



BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS, COTIDIANO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO¹

Playing in the early childhood education: children, everyday life, policies and training

El juego en la educación infantil: niños, vida cotidiana, políticas y formación

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento ², Maria Walburga dos Santos³

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba – SP, Brasil

RESUMO

O presente texto aborda questões relacionadas às decisões acerca do ato de brincar dentro de Instituições de Educação Infantil, especificamente com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Trata da investigação, nos relatos de docentes da Educação Infantil, sobre os momentos nos quais as crianças decidem como, onde, com o quê e com quem brincar, no dia a dia escolar. A brincadeira, como definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), é eixo das práticas pedagógicas (tal qual as interações); é também pressuposto para este trabalho, que defende o brincar como ação livre da criança. Esta pesquisa qualitativa tem como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, na tentativa de compreender as motivações e as ações dos sujeitos participantes. Resulta de dissertação de mestrado; por meio das análises, foi possível inferir que as práticas educativas são produtos não apenas das ações dos educadores e educadoras, mas situam-se num complexo mecanismo institucional que abrange outras esferas, interferindo diretamente na atividade dos docentes. Mesmo com os avanços na produção acadêmica em relação aos estudos da infância e igualmente na legislação, para uma concepção da criança como sujeito ativo e participante, no cotidiano, percebemos que as ações nas Instituições de Educação Infantil ainda estão condicionadas à visão adultocêntrica.

Palavras-chave: Brincar; Educação infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This text brings issues related to play decisions within early childhood education institutions, specifically with children aged between 3 and 5 years. The aim is to investigate, in the reports of early childhood education teachers, at what moments children decide how, where, with what and with whom to play in the daily life of school institutions. As defined in the National Early Childhood Education Guidelines (2009), the playing is the axis of pedagogical practices (just like interactions); it is also a prerequisite for this work, that defends playing as a child's free action. This qualitative research used semi-structured as its data collection tool, in an attempt to understand the motivations and actions of the research subjects. It results come from a master's thesis; through the analysis, it was possible to infer that educational practices are the result not only of the actions of educators, but they are inserted in a complex institutional mechanism, which covers

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

² Mestre em Educação pela UFSCar Campus Sorocaba, doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO), trabalha como Professora de Educação Infantil na rede pública municipal de Votorantim (SP). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância (CRIEI), do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Escolar (GEPHESS) e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da UFSCar ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6361-899X>. E-mail: angelicapaoalasantos@gmail.com.

³ Docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutora em Educação - História e Historiografia - pela Universidade de São Paulo (USP), responsável pelo Grupo de Pesquisas e Estudos a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância (CRIEI) e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da UFSCar. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9304-5800>. E-mail: walburgaufscar@gmail.com

other spheres that directly interfere in the activity of teachers. We consider that even with advances in the academic production of childhood studies and in legislation for a conception of children as active and participants, in everyday life we realize that actions in early childhood education institutions are still conditioned by an adult-centric vision.

Keywords: Playing; Early childhood education; Pedagogical practices.

RESUMEN

Este texto aborda cuestiones relacionadas con las decisiones sobre el acto de jugar dentro de las Instituciones de Educación Infantil, específicamente con niños de 3 a 5 años. Aborda la indagación, en los relatos de docentes de Educación Inicial, de los momentos en que los niños deciden cómo, dónde, con qué y con quién jugar, en el día a día de la escuela. El juego, como se define en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2009), es el eje de las prácticas pedagógicas (al igual que las interacciones), y es también un presupuesto para este trabajo, que defiende el juego como una acción libre del niño. Esta investigación cualitativa utilizó entrevistas semiestructuradas como herramienta de recolección de datos, en un intento de comprender las motivaciones y acciones de los participantes. Es el resultado de una disertación de maestría y a través de los análisis fue posible inferir que las prácticas educativas son producto no sólo de las acciones de los educadores, sino que se sitúan en un complejo mecanismo institucional que abarca otras esferas e interfiere directamente en la actividad de los docentes. Creemos que, aún con los avances en la producción académica en relación a los estudios de la infancia y también en la legislación, hacia una concepción del niño como sujeto activo y participante de la vida cotidiana, nos damos cuenta de que las acciones en las Instituciones de Educación Infantil todavía están condicionadas a una visión adultocêntrica.

Palabras clave: Juego; Educación infantil; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se num recorte de pesquisa de mestrado⁴ e tece algumas reflexões que pretendem contribuir com a área de Educação Infantil. O estudo buscou, em Instituições de Educação Infantil que atendem as crianças em período de tempo parcial⁵, ouvir professoras e professores em relação aos tempos e os espaços do brincar. Durante as entrevistas realizadas com os docentes, questionamos sobre em quais momentos as crianças decidem como, onde, com o quê e com quem brincar.

