



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CULTURAS E IDENTIDADES**

**HARUMI MATSUMIYA ALVES ARRUDA**

**O BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?**

**RECIFE - PE  
2019**

HARUMI MATSUMIYA ALVES ARRUDA

O BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra<sup>a</sup>. Patrícia Maria Uchôa Simões.

RECIFE - PE  
2019

HARUMI MATSUMIYA ALVES ARRUDA

O BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Patrícia Maria Uchôa Simões  
Orientador(a)  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

---

Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira  
Membro interno  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

---

Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Mariangela Momo  
Membro externo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

## AGRADECIMENTOS

Escrever os “agradecimentos” de uma dissertação tem um significado enorme. Não apenas porque é o momento de referenciar todas as pessoas que contribuíram com a efetivação deste trabalho, mas porque simboliza o fim de um processo longo e desafiador, que tanto exige de nós.

Início os meus agradecimentos reverenciando àqueles que me colocaram no mundo: minha mãe e meu pai. Pessoas que desde sempre me ensinaram que o mais importante na vida é fazer aquilo que se gosta e se acredita. Se hoje posso exercer a profissão de pedagoga com dignidade e orgulho, é por eles. À vocês, querida mãe e querido pai, todo o meu amor e gratidão;

Agradeço a minha linda e amada filha, Cellina. Escrever esta dissertação com você acordando a cada duas horas fez de mim uma mulher ainda mais forte;

Ao meu companheiro de tantos anos, Rodrigo, agradeço pelo incentivo, pela paciência, pelo cuidado e pela escuta sempre atenta e sensível. Suas reflexões sempre me movem do lugar comum. Sem você, eu nem sei.

À Elidiane, agradeço por cuidar de Cellina com tanto zelo e carinho. Sua presença nas nossas vidas diminuiu o sofrimento das minhas ausências. Obrigada pela parceria e pela amizade construída;

Agradeço à minha orientadora, Patrícia Simões, por confiar na minha capacidade e por sempre acolher as minhas angústias e inquietações ao longo de todo o processo. Não esquecerei jamais da sua reação de alegria quando lhe contei que estava grávida. A prova de que é possível uma Academia mais humanizada;

À todos os que fazem o PPGECI: aos docentes, pelos ensinamentos e disponibilidade constante; às queridas Márcia e Claudinha, secretárias do Programa, pela atenção e carinho com todos os estudantes; à minha turma querida, caminhar com vocês fez toda a diferença. Levo vocês no coração;

Às minhas companheiras de trabalho do Núcleo de Educação da Infância – NEI-Cap/UFRN, por apoiarem e estimularem a realização desse trabalho;

À professora e à gestora do CMEI pela receptividade e colaboração constante;

Às crianças, parceiras na construção deste trabalho, obrigada por me receberem de braços abertos.

*Brincadeira: é estar contente e se amando.*

Ricardo Mejía, 10 anos  
(Apud NARANJO, 2013, p. 27)

*Criança: o que estou vivendo é criança.*

Johanna López, 10 anos  
(Apud NARANJO, 2013, p. 39)

*Adulto: Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.*

Andrés Felipe Bedoya, 8 anos.  
(Apud NARANJO, 2013, p. 20)



Autorretrato: Maria



Autorretrato: Marina



Autorretrato:Théo



Autorretrato: Alice



Autorretrato: Carol



Autorretrato: Lia



Autorretrato: Ian



Autorretrato: Analú



Autorretrato: Marta



Autorretrato: Cauã

## RESUMO

Esta pesquisa visou discutir as relações entre o brincar e a Educação Infantil com ênfase nas percepções das crianças sobre o tema tomando como base teórica a concepção de criança enquanto agente social e produtora de cultura (SARMENTO 2002, 2015); (CORSARO, 2011), bem como a perspectiva sociocultural do brincar (BROUGÈRE, 1995, 1998). O trabalho de registro dos dados foi realizado num Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, situado na cidade de Natal – Rio Grande do Norte, com um grupo de crianças do Nível IV (5 a 5 anos e 11 meses de idade). A investigação esteve orientada por princípios da etnografia, sendo adotados como procedimentos metodológicos a observação participante, as entrevistas com as crianças e os passeios pelo CMEI. A análise dos dados estruturou-se a partir de quatro unidades temáticas: “Espaços internos e espaços externos”; “Rotina e brincadeira”; “Aprendizado x brincadeira” e “O adulto e a brincadeira”. Os resultados apontaram que as crianças fazem uma associação direta do brincar aos espaços externos, enquanto que a sala de aula é vista como espaço de aprendizagem e estudo. No tocante a relação entre a rotina institucional e o brincar, verificou-se a presença de um excessivo controle por parte do adulto em relação aos tempos-espacos da brincadeira. Identificou-se, ademais, que as crianças reproduzem nas suas falas a dicotomia promovida no contexto educacional entre brincar e aprender. Por fim, averiguou-se que as crianças não reconhecem a professora como um sujeito que brinca.

**Palavras-chave: Infância. Brincar. Brincadeira. Educação Infantil. Sociologia da Infância.**



## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo discutir la relación entre el juego y la Educación Infantil con énfasis en las percepciones de los/as niños/as acerca del tema basado en la concepción de niño como agente social y productor de cultura (SARMENTO 2002, 2015); (CORSARO, 2011), así como en una perspectiva sociocultural del juego (BROUGÈRE, 1995, 1998). El trabajo de registro de los datos fue realizado en un Centro Municipal de Educación Infantil - CMEI, ubicado en la ciudad de Natal - Rio Grande do Norte, con un grupo de niños y niñas del Nivel IV (5 a 5 años y 11 meses). La investigación estuvo guiada por principios de la etnografía, adoptándose como procedimientos metodológicos la observación participante, las entrevistas con los/as niños/as y los paseos por el CMEI. El análisis de los datos estructuróse a partir de cuatro unidades temáticas: "Espacios interiores y exteriores"; "Rutina y juego"; "Aprendizado x Juego" y "El adulto y el juego". Los resultados indican que los/as niños/as establecen una asociación directa del juego a los espacios externos, mientras que conciben el aula como un espacio de aprendizaje y estudio. Con respecto a la relación entre la rutina institucional y el juego, se verifica que existe un control excesivo del adulto en relación con los tiempos-espacios del juego. Además, fue posible identificar que los/as niños/as reproducen en sus discursos la dicotomía promovida en el contexto educativo entre juego y aprendizaje. Finalmente, se averiguó que los/as niños/as no reconocen a la profesora como un sujeto que juega.

**Palabras-clave: Infancia. Juego. Educación Infantil. Sociología de la Infancia.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 –	Sala de aula do nível IV.....	41
Foto 2 –	Cantinho da Leitura.....	41
Foto 3 –	Caixa de brinquedos 1.....	42
Foto 4 –	Caixa de brinquedos 2.....	42
Foto 5 –	Parque da lateral.....	44
Foto 6 –	Horta / Parque da lateral.....	44
Foto 7 –	Parque da frente.....	46
Foto 8 –	Atividade do coelho – Cauã 1.....	51
Foto 9 –	Atividade do coelho – Cauã 2.....	51

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA</b> .....	16
1.1 A Modernidade e a “infância universal”.....	16
1.2 Por uma abordagem crítica e múltipla da infância: um diálogo com a Sociologia da Infância.....	18
<b>CAPÍTULO 2 – BRINCAR E CULTURAS INFANTIS</b> .....	23
2.1 Um olhar sociocultural sobre o brincar.....	23
2.2 O brincar no contexto da Educação Infantil.....	27
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	32
3.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa com crianças.....	32
3.2 Procedimentos de registros e construção dos dados.....	34
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	39
4.1 Situando o campo da pesquisa.....	39
4.2 Espaços internos e espaços externos: o brincar dentro e o brincar fora da sala... 40	40
4.3 Rotina e brincadeira.....	49
4.4 Aprendizado x Brincadeira: “estudar é pra aprender, brincar é pra se divertir”.. 55	55
4.5 O adulto e a brincadeira.....	57
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64
<b>APÊNDICES</b> .....	70
<b>APÊNDICE A – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Natal – RN</b> .....	71
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	73
<b>APÊNDICE C - Guia de Observação</b> .....	75

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma paixão pela educação e pelas infâncias. As questões e as inquietações que impulsionaram a sua realização foram gestadas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional que, de modo resumido, compartilharei nas linhas abaixo.

Cursei Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Como toda jovem recém ingressa no mundo universitário, levei tempo para me encontrar no curso e identificar as minhas áreas de interesse e potencialidade. Durante a graduação, fui aprovada em um concurso municipal que me deu a oportunidade de trabalhar numa creche, em Recife – PE, como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI. Esta experiência, apesar de breve, constituiu-se um marco, que me fez perceber quão grandiosa era a tarefa de cuidar e educar e o tanto que era necessário ser feito para que as crianças fossem tratadas com respeito e sensibilidade.

Já graduada em Pedagogia, em 2009, atuei como professora de Educação Infantil, em um jardim-de-infância comunitário situado na zona rural de Olinda – Pernambuco. Em 2011, sigo atuando como professora de Educação Infantil, mas, desta vez, em uma instituição privada localizada em Recife. As experiências em ambas as instituições – cuja proposta pedagógica era inspirada em princípios da Pedagogia Waldorf – aguçaram o meu olhar sobre as diferentes expressões da criança, em especial, sobre o brincar, ressignificando a minha compreensão sobre tal atividade.

Em 2017, realizo o sonho de entrar para a Pós-graduação com a aprovação, na condição de bolsista, na seleção do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Culturas, Educação e Identidades – PPGECI, da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ e da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. O projeto inicialmente submetido tinha como proposta investigar as concepções dos/as professores/as de Educação Infantil sobre o brincar. Entretanto, a imersão nas discussões promovidas ao longo das disciplinas cursadas, bem como os diálogos com a minha orientadora, fizeram com que o projeto ganhasse um novo contorno, mudando o foco do adulto para as crianças.

Na metade do primeiro ano do curso, dois acontecimentos provocaram uma grande transformação na minha vida: a gravidez e a aprovação num concurso para Pedagoga da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A rotina de dedicação exclusiva aos estudos é completamente alterada e seguir com o trabalho acadêmico torna-se uma tarefa ainda mais árdua.

Em meio a todo o caos de uma mudança de cidade, 40 horas de jornada de trabalho, distância do companheiro, da família e nascimento de um bebê, esta dissertação foi parida!

Compreendo que os nossos resultados são expressões de uma caminhada. Assim, compartilhar um pouco dos bastidores do processo de construção desta dissertação é possibilitar uma relação mais próxima e significativa entre quem escreve e quem lê. Por este motivo optou-se por fazer esta breve retomada.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o brincar configura-se como um traço fundamental das culturas infantis e como uma atividade dominante da infância, sendo considerado como um dos temas importantes da contemporaneidade (BROUGÈRE, 1995, 1998, 2002; KISHIMOTO, 1998, 1999; VYGOTSKY, 2007; WAJSKOP, 1995, 2012).

Nos discursos oficiais e legais que regem o sistema educacional brasileiro, o brincar encontra-se definido como um direito da criança (BRASIL, 1990, 2017) e eixo das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, a discussão sobre o brincar envolve necessariamente a discussão sobre a ideia de criança enquanto sujeito ativo e de direitos.

A modernidade caracteriza-se pela tentativa de construção de uma visão universalizada sobre a infância baseada na compreensão da criança a partir da ideia do déficit: aquela que não fala, que não pensa, que não trabalha, que não possui responsabilidades e direitos (MARCHI, 2009; SARMENTO, 2011, 2002).

Desde a década de 1980, os Estudos Sociais da Infância vêm se consolidando como campo de conhecimento interdisciplinar focado na discussão sobre a infância desde uma abordagem crítica e múltipla, provocando uma ruptura com o ideal moderno e propondo, a sua vez, o entendimento da criança como agente social, é dizer, como sujeito ativo que ao mesmo tempo em que produz cultura é por ela produzido (CORSARO, 2011; MARCHI, 2009; SARMENTO, 2015, 2002).

Tal vertente abre espaço para se pensar e sentir a criança numa perspectiva de protagonismo, contribuindo com a desconstrução do princípio da negatividade expresso pelo discurso moderno e fortalecendo a defesa da necessidade de desconstrução do olhar adultocêntrico em relação à infância através do desenvolvimento da escuta sensível e atenta do que as crianças têm a dizer sobre elas mesmas e sobre as diversas questões que permeiam os seus modos de ser e estar no mundo.

De acordo com Sarmiento (2002), um dos elementos fundacionais das culturas da infância é o brincar. Apesar de não ser compreendida como uma atividade exclusiva da criança, uma vez que a atividade lúdica é considerada uma das atividades sociais mais significativas do ser humano, a brincadeira é vista como uma “atividade dominante da infância” (WAJSKOP, 2012). O brincar constitui-se, pois, numa atividade social construída historicamente ao longo das interações estabelecidas dentro de uma cultura complexa que lhe atribui a todo o momento sentidos e significados próprios.

A discussão sobre o brincar no contexto da Educação Infantil, apesar de antiga, vem ganhando novos contornos com base nessa perspectiva sociocultural. Borba (2008) vem apontando sobre a necessidade de as instituições de Educação Infantil incorporarem, nas suas práticas pedagógicas, a brincadeira como uma experiência cultural, combatendo, deste modo, visões reducionistas sobre o brincar que tendem a desvalorizá-lo e restringi-lo, concebendo-o ora como um recurso didático, ora como uma via de liberação de energias ou passatempo. Autoras como Barbosa (2013) e Wajskop (2012), por sua vez, vêm alertando sobre a crescente redução dos tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil, reflexo do predomínio de uma visão utilitarista e produtivista da educação.

Este cenário faz com que a discussão sobre o brincar na Educação Infantil seja redimensionada a partir da escuta daquelas que se constituem sujeitos centrais dessa problemática: as crianças. Diante disso, alguns questionamentos moveram a presente pesquisa, dentre eles: A escola é, por elas, concebida como um lugar de brincar? Quais as suas percepções sobre o brincar? O que elas apontam sobre a inserção do brincar dentro da rotina escolar e o que elas têm a dizer sobre a relação do adulto com as brincadeiras?

Assim, se estabeleceu como objetivo geral desta investigação compreender a relação entre o brincar e a Educação Infantil a partir das perspectivas das crianças e como objetivos específicos i) verificar de que forma o brincar encontra-se inserido na rotina institucional; ii) identificar as percepções das crianças sobre os tempos-espaços do brincar no contexto educacional; iii) investigar quais as relações que as crianças estabelecem entre o adulto e a brincadeira.

Do ponto de vista teórico-metodológico, contrariando as abordagens que concebem a brincadeira enquanto uma atividade espontânea e natural parte-se de uma abordagem que compreende o brincar enquanto prática social e cultural que se constitui como um dos pilares das culturas da infância. Deste modo, como aponta Brougère (1998), compreende-se o brincar como uma atividade dotada de significação social que necessita de aprendizagem, não se reduzindo, assim, a uma dinâmica interna do indivíduo. Nessa direção, a criança é vista como um agente social, um sujeito ativo na sociedade em que vive, que não só reproduz como interpreta a sua cultura (CORSARO, 2011). A infância, por conseguinte, é vista desde uma perspectiva múltipla e crítica, situada em um contexto histórico e social, rompendo, assim, com a visão universalizada da infância.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre a construção social da ideia de infância a partir das

contribuições advindas, especialmente, do campo de estudos da Sociologia da Infância a partir de autores como Sarmento (2002, 2007, 2012), Corsaro (2011, 2009) e Prout (2010).

