

**O BRINCAR EM FOCO: UM ESTUDO SOBRE AS  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS QUE  
ATUAM EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MARLENE BURÉGIO FREITAS**

**O BRINCAR EM FOCO: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Eliete Santiago**

Recife

2005

**Freitas, Marlene Burégio**

**O brincar em foco : um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil / Marlene Burégio Freitas . – Recife : O Autor, 2005.**

**146 folhas : il. , quadros.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.**

**Inclui bibliografia e anexos.**

**1. Educação – Formação do professor. 2. Educação infantil – O “brincar” na educação – Abordagem multidimensional - Enfoque histórico-cultural. 3. Representações sociais do professor. I. Título.**

**371.13  
370.7**

**CDU (2.ed.)  
CDD (22.ed.)**

**UFPE  
BC2005-634**

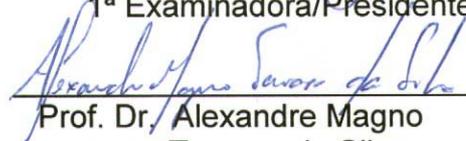
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

O BRINCAR EM FOCO:  
UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM ESCOLAS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

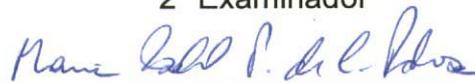
Comissão Examinadora:



Profª Drª. Maria Eliete Santiago  
1ª Examinadora/Presidente



Prof. Dr. Alexandre Magno  
Tavares da Silva  
2ª Examinador



Profª. Drª. Maria Isabel Patrício  
de Carvalho Pedrosa  
3ª Examinadora

Recife, 30 de setembro de 2005.

## DEDICATÓRIA

Integrando-me ao sentimento das professoras inspiradoras deste estudo, dedico este trabalho às crianças que com seu modo próprio de ser perpetuam o brincar ao (re)criarem a cultura lúdica nas suas várias expressões e inserções no mundo social dos adultos,  
às crianças que com sua teimosia resistem aos mandos do adulto que buscando o melhor para elas mascaram o brincar, na perspectiva do ensinar, mas não sabem, que tal como a fênix, elas se vergam, mas não se quebram,  
às crianças que continuam inventivas, inquietas e sonhadoras e dessa forma podem atribuir um matiz colorido ao cenário de nossas vidas enquanto professores/as pesquisadores/as, formuladores/as e deliberadores/as de políticas sociais,  
às crianças que podem nos fazer resgatar a meninice que temos dentro de nós ao nos banharmos na sua cultura lúdica que conduz a um brincar formativo ou potencializador por ter um papel ímpar na formação do indivíduo social,  
às crianças que através do seu brincar nos estimulam a adentrar no mundo da ciência estabelecendo elos com o senso comum para poder (re)pensar este ser pensante que, em ser brincante, se constitui indivíduo social crítico e transformador  
às crianças que não nos deixam parar de sonhar sonhos possíveis e com a sua ludicidade fazem eco ao apelo de Freire para não perdermos a esperança de sonhar e assim (re) inventar o homem novo na criança real a partir das nossas ações na escola de Educação Infantil

Marlene Burégio Freitas

Recife, 18 de janeiro de 2005.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela dádiva de estar alcançando um sonho, que tanto almejei e agora ele se torna real.

À minha querida mãe que durante todo o tempo me mostrou a força da fé.

Ao meu querido Álvaro pelo companheirismo recheado de carinho e confiança.

Aos meus filhos queridos que foram presença constante nessa caminhada.

Aos meus queridos irmãos e irmãs pelo carinho e incentivo durante o curso.

À querida professora Eliete Santiago, que como instigadora pertinaz, oportunizou o exercício da reflexão na produção do saber científico.

Às queridas professoras Isabel Pedrosa e Tereza França que com os seus saberes trouxeram contribuições a este estudo.

Aos professores do curso de Mestrado pelas oportunidades de compreender que o aprender é uma aventura transformadora, pelo exercício da reflexão.

Aos funcionários da secretaria do departamento de pós-graduação pela solicitude com que sempre me acolheram.

Às professoras Tânia Fortuna e Tizuco Kishimoto pela disponibilidade e contribuição para nossas reflexões.

À Ana Prosini por sua contribuição no momento de qualificação do projeto.

Ao professor Sergio Abranches por sua contribuição no processo de organização final deste estudo.

À Conceição pelo desprendimento e contribuição nestes momentos finais.

À Lair Buarque pelo respeito que sempre demonstrou por este estudo.

Aos queridos Fernando, Saul e Ana Lúcia por sua amizade e disponibilidade em ouvir-me sempre, especialmente, no período da qualificação do projeto.

A Gilvânia, Sara, Rosa, Verônica e demais colegas de trabalho pela compreensão por meus momentos de ausência na conclusão desse trabalho.

Aos meus queridos colegas do curso pelos momentos de compartilhamento nas preocupações e nas alegrias.

Às queridas colegas dos Centros de Educação Infantil do Estado de Pernambuco pelas palavras de carinho e incentivo durante todo o curso.

Aos professores e equipe técnica - administrativa das escolas campo da investigação, por acreditarem que a pesquisa tem uma contribuição social e assim trouxeram o melhor que poderiam ofertar: a sua fala preñe de sentimentos pelo brincar, pela criança e pela escola de Educação Infantil.

## RESUMO

A pesquisa trata sobre as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil e tem como categorias analíticas o brincar e a Teoria das Representações Sociais. Apoiamo-nos em Vygotsky (1991), Carvalho et al (2003), Coelho e Pedrosa (1995), Kishimoto (1993, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2005), Wajskop (2001) e Brougère (1998, 1999, 2001, 2002, 2004) que tomam o brincar como um fenômeno natural e cultural que historicamente a criança materializa e (re)constrói através de brincadeiras e jogos, e a Teoria das Representações Sociais, como categoria teórica e metodológica, tal como proposta por Moscovici (1978, 2003). A pesquisa foi desenvolvida com 14 professoras da rede municipal de Recife que atuam em duas escolas de Educação Infantil. Para a coleta de dados utilizamo-nos de questionário e entrevistas e da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) para a análise e a interpretação. Os resultados apontaram para as categorias empíricas: o brincar natural na imagem de criança brincante; o brincar dirigido como estímulo e meio de aprendizagem; o brincar livre da criança brincante: conhecimento, expressão e sentimento e, ainda, necessidades e dificuldades de acompanhar o brincar na escola e na sala de aula. Estas categorias inter-relacionadas revelaram que existe uma imagem de criança brincante que tem o brincar como elemento natural e social como guia de conduta, que se inscreve na realidade social em formas múltiplas, a partir do que as professoras ressaltam quando se referem aos modos como ocorre e às finalidades que permeiam a relação da criança com o brincar na Educação Infantil, que se materializa no brincar livre que é meio de conhecimento, expressão e sentimento e no brincar dirigido na perspectiva de a criança aprender conteúdos de ordem cognitiva e social. A pesquisa revela também o sentimento das professoras de que sabem pouco sobre o brincar e a sua crítica sobre a maneira como o sistema escolar trata a Educação Infantil e como isto reflete no brincar, o que se mostrou como um movimento reflexivo de aproximação para uma visão do brincar como construção social.

**Palavras-chave:** O brincar; A Teoria das Representações Sociais, Educação Infantil

## ABSTRACT

This research is about the Social Representations of teachers that deal with Children Education and it has as analytical categories the playful activities and the theory of Social Representations. This study is supported by Vygotsky (1991), Carvalho et al (2003), Coelho and Pedrosa (1995), Kishimoto (1993, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2005), Wajskop (2001) and Brougère (1998, 1999, 2001, 2002, 2004). These authors take the playful activities as natural and cultural phenomena that children historically materialize and (re) build by the use of games and the Theory of Social Representations as a theoretical and methodological category, as proposed by Moscovici (1978, 2003). This research was developed with 14 teachers of the municipal net of Recife that work for two schools of Children Education. The data collection was made by the use of questionnaires, interviews and of the Content analysis as proposed by Bardin (1977) for the analysis and interpretation. The results point to the four empirical categories: the natural playful activities in the image of the child who plays the games; the playful activities as stimulus and means of learning; free playful activities of the child who plays the activities: knowledge, expression and feeling and still, necessities and difficulties of watching the playful activities in schools and classrooms. These interrelated categories showed that there is an image of the child who takes part of playful activities that sees the act of playing games as a natural and social element and as a behavior guide, that is part of the social environment in multiple forms taking into account what the teachers point out when they refer to the ways they occur as well as the purposes that permeate the relation between the child and the playful activities in the Children Education that materializes through the free playful activities that is a mean of knowledge, expression and feeling and in the act of the child take part of playful activities focused on the perspective of the child learn social and cognitive contents. This research also shows how teachers feel since they have poor knowledge about the games and playful activities and their criticism about the way how the school system treats the Children Education and as this reflects on children games, what has been showed as a reflexive movement to take the playful activities as social building.

**Key Words:** The playful; The theory of Social Representations, Children Education.

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
EPÍGRAFE	
RESUMO .....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO - INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA APRENDENTE..	10
CAPÍTULO 1 O BRINCAR E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS/DAS PROFESSORES/AS .....	18
1.1 Olhares sobre o brincar em uma abordagem multidimensional .....	24
1.2 O brincar nos seus modos de expressão: o olhar histórico cultural da abordagem psicogenética no campo de estudos psicossociais .....	31
1.3 O brincar na formação do sujeito social - o substrato sociocultural no jogo, na brincadeira e no brinquedo .....	39
1.4 A Teoria das Representações Sociais como instrumental teórico e metodológico para compreender o brincar através do olhar dos/das professores/as.....	54
CAPÍTULO 2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	67
2.1 Passos na construção da resposta às nossas indagações .....	69
2.2 O processo de aproximação do campo da pesquisa.....	73
2.3 As escolas campo de pesquisa e as professoras.....	74
2.4 Laços entre a teoria e a prática: procedimentos de análise dos instrumentos.....	83
CAPÍTULO 3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	89
3.1 O brincar representado na imagem de criança brincante.....	91
3.1.1 O brincar como elemento natural e próprio da criança brincante .....	93
3.1.2 O brincar como natural e social da criança brincante .....	96
3.2 O brincar dirigido como estímulo e meio de aprendizagem e desenvolvimento .....	98
3.2.1 O brincar como meio de socialização da criança brincante .....	105

3.3 O brincar livre da criança brincante: conhecimento, expressão e sentimento.....	107
3.4 Necessidades e dificuldades de acompanhar o brincar na escola e na sala de aula.....	112
3.4.1 Necessidades de acompanhar o brincar da criança na Educação Infantil.....	113
3.4.2 O que dizem e pensam as professoras sobre o planejamento do brincar.....	121
3.4.3 A dificuldade de acompanhar o brincar e a crítica ao sistema escolar.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS.....	143
Anexo 1.....	144
Anexo 2.....	145
Anexo 3.....	146

## **INTRODUÇÃO - INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA APRENDENTE**

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me mobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso, não canso de me admirar.

Paulo Freire (2002)

Este trabalho apresenta uma investigação que desenvolvemos na cidade do Recife, cujo objeto de estudo são as Representações Sociais de professoras sobre o brincar na Educação Infantil.

Foi se constituindo em meio à nossa atuação como professora de crianças na Educação Infantil, onde o brincar assumia feições de suporte como meio de aprendizagem, mas não era uma exigência da escola no sentido de ter que estar presente no ensino, a não ser quando o professor buscasse gerar interesse ou motivar a criança para a aprendizagem.

Ao assumir, paralelamente, o papel de formadora de outros professores, as reflexões constantes sobre qual seria o papel do brincar na formação das crianças foram nos inquietando a ponto de provocar buscas de aprofundamento na literatura específica que trata do brincar<sup>1</sup>, assim como, nos

---

<sup>1</sup> Estudos desenvolvidos por Vygotsky (1991), Wajskop (2001), Huizinga (1980), Brougère, (1998, 1999, 2001, 2002 e 2004) e Kishimoto (1993, 1999, 2001, 2002a, 2002b) dentre outros autores.

documentos legais<sup>2</sup> e oficiais<sup>3</sup> e que trazem o brincar como um eixo na educação da criança tendo em vista a sua formação integral.

Educar é um ato histórico, cultural, social, psicológico, afetivo, existencial e essencialmente político; sendo assim, a inserção e o aprofundamento de estudos sobre o brincar nos programas de formação de professores/as constitui-se como um elemento substancial para a construção de referencial teórico que possibilite aos professores/as compreender o papel do lúdico<sup>4</sup> no processo de formação das crianças quanto à aquisição de marcos e referências significativas, que permitem o conhecimento do brincar do eu criança descobrindo, atuando, expressando, (re)elaborando e constituindo-se no mundo como ser social.

Pensar o brincar na formação do professor como um aspecto fundamental na educação da criança implica em situar a Educação Infantil nos marcos legais como direito da criança e dever do Estado na Constituição Federal de 1988, e focalizar especialmente na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que trata da formação da criança e do professor, pois é desse lugar que queremos situar algumas questões e reflexões.