Observamos na legislação brasileira, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases na década de 1990, o esforço de concretizar a concepção da criança concebida como sujeito histórico e de direitos. Também percebemos, nas discussões acadêmicas após a década de 1980, uma mudança na maneira de estudar a criança, dado o aumento de produções acadêmicas ligadas aos Estudos da Infância. Tais estudos elaboram uma concepção que enxerga a criança como sujeito ativo e atuante, não como mero receptor da sociedade em que está. Os estudos nos mostram que a ideia de “vir a ser”, ou seja, a criança vista como ser pensante apenas no futuro, não no presente, no agora, se torna ultrapassada, pois a criança “já é” em sua infância um indivíduo que pensa e é influenciado por suas interações, capaz também de interferir nas relações que vive.

A legislação e o aumento de pesquisas relacionadas aos Estudos da Infância, mais especificamente

⁴ NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira. Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim. UFSCar, Sorocaba. 2020.

⁵ A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, podem oferecer, segundo a resolução CEB-CNE número 5 de 17 de dezembro de 2009, em período integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, e, em tempo parcial, a jornada de no mínimo quatro horas diárias.

a Sociologia da Infância, em teoria, nos levam, assim, a crer que as crianças deveriam interferir diretamente nas decisões de como, onde e quando brincar dentro das Instituições de Educação Infantil. Porém, ao adentrarmos os ambientes de Educação Infantil, podemos verificar que as crianças raramente são ouvidas para essas decisões e o brincar dirigido pelos adultos prevalece sobre o brincar livre; as atividades escolarizantes se sobrepõem às experiências.

Pensando na produção científica e nos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, que pregam a participação das crianças e as práticas baseadas nas interações e brincadeiras como eixos norteadores dos fazeres pedagógicos, indagamos a respeito das prerrogativas do trabalho nas Instituições de Educação Infantil que antecipam a escolarização, ou melhor, os conteúdos e as práticas relacionadas ao Ensino Fundamental da Educação Básica, para as crianças pequenas, preocupando-se mais com atividades repetitivas e generalizadas impressas em papéis sulfite branco A4 do que com as experiências, e afastando o protagonismo das crianças. Tebet (2018, p. 208) nos fornece um bom exemplo daquilo que profissionais brasileiros da modalidade de Educação Infantil entendem, de maneira equivocada, que venha a ser protagonismo infantil:

Quando nós pensamos no protagonismo na Educação Infantil, dizemos que crianças são protagonistas, elas deixam suas marcas, elas têm que ser ativas! Então, algumas professoras pegam as crianças, passam guache nas mãozinhas delas, seguram-nas, carimbam-nas e dizem: “olha, ela fez atividade. Tem a marca da criança ali”. Entretanto, certamente não é desse protagonismo que nós estamos falando. Isso não é protagonismo. Isso é propaganda enganosa, porque a criança, de fato, não fez nada. Quem fez, nesse caso, foi a professora (ou professor ou auxiliar). Há quem vá usar essa palavra desse jeito, e é preciso que tenhamos muita clareza de que isso não é que nós estamos falando. Pensar protagonismo infantil é reconhecer que a criança possui uma ação social no contexto em que vive, que ela impacta seu mundo, que se apropria dele e que é detentora de um conhecimento do mundo a partir do qual atua e se relaciona com tudo e com todos ao seu redor. Ela não é apenas o alvo dos processos de socialização, o alvo da ação do adulto, mas ela também tem um papel importante nesse processo de socialização de si mesma, de outras crianças e dos adultos ao seu redor. (Tebet, 2018, p. 208)

Outro ponto a se refletir é com relação aos espaços de brincar, pois já não são os mesmos que antes. Nos anos de 1940, por exemplo, a cultura infantil era propagada nas ruas, como podemos confirmar nas “Trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes (2004). Hoje, as brincadeiras individuais e dentro do ambiente domiciliar predominam, ou seja, em sua maioria: jogos eletrônicos, televisão e internet fazendo parte do cotidiano infantil. Dificilmente as crianças frequentam a rua atualmente. Acabam tendo contato com outras crianças principalmente na escola; contudo, Kishimoto (2010) nos afirma que elas precisam dessa interação entre si, para que se propague e se perpetue a chamada cultura lúdica (Brougère, 1998). Em outras palavras:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (Kishimoto, 2010, p. 1)

A partir dessas observações, buscamos apreender, dos depoimentos de professores e professoras da infância, quando as crianças das Instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa decidem como, onde, com o quê e com quem brincar, defendendo a visão de autoras e autores sobre a importância do brincar na pequena infância. Nossa intenção é investigar a participação das crianças nas decisões relacionadas ao brincar nas Instituições de Educação Infantil.