O segundo capítulo traz uma reflexão sobre o brincar desde uma perspectiva sociocultural (BROUGÈRE, 1995, 1998) e discorre sobre como o brincar vem sendo concebido e vivenciado no contexto da Educação Infantil, apontando as tendências e tensões que permeiam tal problemática.

No terceiro capítulo é apresentado o percurso metodológico da pesquisa através da discussão dos pressupostos éticos assumidos, especialmente no tocante às especificidades envolvidas na construção de uma pesquisa com crianças, bem como dos procedimentos de registros e construção dos dados adotados.

O quarto capítulo destina-se a análise dos dados. Guiada por princípios da “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2011), tal análise se estrutura a partir da discussão de quatro unidades temáticas: “Espaços internos e espaços externos”; “Rotina e brincadeira”; “Aprendizado x brincadeira” e “O adulto e a brincadeira”.

Como fechamento do trabalho, são tecidas as considerações finais, onde são retomados alguns aspectos centrais discutidos ao longo do trabalho e são apontadas a relevância e as possíveis contribuições advindas da realização desta pesquisa.



## CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

### 1.1 A Modernidade e a “infância universal”

É inerente à discussão sobre o brincar a reflexão sobre o processo de construção social do conceito de infância, por se tratarem de questões intrinsecamente relacionadas uma à outra. Atualmente bastante difundida no contexto acadêmico, a ideia da infância enquanto uma construção social e histórica é concebida como um princípio central no debate contemporâneo sobre o tema que, desde uma perspectiva crítica, busca romper com a visão universalizada e naturalizada da infância proposta pelo projeto da modernidade.

A disseminação do caráter social e histórico da infância é amplamente associada à obra do historiador Philippe Ariès, publicada na França nos anos 60. Intitulada “História social da criança e da família”, tal obra apresenta uma minuciosa análise sobre as mudanças ocorridas na forma de perceber a criança no contexto europeu e burguês da época. Ariès (2006) defende a tese de que, ausente durante a Idade Média, o sentimento em relação à infância surgiria apenas a partir do século XVII, junto com as transformações que levariam à transição para a sociedade moderna. Este sentimento, de acordo com o autor, estaria refletido no início da particularização da criança em relação ao adulto, uma vez que na Idade Média a mesma era vista como um adulto em miniatura.

Sem desconsiderar o valor da obra desenvolvida pelo historiador francês, dada a sua importante contribuição para o embasamento da compreensão da infância enquanto construção social considera-se necessário não perder de vista que a sua tese se sustenta em uma concepção eurocêntrica e linear, que ignora a complexidade da realidade através de noções generalizantes e análises, por vezes, absolutistas e enraizadas nos valores de uma classe social específica, no caso, as classes sociais mais abastadas da época.

De acordo com Pires (2008), Ariès, ao atrelar o nascimento da infância à modernidade, é visto como o grande representante da teoria moderna nos estudos da infância. A autora discorre sobre as críticas mais recorrentes relacionadas à sua obra, destacando, justamente, o viés etnocêntrico da mesma, presente no não reconhecimento das outras formas históricas de infância que não seja a moderna.

Não se pretende afirmar, com isso, uma posição oposta e insensível às transformações que ocorrem ao longo do processo histórico. O capitalismo, o desenvolvimento do conhecimento científico e a constituição das instituições educacionais são fatores que estão

associados à chamada infância moderna. O que se pretende é enfatizar a necessidade de se considerar que o processo histórico é bastante complexo e não pode ser simplificado

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012), ao refletirem sobre a chamada infância moderna, enfatizam a necessidade de se compreender o processo histórico como algo complexo que não pode ser simplificado. Sobre o estudo desenvolvido por Ariès, os autores argumentam:

Uma das teses centrais do autor é de que a consciência da particularidade infantil era inexistente no período medieval, o que seria evidenciado, por exemplo, pela ausência da representação da infância nas artes plásticas, ou pela sua representação como pequenos adultos. Essa interpretação passou a legitimar análises que veem a história como se fosse uma sucessão de passes de mágica, em que se transitaria da indiferença em relação à infância para a capacidade de identificar e compreender esse período da vida, como uma transformação em que se passaria da água ao vinho (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 21-22).

Apoiados em Heywood (2004 apud KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012), os autores defendem que pesquisas sucessoras à publicação do trabalho de Ariès, trouxeram novos elementos para se discutir a condição das crianças no passado e as formas de relacionamento existentes entre os adultos e elas. Não se trataria, portanto, apenas de indagar a respeito da ausência ou a presença do sentimento da infância em um ou outro período da história, mas de buscar diferentes concepções sobre a infância em distintos tempos e lugares.

Deste modo, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) criticam a normatização da infância derivada da tentativa de universalização de um ideal de criança com base em uma visão estritamente burguesa e ocidental. De acordo com os autores, compreendidas desde um viés crítico, as diferenças existentes entre os distintos grupos sociais de crianças invalidam o sentido unitário e uniforme comumente atribuído ao conceito de infância:

Uma das questões centrais que sobressai da reflexão crítica sobre a infância e a sua história refere-se às desigualdades e diferenças entre diferentes grupos de crianças, o que invalida o sentido unitário e uniforme atribuído ao conceito (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 23).

Partindo desta premissa, compreende-se a infância não como um modelo idealizado-padronizado, mas como um conceito plural, em contínuo processo de transformação, que se encontra inscrito em contextos que são atravessados por variáveis das mais diversas ordens: social, econômica, política, cultural, entre outras; uma vez que, como pontuam Delgado e Muller (2005, p. 167), deve-se desconfiar desses discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias, sendo necessário, pois, em se tratando de pesquisas com crianças, romper com as representações hegemônicas, já que “as crianças se distinguem umas

das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, tipos de brincadeiras, gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo”.

Para Sarmento e Marchi (2012), a infância em sua forma moderna não atinge todas as crianças, uma vez que representa a idealização de determinado meio social. Sobre isso, os autores refletem:

É preciso levar às últimas consequências a ideia de que a infância/criança moderna, com as características que lhe são normativamente atribuídas, é originariamente uma ideia de classe que, depois de um longo período de tentativa de universalização, começa a dar sinais de fracasso e esgotamento (SARMENTO; MARCHI, 2012, p. 11).

Em contraposição àqueles que defendem a ideia do “desaparecimento da infância” (POSTMAN, 1999). No entanto, Sarmento e Marchi (2012) argumentam que o que está sob ameaça hoje é a histórica imposição do modelo de infância pautado no discurso moderno e ocidental. Importante destacar que os autores se referem a uma “tentativa de universalização”, o que apenas reforça a impossibilidade de atribuir à infância um caráter universal e homogêneo.

Mas, o que significa “ser criança” de acordo com o discurso da modernidade? Sarmento (2002, p. 2) traz uma importante reflexão crítica sobre os pressupostos epistêmicos da concepção moderna de infância. Segundo o autor, é a ideia do déficit que permeia a definição da criança na modernidade: “criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (o a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.”.

A negatividade definitiva da infância é, portanto, o alicerce da reflexividade moderna. Como via de superação desse paradigma, Sarmento (2002) evoca a necessidade de sair da “perspectiva do déficit” para, em seu lugar, assumir a “perspectiva da diferença”, pois, é da ordem da diferença e não do déficit que deve-se falar quando se relaciona as crianças aos adultos.

## **1.2 Por uma abordagem crítica e múltipla da infância: um diálogo com a Sociologia da Infância**

Desde o final do século XIX, as ciências médicas, a psicologia e a pedagogia apresentam uma preocupação com a criança e o seu desenvolvimento. Tal preocupação,

entretanto, é mais recente em outras áreas das ciências humanas, como no caso das ciências sociais. De acordo com Simões, Peres e Queiroz (2018), a partir da década de 1980, o campo de Estudos Sociais da Infância se constitui como disciplina independente dos campos da sociologia da família e da sociologia da educação, havendo um aumento significativo dos trabalhos relacionados ao tema.

Os Estudos Sociais da Infância vem se consolidando como um campo de estudos interdisciplinar focado na discussão sobre a infância desde uma perspectiva crítica e emancipatória. Para Sarmiento (2015), o que define tal campo de estudos não é a existência de uma teoria única e própria, a definição de uma autonomia epistemológica face aos saberes disciplinares ou mesmo uma proposta metodológica exclusiva, mas a mobilização de saberes de diferentes disciplinas em torno da criança e da infância.

Dessa forma, como apontam Simões, Peres e Queiroz (2018), na contemporaneidade os estudos da criança e da infância apontam para a necessidade de aprofundar a compreensão dos fenômenos desde uma reflexão interdisciplinar sobre a constituição histórico-cultural do sujeito, as transformações ao longo do desenvolvimento, com implicações para a educação.

A Sociologia da Infância emerge, assim, com o propósito de pensar a criança como sujeito construtor de sua infância, ator social do seu próprio processo de socialização, é dizer, como atores plenos e não apenas como objetos passivos deste processo ou de qualquer outro. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Segundo Simões, Peres e Queiroz (2018),

apenas nas últimas décadas do século XX, a sociologia da infância surgiu como alternativa às formas de concepção da criança e da infância nos estudos da sociologia clássica, inserindo-se em um campo entendido como novos estudos sociais da infância. Antes disso, ao estudar a criança e a infância, a partir de preocupações com as questões relacionadas à família e à educação, retirava-se da criança o protagonismo sobre o seu desenvolvimento e sobre sua constituição enquanto sujeito e cidadão (SIMÕES; PERES; QUEIROZ, 2018, p. 2).

É importante ressaltar que o campo de estudos sociológicos da infância, assim como outros campos de conhecimento, é permeado por conflitos paradigmáticos decorrentes das distintas vertentes teóricas e epistemológicas. Sarmiento e Marchi (2012) afirmam que a Sociologia da Infância encontra-se atualmente dividida, de modo esquemático, em três grandes perspectivas teóricas: a estrutural; a interpretativa e a crítica.

A primeira perspectiva possui um olhar macro-estrutural sobre o fenômeno, buscando enfatizar as condições estruturais em que a infância se situa e em que ocorrem as possibilidades de ação das crianças. A perspectiva interpretativa, assim como a corrente

estrutural, compreende a infância como categoria geracional permanente, destacando, porém, os modos de subjetivação e a capacidade simbólica das crianças, chamando a atenção para as interações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre as crianças e adultos e como essas transformam a realidade vivida. Já a perspectiva crítica, tem como objetivo central contribuir com a emancipação social da infância, baseando-se na concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão.

Deste modo, *estrutura*, *ação* e *práxis* são concebidas, de acordo com Sarmiento e Marchi (2012, p. 4), como três conceitos chaves que costumam ser abordados de forma polarizada, configurando-se, portanto, como um atual desafio, a capacidade de integrá-los posto que, como bem apontam os referidos autores, “a construção de um pensamento sociológico da infância construído numa base não dicotômica, interdisciplinar e sociologicamente atenta à reconstrução teórica e paradigmática da Sociologia está, portanto, na ordem do dia”.

Em uma análise sobre os rumos da Sociologia da Infância na contemporaneidade, Prout (2010) aprofunda tal crítica, afirmando existir, nas suas bases conceituais, a reprodução das oposições dicotomizadas que caracterizam o pensamento moderno, destacando as seguintes oposições: ação e estrutura, natureza e cultura, ser e devir. Sobre a primeira oposição, o autor aponta a existência de um dualismo problemático: a criança como ator social e a criança como parte da estrutura social. Enquanto os estudos das crianças como atores sociais dão ênfase à ação das crianças no meio social em que vivem, através das interações estabelecidas; a análise da infância como estrutura social está preocupada com os padrões em torno do fenômeno e tende para um discurso macro e homogeneizado.

Já em relação à oposição natureza e cultura no âmbito da Sociologia da Infância, o autor esclarece que os dualismos da modernidade surgem basicamente da separação radical que se institui entre cultura e natureza. Para o autor, a defesa da infância enquanto construção social proposta pela Sociologia da Infância acabou por substituir o reducionismo biológico pelo reducionismo sociológico, provocando apenas uma inversão no discurso. A terceira dicotomia explorada por Prout (2010, p. 737) refere-se à dualidade entre a ideia de *crianças como devires* e a ideia de *crianças como seres*. Segundo o autor, em alguns autores da Sociologia da Infância, tais ideias foram construídas como uma oposição, “reafirmada com tanta insistência e de forma tão dogmática que nega a possibilidade de considerar as crianças igualmente como seres e devires”.

Analisado o referido conjunto de dicotomias, Prout (ibidem) sugere que para libertar os estudos sociológicos da infância das bases teóricas e conceituais do pensamento moderno é necessário promover a inclusão do *terceiro excluído*, o que implica intensificar o olhar interdisciplinar a fim de compreender a infância como fenômeno complexo e de caráter híbrido que é, não redutível a um pólo ou outro mutuamente excludentes.

De acordo com Sarmiento (2005), a Sociologia da Infância propõe-se a resgatar a infância das perspectivas biológicas, que a reduz a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano; e psicologizantes, que tendem a conceber as crianças como indivíduos cujo desenvolvimento independe das suas condições sociais de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Dentro dessa perspectiva, as crianças são compreendidas como agentes sociais que exercem um papel ativo na sociedade através das constantes interações estabelecidas com os seus pares e com os adultos, sendo consideradas, simultaneamente, reprodutoras e produtoras de culturas.

Esta compreensão é traduzida por Corsaro (2011, p. 16) pela noção de *reprodução interpretativa* que, segundo o autor, refere-se à “ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social”, ampliando, assim, o olhar reducionista da teoria tradicional de socialização cujo olhar está focado, exclusivamente, no processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam o meio social à sua volta. Sobre o conceito de “reprodução interpretativa”, Corsaro (2009) traz:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

As crianças, nessa perspectiva, são vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura. As culturas infantis emergem na medida em que as crianças, nos seus fazeres cotidianos, interagindo com os adultos e com os seus pares no interior de uma cultura abrangente e diversa, atribuem sentido a realidade em que vivem, constituindo-se, assim, um processo produzido e partilhado. Como afirmam Pinto (1997, p. 21), “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância,

este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global”.

Nessa direção, Portilho e Tossato (2014, p. 741), assinalam que as culturas da infância exprimem a cultura da sociedade em que as crianças estão inseridas, entretanto, “fazem-no de modo distinto das culturas adultas, pois veiculam, ao mesmo tempo, formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

A Sociologia da Infância se desenvolve, portanto, a partir da visibilidade da criança desde a ruptura com o olhar adultocêntrico, com vistas a compreender o contexto social a partir das percepções das crianças, sujeitos que, permeados pelas relações que estabelecem com as demais categorias sociais, criam e recriam a realidade em que vivem, conferindo-lhes, desta forma, sua condição de agência.