Para a formação da criança, a LDBEN prescreve: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

---

<sup>2</sup> Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI/99 e, mais recentemente, a Política Nacional para a educação Infantil - PNEI de 2005.

<sup>3</sup> Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI de 1998.

<sup>4</sup> Para Morais e Otta (2003), a palavra lúdico tem por significado o espaço ou zona em que ocorre o brincar. No brincar estão incluídos os jogos, as brincadeiras e o brinquedo como suporte da atividade lúdica.

comunidade” (art.29). No que diz respeito aos/as professores/as, destacamos que “a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”(art. 61).

É em decorrência desse direito da criança e da inserção da Educação Infantil na Educação Básica que se estabelece na atual LDBEN uma nova exigência de formação para os/as professores/as no sentido de atender aos objetivos e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, o que no âmbito legal, representa conquistas alcançadas mediante debates de cunho político-ideológico que envolveram variados setores sociais e especialmente os movimentos sociais, ou seja, como resultado de lutas da sociedade brasileira.

Contudo, a literatura<sup>5</sup> atual apresenta dados de pesquisa que apontam o brincar como meio de ocupação nas horas vagas ou entre as tarefas e, especialmente, como auxiliar no processo de alfabetização de crianças na Educação Infantil o que se tornava cotidianamente materializado nos momentos de estudos compartilhados com as professoras, através de solicitações de sugestões de jogos para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.

---

<sup>5</sup> Ver Kishimoto, 1999, 2002b e Wajskop, 2001.

Percebíamos, assim, a existência de um descompasso entre o que vem dizendo a literatura, assim como os marcos legais e oficiais desde finais da década de 90, até os dias atuais, que definem o brincar na sua essencialidade, na perspectiva histórico-cultural e como este brincar se mostra como suporte para atender as necessidades do/da professor/a com relação à alfabetização das crianças nas salas de aula de Educação Infantil.

Crescia, então, nosso interesse em conhecer mais profundamente este fenômeno social, agora não mais somente por meio da literatura, mas buscando compreender o olhar do/da professor/a, a sua fala, haja vista considerar que, nas suas experiências individuais e especialmente sociais, o exercício da prática docente junto a crianças e o convívio com outros/as professores/as cotidianamente torna o brincar familiar e lhes suscita um saber compartilhado que queríamos conhecer. Indagávamos então o que pensam e dizem os/as professores/as sobre o brincar? Em que se ancoram as suas Representações Sociais? Em que medida conseguem situar o brincar à luz de referenciais teóricos psicossociais que o explicam na constituição do sujeito social?

Para responder as questões postas pelo olhar para a realidade, a partir das leituras que fomos tendo acesso, definimos como objetivo geral compreender as Representações Sociais de professoras que atuam na Educação Infantil sobre o brincar e para tal precisaríamos identificá-las e analisá-las à luz de um referencial teórico de base psicossocial.

Desse modo, na perspectiva de construir respostas às indagações buscamos a Teoria das Representações Sociais, tal como pensada por Moscovici (1978, 2003) e, ainda, os estudos de Jodelet (2001) como categoria

teórica e metodológica que, em si, situa-se entre a psicologia e a sociologia, por sua especificidade como um modelo explicativo que se propõe a traduzir, tornar perceptível e passível de compreensão os significados e sentidos atribuídos a fenômenos sociais, construídos de forma compartilhada, por um grupo de pertença em determinados contextos sociais. Como categoria central definimos o brincar, situando-o como um fenômeno biologicamente cultural em um estudo psicossocial, com o enfoque histórico-cultural.

Para conhecer com mais profundidade, a temática do brincar, realizamos uma pesquisa bibliográfica buscando identificar diferentes concepções. Nessa perspectiva o primeiro capítulo apresenta o aporte teórico da investigação de cunho psicossocial, no qual desenvolvemos uma abordagem multidimensional sobre o brincar com estudos psicogenéticos, filosóficos e pedagógicos de Vygotsky (1991), Carvalho et al (2003), Huizinga (1980), Benjamin (1984) e Kishimoto (1993, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2005) dentre outros estudos com ênfase na relação entre o brincar e a criança.

Ressaltamos os estudos socioculturais na perspectiva histórico-cultural de Wajskop (1991) e Brougère (1998, 1999, 2001, 2002, 2004) que situa o brincar como fenômeno cultural, dialeticamente constituído e constituinte do e no processo de formação e de inserção das crianças no mundo adulto, através da co-construção de uma cultura lúdica que lhes permite interagir, atuar, transformar e/ou transformar-se nos seus espaços de interação social à medida que lhes atribuem significações.

O estudo que desenvolvemos sobre a Teoria das Representações Sociais foi desenvolvido à luz de Moscovici (1978) e também Jodelet (2001), haja vista sua especificidade no estudo de fenômenos sociais que circulam e

se constituem no ideário e na ação de determinados grupos de pertença que, no caso do brincar, torna-se importante para melhor conhecer a forma como os/as professores/as estruturam e explicitam o seu pensamento.

No segundo capítulo estruturamos o delineamento do percurso teórico-metodológico que desenvolvemos trazendo a contribuição de autores/as que fundamentam a pesquisa qualitativa e que norteiam a investigação, discorremos sobre os primeiros passos com relação à aproximação do campo da investigação, da identificação dos sujeitos, estabelecendo uma caracterização da escola e das professoras, assim como apresentamos os procedimentos e identificamos os instrumentos de coleta dos dados segundo os procedimentos e os instrumentos de análise, na busca de conhecer quem são e o que dizem as professoras<sup>6</sup> sobre o brincar na Educação Infantil.

No terceiro capítulo realizamos a organização e a análise dos dados. Para tanto, nos apoiamos em Bardin (1977). No sentido de uma aproximação das Representações Sociais das professoras sobre o brincar, sistematizamos o estudo das suas falas, assim como relacionando os fundamentos teóricos em que estão ancoradas.

As Representações Sociais das professoras sobre o brincar têm como guia de conduta a imagem de criança brincante que conhece, se desenvolve e se expressa por meio do brincar. Por ser natural e social é dirigido pela professora como meio e estímulo para a aprendizagem das crianças. A análise nos oportunizou compreender que existe uma imagem naturalizada de criança brincante que tem o brincar como seu elemento natural, social e cultural, mas que não se inscreve de forma linear.

---

<sup>6</sup> Definimos a partir da análise utilizar o termo no feminino plural, por termos um maior número de professoras como participantes da investigação.

O capítulo das considerações finais traz os aspectos que consideramos como relevantes na análise, no sentido do que construímos como Representações Sociais das professoras sobre o brincar, em que se ancoram e como estes modos de pensar e dizer sobre o brincar refletem uma imagem de criança brincante que se distancia e se aproxima da realidade do brincar da criança real, na sua dimensão vital como fenômeno cultural.

**CAPÍTULO 1 O BRINCAR E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS/DAS  
PROFESSORES/AS**

Do ponto de vista histórico a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isso permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar.

Tizuco Morchida Kishimoto (1993)

O brincar como um fenômeno biologicamente cultural se constitui socialmente, em cada época, na vida das crianças, através de relações sociais que estabelecem entre si e ainda, com o adulto, por meio das quais, constroem um repertório de imagens que lhes permitem atribuir significações ao mundo.

Kishimoto (1993) nos permite uma visão de totalidade ao considerar as relações que existem entre o sujeito - criança e o seu contexto de brincadeira e o uso que faz das coisas e das idéias, do brinquedo na sua condição material e simbólica que constituem a sua cultura lúdica, como um conjunto de imagens que se expressam e potencializam os seus modos de brincar e a capacidade de atribuir significações ao mundo, também intervindo nas suas transformações.

Definimos a abordagem histórico-cultural como o enfoque norteador para esta investigação, a chave-de-leitura do fenômeno, que busca compreender as Representações Sociais das professoras sobre o brincar, trazendo ainda um estudo sobre a Teoria das Representações Sociais com elementos que

possibilitam estudar fenômenos de construção social, investigando o que dizem e pensam os professores sobre o brincar.

Tendo em vista a historicidade do brincar e as formas de estar e ser visto no mundo, se faz mister reconhecer que tem sido abordado teoricamente por diferentes pesquisadores/as da Psicologia (psicanalistas, behavioristas, cognitivistas), da Pedagogia e de disciplinas correlatas (Filosofia da Educação, Antropologia), como demonstramos trabalhos de Brougère (1998, 2001, 2002) buscando compreender sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem de várias espécies animais, mas, em especial, do ser humano criança.

Na medida em que nosso objetivo é compreender as Representações Sociais de professoras sobre o brincar na Educação Infantil, fez-se necessário buscar previamente as significações e usos do termo, o contexto semântico de seu emprego.

Assim, delinearemos nesse estudo contribuições teóricas com as quais o brincar tem historicamente estabelecido relações que nos possibilitem conhecer suas conceituações e usos na tentativa de contextualizar como se inscreveram na realidade social à luz de diferentes olhares.

Procuraremos compreender o que se entende normalmente pelo vocábulo brincar. Quais são os seus usos? Pode-se dar a ele uma definição? Uma delimitação? Aqui não se trata de impor ou propor um sentido ao brincar à noção de brincar, mas percorrer as configurações de sentido que correspondem a seus empregos.

Buscaremos mostrar os paradigmas subjacentes ao emprego da palavra brincar e dos seus modos (o jogo e brincadeira) na tentativa de conhecer que

pensamento implica o próprio uso desse termo. Qual a rede de significações explícitas e implícitas resultantes do seu emprego? Trata-se de compreender o que significa chamar de brincar, determinada situação, determinado comportamento. Não se trata de querer julgar empregos, mas de querer saber o que significa para uma dada sociedade, em um dado momento, fazer referência ao brincar.

No que concerne à lógica da denominação, para Brougère (1998), no conjunto das atividades humanas, algumas são repertoriadas como brincar, a partir de um processo de designação e de interpretação e vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que uma determinada cultura designa como brincar.

Para Carvalho e Pontes (2003), o que se esconde sob esses nomes diversificados é, ao mesmo tempo, a universalidade e a especificidade de um fenômeno cultural, que se caracteriza por se constituir através de uma profunda imbricação entre evolução biológica e evolução cultural.

Kishimoto (1993) diz que o termo não é neutro, pois traz em si um corte do real, uma certa representação do mundo, onde a imagem do brincar está relacionada à imagem de criança.

A aproximação da imagem da criança vinculada à imagem do brincar é evidenciada na construção social de criança que segundo Ariès (1981) remonta ao século XVIII no momento em que o brincar é denominado como especificidade da infância a partir das idéias roussonianas que defendiam a criança como ser inocente e o brincar o seu elemento natural.

Para compreender o brincar no sentido de sua relevância na vida humana, em especial na da criança, começamos por uma pesquisa filosófica

que busca compreender como o fenômeno se origina e se inscreve na vida social e cultural. Encontramos em Huizinga (1980) a noção de jogo que consideramos requisito indispensável a qualquer construção posterior e, ainda, em Benjamin (1984), uma abordagem de elementos que constituem ou caracterizam uma situação de jogo como sendo uma situação de brincadeira.

Ainda no cenário da Filosofia, por meio de Kishimoto (1993, 2002a), encontramos o momento em que o brincar passa a ser considerado como um elemento próprio da criança a partir das idéias roussenianas, e ainda, como essas idéias evoluíram influenciando a criação dos jardins de infância de Froebel onde situamos a conotação do brincar livre e o brincar dirigido como expressão e meio de ensino e de aprendizagem o que também influenciou a escola nova.

Dos estudos psicogenéticos buscamos substratos psicológicos e sociais através de estudos de Vygotsky (1991) e autoras dos dias atuais que ressaltam a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança através do jogo, da brincadeira e do brinquedo, detendo-nos na brincadeira de faz – de - conta.

A contribuição de Vygotsky (1991), assim como dos demais autores/as, se mostrou essencial neste estudo quanto ao papel do brincar no processo de construção da representação simbólica pelas crianças, como potencializador de aprendizagens, especialmente na brincadeira de faz-de-conta. Este autor resalta a presença do outro como mediador e potencializador das (re)construções simbólicas necessárias a (re)elaborações de conceitos superiores, que ocorrem no e através do brincar, e que são necessárias à vida

social da criança no seu processo de atribuição de significações ao mundo como indivíduo histórico e cultural.

Buscando ampliar a discussão, tomamos postulados de Wajskop (2001) que considera o brincar através do substrato sociocultural e a brincadeira como produção sociocultural da sociedade humana, como processo e atividade social infantil que tem um papel educativo importante na escolaridade das crianças histórica e socialmente situadas.

A contribuição de Brougère (1998, 1999, 2001, 2002 e 2004) é verificada na abordagem crítica, quando toma o brincar em uma visão de totalidade, na sociedade atual, e situa o brincar da criança como fenômeno sociocultural instituinte e promovedor da co-produção da cultura lúdica, seguida por Kishimoto (1993, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2005) como estudiosa do brincar na Educação Infantil.