Importante frisar que entendemos o brincar como uma atividade livre da criança, a qual, segundo Kishimoto (2010, p. 1), surge a “qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Se o ato de brincar acaso for planejado e desenvolvido pelo adulto, deixa de ser brincadeira para se tornar instrumento pedagógico. Evidentemente, não tivemos a pretensão de analisar as práticas docentes com o intuito de menosprezá-las ou desqualificá-las, haja vista que, durante o contato com as pessoas que participaram da pesquisa, pudemos perceber o quanto trabalham, dentro de suas perspectivas, conhecimentos e limitações de ordem externa, para fazerem o melhor para as crianças e com elas. Nossa motivação, sim, segue pautada na busca da compreensão de porquê, mesmo diante da relevância das brincadeiras e do direito de brincar das crianças, professoras/es não priorizam esse direito e a diversidade do ato do brincar livre, face a outras demandas do trabalho pedagógico.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para estudar o sentido dado pelos indivíduos às relações que estabelecem com seu entorno, a metodologia da pesquisa qualitativa é considerada como mais adequada, pois compreende o ser humano como sujeito ativo, que interpreta seu mundo constantemente, não enfatizando apenas os dados quantitativos (Bogdan; Biklen, 1994). Nesta pesquisa, adotamos tal metodologia, uma vez que seu objetivo principal contempla a compreensão do sentido que as professoras e os professores da Educação Infantil dão aos tempos e aos espaços do brincar em sua prática educativa.

A pesquisa foi desenvolvida em pré-escolas de Educação Infantil, com atendimento às crianças em período parcial (quatro horas diárias), do município de Votorantim, interior do estado de São Paulo, Brasil.

Definimos como instrumento de coleta para a geração de dados as entrevistas semiestruturadas, por compreendê-las como uma oportunidade para a obtenção de um bom quadro de informações possíveis, em tempo restrito. Para Amado (2013, p. 207), “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”, completando, o mesmo autor, que as entrevistas se classificam quanto à sua estrutura. Ele especifica que, nas entrevistas semiestruturadas, um plano prévio dá possibilidade a uma ordem lógica para o entrevistador, sem abrir mão da liberdade de resposta do entrevistado (Amado, 2013).

A partir da elaboração do guia prévio, as entrevistas serviram como fonte de análise da participação e protagonismo das crianças nos momentos do brincar na Educação Infantil, com base no que responderam os docentes que educam, cuidam e lidam com a pequena infância nas Instituições de

Educação Infantil elencadas.

As perguntas realizadas aos profissionais, com intuito de responder aos questionamentos deste estudo, foram: “Quais os momentos nos quais as crianças decidem os tempos e espaços do brincar? Como, onde, com o quê e quando brincam livremente?”.

Uma vez que as entrevistas foram feitas dentro do espaço institucional, também foi possível realizar a observação desses espaços, bem como os materiais utilizados no cotidiano com as crianças; assim, a observação direta é parte importante deste estudo.

Para esse trabalho, priorizamos as turmas sob a docência de professoras e professores que trabalham com a faixa etária entre 3 e 5 anos de idade, com as crianças que permanecem na instituição em período parcial.

O trabalho em campo foi realizado durante os meses de março e maio do ano de 2019, antes da pandemia, quando tivemos contato direto com os sujeitos da pesquisa dentro das instituições. Também nos atentamos e definimos o estudo em quatro instituições com realidades e bairros diferentes no intuito de obter informações diversificadas. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e enviadas aos respondentes para aprovação.

Foram entrevistados um total de nove docentes, sendo oito docentes identificados ao sexo feminino e um ao sexo masculino. A idade dos entrevistados variou entre 29 e 47 anos. A formação acadêmica de oito dos docentes é Licenciatura em Pedagogia e de um deles, Normal Superior. Entre os entrevistados, quatro cursaram, como equivalência ao Ensino Médio, o curso de Magistério. O tempo de atuação como professores variou entre 3 e 21 anos, enquanto a atuação na Educação Infantil variou entre 3 meses e 15 anos⁶.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Então a gente já tem uma rotina criada ali na sala, e a parte de decidir, eu acredito que eles ainda são muito dependentes...”⁷

Pensar os tempos e espaços na Instituição de Educação Infantil é também pensar nas relações entre adultos e crianças que se estabelecem entre esses sujeitos. Ponderamos isso no sentido de evidenciar que o adulto pode facilitar ou dificultar o brincar no cotidiano da Educação Infantil, bem como valorizar a criança como sujeito ativo em sua prática e nas relações que se estabelecem. Nitidamente se nota, ao adentrar o espaço escolar, se existe a participação das crianças, seja na decoração, seja na forma como se movimentam no ambiente, seja na forma como interagem entre elas e com os adultos.

Neste subtítulo, citamos a fala de uma pessoa que participou como respondente na pesquisa⁸, na qual fica evidente a visão da criança como incapaz e submissa, pois o adulto resolve tudo por ela. Oposta à mencionada pelo profissional, a concepção de criança explícita nos documentos oficiais defende que ela é:

⁶ Todas iniciaram com os esclarecimentos a respeito da pesquisa e a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

⁷ Entrevista, João, 2019.

⁸ Foram utilizados nomes fictícios para garantir o anonimato dos entrevistados.

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. (Brasil, 2009).