Deste modo, as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Sociologia da Infância abrem espaço para se pensar a criança numa perspectiva de protagonismo, contribuindo com a desconstrução do olhar isolado e reducionista sobre a infância. Tal vertente vem sendo cada vez mais convocada no debate de questões contemporâneas envolvendo as infâncias, dentre elas, a do brincar.

## CAPÍTULO 2 – BRINCAR E CULTURAS INFANTIS

### 2.1 Um olhar sociocultural sobre o brincar

De acordo com Sarmiento (2002), as culturas infantis estruturam-se em torno de quatro pilares: a interatividade (as culturas das crianças são prioritariamente culturas de pares), a ludicidade, a fantasia do real (faz-de-conta) e a reiteração (compreendida como a não linearidade temporal que permeia os fluxos interativos das crianças, é dizer, a possibilidade de transitar, através da imaginação e do fazer coletivo, entre o passado-presente-futuro).

Em relação à atividade lúdica, Sarmiento (Ibidem) defende que o brincar é uma das atividades sociais mais significativas do ser humano, não sendo, portanto, exclusiva da criança. Contudo, ressalta que à diferença dos adultos, *as crianças brincam contínua e devotamente* (SARMENTO, 2002) o que faz do brincar uma *atividade dominante da infância* (WAJSKOP, 2012, p. 40).

Assim, a natureza interativa do brincar das crianças configura-se, como destaca Sarmiento (2002), um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. Ao descrever uma imagem de duas crianças brincando com uma boneca em meio a um contexto totalmente devastado pela guerra, o autor chama a atenção para a capacidade das crianças de projetarem uma realidade alternativa através da *transposição imaginária do real*, afirmando que:

Esta capacidade de transposição emocional das situações presentes, permite explicar como o confronto com a dor é vivido frequentemente pelas crianças de modo imaginário, transpondo o sofrimento para o prazer de brincar no mundo que é de faz-de-conta, mas que é levado totalmente a sério [...] (SARMENTO, 2002, p. 15).

Longe de ser compreendida como expressão de imaturidade infantil (perspectiva do déficit), tal capacidade é, pois, compreendida como uma habilidade humana, não restrita às crianças, porém radicalizada por elas. Dessa forma, ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o *jogo da criança* e o *jogo do adulto*, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças (SARMENTO, 2002, p. 3).

Ao brincar, a criança expressa e comunica suas experiências, ao mesmo tempo em que as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um contexto cultural e a um grupo



social. Assume-se, portanto, a ideia de que o brincar é uma atividade social construída ao longo das interações estabelecidas dentro de uma cultura complexa que lhe atribui sentidos e significados próprios. Desta forma, compreende-se que, como afirma Brougère (1998, p. 20), “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

Combate-se, portanto, a tendência à individualização do processo do brincar, que, segundo Brougère (2002) leva a conceber a brincadeira como uma ação *naturalizada*, totalmente independente e isolada, e adota-se a perspectiva sócio-histórica de brincadeira expressa por Wajskop (2012, p. 34) como “um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

Assim, concebendo o brincar como algo aprendido e construído no processo de interação social, é possível afirmar a existência de uma cultura lúdica, é dizer, de um universo simbólico particular que permeia a brincadeira (BROUGÈRE, 1998). Tal cultura é gerada desde as interações que as crianças estabelecem com os seus pares e com os adultos, através de um diálogo constante onde, simultaneamente, elas se apropriam e interpretam a cultura do seu meio.

Vygotsky (2007) defende que ao nascer a criança já está imersa em um mundo social e é justamente na apropriação e internalização dessa realidade em que está inserida que o brincar se torna importante. É na primeira infância que os processos criativos emergem, sobretudo nas brincadeiras, concebidas como reelaboração criativa de vivências. Para o autor, o brinquedo (fazendo referência ao ato de brincar) é uma fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, na medida em que a criança se comporta de modo mais avançado do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos e habilidades:

[...] no brinquedo é como se ela [a criança] fosse maior do que ela 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 (VYGOTSKY, 2007, p. 134).

Outro ponto relevante trazido por Vygotsky (2007) em relação ao tema gira em torno da ideia do prazer como aspecto inerente à brincadeira. Segundo o autor, definir a brincadeira como uma atividade que dá prazer a criança é algo incorreto por dois motivos, primeiro porque outras atividades dão às crianças experiências muito mais intensas de prazer, como por

exemplo, chupar chupeta; segundo porque existem jogos que só dão prazer a criança se ela considera o resultado interessante.

Com base na teoria vygotskyana, Wajskop (2012), afirma que, do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a brincadeira é considerada uma situação privilegiada de aprendizagem, na medida em que possibilita a criação de *zonas de desenvolvimento proximal*, uma vez que ao brincar as crianças desafiam a si próprias e são levadas a elaborar hipóteses na tentativa de compreender e solucionar, de forma colaborativa, os problemas que lhes surgem. Além disso, a autora destaca que através das interações promovidas no brincar, as crianças têm a possibilidade de confrontar pontos de vistas e estabelecer relações de cooperação, compreendendo e transformando a realidade.

Mesmo variando em função do contexto sociocultural em que estão inseridas, as brincadeiras podem ser caracterizadas, de acordo com Wajskop (1995), a partir dos aspectos seguintes:

- Existe um enredo ou situação imaginária a partir da qual as crianças brincam e se comunicam, atribuindo significados diversos a ações e objetos;
- Ao brincar as crianças podem atribuir a si próprias outras características, fantasiando-se e representando papéis;
- As crianças podem atribuir aos objetos significados diferentes daqueles que normalmente possuem;
- As crianças imitam e representam as interações presentes na sociedade em que vivem;
- Toda brincadeira possui regras que são definidas e respeitadas por aqueles que brincam;
- É durante o processo de interação e negociação entre aqueles que brincam que são atribuídos significados às ações, aos objetos e aos personagens com os quais as crianças brincam;
- As crianças decidem sobre o que, com quem, onde, com o que e durante quanto tempo brincam. Decidem, no processo, mudanças nos papéis, no uso dos objetos e nas ações imaginativas que se desenrolam;
- As brincadeiras são desprovidas de finalidades ou de objetivos explícitos.

De acordo com Huizinga (2012, p. 16) o jogo é uma atividade cultural, livre e divertida, que oportuniza as crianças externarem sentimentos e ações da vida cotidiana, assim como momentos de aprendizagem e socialização. Ao sintetizar as características do jogo, o autor pondera que ele se configura como numa “atividade livre, imaginativa, conscientemente tomada como *não-séria* que exterioriza a vida habitual [...]. É uma atividade cultural praticada dentro de espaços e tempos próprios, promovendo a formação de grupos sociais.”

Para Kishimoto (1998), a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou da punição. Ao abordar a diferença entre brinquedo e brincadeira, Kishimoto (1999, p. 24) esclarece que o brinquedo, enquanto objeto, “é sempre suporte de brincadeira”. A brincadeira, por sua vez, segundo a autora, é “a ação que a criança desempenha ao mergulhar na ação lúdica”, em outras palavras, a brincadeira é justamente o lúdico em ação. Brougère (1995) amplia a visão sobre o conceito de brinquedo ao considera-lo como um objeto cultural que, assim como muitos objetos construídos pelos seres humanos, possuem significados e representações que variam de acordo com a cultura, o contexto e a época.

É necessário, todavia, refletir sobre o aspecto paradoxal da brincadeira, explorado por Brougère (1995) quando o autor afirma que a brincadeira pode configurar-se tanto como uma via de adequação social, quanto como um espaço de criação e transformação do que está posto. Diante desta contradição, o autor refere-se à brincadeira como “espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto”.

Nessa perspectiva, Wajskop (2012), traz a tona o caráter aleatório do brincar ao afirmar que através do brincar as crianças também podem reforçar valores retrógrados e conservadores com os quais se confrontam diariamente. Ao trazer essa discussão para o âmbito das práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, a autora defende que “a contradição dessa atividade só pode ser encontrada e resolvida a partir de uma decisão pedagógica e objetiva sobre os caminhos que se quer ampliar para as crianças” (WAJSKOP, 2012, p. 37).

A importância do brincar na Educação Infantil é algo que vem sendo problematizado há bastante tempo. Entretanto, conforme Borba (2008), ainda que se trate uma questão muito discutida, é necessário refletir se a brincadeira tem sido incorporada como uma experiência de cultura no âmbito das práticas pedagógicas ou se esta tem se restringido a uma atividade paralela, de menor valor, de passatempo, liberação de energias ou relaxamento. Para a autora, de modo geral, o brincar tem sido reservado a espaços e tempos limitados organizados na rotina escolar como, por exemplo, o recreio e os cantinhos de faz-de-conta, e/ou a atividades

dirigidas que a utilizam como um recurso didático. Deste modo, questiona a autora: “Será que esses espaços e tempos institucionais têm garantido às crianças a possibilidade de imaginar, fantasiar, criar novas ordens, estabelecer laços de amizade, relações de sociabilidade e construir suas culturas próprias?” (BORBA, 2008, p. 87).

A concepção da criança como ator social e produtora de cultura, vincula-se a uma compreensão sobre a importância do brincar enquanto experiência social e cultural e elemento fundante das culturas infantis. Logo, tal compreensão é uma das premissas para que a escola se efetive como um lugar onde a brincadeira e a participação infantil sejam asseguradas. Às instituições de Educação Infantil cabem olhar para a atividade lúdica da criança com vistas a potencializá-la desde uma perspectiva que põe em relevo a sua importância no processo de constituição das culturas infantis, valorizando-a enquanto uma dimensão humana significativa, que se caracteriza, principalmente, pela imaginação e criação, capacidades intrinsecamente relacionadas a uma atuação crítica e transformadora no mundo.

## **2.2 O brincar no contexto da Educação Infantil**

A palavra brincar, conforme os diferentes idiomas – *spillen*, *to play*, *jouer* – apresenta diversos significados: dançar, praticar esporte, encenar uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Todos eles se relacionam à produção de um sujeito protagonista de suas ações. É a criança que brinca e, ao brincar, reapresenta, ressignifica o que vive, sente, pensa e faz (KRAMER, 2008, p.170).

A construção social da infância advinda da modernidade, com base em uma normatividade, esteve sustentada em quatro eixos: o surgimento da escola pública; a família nuclear; os saberes institucionalizados sobre a criança “normal”; e a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2011).

Sabe-se que, nesse processo, os conceitos de criança e infância foram definidos a partir da ideia da negatividade, o que implicou em uma invisibilidade da criança, vista no que diz respeito à sua participação e relevância na sociedade, como um ser pré-social e imaturo. Com isso, de acordo Portilho e Tosatto (2014), a escola foi concebida como um lugar privilegiado para essa passagem da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber. Assim, ao ser institucionalizada, a criança passou a assumir uma nova condição, a de aluno/a. Para as autoras, essa nova realidade fez surgir uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno:

As crianças, ao serem incorporadas pela chamada escolarização realizada no interior de instituições, tiveram, e ainda têm, de aprender modos de agir, de ser e de se comportar como alunos, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis, e não como uma construção social que pode e precisa ser mudada. Podemos dizer que a criança foi “reduzida” ao seu ofício de aluno, baseado num modelo tradicional de ensino, ou seja, as práticas pedagógicas que em geral se fazem presentes nas escolas da infância relegam as crianças a um lugar passivo, receptivo — calcado numa visão de aluno-criança que reproduz o conhecimento e a cultura (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p.743-744).

Trazendo essa discussão para a atualidade, no que tange à busca por uma especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, as autoras afirmam que essa tensão faz-se muito presente na medida em que os/as professores/as não conseguem ver a criança para além da sua condição de aluno. Elas ressaltam ainda que o ofício de aluno vem sendo imposto de forma equivocada, um ofício em que predomina a reprodução, o silêncio e a passividade e que reduz a criança a um ser aprendiz.

Nessa perspectiva, Nascimento (2011), defende que a escola surge como um lugar específico para as crianças pensado pelos adultos cujo objetivo é prepará-las para a vida futura, através do controle e disciplinamento e do encobrimento das crianças sob o ofício de aluno, inclusive na Educação Infantil. Em outras palavras, como apontam Portilho e Tosatto (2014, p.743), “com o surgimento da escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena”.

Discute-se, pois, a necessidade de se olhar para as crianças e suas culturas no interior dos espaços formais de educação, nos quais impera uma visão adultocêntrica que acredita que “a criança só aprende, nunca ensina, só reproduz, nunca produz, só repete, não inventa” (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p. 744).

No que concerne aos textos legais que regem a Educação Infantil Brasileira, temos a Constituição Federal de 1988, considerada um marco na trajetória da Educação Infantil brasileira, que define a criança como um sujeito de direitos, reconhecendo a família, a sociedade e o poder público como asseguradores e provedores dos direitos infantis, indicando uma ruptura, ao menos teórica, com a concepção de criança como um sujeito passivo e isento de direitos. A partir daí, são fortalecidos os debates em torno do aspecto educacional da Educação Infantil, questionando a noção assistencialista vigente até então.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) passa a definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, determinando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança, destacando, deste modo, a importância da educação oferecida às crianças nos primeiros anos de vida. Esta mesma Lei também

determina que a avaliação na Educação Infantil não deverá ter caráter promocional, ou seja, não será objetivo da avaliação a promoção do/a educando/a, inclusive para o acesso ao ensino fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 12), por sua vez, amplia a visão sobre criança ao abordá-la enquanto um “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 a sociedade, produzindo cultura”.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) toma como base a concepção de criança expressa nas DCNEI (2010) e define o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados na Educação Infantil, trazendo a seguinte especificação sobre tal direito:

**Brincar** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, pág. 34)

Diante do exposto, é possível afirmar que, apesar da legislação educacional em vigor prezar por uma Educação Infantil que, destituída de caráter promocional, conceba a criança enquanto sujeito histórico, de direitos, produtor de cultura, observa-se, de modo hegemônico, no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o predomínio de uma concepção preparatória de educação que, baseada em uma visão conteudista e utilitarista, ignora a complexidade dos processos de desenvolvimento e constituição social das crianças.

Tonucci (1997), ao refletir sobre esta problemática, defende que as diversas etapas do ensino deveriam deixar de se sentir cada uma preparatória da seguinte, para considerar-se, em seu lugar, como o desenvolvimento o mais coerente possível da precedente. Segundo o autor, o caráter preparatório da Educação Infantil faz com que as necessidades das crianças sejam desvalorizadas, na medida em que:

Empieza una extraña y desalentadora costumbre escolar: cada nivel trabaja para el nivel siguiente, más que para las exigencias reales de los alumnos que se hallan en este nivel. Esta tendencia corre paralela a una imaginaria curva del desarrollo que empieza baja al comienzo de la vida y crece con la

edad, elevándose con el período escolar. Por lo tanto cada etapa prepara para una etapa más importante, más elevada. La escuela prepara para la escuela, generando un paradójico círculo vicioso [...] (TONUCCI, 1997, p.7).