Com vistas a compreender o brincar no âmbito da escola infantil, a partir de quem nela atua cotidianamente junto às crianças, elegemos as professoras no seu dizer e pensar sobre o brincar e para ouvir a sua voz, buscamos a Teoria das Representações Sociais, tal como proposta por Moscovici (1978, 2003), assim como os estudos de Jodelet (2001), por tratar-se de um instrumental teórico e metodológico de orientação psicossocial cuja especificidade reside em que através do estudo de suportes, como por exemplo, o discurso das professoras, é possível apreender a expressão de um conhecimento teórico – prático, sobre um dado objeto vivido e construído histórica e intersubjetivamente no processo de comunicação social, por determinados grupos de pertença em contextos sociais específicos.

### **1.1 Olhares sobre o brincar em uma abordagem multidimensional**

Iniciamos este estudo a partir de uma discussão sobre o jogo, que entendemos como uma das formas do brincar, à luz de Huizinga (1980) que nos oferece elementos para esta discussão à medida que ao situar o jogo e indicar como ele se constitui apresenta aspectos que explicam a peculiaridade do brincar como ato em si, que se expressa através do jogo e da brincadeira.

Para Huizinga (op.cit.) o brincar na sua forma genética e cultural é a própria expressão da vida. Por meio do jogo o ser humano cria um outro mundo, o poético, ao lado do da natureza. Apresenta a criação e a constituição do mito e do culto pelo homem ressaltando que se constituem como grandes forças instintivas da vida civilizada e que todas elas têm origem no jogo, que dessa forma representa uma das principais bases da civilização, que sempre traz um espírito fantasista que fica entre a brincadeira e a seriedade.

Huizinga (op.cit.) toma o jogo enquanto objeto manipulável e/ou imaginado, intrinsecamente relacionado às formas de organização social de cada época, relaciona dialeticamente o conceito de jogo ao de cultura<sup>7</sup>, definindo-o como um fenômeno cultural que tem um papel na formação do ser social.

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico, pois ultrapassa os limites de uma atividade puramente física ou biológica, acredita que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, mas

---

<sup>7</sup> Brougère (2001, p. 08) conceitua a cultura como “[...] o conjunto de significações produzidas pelo homem”.

que não podemos considerá-lo como uma dimensão ou propriedade apenas da espécie humana, tendo em vista que “os animais brincam tal como os homens”.

Huizinga (1980), embora reconheça o fator biológico do jogo, ressalta que existe algo a mais que o singulariza. Vejamos,

O jogo é o fato mais antigo que a cultura, pois esta mesmo em suas definições menos rigorosas pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral do jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano (p. 03).

Para este autor (op. cit), o jogo tem uma função significativa, ou seja, todo jogo encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Diz que

[...] a intensidade do jogo e seu poder de fascinação, não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo (p. 05).

Assim, a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, pois afirma que não foi a natureza que nos deu a tensão, a alegria e o divertimento no jogo, mas que é este último que define a essência do jogo. Pois,

a própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa a mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional (p. 06).

O autor não se prende ao fator biológico; a ênfase no seu estudo repousa no aspecto cultural da vida humana e, nesse sentido, não limita a sua existência à vida animal e nem à vida da criança; afirma que as grandes atividades da sociedade são marcadas pelo jogo: a linguagem, instrumento que o homem criou a fim de se comunicar, ensinar e comandar. Ao nomear é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas.

Para Huizinga (op cit.), um traço distintivo no jogo é que

antes de mais nada o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural (...) As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade (op. cit., p. 10).

Para este autor são características do jogo: a liberdade, sua forma de evolução que não se dá naturalmente e a evasão da vida real, para uma esfera temporal onde, por exemplo, toda criança sabe quando está fazendo de conta ou seja, só brincando: “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada<sup>8</sup>. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo” (op. cit., p. 21).

Entre as contribuições que apresenta com relação a como a criança se relaciona com o jogo, o autor afirma que

[...] A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. A criança fica literalmente ‘transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’. Mais do que

---

<sup>8</sup> É sagrado porque implica em uma separação da vida cotidiana, transfere os participantes para um mundo diferente, mas sabem que estão em um jogo.

uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência : é imaginação, no sentido original do termo (op. cit., p. 17)

Huizinga (op.cit.) toma a representação como uma explicitação de uma situação vivida que a criança (re)cria pela capacidade de imaginar que dá um matiz diferente à forma como representar a realidade. Assim, ressalta a capacidade de criar representações simbólicas cada vez mais elaboradas como traço distintivo entre o brincar e/ou o jogo das crianças e o dos animais.

Esta capacidade de o ser humano criar representações simbólicas por meio do jogo é também defendida por Vygotsky (1991), conforme discutiremos adiante, assim como se aproximam das de Benjamin (1984), estudiosos da criança e dos seus modos de brincar sobre o qual trataremos de forma breve, a seguir, considerando o que diz sobre a imaginação que consiste em um traço peculiar e distintivo do brincar: a relação entre a imagem e o lúdico.

Tomando a imaginação da criança, Benjamin (op. cit) realiza um interessante enlace entre a imagem e o lúdico, como prenúncio da evolução posterior do brinquedo e do avanço das transformações que se processariam neste campo na direção do virtual.

O autor reafirma o que diz Huizinga (1980) de que o jogo não é simplesmente natural ou simplesmente espontâneo na criança quando diz que há um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas por suas necessidades, que determinam todos os brinquedos<sup>9</sup>. As crianças, quando brincam, se defrontam o tempo todo com os vestígios que as gerações mais velhas deixaram.

---

<sup>9</sup> A criança através das relações sociais que estabelece com o meio social aprende e (re)cria formas de brincar atuais e de outros tempos o que se reflete na atribuição de função ao brinquedo.

As contribuições ampliam este estudo à medida que oportunizam compreender o sentido de o brincar ser tomado como fenômeno cultural porque se constitui na vivência cotidiana das crianças, que herdaram uma cultura lúdica e que vai sendo sempre (re)elaborada a partir de como se dão as relações sociais que estabelecem com o outro, tendo em vista as suas possibilidades reais e potenciais de apreendê-las e utilizá-las no sentido de sua formação, assim como para outras gerações.

Benjamin (op. cit) refere-se à relação entre a criança e o brinquedo, mediada pelo adulto, quando diz que o brinquedo, mesmo quando não é apenas miniatura de objetos que circulam no mundo dos adultos, é confronto, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança, pois são os adultos que, em primeiro lugar, oferecem esses objetos às crianças; porém é graças à imaginação da criança nas suas formas de brincar que se transformam em brinquedos.

Para caracterizar uma situação de brincar, Kishimoto (2005) ressalta envolvimento, imaginação, regras, tomada de decisão, incerteza, tempo, espaço e prazer e ou tensão, como elementos distintivos de formas de brincar que as crianças podem experimentar através de situações do seu cotidiano. Assim raramente há o lúdico quando a criança não escolhe.

Com relação à idéia de naturalidade do brincar, a autora (op. cit) afirma que os jogos e as brincadeiras não evoluem naturalmente, não surgem do nada, não se constituem e nem se realizam da mesma forma, com os mesmos temas e/ou conteúdos. São fenômenos culturais que na sua trajetória se conservam e/ou são (re)inventados pela e na dinamicidade que constitui a realidade social.

Ainda em Kishimoto (2002a), a idéia de naturalidade do brincar, do jogo e da brincadeira surge no período romântico a partir de Rousseau que defendia o brincar como atividade natural e espontânea da criança atribuindo um novo lugar para a criança e o seu brincar. É dentro dos quadros do romantismo que o jogo aparece com uma nova visão que o define como conduta típica e espontânea da criança.

[...] O romantismo especifica no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes, filósofos e educadores, que consideram o jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância (KISHIMOTO, 2002a, p. 63).

A autora afirma que a disseminação dessas idéias influenciou, no século XIX, a Froebel que cria uma escola específica para a criança a qual denomina de Kindergarten (Jardim de Infância). A imagem da criança era de uma plantinha de um jardim e o jardineiro seria o professor. As crianças se expressariam através de atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. O educador idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem que ele chamou de dons, trouxe a noção de brincadeira como ação livre.

Kishimoto (2002a) diz que

[...] Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. (...) aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893, 1989), Brougère (1995), Vygotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros (p. 68).

A autora considera que as idéias de Froebel se aproximam das destes autores quando o filósofo e educador reconhece que através do jogo as

crianças desenvolvem a capacidade simbólica. Ou seja, no brincar as crianças constroem representações. Porém, nesta questão ele não foi compreendido pelas “jardineiras”, nessas assertivas que seriam as suas mais importantes postulações para a importância do brincar na vida das crianças o que se difundiu das idéias de Froebel foi o brincar natural da criança inocente e em função disso o uso de jogos para o ensino de conteúdos.

Assim, segundo Kishimoto (1993),

os jardins de infância froebelianos incluem jogos nos quais se permite às crianças uma livre exploração, oferecendo apenas o suporte material e jogos orientados nos quais há uma clara cobrança de conteúdos a adquirir

Estas idéias de Froebel difundiram-se e embora a ênfase recaísse nos jogos livres, os jogos pedagógicos continuaram presentes no século XX assumindo um papel importante nos ideais do Movimento da Escola Nova no Brasil que defendia o jogo como natural da criança e a noção de jogos educativos para o ensino de toda e qualquer disciplina.

Hoje existe uma argumentação teórica que se alimenta dos postulados de Benjamin (1984) e Huizinga (1980) que (re)significa a idéia de naturalidade do brincar ao situar o fenômeno como construção social e ato de escolha da criança, trazendo elementos que explicam a relação de reciprocidade que existe entre o brincar como fenômeno cultural e o mundo atual, como ambos se modificam e se (re)constroem a partir da singularidade da ação das crianças no decorrer dos jogos e das brincadeiras que materializam o brincar.

Ressaltamos, entretanto, a relação intrínseca e dialética entre a cultura e a natureza humana à medida que o ser humano não se constitui fora da cultura.

## **1.2 O brincar nos seus modos de expressão: o olhar histórico cultural da abordagem psicogenética no campo de estudos psicossociais**

Para compreender o brincar a partir de estudos psicogenéticos de cunho histórico - cultural, buscamos Vygotsky (1991) e outros que vêem a criança como agente ativo do seu fazer no mundo; buscamos a visão crítica do brincar natural de Coelho e Pedrosa (1995) que consideram a inserção do ser humano em uma cultura à medida que não se constitui fora de um mundo sociocultural.

As autoras dizem que houve época que a visão de “[...] uma criança brincando era explicada como se estivesse em mundo só seu, um mundo de fantasia, à parte do nosso mundo da realidade...” (p. 51). Porém,

Hoje essa visão de que uma criança que brinca está “suspensa” da realidade, num mundo à parte, tem mudado. Muitos estudos sobre os vários tipos de brincadeira que as crianças desenvolvem têm mostrado como, por meio das brincadeiras, as crianças se constituem como indivíduos, com um tipo de organização e funcionamento psicológicos próprios, utilizando certos meios comportamentais extraído de seu registro, em cada período da vida e das aquisições e modificações que a sua microcultura impõe.

Estas autoras trazem o argumento de que por meio do brincar as crianças se constituem agentes de seu desenvolvimento, mobilizando o conhecimento construído e, potencialmente, reordenando-o através do funcionamento das suas estruturas psicológicas, através das suas inserções no meio sociocultural que são determinantes nesse processo.

Assim, consideram que existe no brincar uma dimensão biológica, tendo em vista que a criança necessita brincar para poder se constituir<sup>10</sup>; uma

---

<sup>10</sup> Ver Huizinga (1980) que diz que o brincar é uma dimensão vital para os animais e para os seres humanos, tomando a cultura como o aspecto determinante na constituição do indivíduo social.

dimensão psicológica que pode ser compreendida quando observamos uma evolução no brincar de crianças que passam a explicitar seqüências no brincar, demonstrando um nível de organização mental mais elaborado e uma dimensão social e cultural do brincar que se mostra na variação de temas e conteúdos que a criança expressa no seu brincar e que traduz o momento histórico, a situação geográfica, a cultura, a classe social, ou seja, há uma variação nas formas e expressões do brincar determinadas pela atividade concreta e as relações das pessoas com a vida social e cultural em cada época.

Esta perspectiva ressalta a origem social e cultural do brincar pelas transformações que se expressam e expressam a realidade social, como uma construção social de indivíduo-criança, historicamente traçada na e pela ação interativa destes nos seus intercâmbios sociais, onde o brincar retrata o mundo adulto que as seduz, desafia e impulsiona nos seus movimentos de (re)construções com relação ao que são e ao que podem ser na sua constituição de ser social

Buscando discutir o papel do brincar como potencializador do desenvolvimento da criança e elemento da cultura, que a criança traz, expressa e (re)constrói através das relações de reciprocidade que estabelece com o meio sociocultural, buscamos contribuições de Vygotsky (1991) além de outros/as estudiosos/as<sup>11</sup> que têm uma projeção com relação à brincadeira de faz de conta no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, como potencializadora nas e das interações sociais e de que significam no âmbito do desenvolvimento psicológico e social.

---

<sup>11</sup> Moraes e Carvalho (1994); Coelho e Pedrosa (1995); Carvalho, Hamburger e Pedrosa (1996) e Felipe (2002).