Os respondentes, por sua vez, enfatizaram em suas falas a condição da criança como um ser que está em constante formação, como aprendiz, e destacaram a importância da motivação à aprendizagem das crianças. Fica explícito que não consideram a participação da criança como ponto de partida para as práticas pedagógicas, ou seja, demonstraram, por suas práticas, não verem a criança como sujeito ativo e participante, apresentando um aspecto de visão adultocêntrica. Podemos observar a mesma visão centrada no adulto na fala da professora Ana (entrevista, 2019), que ressalta a ideia que a criança: “É um ser humano que está se formando, né? Quando eu olho uma criança eu acho que ali são os primeiros passos dela para a formação adulta. Então, a gente tem que investir muito nessa criança, porque dessa criança vai surgir um adulto”. Kishimoto (2010, p. 1) afirma o contrário quando disserta:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (Kishimoto, 2010, p. 1)

No fragmento da entrevista, a respondente, além de trazer o aspecto da constante aprendizagem “investida” pela docente, também nos afirma que a criança se transformará em adulto e, por isso, precisa formá-lo para as atribuições de outra fase da vida. A partir da descrição de sua prática pedagógica, percebemos que a professora dá grande valor ao “brincar” pedagógico e também ao cumprimento de seu planejamento prévio, demonstrando ter total controle sobre as atividades realizadas cotidianamente. Percebemos igualmente as práticas dominadas pelo adulto nas falas que tratam a criança como dependente, pura, inocente, ingênua e até mesmo como uma “esponjinha”, como se a criança não fosse um sujeito ativo, com suas preferências e desejos; o mesmo controle do adulto também está expresso ao observarmos o espaço das salas de referência, que trazem poucas marcas das crianças. Para Sompolski (2018, p. 153):

A concepção de infância gera um tipo de instituição; a concepção de infância gera um papel da educadora e a concepção de infância gera uma percepção das famílias. Peter Moss diz que há uma tipologia de conceito de infância que marca tudo, que ele chama “A instituição produtora de atenção”, pela qual se pensa o conceito de infância em que a criança está vazia: a criança como uma esponja. E aí vem a educadora, a família, a comunidade, os meios de comunicação, e vão colocando coisas, já que na criança não há nada; é necessário encher essa criança de conhecimentos e, evidentemente, essa criança deve reproduzir esses conhecimentos.

Na fala dos respondentes, é possível verificar uma outra questão que inviabiliza a participação das crianças em suas práticas pedagógicas e o brincar: a grande quantidade de crianças para o trabalho pedagógico de um único profissional. Percebemos isso na fala da professora Ana, que trabalha com 31

crianças de 4 anos: “Ah! A gente dava um jeito (risos). O desafio é maior né, quanto mais alunos, mais difícil.” (Entrevista Ana, 2019). Também percebemos a mesma dificuldade nas falas de Maria que trabalha com 27 crianças de 4 anos:

Eu acho assim, que principalmente na rede pública pelo número de crianças, o que a gente passa na faculdade, o que a gente aprende na faculdade, nem sempre é lindo e maravilhoso dentro da sala de aula. A gente não consegue dar conta da maneira como é passado na faculdade. Eu vejo que a teoria é uma coisa, e a prática em nossa vivência é outra. Não que a gente não vá fazer, mas não sai lindo, maravilhoso igual aos vídeos que é passado com meia dúzia de crianças, com dez crianças. Porque nos vídeos é sempre assim, né, dez crianças. A gente já vê quando as crianças faltam, que vem poucos em dia de chuva, você vê que o negócio acontece muito melhor. É uma diferença muito grande. Então eu vejo que a prática não condiz. (Entrevista, Maria, 2019)

De João, que trabalha com 28 crianças de 3 anos:

[...] Não era exatamente como eu pensava. Tanto na parte dos medos quanto na parte prática. A gente vê que é lidar com sala lotada [...] Ah, então não dá. Você sozinho não dá conta de tudo, você não consegue, é..., não é que não consegue, mas fica mais difícil pra você organizar a sua rotina, você atender aluno por aluno, né, não dá. E assim, fazer esse trabalho de todo mundo junto, na educação infantil, não é tudo o que você consegue. (Entrevista, João, 2019)

Mesmo com a recomendação do MEC a partir do Parecer CNE/ CEB nº 20/2009, que define a proporção de 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos), os limites não são respeitados, sobrecarregando os profissionais e conseqüentemente diminuindo a qualidade nas relações educativas com as crianças e o brincar.

Considerando as dificuldades relatadas, como o número excessivo de crianças por adultos nas turmas de Educação Infantil, mas observando os objetivos da presente pesquisa, conforme o relato dos docentes entrevistados, podemos inferir que o maior espaço e tempo de decisão sobre o brincar nas instituições pesquisadas é o parque, como observamos na fala de Ana (Entrevista, 2019): “Livramento só no parque, duas vezes por semana”, e também na fala de Bruna:

O momento do ócio. Tem que ter! O momento do ócio deles é o momento do parque. Eu deixo eles livres, a supervisora não, ela quer que você fique no parque fazendo brincadeiras direcionadas. Ué, a criança tem que ter seu momento, né! Porque o restante do dia já é assim, agora senta, agora levanta, agora pecinha, agora atividade, então tem que ter o momento do ócio. (Entrevista, Bruna, 2019)