Em contrapartida a esta concepção preparatória da Educação Infantil, o autor defende a necessidade de construção de uma base sólida que ofereça as condições básicas para o desenvolvimento humano ao longo da vida, o que não significa desconsiderar o que está por vir, mas fortalecer a base para, em cima dela, seguir construindo e solidificando conhecimentos. O cerne da questão levantada é a necessidade de questionar a perspectiva progressiva, pautada numa lógica de desenvolvimento humano linear e uniforme, que, desde um olhar adultocêntrico, sente e pensa a criança como um ser inferior e, conseqüentemente, o brincar como algo menor, não prioritário.

Wajskop (2012) sinaliza que a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetitivos e estéreis cujo objetivo principal é transmitir conteúdos desconectados da vida das crianças. Como consequência dessa prática, a autora expressa que:

Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola (WAJSOP, 2012, p. 30).

Nessa perspectiva, o brincar das crianças passa a ser excessivamente moldado e dirigido pelos adultos, já que a elas não são dadas as oportunidades de definições e escolhas em relação ao desenvolvimento da brincadeira.

De acordo com Redin (2009), a infância vem sendo cada vez mais ocupada com novas atividades e exigências. Deste modo, enfatiza a autora, “a dimensão lúdica humana, caracterizada pela liberdade de imaginar, fantasiar e poetizar o mundo, e que está na base de todo processo de criação, está cada vez mais restrita e institucionalizada” (p. 123).

Borba (2007), ao abordar as diferentes concepções do brincar presentes no debate contemporâneo sobre o tema, destaca a que compreende a brincadeira como um pretexto ou recurso utilizado para a transmissão de determinados conteúdos. Segundo a autora, quando as brincadeiras são concebidas deste modo, elas perdem o sentido e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, na medida em que assumem muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos a fim de atingir resultados preestabelecidos. A autora, entretanto, não nega a

possibilidade de vivenciar a brincadeira como um recurso didático, entretanto, aponta os princípios da dimensão lúdica ao alertar que:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício (BORBA, 2007, p. 43).

Outra concepção bastante difundida na atualidade é a do brincar enquanto obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, a brincadeira é vista como uma atividade que se opõe ao trabalho na medida em que estaria desprovida de um caráter produtivista, sendo, portanto, vista como “tempo perdido”. Borba (2007) afirma que tal visão, à medida que avançam os anos escolares, acarreta a diminuição dos espaços e tempos destinados à brincadeira, uma vez que “[...] seu lugar e seu tempo vão se restringindo à hora do recreio, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, entre outras ações” (p. 35).

A autora defende, então, que o brincar deve ser incorporado nas práticas educativas a partir do entendimento do mesmo enquanto uma experiência cultural, o que pressupõe garantir tempos e espaços para que as brincadeiras se desenvolvam de forma livre, criativa e interativa, sendo a criança protagonista desta ação.



## CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

### 3.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa com crianças

De acordo com Minayo (2016, p. 9), a ciência, apesar de constituir-se como forma hegemônica de construção da realidade na sociedade ocidental, é apenas uma forma de expressão –no universo existente de vários tipos de saberes– da busca do ser humano pela explicação e compreensão da realidade, “não exclusiva, não conclusiva e não definitiva de conhecimentos”. Em consonância com o exposto pela autora, combate-se aqui a visão do conhecimento científico como o único critério de verdade e defende-se a ideia da existência de múltiplas ciências, é dizer, de diversas formas explicativas dos significados da existência humana que, por sua vez, são dinâmicas e constantemente permeadas por conflitos e contradições, o que nos permite constatar que, como afirma Minayo (2016, p. 12), “qualquer conhecimento é aproximado e construído, portanto passível de mudanças”.

No sentido de compreender o que se entende por metodologia científica, recorreremos novamente a Minayo (2016, p. 14) quando a autora coloca que a metodologia representa “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, estando incluídos simultaneamente neste processo a teoria da abordagem (o método); os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade).

Tal premissa nos leva a perceber que, muito mais do que um conjunto de técnicas, a metodologia da pesquisa científica envolve concepções teóricas acerca de um fenômeno, estando, pois, atravessada por pressupostos teóricos e epistemológicos que influenciam e orientam a prática. É possível, portanto, afirmar que, assim como não há neutralidade na ciência, não existe neutralidade na metodologia adotada em uma pesquisa.

Inserida no campo das ciências humanas e sociais, a presente pesquisa configura-se como uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela valorização da subjetividade humana, entendendo-a como parte da realidade concreta, ocupando-se, assim, do mundo das relações, das representações, das motivações, das crenças, das atitudes e dos valores que compõem tal dimensão (MINAYO, 2016).

Bogdan e Biklen (1994), ao destrincharem as particularidades da pesquisa qualitativa, afirmam que este tipo de abordagem caracteriza-se por: conceber o ambiente natural como fonte direta dos dados; possuir um caráter descritivo, uma vez que os dados são recolhidos em forma de palavra ou imagens no lugar de números; interessar-se mais pelo processo do que

pelos resultados ou produtos; não recolher dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses pré-estabelecidas e preocupar-se com a apreensão das perspectivas dos participantes e o significado que estes dão às suas vivências.

No âmbito das pesquisas qualitativas em educação, a etnografia é uma abordagem metodológica que vem ganhando cada vez mais força. A etnografia da educação propõe-se a estudar os sujeitos nos seus ambientes próprios, podendo ser uma valiosa ferramenta para a compreensão das subjetividades que permeiam as práticas pedagógicas. Fino (2008), ao refletir sobre a etnografia enquanto metodologia utilizada para a realização de pesquisas no campo da educação, aponta a necessidade de superar a finalidade estritamente descritiva da etnografia e defende a necessidade de mantê-la como base para interpretação e crítica dos fenômenos educativos.

Entre as principais vantagens da etnografia, considera-se, de acordo com Corsaro (2009): “(1) seu poder descritivo; (2) sua capacidade de incorporar a forma, função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; (3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou através de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetida” (p.83).

De acordo com Ferreira e Nunes (2014), o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais tem radicado na defesa de uma agenda de pesquisa que firma a etnografia como um importante contributo às discussões epistemológicas, teórico-metodológicas e éticas desenvolvidas pelas várias disciplinas que integram os estudos da infância. Segundo as autoras, “esta agenda tem-se traduzido na valorização do diálogo interdisciplinar, na aposta em estudar os cotidianos e apreender as perspectivas das crianças nos contextos institucionais de educação escolar e familiar [...]” (p. 107).

Delgado e Muller (2005), defendem a possibilidade da construção de uma “etnografia da infância”, destacando que o respeito pelas crianças e por suas próprias visões e habilidades deve ser um primeiro ponto de partida nessa construção, uma vez que a abordagem etnográfica pressupõe a apreensão dos significados de um grupo específico. As autoras chamam a atenção para a necessidade de implicação das crianças na produção dos dados das pesquisas compreendendo, entretanto, que “ainda temos que avançar no debate sobre metodologias cujos focos sejam as vozes e ações das crianças” (p.12).

No Brasil, segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005), são recentes, o esforço de produção, investimento teórico e o desenvolvimento de estudos para a construção de uma metodologia de pesquisa com crianças. Ao sistematizar princípios orientadores da

metodologia de pesquisa com crianças, as autoras defendem a capacidade de “ver” e “ouvir” como aspectos fundamentais. Sobre isso, refletem:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 48).

Sobre as especificidades da pesquisa com crianças, Campos (2008), por sua vez, afirma que a presença da criança na pesquisa não é algo novo, pois há muito tempo a criança faz parte das pesquisas científicas, especialmente na condição de objeto a ser observado, descrito e interpretado. De acordo com a autora, o que pode ser configurado como uma tendência recente é, justamente, a discussão sobre a necessidade de “dar voz” as crianças, de modo a realizar pesquisas *com* crianças e não apenas *sobre* crianças. Tal questão é reforçada por Demartini (2009), que alerta para a necessidade atual de “aprender a ouvir” – não apenas as crianças, mas também os jovens – questionando com veemência “até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas”. A autora aponta a necessidade de escutar esses sujeitos para junto a eles podermos enfrentar os graves problemas enfrentados pela sociedade brasileira atual.

Nessa direção, Sarmiento (2007), chama a atenção para as invisibilidades que permeiam a vida da criança, são elas, a invisibilidade histórica, a invisibilidade cívica e a invisibilidade científica. Ao analisar a invisibilidade científica da criança, o autor aponta a necessidade de contrapor o entendimento das crianças como objetos de conhecimento e caminhar no sentido de considerá-las de fato sujeitos do conhecimento e parceiras em todo o processo de investigação.

### **3.2 Procedimentos de registros e construção dos dados**

Quando partimos da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente e de maneira ativa na construção, na transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia, é impossível conceber instrumentos metodológicos de pesquisa que capturem o ponto de vista somente dos adultos (HORN, 2013, p. 2).

Os registros e a construção dos dados foram desenvolvidos a partir das seguintes etapas: realização das observações participantes, realização de entrevistas com as crianças e a realização dos *Passeios no CMEI*.

Participaram da pesquisa um grupo de crianças do Nível IV (5 a 5 anos e 11 meses de idade), constituído por doze crianças, uma professora e um estagiário, de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, localizado na cidade de Natal – Rio Grande do Norte, mediante a anuência prévia da Secretaria de Educação e da gestão do CMEI.

Após a apresentação do projeto de pesquisa à equipe gestora do CMEI, foram encaminhados aos familiares e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 2), com o objetivo de consultá-los em relação à autorização de participação da criança na investigação.

Das doze crianças matriculadas na turma, dez estavam frequentando o CMEI durante o período da pesquisa e constituíram-se sujeitos participantes da mesma, sendo oito meninas e três meninos. Todas as crianças foram consultadas em relação ao seu desejo de participar ou não do estudo, sendo-lhes apresentados, em cada etapa, os objetivos e procedimentos a serem realizados, reservando-lhes o direito de deixar de participar a qualquer momento.

A questão do anonimato x autoria nas pesquisas com crianças é algo que vem sendo abordado por estudiosos/as da área. Kramer (2002) ao problematizar tal questão, expressa a incoerência existente nas pesquisas que, fundamentadas em um referencial teórico que confere à criança uma condição de agente social, negam a sua condição de sujeito ao não revelarem as suas identidades. Apesar de considerar pertinente a reflexão da autora, compreende-se que se trata de um debate que ainda necessita ser aprofundado, dada a complexidade que o envolve, optando-se, deste modo, na presente pesquisa, pela utilização de nomes fictícios que foram atribuídos pela pesquisadora com o objetivo de preservar a identidade institucional, dos adultos e das crianças participantes. Os autorretratos, apresentados nas páginas iniciais deste texto, foram incluídos com o intuito de trazer, de alguma forma, um pouco das marcas dessas crianças.

A observação participante, segundo André (2015), parte do princípio de que o/a pesquisador/a tem inevitavelmente um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Ao abordarem as especificidades deste tipo de observação, Azevedo e Betti (2014, p. 297), afirmam que a observação participante não é um “método” de pesquisa, mas um “contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo”, configurando-se como uma estratégia que facilita a interpretação dos dados gerados. Ainda sobre este instrumento metodológico, os autores acrescentam:

Além de questionar concepções que durante muito tempo nos fizeram pensar que as crianças não são capazes de opinar e falar sobre o mundo ao seu redor, a observação participante contribuiu para a busca de novas formas de ouvir e observar as crianças. A postura do pesquisador, que antes ficava distante, observando e anotando sem interagir com as crianças, não corresponde mais às exigências acadêmicas necessárias para que uma pesquisa educacional feita com as crianças logre reconhecê-las como sujeitos, produtoras de cultura e de conhecimento (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 298).

No total, foram realizadas, seis observações da rotina das crianças do Nível IV, todas apoiadas na escrita de um diário de campo, concebido como um instrumento de registro de dados descritivo e reflexivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). No primeiro dia de observação, a professora apresentou a pesquisadora às crianças como uma “visita” que passaria alguns dias convivendo com o grupo. Em seguida, a professora solicitou que a pesquisadora se apresentasse e conversasse um pouco com a turma sobre o motivo da sua vinda. As crianças demonstraram muito interesse em conhecê-la e ouviram atentas a sua fala. A pesquisadora se apresentou como uma estudante que, assim como as crianças que ali estavam, tinha uma professora e que esta lhe havia dado uma tarefa especial que era a de conhecer aquele grupo a fim de saber o que é que as crianças faziam no dia-a-dia do CMEI. No final da sua apresentação, a pesquisadora perguntou se elas estavam de acordo com a sua presença ao longo de alguns dias e se elas desejariam ajudá-la no cumprimento da sua tarefa. A turma foi bastante receptiva e demonstrou interesse na figura da pesquisadora, dirigindo-lhe, várias questões sobre sua vida, como, por exemplo: “De onde vem o seu nome?”; “Quantos anos você tem?”; “Qual a sua idade?”; “Onde você mora?”; “Você tem filhos?”.

O fato de se tratar de uma turma pequena contribuiu com a construção de um rápido vínculo entre a pesquisadora e as crianças. Todos os dias, a pesquisadora era recebida com abraços e manifestações de apreço surgiam através da disputa pelo lugar na roda ao seu lado e na dedicação de desenhos e bilhetes.

Após a etapa das observações, deu-se início a etapa das entrevistas com as crianças. Autores/as como Graue e Walsh (2003), Delgado e Muller (2005), Rayou (2005) e Alderson (2005) abordam aspectos relacionados à realização de entrevistas enquanto instrumento metodológico nas pesquisas com crianças, atentando tanto para as especificidades do uso desta técnica com o referido público, quanto para as questões éticas envolvidas.

De acordo com Graue e Walsh (2003), é muito difícil realizarmos entrevistas típicas com as crianças. Além das entrevistas formais, os autores sugerem a realização de entrevistas informais com as crianças nos diversos momentos da rotina escolar. Graue e Walsh (2003, p.

142) recomendam a realização de perguntas hipotéticas e desafiadoras que atribuam um tom de “faz-de-conta” ao momento da entrevista. Os autores também defendem que as entrevistas, quando realizadas em pares ou em pequenos grupos, evitam constrangimentos e facilitam o diálogo, uma vez que assim as crianças tendem a ficar mais à vontade. Além disso, eles sugerem, como forma de manter a concentração das crianças, o uso de objetos, como por exemplo, fotografias.

Dessa forma, a fim de interferir minimamente na rotina das crianças, foram agendados, previamente, com a professora, três encontros pontuais para a realização das entrevistas com as crianças. Todas as entrevistas foram audiogravadas, sempre com o consentimento verbal prévio das crianças, sendo posteriormente transcritas. Com a intenção de favorecer um momento de ludicidade e de aproximação, as entrevistas foram iniciadas a partir de uma questão hipotética formulada pela pesquisadora que envolvia a sua filha, Cellina, sendo utilizada como recurso uma fotografia da criança. Abaixo, segue descrita a questão<sup>1</sup>:

Esta é Cellina, minha filha (a pesquisadora mostra uma fotografia da criança). Cellina ainda é um bebê e nunca foi à escola/CMEI<sup>2</sup>. Ela queria muito saber como é a escola e o que as crianças fazem aqui. Vocês poderiam contar para ela tudo o que vocês fazem na escola/CMEI?