Vygotsky (op. cit) define a brincadeira de faz-de-conta como a atividade do brincar por excelência, porque é uma ação interativa e mediadora na construção de sistemas simbólicos que tornam possível a relação da criança com o mundo. O autor (ibidem) contrapõe-se à concepção de brincadeira como fonte do prazer ou como instinto natural, buscando conhecer quais as necessidades que a criança satisfaz na brincadeira para defini-la como atividade. Vejamos,

[...] se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo (p. 106).

Referindo-se ao processo de evolução do brincar, que a criança expressa na brincadeira e no jogo, o autor insere o brinquedo, afirmando que a sua participação na evolução da criança é percebida a partir de como ela age com ele nos jogos, observando que, a princípio, há uma situação imaginária às claras e regras ocultas, evoluindo para jogos em que há regras às claras e uma situação imaginária oculta.

Segundo Vygotsky (op cit, p. 111), “a criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos”. Assim, na brincadeira infantil, a criança assume e exercita vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ao fazer isso, pode afastar-se de significados já estabelecidos e criar

novos significados ou criar papéis e novas formas de desempenhá-los. Dessa forma, o jogo proporciona alteração das estruturas cognitivas.

Ainda sobre a brincadeira de faz-de-conta, Moraes e Carvalho (1994) afirmam que contribui para o processo de desenvolvimento das crianças, pois, à medida que representam papéis sociais e se confrontam com parceiros que assumem outros papéis (“ô filho, dá isso prá mamãe”), compartilham e criam a cultura do seu grupo, desenvolvem meios de se vincular e/ou atuar na transformação de valores da sociedade à qual pertencem, sendo, também, importante veículo para a compreensão do outro no sentido de promover a sustentação da interação social.

Com vistas a explicitar o significado da interação social pela importância que assume como forma de as crianças conhecerem e se relacionarem com o mundo em que vivem, buscamos subsídios em Carvalho, Hamburger e Pedrosa (1996) que definem a interação

[...] como um processo efetivo ou potencial de trânsito de informação em um campo cuja natureza é definida pela natureza de seus componentes e dos princípios que descrevem suas relações; os componentes constituem o campo, e são simultaneamente constituídos pela efetivação do processo interacional. Interação é um estado potencial e um processo (p. 22).

Assim, as crianças (re)criam na brincadeira infantil modos de ser e de fazer através da interação social que estabelecem com o meio social, que por constituir-se como um estado potencial, lhes permite assumir e exercitar vários papéis com os quais interagem no cotidiano.

Moraes e Carvalho (op cit) ressaltam no jogo do faz-de-conta dois aspectos: o papel simbólico, que diz respeito à existência de um tema, e a função da criança no grupo e na rede de relações estabelecidas na brincadeira.

Ao brincar, a criança exercita capacidades necessárias à vida social humana, construindo sua identidade social e, assim, constituindo-se como ser individual.

Ainda buscando ressaltar o processo de construção de representações simbólicas através da brincadeira simbólica, Coelho e Pedrosa (1995) dizem que a brincadeira de faz-de-conta, em si, está intrinsecamente relacionada à representação: “[...] transformar uma ‘coisa’ em outra apresentar uma ‘coisa’ por meio de outra, tratar uma ‘coisa’ como se fosse outra, são expressões de um mesmo fenômeno psicológico: o de representar” (p. 61).

Buscando ampliar a discussão, Gosso e Otta (2003) contribuem para o entendimento do jogo de regras ser uma brincadeira simbólica dentro do que tem sido discutido por Coelho e Pedrosa (1995), e Moraes e Carvalho (1994) sobre esta categoria, afirmando que

Fazem parte desta categoria as brincadeiras que envolvem ritualização de papéis e a representação de cenas previsíveis e pré-determinadas. As seqüências imprevisíveis da brincadeira são transformadas em ciclos repetitivos de ação, com início, meio e fim...(p. 66-67).

As autoras consideram também que à medida que as crianças crescem se observa a diminuição de freqüência das brincadeiras simbólicas (brincadeira de faz-de-conta e jogos de regras) e o aumento de jogos de regras mais elaborados conforme o avanço da idade das crianças.

É através dessas formas de brincar que as crianças estão continuamente se desenvolvendo cognitivo e socioculturalmente, (re)construindo outras formas de ser e estar no mundo de uma forma dinâmica interativa e transformadora na qual a capacidade de imaginar é parte intrínseca e propulsora de seu brincar.

Morais e Otta (2003) trazem para a discussão uma conceituação do espaço físico e temporal em que ocorre o brincar como a zona lúdica onde se incluem os suportes que influenciam o brincar das crianças: a televisão, tipos de brinquedos, atitudes de pais e outros familiares, presença e ausência de irmãos mais novos, amigos, e também citam as representações coletivas, apoiadas em Berger e Luckmann (1966, 1999), que estão relacionadas à brincadeira e às formas de brincar através da expectativa que se tem da criança, do adolescente e do adulto em uma determinada sociedade.

Apresentam ainda uma classificação de brincadeiras através do caráter predominante da ação e uma outra classificação segundo a forma de interação.

Com relação ao caráter predominante da brincadeira, estas autoras apresentam uma combinação de critérios de Parker (1984) e de Piaget (1945) que denominam como: as brincadeiras de exercício físico que exercitam um conjunto variado de comportamentos: bambolê; subir e pular de árvores e de outros obstáculos; as brincadeiras de contingência social que são movidas pelo prazer de provocar respostas contingentes no outros: fazer cócegas, brincar de esconde-esconde; brincadeiras de construção ocorrem pela combinação de materiais com vistas a criar um produto novo: empilhar, modelar areia; as brincadeiras turbulentas consideradas agonísticas (de lutas, engalfinhamentos, perseguições) e teste de limites que a criança busca superar: equilibrar-se em superfícies instáveis e outros e, por fim, as brincadeiras de faz-de-conta que são brincadeiras imaginativas e o jogo com regras.

Vygotsky (op.cit.) explicita o significado da imaginação como um processo psicológico inerente ao lúdico e relevante para o desenvolvimento ontogenético do ser humano.

[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais . Como todas as funções da consciência, ela surge originariamente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido : podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação (1990, p. 106).

O autor trata a situação imaginária como um aspecto distintivo da brincadeira e não como um atributo de subcategorias específicas desta ação. Considera que a imaginação tem presença e influência no brinquedo<sup>12</sup>, porque cria zonas de desenvolvimento proximal que repercutem no desenvolvimento da representação simbólica: é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

Vygotsky (op. cit) considera que de uma situação simbólica inicial, na brincadeira de faz-de-conta, a criança evolui para uma simbolização mais elaborada nos jogos de regra. Porém, para ele a evolução não ocorre sem rupturas e está intrinsecamente relacionada à história e à cultura e, ainda, à mediação de um outro na construção da função simbólica. Dessa forma cria zonas de desenvolvimento proximal e nesse aspecto o autor traz contribuições para o âmbito da educação escolar, ressaltando que o professor pode atuar como mediador oportunizando às crianças novas referências.

A este respeito, Felipe (2001) diz que

---

<sup>12</sup> Como suporte material e simbólico do brincar.

[...] cabe à escola fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. O papel do professor consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (p. 30).

Considerando a obra destes estudiosos, refletimos que eles trazem uma efetiva contribuição com relação ao significado do brincar como um fenômeno biologicamente social que é potencializado na brincadeira e que permite à criança compreender e expressar não só como vê o mundo, mas como sujeito interativo atuar na sua modificação.

Estes estudiosos atribuem importância à atuação dos outros membros do grupo social, especialmente a importância da escola para oportunizar à criança o desenvolvimento do sistema simbólico na mediação entre a cultura e a criança e que isto repercute na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados (processo intrapsicológico), referindo-se aos estímulos externos na potencialização de mudanças internas, ocorridas no desenvolvimento mental da criança.

Para Vygotsky (op. cit), o jogo proporciona alteração das estruturas que determinam a capacidade de o sujeito conhecer. Ressalta o papel do outro como mediador<sup>13</sup> neste processo.

Os estudos destes teóricos ajudam a compreender a importância do brincar, aqui materializado entre outras, especialmente, na brincadeira de faz-de-conta, como atividade cultural, que as crianças (re)elaboram e que se circunscreve como possibilidade de criação de zonas de desenvolvimento proximal, pelas situações desafiadoras que as crianças experimentam no seu brincar. A linguagem consiste em um dos elementos mediadores na elaboração

---

<sup>13</sup> O papel de mediador que o professor pode assumir oportunizando momentos de brinquedos.

de representações como formas superiores simbólicas.

Para os autores aqui contemplados, o brincar como ato em si se materializa no jogo e na brincadeira que consideram como uma forma peculiar de atividade infantil que tem como objeto o adulto, suas atividades e o sistema de relações com as outras pessoas.

Neste sentido a brincadeira infantil pode ter uma importância fundamental na perspectiva do trabalho escolar tendo a criança como sujeito histórico e cultural e o brincar como fenômeno biologicamente social que através da ação humana, sob a mediação de outros significativos, é redimensionado nas possibilidades de inserção e ou de transformação da criança no mundo.

Buscaremos ampliar esta discussão a partir de estudos socioculturais que enfatizam o brincar como fenômeno social, conforme veremos a seguir.

### **1.3 O brincar na formação do sujeito social - o substrato sociocultural no jogo, na brincadeira e no brinquedo**

A antropologia tanto quanto a Sociologia, em suas especificidades e inter-relações, revelam a relação entre a sociedade e a cultura. Tais estudos explicitam que a relação do indivíduo com os outros está sobremaneira influenciada pela natureza da própria sociedade e vice-versa. Assim, o pensamento fundamental de uma sociedade encontra sua plena expressão pela forma como revela a cultura.

Estes estudos voltam-se para o brincar definindo-o como um fenômeno cultural e trazem o jogo e a brincadeira na sua origem e/ou historicidade como elementos e/ou atividades culturais e o brinquedo definido a partir da função

que a criança lhe atribui, mesmo considerando que o aspecto material sugere funções que ele pode assumir a partir da ação da criança que vem sendo mediada, entre outros, por imagens com as quais interage e (re)elabora no processo de (co)construção de sua cultura lúdica, conforme veremos a seguir.

Para tratar do brincar na perspectiva sociocultural, buscamos Wajskop (2001) e Brougère (1998, 2001, 2002, 2004) que na sua abordagem oferecem contribuições relativas ao significado do brincar, assim como os seus modos de expressão considerando as relações e interações que as crianças estabelecem com a realidade social por meio do brincar e, ainda, como o fenômeno tem sido olhado no âmbito da Educação Infantil.

Wajskop (2001, p. 33) define o brincar como uma situação ou estado em que as “[...] crianças podem colocar desafios e questões além de seu comportamento, levantando hipóteses na busca de compreender problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem”.

Assim, as crianças vivenciam situações diversificadas de brincadeiras que lhes permitem desenvolver estratégias e resolver problemas recortados do meio social.

Com relação aos modos de brincar, a autora mencionada acima diz que na brincadeira<sup>14</sup> o sentimento de liberdade e de disciplina na vivência em grupo é fundamental no processo de desenvolvimento social da criança. Considera que

a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criados. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são

---

<sup>14</sup> Aqui definida como atividade do brincar que permite a assimilação da cultura.

introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos (2001, p. 25).

Destarte, ressalta que

A brincadeira na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum a da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos (p. 28).

Para a autora, a brincadeira consiste em uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. Assim, as crianças quando brincam estão sempre acedendo ao mundo mais amplo através da construção de sistemas de representação simbólica, sem os quais isto não se tornaria possível.

Para a autora (op. cit), o brincar tem sido transformado nas salas de crianças em idade pré-escolar “em uma espécie de grande brinquedo educativo” (p. 22).

[...] a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas . 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 a sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola ( op. cit., p. 23-24).

Wajskop (op. cit.) ressalta um ponto fundamental na discussão do nosso trabalho, haja vista que a didatização do brincar nega a sua essencialidade

como um ato de escolha, de envolvimento e liberdade. A autora considera que são práticas que se remetem a teorias de privação cultural que buscavam tornar as crianças mais aptas. Ela ressalta que

Essas práticas apoiaram-se também em materiais lúdicos e que por si sós deveriam ser capazes de ensinar às crianças os conteúdos programáticos. Como atividade controlada pelo professor a brincadeira aparecia como um elemento de sedução oferecido à criança. Nesse tipo de atividade as crianças não possuem a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira... (p. 25).

Esta autora não reconhece o jogo educativo como brincar por não trazer em si os componentes que caracterizam o estado ou situação do brincar.

Ela ressalta que os jogos educativos foram difundidos através das idéias froebelianas e decrolyanas<sup>15</sup> e se mantêm na Educação Infantil o que concorre para uma visão do brincar como algo manipulável previsível e controlado, contrapondo-se à noção de brincar como fenômeno social que representa para a criança possibilidades mais amplas de atribuir significações ao mundo em que vive à medida que tem mobilidade de escolha do que e com que brincar.