Em todas as entrevistas, o parque foi indicado como o espaço de brincadeiras livres entre as crianças, mesmo que alguns entrevistados digam que, por preferência ou por indicação de superiores, esse tempo também deveria ser destinado a atividades pedagógicas. Problemas como a falta de manutenção no espaço e nos aparelhos destinados ao brincar também foram relatados, conforme a entrevista de Júlia:

Estamos com um formigueiro gigante e a princípio está suspenso o parque. Então, o que sobrou pra gente é um espaço de cimento, não tem nada, apenas um espaço de cimento que eles correm. Mas, pelo menos isso nós temos que proporcionar, eles não aguentam ficar o tempo todo trancados na sala, então, nem que seja meia horinha para correr lá, a gente tem que colocar. (Entrevista, Júlia, 2019)

Em nossas observações neste espaço de brincadeiras, compreendemos sua pouca valorização nas instituições estudadas: muitos brinquedos quebrados, mato alto, falta de sombra e até a falta de brinquedos. Outro fator que nos chamou a atenção foi a diminuição dos espaços naturais nas instituições: ausência de plantas, árvores, terra e outros elementos da natureza, prevalecendo os ambientes cimentados, não estruturados para acolher crianças pequenas. Um outro ponto de atenção foi o pouco uso dos espaços físicos com presença da natureza, onde eles ainda existem, mostrando a desvalorização dos espaços externos das instituições em decorrência do poder dos adultos sobre as crianças, como destaca Tiriba (2006, p. 11):

Nos espaços externos das IEI, as crianças estão menos expostas aos regimes disciplinares. Aqui, o movimento do corpo não está capturado, a liberdade favorece a criação. Nas salas há um campo de controle claramente pré-definido, é mais fácil cortar a conexão com os desejos e impor uma realidade em que as crianças se submetem aos objetivos da escola. Ao ar livre isto se complica, o professor perde poder.

Em nosso estudo, alguns docentes citam as brinquedotecas como espaço privilegiado de brincar; porém, utilizada apenas uma vez durante a semana em consonância com o planejamento. Nas brinquedotecas, conforme a fala dos entrevistados, é onde ocorre o maior contato com os brinquedos estruturados; elas são também o espaço para as brincadeiras de faz-de-conta. Trata-se do lugar onde se podem verificar as preferências das crianças, pois vários profissionais relatam que as meninas brincam de mamãe e filhinha ou com brinquedos relacionados aos objetos de limpeza ou cozinha, enquanto os meninos preferem brinquedos relacionados à violência, super-heróis ou carros. Cabe também frisarmos que tais brinquedos sempre são pensados a partir de um viés de gênero, para meninos ou para meninas, segundo Roveri (2018, p. 326), “Por uma expressiva carga de estereótipos.” Para as meninas, tudo muito delicado e pensado em aspectos ligados à feminilidade; para os meninos, sempre brinquedos ligados ao modelo de masculinidade vigente: violência e brutalidade.

Ainda sobre a brinquedoteca, concordamos com o pensamento de Santos, Tomazzetti e Marcolino (2022, p. 182), quando apontam que:

A brinquedoteca – ludoteca – não é um espaço fechado, condenado a algumas horas de refúgio das crianças nas creches e pré-escolas que podem resultar em tensão das professoras porque precisam deixar tudo na mais perfeita ordem após seu uso. Também não é acúmulo de matéria plástica em forma de brinquedo industrializado. (...) Para nós, é um lugar físico, que inserido no cotidiano, nos tempos e espaços da educação infantil, legitima as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas e bem pequeninhas, pois o encantamento, a surpresa, a experimentação livre e a invenção, são fazeres das crianças em seu processo de compreender, habitar e estar no mundo, inclusive na escola da infância.

Ressaltamos que a brinquedoteca é mais um dos lugares de brincar na instituição e que a brincadeira, bem como objetos que possibilitam as práticas lúdicas, devem estar presentes em todos os espaços da creche ou da pré-escola

Noutra ordem de ideias, as professoras e o professor relatam como momento de decisão de brincar o “Dia do Brinquedo”, pois as crianças escolhem em suas casas um brinquedo para trazer escola às sextas-

feiras. Ao mesmo tempo, apontam que é um momento de muito conflito, uma vez que as crianças ainda apresentam problemas em compartilhar seus pertences com os amigos. Uma docente, entretanto, relatou que esses atritos são ótimas oportunidades para o trabalho de socialização entre as crianças. Tais depoimentos nos possibilitam uma reflexão: esse é o momento em que as crianças decidem efetivamente de qual brinquedo se utilizar; ou seja: a escolha é realizada fora da escola da infância, em casa, e as crianças não podem decidir em outros momentos porque pode parecer que os professores e professoras estão apenas “matando” o tempo com as brincadeiras, pelo fato de a considerarem uma atividade não pedagógica.