Algumas questões foram previstas pela pesquisadora para serem feitas à medida que ia se desenrolando a conversa, a fim de explorar as percepções das crianças, como: O que vocês mais gostam de fazer no CMEI? O que vocês não gostam de fazer no CMEI? Qual o lugar do CMEI que vocês mais gostam? Quem brinca no CMEI? Adulto brinca?

A ausência de um local reservado que pudesse ser utilizado para a realização das entrevistas se configurou como um fator complicador, uma vez que as mesmas tiveram que acontecer no pátio, em horários estritamente controlados em função dos momentos das refeições e do recreio, prejudicando, deste modo, a fluidez das conversas com as crianças. Além disso, outros fatores dificultaram esse processo, como, por exemplo, a circulação de

1 A formulação da questão hipotética esteve inspirada na proposta apresentada por Passeggi et al. (2014).

2 No início de cada entrevista a pesquisadora perguntava as crianças como elas denominavam o local em que se encontravam, com o objetivo de utilizar a denominação por elas apontada. Tanto a denominação “CMEI”, quanto “escola”, apareceu nas falas das crianças.

adultos e crianças, visto que se tratava de um local de passagem, além da “concorrência” com os brinquedos e outros atrativos existentes no pátio.

Diante das dificuldades que permearam a realização das entrevistas com as crianças, sentiu-se a necessidade de retorno ao campo para o aprofundamento e enriquecimento dos dados. Para tanto, foram propostos os *Passeios no CMEI*, conduzidos a partir da seguinte dinâmica: em dupla ou trio, as crianças eram convidadas a darem um passeio pelo CMEI com o objetivo de apresentar toda a instituição para a pesquisadora. Durante o passeio, a pesquisadora buscava estimular as crianças a falarem sobre as suas vivências e experiências relacionadas aquele contexto. Assim como nas entrevistas, todos os passeios foram audiogravados, com o consentimento verbal prévio das crianças, sendo transcritos em fase posterior.

## CAPÍTULO 4 – A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados esteve guiada por princípios da “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2011) que se estrutura a partir de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na etapa da pré-análise, os registros construídos a partir das observações, das entrevistas e dos *Passeios no CMEI*, foram organizados com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais e de estabelecer indicadores para a interpretação dos dados, compondo, desta forma, o corpus de análise da pesquisa.

Na fase da exploração do material, os dados foram agregados sendo transformados em unidades de registros. Para Bardin (2011), uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. Neste caso, três temáticas foram definidas a partir dos dados construídos: “Espaços internos e espaços externos”; “Rotina e brincadeira”; “Aprendizado e brincadeira” e “O adulto e a brincadeira”.

A etapa de tratamento, inferência e interpretação dos resultados, constituiu-se na retomada e diálogo com o referencial teórico, a fim de embasar as análises e dar sentido às interpretações desenvolvidas.

### 4.1 Situando o campo da pesquisa

O CMEI, lócus da pesquisa, encontra-se localizado na zona sul da cidade de Natal – Rio Grande do Norte, atendendo, atualmente, 198 crianças do Nível I ao Nível IV (crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses de idade), em regime parcial, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com uma sala de cada nível em cada turno – exceto o Nível IV que possui apenas uma turma no turno matutino.

Situado em uma zona urbana, em um bairro de classe média, o CMEI encontra-se rodeado por diversos pontos comerciais, além de escolas privadas, postos de saúde e posto policial. Também faz parte do seu entorno o campus central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Em seu Projeto Político Pedagógico – PPP (2016/2017), consta o resultado de uma pesquisa realizada com as famílias, no ano de 2015, com o objetivo de traçar o perfil do público atendido pelo CMEI. A partir dessa, foi identificada a presença de uma clientela bastante heterogênea no que diz respeito às condições socioeconômicas e constatada uma crescente demanda e inserção de crianças da classe média, que, segundo o próprio documento



institucional, pode ser avaliada como resultado da qualidade do trabalho pedagógico realizado, bem como do local em que a unidade está inserida. Tal pesquisa também verificou que, as atividades profissionais exercidas pelos pais e/ou responsáveis, variam, em geral, entre: empregadas domésticas, professores, policiais, vigilantes, comerciários, funcionários públicos, entre outros. Filhos e filhas de estudantes universitários também fazem parte do público atendido.

Em relação aos profissionais que compõem o CMEI, o PPP aponta que o corpo docente conta com 5 professores/as e a equipe técnico-administrativa é composta por 1 diretora administrativo-financeira, 1 diretora pedagógica, 1 coordenadora pedagógica, 2 auxiliares de secretaria, 3 manipuladores de alimentos, 2 auxiliares de serviços gerais e 4 porteiros (2 diurnos e 2 noturnos). Além desses sujeitos, a instituição conta com 6 estagiários/as (auxiliares de sala) e, desde 2014, através de uma parceria estabelecida com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com 8 bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

#### **4.2 Espaços internos e externos: o brincar dentro e o brincar fora da sala**

Instalado em um prédio próprio reformado em 2008, o espaço físico do CMEI encontra-se dividido da seguinte forma: “03 salas de aula; 01 pátio, que também é usado como refeitório e área de recreação e convivência; 1 cozinha; 1 dispensa; 1 banheiro de funcionários; 2 banheiros infantis; e 1 sala de secretaria/direção/coordenação” (PPP 2016/2017, p. 8).

O prédio do CMEI está localizado em uma rua tranquila, de frente para uma grande praça. O seu portão de entrada dá acesso a um pátio coberto e amplo. De frente para o pátio, estão as salas de aula, umas ao lado da outra. As salas possuem configurações espaciais semelhantes, sendo consideradas amplas. A sala de aula do Nível IV (Foto 1) é iluminada e arejada. Entretanto, como as janelas dão para o parque, por conta do barulho e do sol, muitas vezes elas são fechadas, deixando o ambiente bastante quente. Os ventiladores, por sua vez, são barulhentos e fortes, o que acaba restringindo o seu uso. As mesas e cadeiras das crianças são organizadas em formato de “u” no centro da sala.

No “cantinho da leitura” (Foto 2), há um tapete emborrachado no chão e alguns livros expostos em suportes de tecido pendurados na parede. A sala conta com um quadro branco, uma estante e dois armários de aço que são utilizados para guardar jogos e outros materiais de uso pedagógico, como: lápis, papel, tesoura, cola, massa de modelar, etc.

Alguns brinquedos da sala como bonecas, animais em miniaturas, kits de panelas, pratos e talheres infantis, entre outros, são guardados dentro de uma caixa de papelão revestida com um papel laminado contendo a identificação “brinquedos” (Fotos 3 e 4). Os jogos de montar, de tabuleiro e outros como o dominó são acomodados em cima dos armários, ou dentro deles, de modo inacessível às crianças.

Foto 1 – Sala de aula do nível IV



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 2 – Cantinho da Leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 3 – Caixa de brinquedos 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 4 – Caixa de brinquedos 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

De acordo com Barbosa (2006, p. 119), um ambiente é “um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”, configurando-se, portanto, como um mediador cultural e fonte de experiência e aprendizado. Ao refletir sobre a organização do ambiente no âmbito das instituições educativas, a mesma autora assevera:

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas (BARBOSA, 2006, p. 122).

Borba (2008), propondo-se refletir sobre as culturas da infância no contexto da Educação Infantil, atenta para alguns aspectos que devem subsidiar práticas pedagógicas fundamentadas na compreensão das crianças como atores sociais e como produtoras de cultura, defendendo que uma esfera de ação importante nas escolas é a organização dos seus espaços de modo que os brinquedos e outros materiais estejam ao acesso das crianças, acolhendo e promovendo a criação de brincadeiras pelas crianças de forma autônoma e espontânea.

Campos e Rosemberg (2009) expressam que os brinquedos devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos, sendo guardados em locais de livre acesso às crianças, com carinho e de forma organizada. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), por sua vez, ao destacarem a necessidade de que os brinquedos estejam acessíveis às crianças e que o seu uso seja previsto nas atividades diárias, apontam que a forma de apresentá-los às crianças, é dizer, como são guardados e conservados, são aspectos relevantes que demonstram a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição.

No caso observado, verificou-se, que tanto o acesso das crianças aos brinquedos, como o cuidado e zelo com os mesmos se viam comprometidos diante da organização estabelecida.

Também foi possível constatar que a centralidade das mesas e cadeiras, bem como a ausência de flexibilidade desse mobiliário – haja vista que a configuração se manteve a mesma durante todas as observações – não propiciava um bom aproveitamento do espaço no sentido da promoção de situações diversas de brincadeiras, assim como da mobilidade e interação entre as crianças.

Em relação ao ambiente do pátio observou-se que o fato deste ser utilizado também como refeitório, faz com que uma área expressiva sua ocupada por mesas e cadeiras, reduzindo, assim, o potencial deste espaço no que concerne à vivência de brincadeiras, em especial, aquelas que envolvam a amplitude de movimentos.

Em sua área externa, o CMEI conta ainda com a existência de dois parques que, embora ausentes na caracterização física apresentada no seu PPP, citada inicialmente, ocupam extensões bastante significativas na instituição. No presente texto, os mesmos serão denominados como *parque da lateral* e *parque da frente*.

Situado na parte lateral do CMEI, nos fundos das salas de aula, o *parque da lateral* é bastante arborizado, sombreado e ventilado. Com solo arenoso, este é constituído por uma caixa de areia, uma casinha, um escorrego e um carrossel. Em uma área correspondente a mais da metade da área total do parque, há uma horta, construída a partir de pneus fixados no próprio solo, como pode ser observado nas imagens abaixo:

Foto 5 – Parque da lateral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 6 – Horta / Parque da lateral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A brincadeira surge com unanimidade nas vozes das crianças quando relatam as suas vivências nos espaços externos da instituição. Em contrapartida, ao serem indagadas sobre os seus fazeres no ambiente da sala de aula, as crianças estabelecem uma referência imediata ao estudo, bem como a realização de atividades:

**HARUMI:** O que vocês fazem aí na sala?

**ANALÚ:** A gente estuda.

**HARUMI:** Estuda? O que mais vocês fazem nessa sala?

**IAN:** Estuda, faz atividade... E acabou!

(Passeio pelo CMEI 1)

**HARUMI:** E o que é que vocês fazem aí [na sala]?

**MARINA:** A gente estuda, a gente aprende, a gente lê...

**HARUMI:** Huum...

**ALICE:** Fazemos poema... Fazemos... Fazemos mais poemas...

(Passeio pelo CMEI 2)



**HARUMI:** E essas duas portas aqui. O que são esses lugares?

**MARTA:** São as salas de escola!

**HARUMI:** São as salas?

**MARTA:** É... Pra estudar!

(Passeio pelo CMEI 3)

De acordo com Horn (2014), existe uma clara divisão no âmbito escolar entre as finalidades dos espaços internos e externos. Para a autora, a atividade pedagógica é vista como exclusiva dos espaços internos e a atividade de diversão e desafogo como algo próprio dos espaços externos, o que revela uma atitude de tomar a sala de aula como lugar privilegiado de todas as atividades ditas educativas.

Nesse sentido, o período do recreio, em oposição ao momento das atividades em sala de aula é concebido como o momento em que as crianças podem “gastar energias”, desde um entendimento de que a brincadeira serve para suprir necessidades biológicas. Na fala da professora é possível identificar a presença dessa concepção quando esta, ao explicar a dinâmica da rotina da sua turma, comenta, em relação ao momento do recreio: “Mas, elas já brincaram na sala, né? Então é mais pra elas correrem, gastar a energia” (Diário de campo). Em outra situação, a professora reforça a mesma visão ao se dirigir às crianças enquanto essas finalizam as suas atividades dentro da sala: “Está chegando a hora do parque! Será bem rapidinho. Vocês só terão de 15 a 20 minutos porque já, já temos que entrar para almoçar. É só uma carreirinha lá fora pra gastar a energia!” (Diário de campo).

Ao longo das observações, foi possível constatar que as crianças passam a maior parte do tempo dentro da sala de aula, usufruindo dos espaços externos do CMEI basicamente no momento do recreio. Essa centralidade do espaço interno na rotina das instituições educacionais reflete o que Tiriba (2005) denomina de “cultura do emparedamento”. Segundo a autora, em um contexto onde o desenvolvimento das capacidades intelectuais é concebido como o objetivo principal da Educação Infantil, a sala de aula é o ambiente de referência por excelência, de tal modo que:

Por esta afecção produtiva, os espaços ao ar livre não são considerados como lugares de aprendizagens escolares sistemáticas, implicando em que, do ponto de vista do planejamento pedagógico, o lado de fora seja, comumente, o lugar do nada (TIRIBA, 2005, p. 209).

A referida autora defende que a preferência das crianças pelos espaços externos se dá porque eles são o lugar da liberdade, onde as vivências têm fruição, onde o adulto não

controla os seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Sendo assim, reflete, “a estratégia de emparedamento das crianças está relacionada ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita” (TIRIBA, 2005, p. 210).

Fortuna (2000, p. 149), aponta que os espaços externos podem ser considerados como o “último baluarte da atividade lúdica na escola”. Não à toa, o parque desponta como lugar preferido das crianças. Durante as entrevistas, Ian, quando indagado sobre o seu lugar favorito no CMEI, responde: “É o parque! Porque a gente pode brincar e fazer tudo o que a gente quiser!”.

Diante da relação das crianças com o parque e suas percepções sobre esse ambiente no contexto educacional, chamou a atenção o fato da interdição do outro parque do CMEI, decorrente da falta de tratamento da areia e dos riscos de contaminações advindos desta. Localizado ao lado do pátio, o *parque da frente* (Foto 7) possui uma área ampla e de bastante visibilidade. De solo arenoso e com pouca sombra, este é constituído por uma casinha de madeira com balanços, gangorra e escorrego, bem como por um túnel de plástico, uma trave de futebol e alguns pneus coloridos fixados no solo. Nos fundos do parque, há uma área revestida com cerâmica com dois chuveiros.

Foto 7 – Parque da frente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Segundo Cêco e Soares (2016, p. 12), por ser um espaço planejado principalmente para a vivência de brincadeiras, no parque, o brincar é especialmente praticado. Para as autoras, os diversos elementos que constituem este ambiente, como, por exemplo, os brinquedos, os elementos naturais, entre outros, atuam de modo a favorecer o surgimento de brincadeiras, tornando o parque “um espaço potencializador das interações e encontros para as crianças, além de um importante meio de compreender os pequenos”.

Nesse sentido, avalia-se que a interdição de um parque numa instituição de Educação Infantil não deve ser vista apenas como a interdição de um espaço qualquer, mas de um lugar de brincar e de constituição das culturas infantis. Abaixo, segue um recorte de um diálogo da pesquisadora com uma criança que traz aspectos relevantes sobre essa situação:

**HARUMI:** E o que as crianças fazem aqui?  
**CAUÃ:** Nós brincamos de balanços, escorregamos...  
**HARUMI:** Huum...  
**CAUÃ:** Ou também ficamos em cima dali (o menino aponta para o túnel).  
**HARUMI:** Huum... E vocês vêm pra cá quando?  
**CAUÃ:** Mas... Mas não vimos mais... Já está deserto há muito tempo...  
**HARUMI:** Quando foi que você veio pra cá a última vez, você lembra?  
**CAUÃ:** A última vez que eu vim pra cá foi quando eu estudava na Valéria.  
**HARUMI:** Aaah, quando você estudava na Valéria. E agora?  
**CAUÃ:** Já, já, vou te dizer quando for...  
**CAUÃ:** E ali é um túnel (A criança aponta novamente para o brinquedo).  
**HARUMI:** Você gosta daquele túnel?  
**CAUÃ:** Adoro! (O menino sorri)  
**HARUMI:** É?  
**CAUÃ:** Eu adoro ficar em cima dali!  
**HARUMI:** Mas não pode, é?  
**CAUÃ:** Já tá deserto, há tanto tempo que ninguém pode vir mais (A criança abaixa a cabeça, esboçando uma expressão facial de tristeza).  
**HARUMI:** Você fica triste com isso?  
**CAUÃ:** Fico...