Para esta autora (2001), a inserção destes jogos na escola de Educação Infantil limita a organização independente das crianças para a brincadeira, pois a didatização traz uma idéia de infantilização dos alunos e de uso da ação simbólica para exercitar e facilitar para o professor o alcance de objetivos relativos às disciplinas escolares.

Tal como Wajskop (2001) e Kishimoto (2002b), Brougère (2004) ressalta que os conteúdos que a criança (re)constrói na brincadeira e ainda os seus elementos constitutivos são ignorados pelos adultos especialmente no âmbito

---

<sup>15</sup> Kishimoto (1993) diz que Decroly defendia os jogos educativos “destinados ao desenvolvimento intelectual e motor, tais jogos foram reproduzidos e passaram a ocupar o espaço da educação pré-escolar”.

da Educação Infantil, por parte dos professores quando utilizam o que denominam jogos educativos para estimular a aprendizagem das crianças.

Para falar da maneira como o jogo é compreendido na escola, o autor ressalta que, à medida que buscam facilitar o processo de alfabetização das crianças através do jogo, dito como educativo, os professores acreditam poder antecipar os seus usos, o que na lógica de como entende a brincadeira e o jogo como espaço de iniciativa da criança causa um certo problema, pois não existe jogo e sim uma atividade que não contempla os elementos constitutivos que caracterizam uma situação de jogo e ou de brincadeira.

A atribuição de educativo supõe que existem funções inscritas no brinquedo e mais ou menos prescritas para organizar o seu uso. O autor (2004) considera que a análise dessa questão deve buscar distinguir entre os suportes lúdicos destinados à criança, certos objetos portadores de um valor educativo. Segundo Brougère (2004, p. 202),

[...] Esses jogos ou brinquedos exibem a denominação de jogos educativos ou de estimulação para as crianças menores designam uma função específica que o objeto torna visível no seu conteúdo ou nas suas formas e encenam ou tentam representar a educação (ou o desenvolvimento da criança...

Brougère (1998) comenta que tais jogos eram considerados educativos não pela dimensão lúdica, mas pelos temas abordados. Ressalta que “o que domina são os temas de animais e da natureza que aparecem como um conteúdo que evoca, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a infância” (2004, p. 201).

Para o autor estes jogos são considerados educativos porque

[...] permanecem ancorados no universo do jogo pelo vocabulário empregado, pela antecipação das regras do

jogo, pelo conteúdo afetivo ou infantil. Então podemos compreender o porquê desses jogos serem considerados educativos e como essa categoria é construída. Por um lado, eles exibem as características educativas de princípios lúdicos gerais (loto, dominó...) que remetem a competências transversais enunciadas no programa para a educação infantil...(p. 202).

À medida que estes jogos remetem a competências pré-estabelecidas, perdem a identidade de jogo e ou de brincadeira para tornar-se uma atividade que pode trazer prazer, mas o fato de dar prazer não assegura o jogo.

Brougère (2004), contrapondo-se às defesas do jogo educativo de que os objetos lúdicos são utensílios para o desenvolvimento da criança, afirma que felizmente as crianças só brincam com os papéis das embalagens que acompanham os tais jogos o que invalida tudo o que foi dito.

Nos faz refletir o quanto a escola de Educação Infantil ao buscar definir funções para o brincar da criança tem desviado o curso do que poderia ser o seu desenvolvimento integral, conforme está nos marcos legais, quando se referem à formação das crianças, impondo-lhes um modelo de sociedade em que se limita a autonomia, a cooperação, a capacidade de buscar gerir situações adversas advindas de regras, que as crianças no seu grupo de brinquedo precisam administrar e, mais ainda, empobrece as possibilidades de ampliação da cultura lúdica ao buscar “engessar” as crianças no padrão escolar.

Brougère (2002, 2004) afirma que o brincar não é apenas uma dinâmica interna do indivíduo, mas, essencialmente, uma atividade dotada de significação social e cultural que, tal como outra atividade, necessita de aprendizagem.

Esta aprendizagem ocorre à medida que as crianças estabelecem interações com o meio social e constroem a cultura lúdica que consiste em um conjunto de regras e significações próprias da atividade lúdica que a criança adquire e domina no contexto de seu jogo<sup>16</sup> e neste sentido ressalta o papel do brinquedo nessa construção.

Destarte, o autor (2001, 2004) vem desenvolvendo um estudo sobre o brincar onde enfatiza o brinquedo, revelando sua natureza e constituição bem como a função que assume através da ação lúdica<sup>17</sup> da criança como canal na co-construção de uma cultura lúdica que ela vai desenvolvendo através de várias formas de comunicação à medida que vivencia experiências diversas que lhe permitem atuar e atribuir significações ao mundo social.

Afirma, dessa maneira, que

A infância é conseqüentemente um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados (BROUGÈRE, 2001, p. 40).

Tal como Huizinga (1980) e Benjamin (1984), Brougère (2001, 2002, 2004) afirma que toda cultura possui um banco de imagens que são expressivas no espaço cultural. E, é com e a partir dessas imagens que a criança pode se expressar e/ou (re)construir novas produções de uma cultura lúdica, que torna o jogo possível e permite enriquecer a atividade lúdica.

Ele ressalta a importância que o universo midiático vem atribuindo ao lúdico concorrendo para que os mesmos brinquedos sejam propostos em todo

---

<sup>16</sup> O autor refere-se ao jogo como brincadeira, quando este não tem regras *a priori*.

<sup>17</sup> O jogo e/ou a brincadeira.

o mundo, pois, como muitos outros, esse objeto se inscreve na lógica da globalização de intercâmbio, porém isto não implica em que todos os brinquedos despertem o mesmo interesse nas crianças, haja vista a sua singularidade.

Brougère (2004) faz uma análise do brincar nos dias atuais a partir de como o brinquedo assume um lugar de destaque nos modos de as crianças brincarem. Discute como o brincar se conserva através de brincadeiras tradicionais e, ao mesmo tempo, a cada dia assume novas configurações se constituindo, entre outros, através das relações que a criança estabelece com o universo midiático o que segundo o autor tem oportunizado às crianças de ambientes sociais diferentes possibilidades de interação com elementos de natureza lúdica diversa, por exemplo, os desenhos animados da televisão que trazem um repertório de imagens e palavras que ampliam as possibilidades de interação social, no sentido de que as crianças, mesmo de locais diferentes, entram na brincadeira compartilhando familiaridades relativas a elementos de um universo lúdico com o qual interagem ou partilham.

Como produto ou estímulo da brincadeira e/ou do jogo, o brinquedo potencializa e/ou expressa a relação da criança com o meio social nos diferentes aspectos do sistema de significados e de funções construídas, à medida que vai sendo definido através das formas de as crianças se relacionarem com o meio sociocultural, dos temas do seu jogo e/ou da sua brincadeira, que se constituem como atividades de apropriação e/ou de co-produção da cultura lúdica.

A abordagem de Brougère (2004) permite compreender que o brincar materializado nas brincadeiras e nos jogos tem no brinquedo o suporte de

ação. Para ele, é na brincadeira que se define a função do brinquedo cujo tema representa e potencializa a co-produção da cultura lúdica. Ou seja, na brincadeira existe uma temática que norteia a ação da criança e dessa maneira o brinquedo não é definido por uma função específica, pois mesmo se tratando de um objeto que a criança manipula livremente, nele o valor simbólico é a sua função.

No entanto, existe o elemento da incerteza ou imprevisibilidade, pois o brinquedo também traz uma imagem que seduz, a imagem aproxima-o da obra de arte e indica a grande riqueza simbólica da qual dá testemunho. Mas ele é também funcional à medida que essa dimensão funcional se funde com seu valor simbólico, com sua significação enquanto imagem.

A imagem que o brinquedo traz do mundo sociocultural assume relevância na atribuição de significados que a criança (re)elabora à medida que interage e se impregna culturalmente e também atua na (re)configuração dos canais de mediação do mundo social que alimenta o seu jogo, a sua brincadeira e as funções que atribui ao brinquedo. Brougère (2004) diz que a função justifica o objeto na sua existência; a sua função é a brincadeira que, por sua vez, escapa a qualquer função precisa, tendo por isso recebido a conotação de gratuidade e futilidade.

Brougère (2004, p. 258) diz que

[...] Brincar com um brinquedo implica em inseri-lo num universo específico, distinto das atividades comuns da vida, a partir de uma decisão tomada livremente por quem brinca, sendo que essa inserção supõe tomar decisões em função dos mecanismos do brinquedo, das regras da brincadeira, do roteiro que está sendo inventado, sem que se saiba como vai terminar esse processo. Enfim, essa ação é praticada por ela mesma, pelo prazer que ela produz, sem outra finalidade, e seu término não tem como motivação produzir um efeito. (...) O brinquedo parece ser um dos meios de introduzir a

brincadeira, de construir esse espaço de segundo grau, do faz –de- conta, mas também de caráter frívolo . E não se pode esquecer que ele envolve, para se tornar objeto da brincadeira (e não simplesmente do ambiente), a decisão da criança de brincar.

Na brincadeira, o brinquedo (como objeto material) não tem uma função precisa, pois a criança o manipula livremente sem estar condicionada às regras a *priori* ou a princípios de utilização de outra natureza; o seu papel na brincadeira, como suporte da ação, como objeto lúdico, somente lhe é dado pela criança que brinca, enquanto a brincadeira dura.

Brougère (2004) diz ainda que, nos dias atuais, o brinquedo retrata uma materialização de um projeto do adulto que pode ser considerado como mídia que transmite à criança certos conteúdos simbólicos imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca. Observa que no seu aspecto material o brinquedo é um objeto escolhido por adultos, que encerra uma representação de criança: os conteúdos imaginários, quer sejam originais ou retomados do livro ou do cinema, estão cada vez mais presentes no mundo do brinquedo. O próprio material de que é feito já é significativo. Ou seja, o brinquedo é uma fonte de representação, porque ao mesmo tempo em que se constitui para a criança como um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também formas, imagens, símbolos para serem manipulados.

O autor (2001) considera a existência de dois pólos no brinquedo: a sua dimensão funcional que tem conseqüências no desenvolvimento infantil e mais especialmente a sua dimensão simbólica. A função e o símbolo no brinquedo estão imbricados e são indissociáveis, pois a representação provoca um comportamento e a função se traduz em uma representação.

Diz ainda que

O brinquedo aparece como suporte que estrutura a atividade, assim como a maior parte dos objetos da cultura . Ele entrega à criança condensado no seu volume, aquilo com o que ela vai organizar a brincadeira, imagens e significados para dar sentido à brincadeira e, por intermédio da integração dela como destinatária, um suporte de identidade...(2004, p. 261).

No brinquedo o valor simbólico é a própria função do objeto e, assim, a brincadeira é a associação entre uma ação e uma ficção, é a lógica do fazer de conta e segundo Brougère (2001) corresponderia a tudo o que Piaget e Vygotsky chamam de jogo simbólico e brincadeira de faz-de-conta.

Dessa maneira, na brincadeira, o brinquedo como objeto de manipulação e de interação tem um significado, porque é dotado de uma determinada forma e usado como expressão ou potencialização de temas que, ligados às possibilidades de apreensão da criança pequena, mobilizam e/ou potencializam o desenvolvimento infantil no que concerne à construção de uma cultura lúdica potencializadora de sistemas simbólicos.

Estas considerações de Brougère (2004) permitem compreender que o brincar nos dias atuais se constitui nas e das experiências lúdicas que historicamente as crianças alimentam e também (re)constróem o seu meio social e, como se trata de uma construção histórica, tem ainda outras referências que são construídas ou estimuladas através de imagens mediadas pelo universo simbólico e cultural com o qual a criança se relaciona, a partir dos diversos canais de informação de um mundo prenhe de imagens significativas, com as quais lida, se identifica, se enriquece e/ou se confronta diariamente através do brincar.

O pesquisador (2001, 2002 e 2004) ressalta a influência da televisão na co-produção da cultura lúdica, por meio das ficções e das diversas imagens que transmite e que são integradas ao universo lúdico das crianças

fornecendo-lhes conteúdos para suas brincadeiras. Porém ele ressalta que apesar de todo o investimento da indústria midiática e de produção de brinquedo, o brincar não se traduz como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão. A criança não recebe passivamente os conteúdos veiculados por esta mídia, ela reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras de maneira idêntica à apropriação de papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação. Ou seja, a televisão alimenta e influencia a brincadeira que, por sua vez, permite à criança apropriar-se de conteúdos da televisão.

Para Pillar (2001, p. 30), “muito cedo as crianças aprendem as programações de seus canais prediletos. Sabem os horários, os tipos de programas, atores, atrizes, mudanças na programação” e a esse respeito Fisher (apud PILLAR, 2001, p. 58) diz que “caiu por terra para mim a célebre afirmação de que as crianças são passivas diante da TV. Elas estão em constante ebulição interna”. Assim a cultura lúdica nos dias atuais vem sendo alimentada e orientada para a manipulação de objetos e tem evoluído em parte sob o impulso de novos brinquedos, novas brincadeiras que se constituem como manipulações em potencial de um ser que decide.