Nas entrevistas e na observação dos espaços, percebemos algumas incertezas dos profissionais quanto ao papel de professor da infância. Nas paredes, prevalecem atividades impressas ou fotocopiadas com letrinhas e numerais, acondicionadas em saquinhos por vezes decorados pelo adulto. Não localizamos produções realizadas pelas crianças, fato que nos aproxima de práticas que antecipam o conteúdo do Ensino Fundamental; estas não condizem com as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas. A preocupação maior é cumprir os conteúdos ou atividades aleatórias numa espécie de *check-list*. Essas incertezas evocam uma formação deficitária para a modalidade de Educação Infantil. Nos relatos concedidos, confirmamos uma formação inicial com lacunas e pouco tempo dedicado a esta etapa da escolarização, como podemos perceber, por exemplo, na fala do professor João (2019):

Então, não tinha nenhuma disciplina que era voltada especificamente para a Educação Infantil. Embora a gente fizesse o estágio, tanto, até o estágio, era assim 120 horas de Educação Infantil, eu lembro até hoje. Cento e vinte horas na Educação Infantil e o restante das horas, que foram no total 720 horas, foram todas no Ensino Fundamental. (Entrevista, João, 2019)

O estudo de Barbosa e Fortuna (2015), realizado com formandas de Licenciatura em Pedagogia, já sinalizava lacunas na formação lúdica realizada na universidade, relacionando-a com as práticas nas instituições de Educação Infantil. A pesquisa concluiu que, apesar do despreparo das discentes ao término do curso para propiciar o brincar livre no cotidiano com as crianças pequenas, é possível buscar a valorização desta prática com a formação permanente e contínua, procurando a base em sua formação universitária e “desenvolvendo mecanismos de resistência à própria acomodação e à adequação à lógica escolarizante que rege muitos dos estabelecimentos de Educação Infantil, fazendo frente às dificuldades impetradas pelo cotidiano” (Barbosa; Fortuna, 2015, p. 36).

Reforçando esta questão sobre a formação levantada pelos participantes da pesquisa, podemos perceber o seguinte nas falas de Fátima:

Então, esse ano você sabe teve toda a troca. Eu achei que deveria ter pelo menos um dia de curso para nos ensinar a fazer. Porque a gente caiu de paraquedas, você entendeu? Foi assim, você tem que fazer o plano anual de acordo com isso, e ...eu achei que ficou muito assim... solto. Deveria ter uma direção maior. Tanto aqui no plano anual, como no semanário. Porque é um monte de códigos (se referindo à BNCC), um monte de coisas que nós não tivemos uma pessoa para ensinar (Entrevista, Fátima, 2019).

De Helena:

Então, agora a gente está em uma transição, que é para alfabetização, mas ainda não está encaixado. Por que a secretaria não está oferecendo o suporte, o livro. O fundamental tem o material pedagógico de apoio, aí veio um livro pra gente que é para trabalhar com 10 crianças e a gente tem 30 e com inclusão [...] O material de apoio não está encaixando. Se é para a gente entrar com alfabetização, aí você me traz um livro... [...] Aí você fica com ele aberto, tem que trabalhar os campos lá, é muito aberto, não tem uma sequência, aí a sequência que tem é para você fazer na sua casa... sucata (Entrevista, Helena, 2019).

E de Júlia:

Desse livro vem a atividade, como desenvolver, que materiais utilizar, então nós temos na verdade que seguir esse livro a partir deste ano que foi implantado esse livro. É basicamente só o brincar. Nesse livro nada de escrita, nada, nada, nada... só o brincar. Atividade impressa trabalhamos à parte, como atividade complementar, mas o essencial mesmo é esse livro que a rede municipal exige. E a atividade impressa duas vezes por semana, geralmente alguma atividade com número, outro dia uma atividade com letra. Para não deixar perder... sem sentido... chegar na 2ª etapa sem saber o alfabeto, sem saber o próprio nome. Então a gente procura não deixar morrer esse trabalho, assim o que é exigido na rede agora é esse livro, por causa das habilidades, agora, da BNCC (Entrevista, Júlia, 2019).

Na narrativa dos professores, observa-se nitidamente a divergência de informações quanto ao material utilizado, que poderia ser sanada com a prática da formação continuada. Santos, Tomazzetti, Marcolino (2022, p. 177), ao se debruçarem a respeito do assunto com professoras em processo de formação em especialização⁹, deparam-se com depoimentos semelhantes e consideram que:

Se há um ponto unânime na exposição e avaliação das agora especialistas, esse reside na formação inicial em Pedagogia de trabalho tímido ou inexistente com a ludicidade. Mesmo em instituições de ensino superior onde há brinquedotecas ou disciplinas voltadas ao estudo dos jogos e brincadeiras, as aulas, em geral, constam como optativas, são teóricas e pouco se experiencia de expressão lúdica. Ao mesmo tempo, concepções como culturas infantis e cultura lúdica têm pouco espaço nas matrizes da licenciatura.

Identificamos que há evidente lacuna na formação de professores para a pequena infância, especificamente para o brincar, seja na formação inicial, na pós-graduação ou na formação continuada. Todas abordam o brincar muito mais como recurso pedagógico do que como linguagem da criança.