(Passeio pelo CMEI 4)

Um espaço que deveria “pulsar vida”, convertido em um local “morto”, “deserto”, nas palavras da criança cuja lembrança dos momentos ali vividos são remetidas à um passado distante, em que fazia parte de outro grupo, com outra professora, o que permite inferir que essa situação de interdição que algo que vem se prolongando.

Durante a pesquisa de campo outros fatores foram apontados pela professora como obstáculos para a liberação do uso do *parque da frente*, como a ausência de sombra e a falta de manutenção da casinha de madeira. Além disso, foi revelada a existência de um projeto institucional, já encaminhado para a Secretaria de Educação, que prevê a redução da área que abriga o parque para a construção de mais duas salas no CMEI que serão destinadas para a criação de uma brinquedoteca e de uma sala de professores/as.

É importante ressaltar que se avalia como pertinente a proposta de construção de um espaço reservado para a realização de planejamentos e reuniões, uma vez que foi possível observar que as professoras realizavam essas atividades em locais improvisados e inadequados. Entretanto, cabe aqui refletir sobre o que Tiriba (2005, p. 205) denomina de



“ideologia do espaço construído”. De acordo com a autora, decorrente de políticas de ampliação do acesso à Educação Infantil, tal fenômeno consiste na tendência de ocupar todos os espaços do terreno com a edificação de salas.

Ora, se o parque é um ambiente por excelência do brincar, porque não investir na melhoria deste espaço ao invés de interdita-lo e reduzi-lo? Será que a única alternativa para a edificação de novas salas é a redução do parque? Outra vez é possível atentar para a situação de “emparedamento” das crianças que, além de servir como estratégia de controle e disciplinamento dos seus corpos, tem promovido, de forma cada vez mais crescente, o distanciamento do mundo natural.

De acordo com Horn (2014), na sociedade moderna, o cotidiano das crianças, especialmente nos grandes centros urbanos e em suas periferias, vem sendo marcado pela ausência do convívio com a natureza e a redução cada vez maior dos espaços ao ar livre, afetando o brincar com a materialidade presente nesses espaços, como a terra e a água. Ante essa realidade, a autora defende que “a necessidade de áreas verdes nos grandes centros é tão importante que não podemos prescindir de nenhum espaço que possa oferecer essas áreas, e especialmente os espaços formais de educação deverão ocupar tal lacuna” (HORN, 2014, p. 7).

Nessa direção, Barbosa (2006) analisa que nos últimos séculos as instituições de Educação Infantil criaram um espaço específico, exclusivo e, de preferência, sem contato com o mundo externo. Segundo a autora, a tradição da organização do ambiente, especialmente das creches, esteve baseada no discurso higienista da puericultura, acarretando, muitas vezes, “um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do espaço externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle” (BARBOSA, 2006, p. 123).

Assim, o distanciamento do ambiente natural no contexto da Educação Infantil está relacionado, como assinala Tiriba (2005), à identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desordem, a doença e o perigo. O fragmento abaixo, extraído de uma entrevista realizada com as crianças, torna evidente tal realidade:

**HARUMI:** E qual é o cantinho que vocês não gostam muito de ficar?

**ALICE:** Não gosto muito de ficar na areia...

**HARUMI:** E porque você não gosta muito Alice?

**ALICE:** Porque eu acho que... tem cocô.

**HARUMI:** É?

**ALICE:** Aí, é porque fica com o pé na areia.

Para Horn (2014), brincar com terra e água, assim como poder subir em árvores, são atividades consideradas distantes e pouco importantes num contexto onde se vê, na maioria das vezes, escolas alinhadas a um modelo tradicional de educação, concebidas como um lugar onde “se ensina” e, portanto, “deverá ter prioritariamente as mesas, os berços, as cadeiras e as crianças, que aprendem passivamente” (HORN, 2014, p. 8).

Defende-se, portanto, que a organização dos espaços dentro de uma instituição educativa reflete diretamente as concepções que regem o trabalho pedagógico desenvolvido, oferecendo pistas importantes sobre a ideia de criança e infância predominante.

### **4.3 Rotina e brincadeira**

De acordo com Barbosa (2006), rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano na Educação Infantil.

A rotina das crianças do Nível IV estrutura-se a partir dos seguintes momentos: entrada/acolhida; café da manhã; roda de conversa; atividade/brincadeira na sala; parque; higienização das mãos; almoço; escovação dos dentes e saída das crianças.

A partir das 07 horas as crianças começam a chegar no CMEI, aguardando no pátio a chegada da professora. Ao entrarem na sala, as crianças tiram os sapatos, guardando-os em uma caixa. Em seguida, retiram as agendas das mochilas e as depositam em outra caixa. O momento da acolhida se dá dentro da sala de aula e dura, aproximadamente, 20 minutos. De acordo com a professora, o que caracteriza este momento é a disponibilização de jogos (em geral, jogos de construção e de encaixe) para as crianças. Durante as observações foi possível perceber que esses jogos eram oferecidos às crianças como uma forma de entretê-las, tanto em situações de atraso da professora, como enquanto esta organizava o seu material didático.

Após esse período, os jogos são guardados e as crianças se acomodam em seus lugares para fazerem a “oração” que consistia em agradecer a “papai do céu, pela comida, pelos colegas, pelas professoras e funcionários” (Diário de Campo).

Por volta das 07h20 é servido o café da manhã. Dada a insuficiência de espaço no refeitório para acomodação de todas as turmas, as crianças do Nível IV se alimentam dentro da própria sala. Observou-se que não existe uma regularidade em torno da dinâmica deste momento, ora são as próprias crianças que se dirigem ao balcão da cozinha para pegarem a sua bandeja do café-da-manhã, ora uma funcionária leva as bandejas para a sala e as distribui entre as crianças presentes. O café da manhã transcorria tranquilo durante um período de 10 a

15 minutos, configurando-se também como um momento de conversa entre as crianças sobre novidades ou fatos corriqueiros da vida cotidiana de cada uma delas.

O momento da roda de conversa acontece logo após o café da manhã. As rodas são realizadas no “cantinho da leitura”, escolha analisada como inadequada, na medida em que se trata de um espaço muito limitado, que sequer permite a conformação de uma “roda” propriamente dita. Sentadas no chão e encostadas nas paredes, as crianças acabam formando um “paredão”. Verificou-se que por vezes, as crianças demonstravam incômodo em relação ao espaço apertado, o que gerava dispersões e constantes conflitos entre elas. É pertinente afirmar, então, a existência da necessidade de um melhor planejamento e organização do espaço de modo a potencializar essa atividade tão significativa na rotina institucional, na medida em que possibilita que crianças e adultos tenham a oportunidade de dialogarem e se olharem nos olhos, de igual para igual. Ao longo das observações foi possível identificar que o momento da roda de conversa, entretanto, se constituía muito mais num momento de explanação por parte da professora sobre o conteúdo e a atividade do dia do que num momento de conversa, de troca de experiências, havendo pouca abertura para que as crianças pudessem se expressar de forma espontânea.

Logo após a roda de conversa, inicia-se o momento da atividade com duração média de uma hora à uma hora e meia. Durante as observações foi possível constatar que as atividades desenvolvidas envolviam basicamente a realização de exercícios gráficos e motores dirigidos, bem como o treino de habilidades em leitura e escrita. Geralmente, a professora distribuía folhas em branco ou com imagens reproduzidas da internet para que as crianças desenhassem, colorissem, recortassem e/ou colassem, de acordo com as instruções repassadas oralmente. Ao final de cada atividade as crianças pegavam os seus “crachás” para apoiar a escrita dos nomes nas folhas.

Outra atividade comumente realizada e destacada pela professora como significativa para o desenvolvimento das crianças é o “ditado fonético”. Em um dia de observação, foi possível presenciar a realização de tal atividade e registrar o seguinte comentário da professora ao término dela: “Hoje só fiz duas palavras porque na segunda eles ficam muito ansiosos para brincarem. Aí eu faço algo mais reduzido para liberar logo eles” (Diário de Campo).

Ainda que às crianças fosse dada a liberdade de se levantarem, de circularem pela sala para pegarem os seus materiais e de conversarem umas com as outras enquanto faziam as suas atividades, constatou-se que o tempo destinado na rotina para esse momento era longo e desgastante e que as atividades dirigidas acabam ocupando centralidade no trabalho da

professora sendo marcadas por um viés tradicionalista que tende a buscar uma padronização nas produções das crianças. O episódio descrito abaixo, envolvendo a realização da *atividade do coelho*, alusiva a época da Páscoa, ilustra bem essa situação:

A professora distribui folhas com a imagem de um coelho ao lado de algumas peças de roupas para serem recortadas e coladas no corpo do animal. A professora explica que as crianças deverão primeiramente colorir as imagens para, em seguida, recortar e vestir a roupa no coelho. Enquanto as crianças fazem a atividade, a professora organiza o material e circula entre elas. Após alguns minutos, Cauã chama a professora e afirma com alegria: *Eu já desenhei os ossos do coelho!* A professora responde: *Não é pra desenhar, Cauã! É para pintar e depois recortar!* Cauã ignora a fala da professora, mostra o seu desenho para ela e afirma: *Eu até desenhei o coração bombeando sangue!* A professora esboça um sorriso. Em seguida, ela pega um giz de cera e demonstra, na folha da criança como deve ser feita a atividade: *É para pintar, ó! Pinte, meu amor!* A criança, então, pega um giz de cera e começa a pintar (Diário de campo).

Foto 8: Atividade do coelho – Cauã 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 9: Atividade do coelho – Cauã 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

É importante frisar que, em algumas ocasiões, perceberam-se tentativas, por parte da professora, de incentivar as crianças a se expressassem com liberdade. Tais tentativas, porém, logo eram minadas pela própria professora, como pode ser observado no exemplo abaixo:

A professora apresenta para a turma uma reprodução da flor de Romero Brito feita à mão por ela em uma cartolina. Em seguida, explica que as crianças deverão fazer uma pintura coletiva do desenho, ressaltando que *cada criança deverá pintar do seu jeito*. As crianças se envolvem na atividade. Poucos minutos depois a professora se dirige a uma delas e diz: *Vai pintar de uma cor só? Preto? Pinte colorido!* (Diário de Campo).

Após o momento da atividade, a professora costuma orientar as crianças que peguem livros do “cantinho da leitura”. Outra prática comum realizada pela professora nesse intervalo entre um momento e outro é a distribuição de gibis e jogos. Em geral, pouco tempo depois de todas as crianças finalizarem as suas atividades, as brincadeiras eram “liberadas”. A palavra “liberada” é colocada entre aspas por ser um termo comumente utilizado pela professora ao se referir às brincadeiras, como pode ser observado nas diferentes situações expressas abaixo:

### **Situação 1**

Uma criança sobe em uma cadeira e pega um jogo que se encontra em uma prateleira dentro do armário. Imediatamente, um colega diz: “Tia, ele pegou um jogo!”. A professora retruca: *Não é para pegar jogo, não! Guarde lá! Já, já eu vou liberar as brincadeiras.* Em seguida, um grupo de crianças pega uma porção de peças de um jogo de encaixe e a professora, com olhar de reprovação, reforça: *Por favor!* Uma criança guarda as peças. A professora, então, afirma: *Depois, a gente vai liberar umas brincadeiras bem legais!* (Diário de Campo).

### **Situação 2**

Após concluírem a atividade, algumas crianças vão para o *cantinho da leitura*. Outras brincam com jogos, sentadas nos seus lugares. Após alguns minutos, a professora avisa, com o tom de voz elevado: *Faltam 5 minutos para as brincadeiras!* Pouco tempo depois, a professora diz: *Quem quiser guardar os jogos e pegar brinquedos, tá liberado!* (Diário de Campo).

### **Situação 3**

Julia pega um brinquedo que está dentro da caixa. A professora diz: *É para brincar? É para brincar, Lia? Eu falei joguinhos e livrinhos! Tem a hora das brincadeiras!* A atitude da professora chama a atenção de uma menina que está sentada em seu lugar com um jogo de encaixe sobre a mesa. Ela, então, comenta: *Eu não tô brincando, eu tô jogando...* (Diário de Campo).

As situações acima descritas demonstram a tentativa de controle e regulação constantes por parte da professora em relação às brincadeiras das crianças, presente desde a marcação rígida do tempo à escolha dos materiais ofertados a elas. O ritmo é ditado pela professora sem se levar em conta as experiências e as vivências suscitadas no grupo, comprometendo o favorecimento de espaços de autoria e criação. Contudo, as crianças encontram modos de resistir ao que é imposto. A situação 3, descrita anteriormente, demonstra que a professora estabelece uma oposição clara entre brincar e jogar, atribuindo à brincadeira um caráter espontâneo e ao jogo um caráter estritamente didático. Certamente, Lia

não acompanha a mesma lógica da professora. Dizer que “não está brincando, mas jogando” nada mais é do que uma estratégia de alcançar a aceitação da professora e, seguir, assim, brincando, “contínua e devotamente” (SARMENTO, 2002).

O momento do parque acontece logo após o momento das brincadeiras em sala. Durante o período de observações averiguou-se que todos os dias, antes de saírem da sala, a professora solicitava que as crianças sentassem no “cantinho da leitura” com o objetivo de retomar os combinados da turma, lembrando as regras e os acordos estabelecidos para o momento do recreio.

É pertinente destacar que, no momento do parque, tanto o pátio como o parque é utilizado pelas crianças. Todavia, durante o período de observação, verificou-se que, apenas com exceção de um dia, em todos os outros o recreio aconteceu exclusivamente no pátio. De acordo a professora, as crianças estavam indo apenas uma vez na semana para o parque devido às chuvas, características da época. Por este motivo, segundo ela, todas as turmas haviam reduzido as idas ao parque. Considera-se que tal argumento não justifica a situação, posto que mesmo com a ausência de chuva no dia, o parque não estava contemplado na rotina das crianças.

Contudo, de modo contraditório, verificou-se que a professora reconhece o parque enquanto um lugar diferenciado, propício para a vivência de brincadeiras e bastante almejado pelas crianças. Durante a observação desse momento na rotina, foi possível registrar alguns comentários que comprovam esse entendimento:

As crianças estão brincando na caixa de areia. É a primeira vez que as observo nesse lugar. O local é realmente agradável, sombreado e ventilado. As crianças se divertem brincando de fazer comidinhas com a areia e as folhas caídas, cavam buracos, enterram os pés na areia... *Eles amam esse lugar!* – comenta comigo a professora enquanto observamos de longe as crianças (Diário de Campo).