Neste sentido, Brougère (2004) explica que quem cria o brinquedo de fábrica deve ter em vista que a função deriva da imagem (representação) e não o contrário. Assim “[...] a imagem do brinquedo não é qualquer imagem, pois deve ser manipulável no interior da atividade lúdica da criança e corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa daquele que orienta na compra em termos da imagem” (op. cit., p. 19).

Contudo, apesar de todo o refinamento da indústria televisiva e de produção de brinquedos buscando a impregnação cultural da criança, ocorre

que ela subverte a ordem mesmo que, inicialmente, se submeta ao lado da moda, da norma, da regra. A manipulação lhe permite transgredir aquilo que se desenhava para a obtenção de uma resposta, pode distanciar-se do tema original do suporte material, da forma etc. Mesmo impregnada pela imagem, a criança não é condicionada para uma direção ou outra, por ser um sujeito interativo que está envolvido em um processo dinâmico de inserção cultural.

Ao falar da impregnação cultural da criança, Brougère (2001 e 2004) ressalta o brincar como um fator para o desenvolvimento da sociabilidade, ou seja, a inserção cultural vai sendo processada à medida que as crianças através do brincar que se materializa na brincadeira, vão se apropriando dos códigos culturais e sociais necessários à sua formação de indivíduo social, que lhe permite significar o “socius” (mundo social) que a cerca assimilando os seus códigos para poder comunicar-se com os demais membros da sociedade no plano verbal e não-verbal sendo o brinquedo um suporte dessa ação e vetor importante no processo de sociabilidade.

Na brincadeira, a criança exercita e/ou experimenta múltiplos papéis sem compromisso e isto lhe permite aceitar-se como um ser dotado de um futuro, ou seja, se aceita como um futuro. Através do brincar com brinquedos as crianças interagem com os pares e/ou com os adultos, constroem relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação que constituem esquemas que reproduzirão com outros objetos na sua vida futura.

Segundo o autor (2004), neste processo a criança se utiliza e (re)constrói a cultura lúdica de modos diferentes na escola e na sua casa. Esta cultura está impregnada de tradições diversas: nela existem brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém mais brincadeiras com estruturas

reativadas ligadas à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos.

Assim, a vivência da cultura lúdica varia conforme as possibilidades de interação: idades e situações em que as crianças se encontrem. Brougère (op cit) considera que a estrutura narrativa pré-existente à atividade lúdica fornece o estímulo para a brincadeira, sugerindo formas de organização que produzem deslocamentos, transformações por transposições ou invenções, o que representa um processo de apropriação cultural, em que a criança é emissora e receptora de assimilação, necessária ao seu desenvolvimento social.

A brincadeira é um meio de a criança intervir ativamente na cultura infantil: ela interpreta seus conteúdos e inspira certos aspectos dessa cultura, num movimento de construção sem fim, no qual ela é, alternativamente emissora e receptora. E isso ocorre em grande parte com a mediação do brinquedo, suporte de divulgação ativa dessa cultura e receptáculo de tradições e de inovações lúdicas das crianças (idem, 2004, p. 335).

Através da brincadeira a criança tem a possibilidade de apreender significados e ao mesmo tempo intervir provocando transformações em cada época, tempo e lugar. Assim o brincar se inscreve na realidade social situado nas relações que a criança estabelece no seu meio social e cultural em cada época e vem sendo (re)alimentado através de imagens que falam de formas de organização social, cultural e política que se mostram ou podem ser conhecidas através das brincadeiras e dos jogos, mas ao mesmo tempo, não podem ser controladas nem nas suas formas de expressão, nem com relação à duração ou à função, pois existe um ser pensante, que tem na sua cultura

lúdica possibilidades de brincar que fogem ao controle que, por vezes, se busca exercer.

Estas questões necessitam ser retomadas nos espaços educativos, haja vista o uso no sentido político e pedagógico que vem sendo feito do brincar, como jogo educativo, assumindo o papel de isca ou disfarce para o ensino, quando a existência e a justificatória de brinquedos educativos nas salas de aula traduzem uma concepção do brincar como algo manipulável, delimitado e controlado tendo em vista a aprendizagem de conteúdos escolares, revelando equívocos conceituais, no que tange ao sentido do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

A contribuição desses teóricos na formação dos professores da Educação Infantil concretizar-se-á à medida que for sendo integrada no seu pensar e no seu agir criando os espaços, oferecendo material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo dessa maneira, estarão possibilitando às mesmas aceder às culturas e aos modos de vida adultos, fundamentados em princípios éticos, políticos, estéticos, de forma criativa, social e partilhada. Estarão, ainda, oportunizando a aprendizagem de valores e de uma imagem da cultura como (co)produção e não apenas como consumo.

Portanto, para compreender as Representações Sociais das professoras sobre o brincar na Educação Infantil como um fenômeno de construção social, que habita e se (re)constrói no imaginário social definimos no enfoque psicossocial, a abordagem histórico cultural que explica o brincar na sua historicidade e dinamicidade nos dias atuais.

O estudo nos trouxe uma visão crítica do que é o brincar como um fenômeno social e histórico que as crianças como sujeitos interativos e agentes

do seu fazer se utilizam e (re)elaboram na brincadeira e no jogo através de imagens e (re)significações que se constituem como uma cultura lúdica viva e latente e que se expressa nos seus modos de interagir, de ser, de estar e de intervir nas formas de organização da sociedade.

Este estudo representa, assim, uma chave-de-leitura para apreender as Representações Sociais de professoras sobre o brincar que se constitui como uma forma de saber que desejamos apreender. Neste sentido se fez necessário também buscar a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003) que se constitui nesta investigação como categoria teórica e metodológica, pela sua especificidade em estudos de fenômenos de construção social, conforme veremos a seguir.

#### **1.4 A Teoria das Representações Sociais como instrumental teórico e metodológico para compreender o brincar através do olhar dos/das professores/as**

Neste estudo onde buscamos a construção de uma base teórica de cunho psicossocial com vistas a estudar o brincar na Educação Infantil, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003) constituiu-se como possibilidade para compreendermos como as professoras estruturam e explicitam o seu pensamento sobre um fenômeno que tem estado presente cotidianamente na realidade escolar tanto através das crianças com as quais lidam cotidianamente, como nas discussões no seu grupo de pertença haja vista que a literatura<sup>18</sup> aponta para uma presença do brincar na escola.

---

<sup>18</sup> Ver Wajskop (2001).

A especificidade da Teoria das Representações Sociais para este estudo reside em que a sua base teórica repousa e/ou se constitui entre a Psicologia que estuda o processo de construção de representações construídas por indivíduos sobre objetos sociais, através de esquemas cognitivos mobilizados na interação social e a Sociologia que estuda a constituição do meio social, buscando entender como os atores sociais através de idéias compartilhadas no processo de comunicação social se relacionam, se constituem, se transformam no movimento dialético de organização, manutenção e/ou (re)construção de saberes sociais, que como guias de conduta substanciam a comunicação social e são determinantes na própria tessitura da realidade social.

Esta Teoria foi inaugurada na Europa, especificamente na França através do seu criador, o romeno Serge Moscovici, que ao estudar modelos de influência social que apresentavam apenas a conformidade ou a submissão, quis saber como seria possível qualquer mudança social. Para entender as mudanças na sociedade, empreendeu estudos buscando tornar fenômenos sociais inteligíveis através de conceitos psicológicos<sup>19</sup> e sociológicos<sup>20</sup>.

Com relação aos conceitos psicológicos recupera a dimensão de sujeito ativo e criativo de Piaget ao propor a análise de processos através dos quais os indivíduos na interação com os outros constroem teorias sobre os objetos sociais, viabilizando a comunicação e a organização de comportamentos.

E com relação aos conceitos sociológicos, parte do conceito de Representação Coletiva de Durkheim, mas busca demonstrar a indissociabilidade entre indivíduo, grupo e sociedade.

---

<sup>19</sup> Moscovici (2003) sistematiza os seus estudos construindo os pressupostos da teoria das Representações Sociais tomando conceitos da psicologia interacionista - Piaget, Vygotsky.

<sup>20</sup> Inspirando-se no conceito de representação coletiva de Durkheim, reconhece a sua importância na explicitação da formação de fatos sociais.

Para Moscovici (2003), as Representações Sociais não são homogêneas e nem partilhadas como tais, pois se produzem na heterogeneidade da desigualdade social, como um saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais. Assim, contrapõe-se às representações coletivas de Durkheim<sup>21</sup> ao buscar entender a sociedade a partir da sua renovação, uma sociedade móvel que se constitui como instituída e instituinte na e a partir da comunicação social.

Duveen (1995 e 2003) ressalta aspectos psicológicos e sociológicos das Representações Sociais quando explica o seu processo de constituição e de renovação como produto e condição para comunicação social afirmando que

[...] As representações sociais podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação. Precisamente devido a essa interconexão, as representações podem também mudar a estabilidade de sua organização e estrutura depende da consistência e constância de tais padrões de comunicação, que as mantém. A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação duma anterior (2003, p. 22).

Assim como Santos et al. (2001) ressaltando uma abordagem mais psicológica, diz que

A representação social é, acima de tudo, uma construção do sujeito social - o que significa que é elaborada no jogo relacional no qual está imerso - sobre os fatos, objetos e informações que o circundam, e não é uma mera reprodução. Esse conjunto de impressões, afetos cognições e imagens constituem uma espécie de rede organizada que vai sendo arquivada na memória de forma esquemática e coerente, estruturando-se numa 'matriz' cognitiva do objeto permitindo ao indivíduo compreendê-lo e agir sobre ele. Convém salientar

---

<sup>21</sup> Durkheim busca entender as representações coletivas a partir da tradição de uma sociedade estática; fiel à tradição aristotélica e kantiana defende uma forma estática de compreensão coletiva.

que as diversas representações mantêm-se em constante conexão umas com as outras (p. 272).

Lane (1995) destaca que a elaboração de Representações Sociais

[...] implica em um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como processo cognitivo (Piaget), mas que contém aspectos inconscientes (Freud) emocionais e afetivos tanto na produção quanto na reprodução das representações sociais (p. 60).

Moscovici (2003), apoiado em conceitos da psicologia e da sociologia, apresenta razões para a substituição do termo coletivas por sociais, ressaltando a diversidade da origem tanto dos indivíduos, quanto dos grupos e o reconhecimento da importância da comunicação, enquanto fenômeno que possibilita convergir os indivíduos, apesar e por causa da divisão social em uma rede de interações em que qualquer coisa de individual pode tornar-se social ou vice-versa.

Tendo em vista que as Representações Sociais se constituem em um intercâmbio de intersubjetividades, Moscovici (2003) ressalta que mais frequentemente as representações sociais emergem de pontos de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura e, por isso, estão ligadas aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. Diz que elas são a forma de criação coletiva em condições de modernidade e que sob outras condições de vida social a forma de criação social pode ser outra.

Neste sentido, Duveen (2003.) explica que

O fenômeno das representações sociais está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida

social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente (p. 16).

Para compreender a relação que se estabelece entre o fenômeno das Representações Sociais e os processos sociais que emergem e (re)constituem a vida coletiva, este autor (op. cit.) afirma ainda que

[...] O fenômeno das representações sociais, pode, neste sentido, ser visto como a forma como a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação. A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum nos lembra Moscovici. A legitimação não é mais garantida pela intervenção divina, mas se torna parte duma dinâmica social mais complexa e contestada, em que as representações dos diferentes grupos na sociedade procuram estabelecer uma hegemonia. (...) É a produção e circulação de idéias dentro dessas formas difusas de comunicação que distinguem a era moderna da pré-moderna e ajudam a distinguir as representações sociais como a forma de criação coletiva, distinta das formas autocráticas e teocráticas da sociedade feudal. As questões de legitimação e comunicação servem para enfatizar o sentido da heterogeneidade da vida social moderna, uma visão que ajudou a dar à pesquisa um foco distinto na emergência de novas formas de representações sociais (p. 17-18).

Para Jodelet (2001, p. 22), as Representações Sociais circunscrevem-se como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social prático”.

Assim, constitui-se como um sistema de interpretação que rege a relação do sujeito com o mundo e com os outros, orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais, uma vez que é nas relações que o indivíduo estabelece com os outros e consigo mesmo que o coletivo se faz, se constitui e se objetiva como identidades.

Tendo em vista compreender como se formam as Representações Sociais das professoras que atuam na Educação Infantil sobre o brincar, nos apoiamos em Moscovici (1978, 2003) e em Jodelet (2001) que explicam o que ocorre no plano intra e interindividual dos indivíduos sociais, através de processos formativos que são denominados de ancoragem e objetivação.

O primeiro diz respeito ao esforço intenso despendido pelos sujeitos ao mobilizarem os seus mecanismos da estrutura cognitiva para tornar familiar aquilo que se apresenta na realidade e que não é compreendido. O autor afirma, assim, que se trata de pôr em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento que tem por base a memória e conclusões passadas:

O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. (...) O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-las, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (...). Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (id, p. 60).

O autor explica que a ancoragem

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nossos sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (...) Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa . Coisas que não são classificadas que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (p. 61-62).