Ainda observamos, através das contribuições das professoras e do professor, que, de maneira geral, para eles, as práticas educativas lúdicas não são diferentes do ato de brincar. Consideram brincar e propor atividades pedagógicas lúdicas sob o mesmo significado; sugerem, por exemplo, que, no momento em que as crianças utilizam massa de modelar ou peças de encaixe a partir de uma instrução dada pela educadora ou educador, estão brincando.

Brincar para quem, com quem ou com o quê: as crianças decidem?

Com base nos depoimentos, foi possível inferir que as rotinas das turmas de Educação Infantil, nas quais os professores participantes da pesquisa trabalham, são previamente planejadas pelos adultos e

⁹ Trata-se do curso de Especialização Docência em Educação Infantil, ofertado em três edições (2010, 2012 e 2014), realizado na Universidade Federal de São Carlos (campus São Carlos e Sorocaba), partícipe de projeto nacional coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, especificamente pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) em articulação com as Instituições Públicas de Ensino Superior.

acabam se tornando uma espécie de manual cronológico diário, uma rotina rígida que não pode ser mudada; nela, se o adulto não planejou momentos para o brincar, esses momentos não acontecerão. Em outras palavras: o direito ao brincar livre não se efetiva com frequência nas escolas da infância: as crianças não participam das decisões a respeito do brincar, das brincadeiras e de como brincar. Professoras e professores interferem diretamente em quando e de que forma se deve brincar, pois consideram o brincar livre como algo sem um objetivo no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem definidos pelas orientações seguidas, mesmo que tenham opiniões opostas sobre o assunto. Confirmamos o que defendem Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 13) quando nos mostram que as crianças não são as únicas silenciadas:

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” é uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas. Esse princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar – também as vozes dos pedagogos permanecem vistas na retórica dos documentos das escolas, mas não realmente ouvidas, isto é, não praticadas, não constituídas em uma práxis.

Ainda com base nas respostas dos participantes, entendemos que tal visão tende a ser reforçada por orientações curriculares rígidas, quer sejam do município, quer sejam de documentos nacionais. No município, as práticas pedagógicas são regidas por orientações curriculares baseadas na Base Nacional Curricular Comum, que é bastante criticada por homogeneizar conteúdos, desprezando as diferenças, bem como estimular o comércio de apostilas e livros didáticos para a Educação Infantil, fomentando um aspecto mercadológico para a Educação (Aquino, 2016; Abramowicz, Cruz e Moruzzi, 2016).

Isso nos mostra como o tempo é disposto nas instituições e como o dado a respeito da utilização de livros e apostilas nas práticas de Educação Infantil tem forte influência externa das políticas públicas. Essa utilização pressiona as equipes gestoras que, conseqüentemente, cobram os conteúdos, apontados nos livros e apostilas citados, das professoras e professores. Essa colocação pode ser reforçada por Barbosa (2000), que destaca:

Apenas o adulto tem o controle do tempo. O poder sobre o modo de ver, usar, definir, escolher o tempo e seus usos pertence aos adultos, e o que surpreendentemente se observa é que eles, muitas vezes, designam essa autoria para outros adultos (hierarquicamente vistos como maiores e melhores). Se há falta de autonomia das crianças com relação ao tempo das rotinas, maior ainda é a dos adultos (Barbosa, 2000, p. 173).

Outro fator que aponta a desvalorização do brincar, pela fala das professoras e professores, são os brinquedos utilizados e a falta de espaços considerados adequados dentro das Instituições de Educação Infantil. Docentes citam a pouca quantidade de brinquedos, parques sem brinquedos recreativos ou com muitos insetos que impossibilitam seu uso e também espaços muito pequenos para o número de crianças em cada turma. Parece ser um problema encontrado em vários lugares no país, conforme podemos notar na fala de Barbosa sobre os brinquedos:

Parecia que grande parte dos materiais eram provenientes de doações. Muitos deles estavam quebrados, perigosos, velhos, sujos. Os cuidados com a manutenção não são frequentes e dificilmente retiram-se os estragados, pois entre ter estragados e não ter nada, parece que a primeira alternativa prevalece (Barbosa, 2000, p. 182).

Compreendemos, a partir do presente trabalho, que as práticas educativas são resultado não apenas das ações das educadoras e educadores, mas situam-se num complexo mecanismo institucional, que abrange outras esferas e interferem diretamente na prática docente, tais como: documentos oficiais que regem as instituições, falta de cuidados com os espaços e materiais oferecidos para o brincar e o grande número de crianças sob a responsabilidade de um único adulto. Finalmente, vemos que, mesmo com os avanços na produção acadêmica sobre os estudos da infância e na legislação sobre a mudança para uma concepção da criança como sujeito ativo e participante, na prática, percebemos que as ações nas Instituições de Educação Infantil ainda estão condicionadas na visão adultocêntrica. Concordamos com Barbosa quando afirma que:

É preciso sair da visão adultocêntrica que “sabe o que é melhor para as crianças” e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não pautadas por visões essencialistas, mas na ideia de que se está permanentemente sendo reconstruindo, através das práticas de vida (Barbosa, 2000, p. 235).