Enquanto as crianças brincam na caixa de areia, a professora está sentada em uma cadeira preenchendo uma lista de frequência. Em um dado momento, ela desvia o olhar do papel para as crianças e, como que pensando alto, afirma: *É o melhor lugar pra eles brincarem!* (Diário de Campo).

Identifica-se, assim, a existência de uma desatenção em relação às preferências das crianças, bem como de uma estruturação da rotina descolada dos interesses e desejos infantis, o que revela uma incoerência em relação à compreensão da criança enquanto “ator social pleno” expressa no PPP do CMEI e prevista nos documentos legais e oficiais que regem o sistema educacional. Como enfatiza Borba (2008):



A compreensão das crianças como atores sociais e como produtoras de cultura traz muitas implicações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Uma primeira decorrência dessa concepção é a necessidade de se garantir, no contexto das rotinas de atividades e das relações entre adultos e crianças, a participação ativa dessas últimas. Se partirmos da compreensão da criança como ator social, não há lugar para práticas educativas em que o professor fala e as crianças escutam; o professor manda e as crianças obedecem; o professor interpreta e as crianças concordam; o professor dá a direção e as crianças a seguem; o professor impõe os tempos e os espaços da rotina e as crianças se adaptam (p. 83).

É necessário ressaltar que garantir a participação das crianças não significa, como bem coloca BORBA (2008), o “apagamento do professor”, mas sim a resignificação de seu papel como mediador e co-construtor de um processo que inclui a criança como sujeito, autor e ator competente.

Richter e Vaz (2010, p. 677), apontam a existência de um controle, por parte dos adultos, nos momentos de parque previstos nas rotinas instituídas no âmbito da Educação Infantil. De acordo com os autores, a presença de crianças no parque acontece em horários definidos, “que podem ser negados aos pequenos como ameaça ou castigo que se concretiza caso ‘boas condutas’ não sejam retomadas”. Foram diversas as situações observadas que corroboraram a realidade descrita pelos autores. Abaixo, são apresentadas algumas delas:

### **Situação 1**

As crianças estão sentadas no *cantinho da leitura* e a professora em frente a elas, numa cadeira, relembra quais são os combinados para o momento do recreio. Cauã está inquieto, mexendo-se e conversando com o colega ao lado. Em um dado momento, a professora se queixa do seu comportamento e adverte: *Se você continuar assim ficará sem parque!* (Diário de Campo).

### **Situação 2**

Hoje a acolhida aconteceu no pátio com todas as turmas. As crianças estão sentadas num tapete redondo e colorido estendido no chão, formando uma grande roda. As professoras cantam uma música de *bom dia*. Em seguida, uma professora de outra turma pergunta às crianças quais as músicas que elas gostariam de cantar. As crianças interagem com animação. Uma criança do nível IV se levanta da roda empolgada e, imediatamente, a professora a repreende e alerta: *Vai ficar sem parque, viu?!* (Diário de Campo).

### **Situação 3**

Após o café da manhã, as crianças se sentam no cantinho da leitura e aguardam o momento da exibição de um vídeo. A professora está com dificuldades para montar o equipamento audiovisual e as crianças começam a ficar inquietas, levantando-se e conversando alto. A professora reclama do comportamento do grupo e, com o tom de voz elevado, adverte: *Quem quer*

*ir para o parque? E se ficar mal comportado, vai pro parque?* (Diário de Campo).

#### **Situação 4**

Cauã está agitado. Levanta-se da roda e corre pela sala. A professora chama a sua atenção: *Cauã está querendo ficar sem parque hoje... Sem a caixa de areia... Por favor, Cauã! Você quer ir pra caixa de areia desse jeito, é?* As outras crianças permanecem sentadas na roda e observam a situação. Surge o seguinte diálogo:

LIA: Hoje é dia de caixa de areia, é tia?

ALICE: Porque tá ensolarado!

LIA: Faz tempo que a gente não vai pra caixa de areia!

CAROL: Eu tô com saudade do parque... (Diário de Campo).

Tais cenas, repetidas diariamente de maneiras variadas, evidencia que a estratégia utilizada pela professora para chamar a atenção das crianças baseia-se no controle e na ameaça sempre relacionada ao momento de brincadeira e diversão das crianças.

Pouco antes de findar o momento do parque, as crianças lavam as mãos e retornam para a sala de aula. Por volta das 10h30, é servido o almoço e às 11h as atividades são encerradas.

#### **4.4 Aprendizado x Brincadeira: “estudar é pra aprender, brincar é pra se divertir”**

A modernidade, ao separar o mundo adulto do mundo infantil, diferenciando o trabalho da brincadeira, construiu a imagem da criança que brinca. Estudos desenvolvidos no âmbito das discussões sociológicas sobre a infância apontam que a ludicidade se apresenta como um traço fundamental das culturas infantis. O brincar não é inerente apenas à criança, mas ao próprio ser humano, constituindo-se uma atividade social das mais significativas. Entretanto, de acordo com Sarmiento (2002, p. 12), ao contrário dos adultos, as crianças não estabelecem diferença entre brincar e fazer coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”.

Segundo Delgado e Monteiro (2014), com o surgimento das escolas, a sociedade passou a nutrir uma concepção adultocêntrica a respeito da infância que identifica a brincadeira como contrária aos trabalhos e exercícios escolares, desde uma perspectiva ambígua que ora a concebe como uma atividade meramente recreativa, ora a utiliza como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

As respostas das crianças para a pergunta lançada pela pesquisadora durante as entrevistas: O que as crianças fazem no CMEI?, trouxeram tanto o aspecto da brincadeira,



como o aspecto do estudo, predominando, entretanto, as referências ao segundo, como se vê nas seguintes falas transcritas logo abaixo:

**IAN:** A gente estuda, brinca, faz atividade, escreve o nome...

**ALICE:** A gente estuda, a gente pinta, a gente faz o nome...

**MARIA:** Eu brinco, eu estudo...

**LIA:** Elas fazem atividades e elas... Brincam no pátio... O pátio cheio de areia... Não pode porque tem cocô de gato

**ANALÚ:** Brinca... Lancha... Almoça... Toma café da manhã... Lava a mão... Fazer xixi...

Em seguida, ao expressarem as suas percepções sobre a relação entre brincar e estudar, as falas das crianças sugerem uma diferenciação entre ambas as atividades dando margem para a reflexão sobre o que vem sendo apontado por alguns autores: a cisão entre o brincar e o aprender promovida no contexto educacional (JORGE; VASCONCELLOS, 2000; WAJSKOP, 2012).

**IAN:** Estudar é pra aprender, brincar é pra se divertir.

**CAUÃ:** Brincar é muito bom... Estudar é pra aprender...

**ALICE:** Brincar, a gente vai brincar com as bonecas. Estudar, a gente fica inteligente [...]

**CAROL:** Eu acho que o estudo é mais importante...

Enquanto as crianças atribuem à brincadeira um caráter prazeroso e divertido, o estudo é por elas associado à aprendizagem, sendo, inclusive, apontado por uma das crianças como atividade mais importante que o brincar. Verifica-se, deste modo, que nas suas falas, as crianças acabam por sobrepor a cultura do estudar, à cultura do brincar, reproduzindo discursos adultocêntricos.

Jorge e Vasconcellos (2000) chamam a atenção para a ambivalência, que, de acordo com os autores, se faz presente nas escolas: de um lado, o universo da brincadeira e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade, havendo pouca interação entre ambos os universos. Prevalece, assim, o entendimento de que para que haja aprendizado e crescimento, a brincadeira deve deixar de existir. Assim, é possível afirmar que a dicotomia entre brincar e aprender reflete a dicotomia entre aluno e criança, de tal modo que a brincadeira é compreendida como o ofício da criança e o aprendizado como o ofício do aluno.

De acordo com Fortuna (2000), convencer os educadores da importância do brincar para o desenvolvimento humano não é algo difícil. No entanto, convencê-los da importância para a aprendizagem, não é uma tarefa simples. A autora defende que muitos educadores constroem sua identidade profissional em função da oposição entre o brincar e o estudar. Considerando que a brincadeira se opõe ao trabalho sério e produtivo, cada vez mais o tempo para brincar é reduzido no âmbito das instituições de Educação Infantil, como colocam Alice e Maria:

**HARUMI:** O que vocês fazem aqui no CMEI?

**MARIA:** Eu brinco, eu estudo...

**ALICE:** Eu brinco, eu estudo... A gente brinca muito pouco né, Maria?

**MARIA:** É! Porque um dia o professor mandou muito rápido...

**ALICE:** A gente estuda muito, muito, muito!

Defender o brincar na escola, como insiste Fortuna (2000), não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. O que confere a brincadeira um status inferior às demais atividades desenvolvidas no contexto educacional, é justamente a sua suposta improdutividade, bem como o prazer que implica – ainda que este não se configure como uma regra – aspectos desvalorizados no mundo capitalista.

#### 4.5 O adulto e a brincadeira

Ao refletir sobre a postura da sociedade em relação ao brincar, Bondioli (2007), defende que a cultura ocidental detém uma atitude “esquizofrênica” em relação ao “jogo infantil” na medida em que, de um lado, o mesmo é considerado um dos direitos mais importantes das crianças e, de outro, perspectivas escolarizantes de educação, que levam pouco em conta tal direito, são cada vez mais anunciadas. Este fenômeno é paralelo à crescente acentuação da distância e da separação da realidade infantil da adulta, tornando rarefeito o compartilhamento de momentos lúdicos entre ambas as gerações:

[...] o jogo acaba sendo considerado um território exclusivamente infantil, do qual os adultos não podem e não devem participar. Brincar com as crianças significa para os adultos tornar-se novamente crianças e perder a condição de poder que as funções de proteção, cuidado, educação lhe atribuem [...] (BONDIOLI, 2007, p. 47).

A fim de identificar as percepções das crianças sobre a relação entre o adulto e a brincadeira, foi lançada a elas a seguinte questão: “Quem brinca no CMEI?”. Verificou-se,

então, que todas as crianças, reconhecem de imediato a brincadeira como uma atividade própria e dos seus pares, evidenciando uma tendência a perceber o brincar enquanto uma atividade exclusiva da infância. Somente ao serem levadas a pensar na relação do adulto com o brincar é que algumas crianças apontaram as figuras maternas ou paternas como sujeitos brincantes, nunca a professora, como pode ser averiguado nos recortes das entrevistas apresentados a seguir:

**HARUMI:** [...] Aqui no CMEI quem é que brinca?

**IAN:** Eu! E todo mundo da nossa sala...

**CAUÃ:** E eu também!

**HARUMI:** Adulto brinca?

**CAUÃ:** Não...

**IAN:** Não... Só às vezes.

**HARUMI:** Só às vezes?

**CAUÃ:** Mas o meu pai ama brincar comigo!

**HARUMI:** É?

**CAUÃ:** É que o meu pai é brincalhão! (A criança sorri)

**IAN:** E também meu pai ama jogar futebol!

(Entrevista Ian e Cauã)

**HARUMI:** Quem é que brinca aqui na escola?

**LIA:** Eu!

**THÉO:** Eu também! (A criança levanta o braço e eleva o tom de voz)

**HARUMI:** Hum... Adulto brinca?

**THÉO:** Não.

**LIA:** Meu pai... Meu pai brinca comigo o dia todo.

(Entrevista Théo e Lia)

**HARUMI:** [...] Quem mais que brinca aqui no CMEI? Adulto brinca?

**ANALÚ:** Não! Fica olhando...

**HARUMI:** Fica olhando? Fica olhando o quê?

**ANALÚ:** Fica olhando pra gente.

**MARTA:** Pra ver se a gente não faz coisa errada. Porque a gente não pode empurrar o coleguinha...Precisa respeitar o coleguinha...

**ANALÚ:** Não pode ir pra areia....

(Entrevista Analú e Marta)

As colocações de Analú e Marta chamam a atenção para a postura da professora em relação ao brincar das crianças, algo que também pôde ser evidenciado nas observações realizadas. Durante os momentos de brincadeira, seja dentro da sala ou fora dela, verificou-se que a professora tendia a ocupar-se de outras tarefas, como por exemplo, o preenchimento de agendas, e suas intervenções acabavam se restringindo a apaziguar conflitos e evitar acidentes.

Brougère (apud HADDAD, 2013) ao discutir sobre o papel do/a professor/a diante da brincadeira da criança, defende a necessidade de que este seja um adulto observador, para que, através da observação diária, possa intervir de uma maneira construtiva, seja enriquecendo os temas surgidos nos diálogos entre as crianças ou ampliando o repertório cultural de brincadeira delas, o que exige sensibilidade por parte do/a professor/a para agir no momento adequado de modo que as características que compõem a brincadeira sejam preservadas.

Nessa perspectiva, Wajskop (2012, p. 45), ressalta a importância de que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, “ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo de ligação entre as crianças e os objetos”. Além disso, a autora sugere que haja um período, durante a rotina, em que as crianças e o adulto responsável pelo grupo possam conversar sobre as brincadeiras vivenciadas, as questões surgidas, os materiais utilizados e as interações estabelecidas.

Ao se debruçar sobre o modo de se fazer pesquisa com crianças desde uma abordagem etnográfica, Corsaro (2005) tece uma valiosa reflexão em torno da relação estabelecida entre adulto e criança ao longo do processo investigativo. Assim, o autor afirma que no contexto da Educação Infantil há a predominância de um modelo típico adultocêntrico que confere ao adulto uma postura ativa e controladora em relação à criança. Em contraposição a este modelo, o autor faz referência ao “adulto atípico”, termo por ele cunhado para designar uma postura não adultocêntrica de inserção no mundo da criança.

Segundo Corsaro (2005) o “adulto atípico” é aquele que ao conseguir estabelecer um contato diferente com as crianças, é convidado por elas a adentrar em seu universo, sendo visto como um adulto diferente, uma espécie de criança grande, um amigo. Para que esse relacionamento aconteça existem alguns pré-requisitos, como pondera Ades (2009, p. 1320): “É preciso que o adulto desista um pouco, como num faz-de-conta, do poder que lhe confere o poder tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica”. Ades (2009), chama a atenção ainda para o cuidado que se deve ter para não atribuir ao termo “atípico” o significado de “raro” ou “anormal”, uma vez que essa denominação, segundo o autor, aplica-se a certa categoria de adultos ou a certa disposição dos adultos em contextos apropriados: “é um jogo, e o adulto que joga se destaca, aos olhos das crianças, dos outros adultos distraídos ou reguladores”.

Ian, estudante de pedagogia e estagiário do Nível IV, foi referenciado por duas meninas da turma como sendo o único adulto do CMEI que brinca com as crianças, o que

permitiu atentar para a possibilidade de existência desse “adulto atípico” no contexto institucional. Abaixo, destaca-se a fala das meninas:

**HARUMI:** Aqui no CMEI, quem é que brinca?  
**AS CRIANÇAS RESPONDEM EM CORO:** “Eu!”  
**HARUMI:** Adulto brinca?  
**MARIA:** Nãaa... (A criança fica pensativa por alguns segundos). Minha mãe brinca comigo!  
**ALICE:** Minha mãe também brinca, meu pai também brinca...  
**HARUMI:** E aqui no CMEI? Quem é que brinca?  
**MARIA:** Thales.  
**HARUMI:** Thales brinca?  
**CAROL:** Brinca de *Lobo Mau* com a gente!  
**MARIA:** E brinca de jogar bola.  
**HARUMI:** Entendi... Quem mais brinca?  
**MARIA:** Ninguém, só Thales.