Para conhecer o que estruturam e (re)elaboram e, ainda, como se formam as Representações Sociais dos professores sobre o brincar, Jodelet (2001) diz que os dois processos formativos das representações, a ancoragem e a objetivação, se relacionam dialeticamente para assegurar as três funções fundamentais da representação: incorporação do estranho ou do novo, interpretação da realidade e orientação dos comportamentos.

A ancoragem está estruturada sobre três condições: a atribuição de sentido, a instrumentalização do saber e o enraizamento no sistema de pensamento.

A atribuição de sentido refere-se ao enraizamento de um objeto que está inscrito em uma rede significações em que são articulados e hierarquizados os valores já existentes na cultura. Em um trabalho articulado, o pensamento constituinte se apóia no pensamento constituído a fim de ordenar a novidade no que é conhecido. O princípio de significação imprime a marca dos distintivos culturais na representação.

A instrumentalização do saber confere um valor funcional à estrutura imageante da representação à medida que esta se torna uma referência para os indivíduos compreenderem a realidade. Pela mediatização do sistema de interpretação na relação indivíduo e meio-ambiente, o novo objeto é transformado em saber útil na tradução e compreensão do mundo.

O enraizamento no sistema de pensamento é explicado pelo fato de a representação se inscrever sempre sobre um sistema de idéias pré-existentes que permite a coexistência de fenômenos opostos no interior do processo formativo das novas representações. O enraizamento é o movimento de incorporação social da novidade atrelada à familiarização do estranho.

Portanto, a ancoragem é compreendida como enraizamento no sistema de pensamento, articula a oposição entre as duas ordens de fenômenos, os elementos novos com os rotineiros e o caráter criador do que é novo, opera sobre as modalidades antigas de pensamento novas interpretações da realidade a partir dos mecanismos de classificação, de comparação e de categorização do novo objeto em julgamento.

Quanto à objetivação, Moscovici (op. cit.) considera que é um processo mais atuante que o de ancoragem.

Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. (...) A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala (...) Em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra. (...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. (...) Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre 'nada', somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas... (p. 71-72).

Segundo Jodelet (2001), a objetivação se processa em três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

A construção seletiva é o mecanismo usado pelas pessoas consumidoras dos grandes meios de comunicação em massa para se apropriar de determinado corpus teórico-científico.

A esquematização estruturante ou núcleo figurativo é o elemento estável das representações; ele tem duas funções: a geradora e a organizadora da representação.

A naturalização confere uma realidade plena ao que era antes abstração; o conceito deixa de ser pura idéia ou mesmo uma simbolização de imagem para tornar-se uma entidade autônoma.

Moscovici (op.cit) considera então que a

A ancoragem e a objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido... (p. 78).

Os postulados de Moscovici (op. cit) redimensionados por Jodelet (2001) sobre o movimento de ancoragem e de objetivação na construção e explicitação de Representações Sociais nos remetem e/ou nos reafirmam a existência de um sentido enraizado e intersubjetivamente compartilhado pelos professores sobre o brincar, que pode ser conhecido através da fala destes sujeitos, trazendo a objetivação de imagens reveladoras deste sentido enraizado que se objetiva através da explicitação das funções das Representações Sociais como imagens que se inscrevem como guias de conduta.

Para Sá (1996), a Teoria das Representações Sociais vem sendo redimensionada a partir de estudos complementares que se desdobram em três correntes teóricas das quais uma é mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; outra que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; e outra que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean Claude Abric, em Aix-em-Provence.

O autor (1998) sugere a possibilidade de uma quarta alternativa complementar, decorrente das recentes releituras teóricas que estão sendo feitas por alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações, referindo-se ao posicionamento de Wolfgang Wagner.

Dessa maneira, segundo Sá (1996), não se trata de abordagens incompatíveis entre si, uma vez que todas provêm de uma mesma matriz básica, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici.

Definimos a abordagem de Denise Jodelet (2001) como complemento dos estudos de Moscovici (op.cit) para iluminar a nossa investigação, por conferir mais objetividade às suas proposições quando explicita que as Representações Sociais orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e que podem ser conhecidas através dos suportes pelos quais são veiculadas na vida cotidiana.

Os suportes são os discursos das pessoas e dos grupos que mantêm as representações, seus comportamentos e as práticas sociais nas quais se manifestam. São, ainda, os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. São, também, as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma realimentam as representações sociais.

Por fim, a respeito da perspectiva de Jean-Claude Abric, segundo Sá (1998) foi a única perspectiva que chegou a se formalizar como uma teoria, a chamada Teoria do Núcleo Central. Ocupa-se mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado.

Assim, a principal contribuição de Abric é a proposição de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico com características e funções distintas, o que permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as Representações Sociais exibiam características contraditórias, ou seja, mostravam-se ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis.

Concordamos com Sá (idem, p. 77) na sua afirmação de que Abric oferece contribuições significativas ao ressaltar como se dá a transformação das representações e a comparação entre representações:

[...] Segundo a teoria, a transformação das representações começa sempre pelo sistema periférico, face a modificações introduzidas nas práticas sociais, e pode apresentar diferentes desenvolvimentos e estados finais dependendo de variadas circunstâncias. Quanto a comparação entre as representações mantidas por dois grupos distintos ou por um mesmo grupo em diferentes momentos, a teoria proporciona o seguinte critério: elas serão diferentes se - e apenas se- os seus núcleos centrais tiverem composições significativamente diferentes; se não, tratar-se-á de estados diferencialmente ativados da mesma representação, em função das situações específicas em que se encontrem os dois grupos ou, no caso de um mesmo grupo, do estágio em que se encontre o processo de transformação de sua representação.

Moscovici (1978) diz que para entender o processo de transformação das Representações Sociais não é suficiente qualificar o agente que a produz; ressalta que saber quem a produz é menos importante do que saber porque se produzem esses sistemas: “em outras palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (p. 26).

Tendo em vista esta especificidade das Representações Sociais, Sá (1996) cita Abric (1994) trazendo as finalidades próprias das representações sociais através de quatro funções essenciais:

Funções do Saber: elas permitem compreender e explicar a realidade; Funções Identitárias: elas definem a identidade; de Orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas (...) E Funções Justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos... (p. 44).

Consideramos relevante trazer a contribuição de Sá (1996) trazendo as funções das Representações Sociais, haja vista que oferece subsídios para o processo de apreensão das representações sociais que se objetivam nas suas funções especialmente como guias de conduta.

Assim, reafirmamos que as Representações Sociais, como guias e/ou edificação de condutas concretizadas/reorganizadas em um processo dialógico, exercem e cumprem suas finalidades através das funções sociais: formação de condutas; orientação na comunicação – saber; identitárias e justificatórias.

Portanto, as Representações Sociais

[...] são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações (...). O que é recebido é submetido a um trabalho de transformação, de evolução para se converter num conhecimento que a maioria das pessoas utiliza em sua vida cotidiana (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Face ao exposto, ressaltamos a Teoria das Representações Sociais tal como proposta por Moscovici (1978, 2003) e complementada por Jodelet (2001) como “chave de leitura”, categoria teórica e metodológica para compreender como os professores estruturam e explicitam o seu pensamento sobre o brincar, que se afigura como um tipo de saber construído no âmbito dos fenômenos comunicacionais, no seu grupo de pertença, que se processa na comunicação social e pode ser conhecido através do estudo da sua fala

enquanto suporte de difusão e de explicitação de um sentido enraizado que se objetiva na fala das professoras.

## **CAPÍTULO 2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensões inteiramente novas ao objeto

Limoeiro Cardoso (1977)

O caminho percorrido no contexto da investigação foi delineado tendo em vista a busca constante de respostas às indagações que suscitaram o estudo como o processo que fomos desenhando no entrelaçamento da observância do rigor da pesquisa científica e da nossa subjetividade e, assim, retrata uma forma de olhar o objeto, ou seja, uma produção de conhecimento que o considerou como algo intrinsecamente inacabado e permanente, haja vista o caráter de aproximação com a realidade pesquisada.

O conhecimento aproximado do objeto para Minayo (2000) reflete o caráter aproximado do saber intelectual, que sempre deverá oferecer uma imagem mais grosseira que o real o que pode ser compreendido quando refletimos que nossas idéias sobre os fatos são sempre mais imprecisas, mais parciais e mais imperfeitas que ele. Portanto, se faz necessário que

[...] tenhamos sempre em mente, não só exercitar a nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações a realidade, mas também para tornar as nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito (SÁ, 1998, p. 22).

Nesta perspectiva, o trabalho científico se caracteriza como uma atitude e prática teórica de constante busca, uma atividade de aproximação sucessiva da realidade, como um exercício reflexivo, na perspectiva de aprofundar uma forma de olhar o objeto de estudo que se quer conhecer.

## **2.1 Passos na construção da resposta às nossas indagações**

O objeto de estudo as Representações Sociais de Professoras da Educação Infantil sobre o brincar foi construído em meio a aspectos de nossa subjetividade, como professora de Educação Infantil e, ainda como formadora de outros/as professores/as, à medida que começamos a perceber a importância do brincar na constituição do ser social, à luz da literatura recente que trata do brincar na infância: Vygotsky (1991); Kishimoto (1999, 2001, 2002a 2004, 2005); Wajskop (2001); Carvalho et al (2003); Brougère (1998, 1999, 2001, 2002, 2004), dentre outros, que também influenciaram a conformação dos textos legais que se referem à formação da criança.<sup>22</sup>

Outrossim, no âmbito da Educação Infantil, segundo observações desenvolvidas a partir de nossa experiência profissional e, consubstanciadas, especialmente, a partir das leituras<sup>23</sup> realizadas no contexto deste trabalho, observamos que apesar do que preceitua a legislação, o atendimento da criança com vistas à inserção do brincar como aspecto relevante para a sua

---

<sup>22</sup> A LDBEN - 9394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/99 dentre outros.

<sup>23</sup> Ver Kishimoto (2002 b); Wajskop (2001).

formação integral<sup>24</sup> mostra-se, ainda, pouco significativo na maioria dos espaços escolares.

Nesse cenário, a professora tem um papel fundamental na mediatização entre a criança e o conhecimento de mundo, em suas nuances políticas, históricas e socioculturais, onde o brincar é um elemento familiar e assume a função de elo, e, ao mesmo tempo, essência potencialmente integradora entre a criança e a realidade; dessa maneira, inscreveu-se como sujeito desta investigação, onde buscamos a construção de uma visão crítica, aproximada, dessa realidade social.

As considerações que serão aqui apresentadas se norteiam por pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa de base psicossocial<sup>25</sup> com enfoque dialético por compreendermos que esta abordagem, como diz Minayo (2000, p. 24), “[...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”.

Este aporte permite pensar a realidade social enquanto totalidade concreta, como um todo estruturado, em curso de desenvolvimento, que transforma em composição significativa cada fato ou conjunto de fatos. Totalidade compreendida não apenas como sinônimo de todos os fatos e, sim, como

[...] um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classe de fatos ou conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (...) Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e

---

<sup>24</sup> Refere-se à educação da criança nos aspectos intelectual, social, afetivo e motor tal como está preceituado na LDB de nº 9394/96.

<sup>25</sup> A pesquisa tem cunho psicossocial por tratar-se de um estudo sobre Representações Sociais que se situa na interface do psicológico e do social (JODELET, 2001, MOSCOVICI, 1978, 2003).

indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia construída - se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976, p. 35-36).

A consideração da realidade social como uma totalidade ajuda a entender que, no processo de construção do conhecimento, “[...] os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições” (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Tais assertivas nos remetem à especificidade da pesquisa qualitativa que como diz Minayo (2000, p. 27) “[...] a pesquisa e os pesquisadores vivem sob o signo das contingências históricas de sua atividade”, que se processa como “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTI, 1998, p. 79), permeada por significados, aspirações, valores, crenças e atitudes que não podem ser apreendidos, apenas, por métodos quantitativos ou por técnicas de mensuração (CHIZZOTI, 1998).

Para tratar da exterioridade e da interioridade como constitutivas da realidade social que conforma o nosso objeto de estudo no enfoque dialético, nos apoiamos em Minayo quando afirma que “[...] A dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a realidade com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas do fenômeno” (2000, p. 24).

Nos definimos para desenvolver uma pesquisa qualitativa, à luz da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003) tomando o enfoque dialético, pela especificidade no estudo de objetos que integram o

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, considerando, ainda, estudos complementares de Jodelet, que segundo Sá (1998), confere uma feição mais objetiva à teoria, atribuindo ênfase aos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana, tendo em vista a configuração das estruturas sociais.

Estudar as Representações Sociais enquanto um saber prático, que diz respeito à experiência, direta ou indireta, no mundo dos objetos socialmente partilhados, procurando compreender o que pensam e dizem as professoras sobre o brincar, implicou em considerar este fenômeno como um saber não apenas construído no contato com o mundo dos objetos, mas, especialmente no contato com o(s) outro(s) e da bagagem cultural partilhada com ele(s).