É preciso rever as práticas educativas para se efetivar uma pedagogia voltada para as especificidades das crianças pequenas, mas também é necessário compreender que as ações fazem parte de um sistema maior que cobra posturas voltadas muito mais para o cumprimento de conteúdos do que para as necessidades das crianças. E vale ressaltar que, em nenhum momento, negligenciamos o direito das crianças ao conhecimento e ao acesso às várias linguagens como a leitura e a escrita na Educação Infantil. Nossa defesa pauta-se na ideia de que, na escola da infância, não é possível ter apenas uma linguagem e que o brincar para a criança “corresponde ao pulso de suas iniciativas, de seus erros e acertos, de sua comunicação. É fluxo, que passa, acontece, interroga, marca, como a própria vida (...) Brincar habita e congrega vários territórios e experiências” (Santos; Souza, 2022, p. 241).

É importante ressaltar que existem propostas que se desviam desses métodos e padrões, respeitando o protagonismo e o brincar livre nas instituições de Educação Infantil. Um exemplo concreto é encontrado no trabalho de Silva (2021), que nos mostra outras possibilidades de viver o cotidiano com as crianças pequenas nas escolas, em que prevalecem a experimentação, a exploração e a investigação.

CONCLUSÃO

No intuito de compreender a participação das crianças nas decisões relacionadas ao brincar, foram analisadas as falas de nove professores de Educação Infantil que trabalham com as crianças em período parcial. Depreendemos que as crianças pouco decidem sobre como, onde, com o quê e com quem brincar dentro das instituições pesquisadas, não usufruindo de seu direito de brincar livremente e de forma ativa nestes espaços, por diversos motivos.

De acordo com as análises realizadas e com base nos textos estudados de autoras e autores selecionadas(os) para a presente discussão, podemos concluir que os profissionais reconhecem a importância do brincar, mas têm dificuldades para assumir a brincadeira livre, devido a alguns aspectos, a saber:

- a) A exacerbada preocupação com as exigências burocráticas, principalmente em cumprir as orientações curriculares eleitas pelas esferas superiores, usando para isso práticas tradicionais e transmissivas centradas nos adultos;
- b) A incerteza em relação ao papel da docência na Educação Infantil e suas especificidades;
- c) Formação que não valoriza o brincar, mas o vê como ferramenta pedagógica, demonstrando também uma cultura organizacional que enxerga a criança como incapaz de fazer suas próprias escolhas quando o assunto é o brincar;
- d) Finalmente, a prisão no tempo cronológico que não é o tempo da criança, esmiuçando os conteúdos de forma fragmentada, em horas e minutos, desprezando o tempo *aiônico* das crianças.

Embora não haja na exposição dos docentes um horizonte que preze pela maior participação das crianças, é preciso destacar que já há práticas que fogem a essas condutas e estereótipos. Corroboramos com Camargo (2019, p. 128) quando assevera:

Acredito que devemos ser “um com as crianças”... não seus donos, proprietários, dominadores, preceptores, senhores algozes que decidem e encaminham suas vidas. Acredito que ser um com as crianças é... desencadear intensidades criadoras, escutar suas linguagens, promover encontros, possibilitar experiências, estar aberto ao inesperado, imprevisível, garantir espaço e tempo para revolução, resistência e criação [...] (Camargo, 2019, p. 128).

Acreditamos em novas possibilidades educativas considerando o brincar livre na Educação Infantil e em todas as modalidades de ensino.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p30>. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213/showToc>. Acesso em: 7 dez. 2018.

BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 9, n. 15, p. 13-40, 2015. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2448/2019>. Acesso em: 06 set. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205477>. Acesso em: 19 jun. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2024.

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira Camargo. **Foto-grafando infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/d417021a-10ea-45f7-8444-4b8496665399/download>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, jan./abr. 2004. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 09 ago. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 22 jul. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Meninas boazinhas, meninos valentões: olhares, estranhamentos e possibilidades transgressoras aos espaços de educação infantil. In: SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 325-335.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MARCOLINO, Suzana. Crianças e brincar na educação infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Educação infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 155-187.

SANTOS, Maria Walburga dos; SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Das águas e da terra: crianças quilombolas, brincar e culturas infantis. In: UJIE, Najela Tavares; PELOSIO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Tributo à(s) infância(s) e educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 237-263.

SILVA, Ana Cristina Baladelli. **“Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021.

SOMPOLINSKI, Silvia Moron. A arte da formação docente. *In*: SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 147-156.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Protagonismo infantil, pequena infância e docência na educação infantil. *In*: SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 207-216.

TIRIBA, Léa. Crianças, Natureza e Educação Infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Prefeitura Municipal de Caxambu, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2019.

Submetido: 28/06/2024

Correções: 14/08/2024

Aceite Final: 09/09/2024