(Entrevista Carol, Alice e Maria)

Ao longo das observações foi possível verificar que Thales se constitui como uma referência importante para o grupo, sendo solicitado pelas crianças com bastante frequência e em momentos diversos, como a mediação de uma atividade dirigida, de uma situação conflituosa ou de uma brincadeira no parque. Comparado com os outros adultos, Thales demonstrava uma maior disponibilidade em relação às brincadeiras das crianças, embarcando nas suas fantasias e imaginações. Além disso, acolhia com bastante afetuosidade os anseios e sentimentos das crianças, buscando sempre o diálogo com elas e escutando-as com paciência.

Bondioli (2007) defende que, se através da brincadeira as crianças expressam as suas próprias vivências e emoções, a mesma também pode ser considerada uma forma de diálogo, quando compartilhada. Logo, o adulto que é capaz de brincar e apreciar a brincadeira da criança, “demonstra estar pronto a ouvir e comunica-lhe a ideia de que a liberdade, o prazer, a invenção, que caracterizam o jogo, são valores apreciáveis, não somente atitudes pueris e infantis” (BONDIOLI, 2007, p. 51).

Para Wajskop (2012), a indeterminação, a aleatoriedade, o caráter ritual e simbólico da brincadeira, tende a ameaçar o adulto – ele mesmo impossibilitado de brincar com suas questões e problemas vitais – fazendo com que este não se permita ter atitudes lúdicas diante da vida cotidiana e profissional. Segundo a autora, “talvez apenas os adultos que suportem a circulação de uma metalinguagem no cotidiano profissional e aceitem agir com base em um conceito de trabalho prazeroso e criativo possam permitir-se brincar com as crianças” (WAJSKOP, 2012, p. 68).

Acredita-se, portanto, que a incorporação da dimensão humana do brincar coloca-se como condição básica para o encontro verdadeiro com as crianças, com base no respeito mútuo e no reconhecimento delas como sujeitos que imprimem suas marcas no mundo, uma vez que, como afirma Borba (2008, p. 88), “a experiência de brincar com as crianças, ou seja, de sermos parceiros de suas interações lúdicas, partilhando com elas decisões, escolhas, papéis e respeitando suas lógicas e formas próprias de organização e significação da realidade, cria um espaço de aproximação e de relações de afeto com elas”.

Conceber as crianças enquanto agentes sociais que através das interações com os seus pares e com os adultos criam sentidos e significados sobre a realidade a sua volta, não é algo fácil. Trata-se de uma mudança de paradigma que demanda sensibilidade, ousadia e desprendimento do olhar adultocêntrico historicamente cultivado em nossa sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebendo a brincadeira como um dos pilares das culturas infantis (SARMENTO, 2002) e eixo das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil (DCNEI, 2010), esta pesquisa buscou compreender a relação entre o brincar e o contexto da Educação Infantil a partir das perspectivas das crianças.

Os dados construídos ao longo da investigação fizeram emergir alguns aspectos em torno da problemática abordada que guiaram a estruturação deste trabalho: os espaços internos e externos e a sua relação com a brincadeira; o brincar e a rotina institucional; a visão dicotômica entre brincadeira x aprendizado e a relação entre o adulto e a brincadeira.

Verificou-se que as crianças estabelecem uma diferenciação entre os espaços internos e os espaços externos da instituição educacional a partir das suas vivências nesses lugares. Logo, enquanto associam diretamente a sala de aula ao estudo e à realização de atividades, os espaços externos são por elas percebidos como espaços de liberdade e fruição, onde as brincadeiras são as atividades predominantes.

No que diz respeito à presença do brincar na rotina institucional, foi possível identificar que este acaba sendo eclipsado dada a abordagem conteudista assumida pela professora cujo trabalho pedagógico encontra-se centrado na realização de atividades dirigidas. Além disso, constatou-se uma postura de controle por parte da professora em relação à brincadeira das crianças que se materializava na rigidez em relação aos tempos-espaços do brincar, bem como um processo de estruturação da rotina que não previa a participação das crianças, revelando uma contradição em relação à ideia de criança enquanto atores sociais plenos e produtoras de cultura, expressa no Projeto Político Pedagógico da instituição.

As interlocuções com as crianças também permitiram evidenciar que a cisão entre brincar e aprender, promovida no contexto educacional, aparece reproduzida nas diversas falas das crianças, apontando a influência do discurso adultocêntrico e do modelo de sociedade capitalista na vida das crianças que, desde cedo, começam por colocar a brincadeira num lugar de menor importância quando comparado com o estudo.

Quanto às percepções das crianças acerca da relação entre o adulto e a brincadeira, averiguou-se que essas tendem a fazer uma associação imediata da brincadeira ao universo infantil e que nenhuma delas reconhece a professora como um sujeito que brinca, trazendo à tona várias questões em torno da importância do brincar enquanto dimensão humana, bem como da necessidade de que os/as professores/as serem capazes de brincar e de apreciar as

brincadeiras das crianças, estreitando o diálogo com elas e criando espaços de interações lúdicas.

É importante destacar que longe de desconsiderar as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no exercício da sua atividade, como a ausência de políticas de formação continuada, a precariedade dos salários, o excesso da jornada de trabalho, para citar alguns aspectos, caindo, dessa forma, num discurso de culpabilização do/a professor/a, pretende-se, com os dados apresentados e discutidos, estimular a reflexão em torno das concepções sobre o brincar que permeiam as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, assim como da atitude dos adultos em relação a essa atividade tão cara para as crianças.

Dedicar tempo à escuta sensível das crianças e partilhar com elas vivências lúdicas coloca-se como uma tarefa imprescindível para aqueles/as que desejam construir uma educação para e com as infâncias. Afinal, como afirma Barbosa (2013), a escola não pode reduzir a vida àquilo que já existe, à realidade como ela é, pois assim um futuro diferente parece impossível. Por esse motivo, complementa a autora, a vida em comum, a brincadeira e a imaginação são compreendidas como elementos políticos importantes na educação das crianças, uma vez que “são eles que fomentam a expansão do ser, a atenção ao detalhe, a gentileza, isto é, a delicadeza inegociável da vida” (BARBOSA, 2013, p. 222).

São muitos os desafios teórico-metodológicos a serem enfrentados no processo de construção de uma pesquisa com crianças. A realização deste trabalho representa uma tentativa de contribuir com o debate sobre a infância desde uma perspectiva do protagonismo e da participação, situando-a num contexto histórico e cultural. Que o mesmo possa enriquecer a discussão sobre a temática, oferecendo subsídios para pesquisas futuras, bem como para o fazer docente e fortalecendo a necessidade de ver e ouvir as crianças considerando e valorizando as suas colocações e opiniões.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de A. Sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista e Educação**, v. 35, n. 1. jan/abr. 2010.

ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-135.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Editora Papirus, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teóricos metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. *In*: SOUZA, Gizele de (org.) **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 38-52.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. *In*: VASCONCELLOS, Tânia (org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-91.

\_\_\_\_\_. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

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

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

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Constituição Federal**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v.8, n.14, p. ?-?, jan./jun., 2002.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança?: a participação das crianças pequenas na pesquisa científica. *In*: CRUZ, Silva Helena Vieira. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.35-42.

CÔCO, Valdete; SOARES, Letícia Cavassana. Brincadeiras no parque: sentidos produzidos a partir de vivências na Educação Infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 7-32, jan./abr. 2016.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; ALMEIDA, A. M. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DEMARTINI, Zélia Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-17.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. *In*: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (org.). **Educação e Cultura**. Funchal: DCE Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6). p. 147-164.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HADDAD, Lenira. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. *In*: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (org.). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EduFMT, 2013. p. 113-126.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Enfoques**, vol. 13, n. 1, p. 1-19, dez. 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. Brasília: MEC, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JORGE, Ana Soares; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia**, v. 12, n. 2-3, p. 55-67, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163-189.

\_\_\_\_\_. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: Construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 31-38.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, v. 34, n.1, p.227-246, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; DELGADO, Ana Cristina Coll. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber & Educar**, nº19, p. 106-114, 2014.

NARANJO, Javier. **A casa das estrelas**: o universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2016, 2017.

PASSEGGI, Maria Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação do Centro de UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (coord.). **As crianças, contexto e identidades**. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez. 2010.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, maio/ago. 2005.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Ferandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. **As culturas infantis nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11165-As-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade.html>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da infância**. 2002. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em: 8 out. 2017).

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social no estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos.; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

\_\_\_\_\_. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação – FRUB**, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; PERES, Flávia Mendes de Andrade; QUEIROZ, Jacqueline Travassos (2018). O encontro entre a psicologia e a sociologia da infância. **Psicologia em Estudo**, v. 23, p. 1-13, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/40193/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TONUCCI, F. La verdadera reforma empieza a los tres años. **Investigación en la escuela**, n.33, p. 5-16, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; 34).

\_\_\_\_\_. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE A – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação de Natal – RN**

À Secretaria Municipal de Educação de Natal – RN

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e da FUNDAJ (PPGECI), viemos, por meio desta, solicitar a autorização para a mestrandia Harumi Matsumiya Alves Arruda, regularmente matriculada no curso de mestrado do referido programa, realizar a pesquisa intitulada “O brincar na Educação Infantil sob as perspectivas das crianças”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender as relações estabelecidas entre o brincar e o cotidiano da instituição de Educação Infantil a partir das perspectivas das crianças. Para tanto, serão realizadas observações da rotina escolar das crianças, além de entrevistas com as crianças que se dará em pequenos grupos, com a presença da professora da turma. Também pretende-se realizar registros fotográficos de situações da rotina escolar que envolvam o brincar, bem como gravações de áudios das falas das crianças.

A participação na pesquisa será voluntária e se dará mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser encaminhado às famílias das crianças. Salienta-se que as crianças serão informadas sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa e serão consultadas, desde uma linguagem adequada a sua faixa etária, sobre o seu desejo em participar ou não do desenvolvimento da mesma, sendo respeitada a sua vontade, cabendo-lhes o direito de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Ressalta-se que as imagens, bem como a identidade das crianças e dos adultos envolvidos nesta investigação serão cuidadosamente preservadas.

Reforçamos que a realização desta pesquisa é de relevância social na medida em que se propõe a discutir e aprofundar os conhecimentos sobre o brincar, defendido nos documentos oficiais como um dos eixos da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, a partir do que as crianças têm a dizer sobre a problemática, desde uma escuta atenta



e ética das mesmas, contribuindo, deste modo, com a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho educativo desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica.

Ao finalizar a investigação, as pesquisadoras se comprometem em voltar ao lócus da pesquisa com o intuito de dar um retorno acerca do estudo desenvolvido. Desde já, nos colocamos à disposição para possíveis dúvidas e/ou esclarecimentos sobre a pesquisa.

Cordialmente,

---

Harumi Matsumiya Alves Arruda – Pesquisadora  
CPF: 058.557.764-17  
Telefone: (081) 996067767 / E-mail: harumimatsumiyaaa@gmail.com

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões - Prof<sup>ª</sup>. Orientadora



## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Prezados pais e/ou responsáveis:

A pesquisadora Harumi Matsumiya Alves Arruda, estudante do Curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, está desenvolvendo, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões, a pesquisa científica intitulada “O brincar na Educação Infantil sob as perspectivas das crianças”, cujo objetivo geral é compreender as relações estabelecidas entre o brincar e o cotidiano da instituição de Educação Infantil a partir das perspectivas das crianças

Para tanto, serão realizadas observações da rotina escolar das crianças, além de entrevistas com as crianças que se dará em pequenos grupos, com a presença da professora da turma. Também pretende-se realizar registros fotográficos de situações da rotina escolar que envolvam o brincar, bem como gravações de áudios das falas das crianças.

A participação da criança na pesquisa será voluntária e se dará mediante assinatura dos pais e/ou responsáveis deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Salienta-se que as crianças, cujos pais e/ou responsáveis autorizarem a sua participação, serão informadas sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa e serão consultadas sobre o seu desejo de participação, sendo respeitada a sua vontade, cabendo-lhes o direito de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Ressalta-se que as imagens, bem como a identidade das crianças serão cuidadosamente preservadas.

Reforçamos que a realização desta pesquisa é de relevância social na medida em que se propõe a discutir e aprofundar os conhecimentos sobre o brincar, defendido nos documentos oficiais como um dos eixos da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, a partir do que as crianças têm a dizer sobre a problemática, desde uma escuta atenta e ética das mesmas, contribuindo, deste modo, com a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho educativo desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica.

Desta forma, solicitamos a sua autorização para participação do seu/sua filho/a na pesquisa mencionada e nos colocamos, desde já, à disposição para possíveis dúvidas e/ou esclarecimentos. O(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua Ministro Macedo Soares, 1926, apto. 202, Lagoa Nova, Natal/RN e através do telefone (81) 996067767 ou do e-mail: harumimatsumiyaaa@gmail.com.

Abaixo, segue a autorização para preenchimento e retorno ao CMEI Vilma Dutra. Desde já agradecemos a sua atenção e esperamos contar com a sua valiosa colaboração!

Cordialmente,

\_\_\_\_\_  
Harumi Matsumiya Alves Arruda - Pesquisadora  
(Fone: 081.996067767)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões - Prof<sup>ª</sup>. Orientadora

-----

Eu, \_\_\_\_\_, R.G: \_\_\_\_\_, após ter sido esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e relevância da pesquisa: “O brincar na educação infantil sob a perspectiva das crianças”, a ser realizada pela estudante do Curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), Harumi Matsumiya Alves Arruda, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões, autorizo a participação da criança abaixo identificada.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE C - Guia de Observação

1. Como se dá a organização do espaço físico da sala?
2. Como se dá a mobilidade física das crianças no espaço da sala?
3. Há brinquedos na sala? Que tipos de brinquedos/recursos materiais são disponibilizados para as crianças brincarem? Tais objetos são acessíveis às crianças?
4. Como está organizada a rotina (Atividades: diversificadas e/ou padronizadas? Individuais e/ou em grupos? Como é distribuído o tempo? Há flexibilidade ou rigidez na rotina?
5. De que forma a brincadeira é contemplada na rotina desenvolvida?
6. Há momentos de brincadeiras livres dentro da sala, de modo que às crianças seja dada a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros/as com quem brincar?
7. Como se dá a interação do adulto com a criança e das crianças com seus pares?
8. Como se dá a organização dos espaços externos?
9. Os espaços externos possibilitam a movimentação livre das crianças?
10. Há brinquedos no parque? Que tipos de brinquedos/recursos materiais são disponibilizados para as crianças brincarem? Tais objetos são acessíveis às crianças?
11. Como se dá a interação do adulto com a criança nas situações de brincadeiras?
12. Como se dá a interação das crianças com seus pares?