Bachelard (1989) ressalta a vigilância epistemológica, tendo em vista o rigor metodológico necessário ao pesquisador de fenômenos construídos dialeticamente em universos consensuais, constituintes e constituídos nas relações sociais que permeiam e dão forma ao agir do ser humano, inclusive àquele que realiza pesquisa de natureza qualitativa, permeável às demandas da sua própria subjetividade.

Para tornar as nossas próprias aproximações criteriosas e merecedoras de crédito se fez necessária a escolha de procedimentos de coleta e de análise tendo em vista que as professoras são sujeitos históricos sempre em processo de construção, no incessante movimento e multiplicidade de práticas e discursos em que estão inseridos e com os quais (re)constróem sua relação com essas práticas.

Portanto, compreender as Representações Sociais implicou em considerar que estas não estão cristalizadas apenas por meio da conduta dos

indivíduos, mas que são veiculadas, alimentadas, renovadas através do diálogo dos sujeitos com seus pares sobre determinados fenômenos sociais que suscitam os seus interesses, fazem parte de seus contextos e são revelados através de suas falas.

## **2.2 O processo de aproximação do campo da pesquisa**

O processo de investigação, que toma como referência a pesquisa qualitativa, tem no trabalho de campo os meios de aproximação, bem como a possibilidade de construção de um conhecimento novo, que emerge da realidade existente. Minayo (2000, p. 107) ressalta os elementos norteadores que devem ser considerados pelo pesquisador à medida em que afirma que “[...] o trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais”.

Assim elegemos o município de Recife para desenvolver este estudo, haja vista que os critérios de escolha repousam em dois fatores fundamentais: o primeiro parte do que preceitua a Constituição Brasileira de 1988 no art.211, que trata da organização dos sistemas de ensino, atribuindo, preferencialmente, aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil. O segundo diz respeito a este município ter um sistema de ensino organizado no atendimento da Educação Infantil.

No que se refere às definições que constituíram o campo empírico, solicitamos à Diretoria Geral de Ensino/Departamento de Educação Infantil (DGE/DEI) permissão para a coleta de dados informando sobre a natureza da pesquisa e os critérios estabelecidos com relação às escolas e aos professores

para, em seguida, iniciar o processo de mapeamento que nos levaria ao objeto de estudo.

Em relação às escolas o critério de escolha recaiu sobre a necessidade de atendimento exclusivo à Educação Infantil, especificamente crianças de 04 e de 05 anos. Além disso, deveria possuir grupos de professores/as pertencentes ao quadro efetivo e com mais de 02 anos de atuação na Educação Infantil. O critério de tempo mínimo de atuação com crianças na faixa etária deve-se ao fato de que através do convívio com crianças os/as professores/as cotidianamente têm oportunidade de observar ou mesmo propor o brincar no âmbito escolar e, por conseguinte, trata-se de algo que está presente na sua prática trazendo-lhes referências que intersubjetivamente compartilham, nos seus grupos de pertença, as quais buscamos conhecer.

Quanto ao estabelecimento da faixa etária tomamos como referência os critérios que afirmam que a escola de Educação Infantil vem didatizando o brincar no sentido da alfabetização das crianças nas fases finais do ciclo infantil. A partir dessas assertivas nos mobilizamos para estudar sobre o fenômeno a partir das professoras.

### **2.3 As escolas campo de pesquisa e as professoras**

O município de Recife apresenta uma divisão política geográfica, organizada em 06 regiões denominadas de Regiões Político Administrativas (RPAs) que compreendem um aglomerado de bairros, onde estão distribuídas escolas que atendem, entre outros, a Educação Infantil com grupos de alunos de 0 a 5 anos.

Buscamos mapear escolas com maior número de turmas de crianças pertencentes aos grupos IV e V <sup>26</sup>, distribuídos conforme o quadro nº 01.

**QUADRO Nº 01**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS POR ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Escolas e creches e professoras de Educação Infantil (0 a 5 anos)		Escolas de Educação Infantil com maior nº de professoras com + de 02 anos de atuação na Educação Infantil	
Nº de Unidades	Nº de Professoras	Nº Unidades	Nº de Professoras
<b>201</b>	<b>756</b>	<b>06</b>	<b>104</b>

Fonte- DAE- 2004

Encontramos inicialmente, conforme o quadro nº 01, 104 professoras que atuam em escolas e creches de Educação Infantil. Contudo, nas RPAs I, II, IV e VI se encontravam 06 escolas com um maior nº de grupos de professores atuando nos grupos IV e V, conforme podemos ver no quadro nº 02.

**QUADRO Nº 02**  
**DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS POR RPA E PROFESSORAS COM + DE 02 ANOS NOS GRUPOS IV E V**

RPAs	Nº de escolas	Turmas	Professoras
I	01	09	05
II	01	10	06
IV	01	12	10
	01	12	05
VI	01	06	05
	01	09	06
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>58</b>	<b>37</b>

Fonte: DRH - 2004

<sup>26</sup> O sistema escolar da prefeitura de Recife classifica as turmas atendidas na Educação Infantil como “grupos de alunos”, sendo que as crianças de 04 anos são identificadas como grupo IV e as de 05 anos como grupo V.

Das 06 escolas, 02 têm um atendimento exclusivo à Educação Infantil, com grupos IV e V, o que atendia a expectativa de desenvolver o estudo em escolas de Educação Infantil.

Vejamos o quadro nº 03 que apresenta a distribuição nas escolas de turmas por grupos e quantidade de alunos

**QUADRO Nº 03  
DISTRIBUIÇÃO NAS ESCOLAS A E B DE TURMAS POR GRUPOS E  
QUANTIDADE DE ALUNOS**

Escola A				Escola B			
GRUPO IV		GRUPO V		GRUPO IV		GRUPO V	
TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS
06	120	06	140	05	100	05	140

Fonte DAE e DRH - 2004

O campo empírico congrega 02 escolas, que denominamos A e B, que atendem 500 crianças distribuídas em 11 turmas do grupo IV e 11 do grupo V, onde atuam 20 professoras, assistidas por 02 auxiliares um(a) em cada escola, que fazem parte da equipe técnico-administrativa que se constitui com a diretora e vice-diretora e ainda uma coordenadora pedagógica.

No primeiro momento, conhecemos as escolas no que se refere ao aspecto físico e de recursos humanos, com vistas a reunir informações sobre a dinâmica de cada uma delas, haja vista a contextualização representar um aspecto importante no estudo das Representações Sociais.

Iniciamos, então, a aproximação ao campo de investigação na escola A através de contato, por telefone, com a vice-diretora e o atendimento direto pela coordenadora pedagógica. Explicamos a natureza do estudo e o objetivo

da investigação, assim como, apresentamos os critérios estabelecidos com relação à participação das escolas e dos professores como elementos definidores da escolha por aquela escola. Não houve obstáculo, mas o consentimento seria das professoras, razão pela qual foi agendada a volta para o dia seguinte.

Neste dia, encontramos a diretora, conhecemos dependências da escola e obtivemos informações sobre o corpo docente, cujas professoras constituem um grupo que trabalha conjuntamente, assim como dos demais funcionários.

A equipe técnico-administrativa é constituída pela diretora, a vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e um (a) agente de apoio (auxiliar) e, ainda, 02 funcionários: 01 agente administrativo e 01 merendeira.

Com relação à localização, a escola está situada em um bairro de periferia de Recife, de fácil acesso a ônibus ou carros. É uma casa antiga de moradia que vem sendo utilizada como escola para a Educação Infantil, há mais de 12 anos.

Com relação ao espaço físico há um muro que circunda a escola e na entrada da escola, uma área aberta, onde existe um espaço para as crianças aguardarem a hora de entrada ou de saída.

No que tange às salas de aula, a escola possui 06 salas, sendo que 04 destas, estão no espaço interno, são salas pequenas que não permitem livre circulação das crianças e das professoras por conta do espaço entre as mesinhas, que ficam muito próximas uma das outras; há ainda 02 salas separadas, uma localizada na parte de trás, em uma dependência externa que fica entre uma área aberta, um quintal com mais ou menos 8m<sup>2</sup> onde as

crianças têm recreio, e uma outra sala de aula, em uma casa vizinha, (desabitada), onde o acesso só é possível pela parte de trás da escola.

Das salas de aula, a que fica na casa ao lado, é um pouco maior, permitindo a distribuição das mesas e a circulação das crianças no espaço, porém tem pouca claridade.

O espaço destinado ao recreio das crianças não dispõe de brinquedos próprios de parque infantil, até porque a área disponível não comportaria as crianças e os brinquedos no sentido de dar mobilidade para o seu uso. As crianças brincam consigo próprias ou utilizam alguns brinquedos velhos e outros objetos.

Existe ainda um espaço coberto na parte de trás, ainda ligado ao prédio da escola, onde as crianças se reúnem, por turno, às sextas-feiras, para assistir filmes em vídeo-cassete que as professoras locam.

Há um espaço organizado, assim que se entra na escola, que funciona a direção. Lá há um birô e armários. A escola possui ainda uma sala pequena, na parte interna, com janela para área de trás, onde as professoras regularmente se reúnem na hora do lanche, enquanto as crianças, cerca de 130 por turno, ocupam a área reservada para o recreio, sob o olhar de um funcionário, geralmente a pessoa do apoio com a ajuda do vigilante, para evitar que se machuquem por conta das “brigas” constantes.

Com relação à escola B, o nosso contato, desde o primeiro momento, foi com a vice-diretora, pois a diretora encontrava-se afastada por problemas de saúde. Esta escola está situada em um dos bairros do alto da periferia de Recife e o acesso é possível e, mesmo mais indicado, por meio de ônibus. Enfrentamos algumas dificuldades para encontrar a escola, por não ter

identificação na fachada e ainda a própria aparência física se caracteriza mais como se fossem quartos com uma porta e sem janelas. O que nos fez encontrar foi o fato de identificarmos o vigilante na soleira da porta.

A vice-diretora já nos aguardava, mostrou-se atenciosa e sensível. Discorremos sobre o estudo e o caminho percorrido para chegar até aquela escola tendo em vista os critérios estabelecidos com relação à escola e as professoras.

A mesma nos informou sobre a escola, como se constitui com relação aos recursos humanos e também do ponto de vista de sua estrutura física. Com relação ao quadro funcional, possui 06 professoras com vínculo efetivo e 04 com mini-contratos; a equipe técnico-administrativa se compõe de diretora, de vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma funcionária de apoio. Possui merendeira e uma funcionária para serviços gerais e o vigilante. Como já tínhamos anunciado, atende a duzentos e quarenta alunos organizados em dez turmas de alunos do grupo IV e do V.

Quanto ao seu espaço físico possui cinco salas de aula distribuídas em dois pavimentos, sendo que no primeiro pavimento há uma sala de aula e um espaço aberto onde ficam os membros da equipe técnico-administrativa e a cozinha e um sanitário. As demais salas de aula estão no segundo pavimento, são pequenas e mal comportam as crianças - em média 24 - nas suas mesinhas, o que não permite que se movimentem livremente. São salas quentes onde, apesar de ter ventiladores, nos meses de novembro e dezembro o calor era intenso.

Não dispõe de área de recreação, e nem qualquer espaço livre por onde as crianças possam circular, a não ser quando entram na escola um espaço que dá acesso à escada para o 2º pavimento.

A vice-diretora desenvolve um trabalho de acompanhamento aos Projetos Didáticos junto às professoras. Explicou que semanalmente entrega às professoras o planejamento do projeto que elas deverão vivenciar, mas que podem se modificados, desde que contemplem os conteúdos apontados. Mostrou-nos também quadros que estavam expostos na parede apresentando o desempenho das crianças por turma e por turno com relação a conteúdos de cunho cognitivo e de ordem social e pessoal.

Sem que perguntássemos, falou que o brincar está presente na sala de aula, não o brincar por brincar, mas aquele que ajuda a criança a se desenvolver e que recomenda o uso de jogos e músicas nos projetos para ajudar na aprendizagem das crianças. Combinamos que eu voltaria no dia seguinte para conversar com as professoras.

Iniciamos aproximação com as professoras, a partir da escola A, onde os primeiros contatos ocorreram por turno, no momento do intervalo, quando falamos sobre o nosso desejo de desenvolver um estudo na escola, buscando não somente situá-las com relação aos objetivos do estudo, mas sensibilizá-las com relação à produção de um conhecimento que poderia ser útil para a sua reflexão e de todos os que atuam na educação infantil quanto ao papel do brincar na formação das crianças.

Tínhamos em mente o que diz Martins (2004, p. 294) com relação ao momento de abordagem:

[...] Em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. E é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida...

As professoras, em sua maioria, aceitaram participar do estudo, alguns demonstraram o sentimento de positividade/satisfação com relação ao brincar ressaltando que consideravam o estudo interessante, outras se mostraram reticentes em participar observando que a escola tem sido palco de pesquisas, porém nunca tem um retorno quanto aos achados.

Nesse primeiro contato, expressaram que a escola não oferece um ambiente adequado para as crianças e, especialmente, comentaram a visão da direção escolar sobre o brincar e o pouco investimento nessas escolas por parte do sistema municipal para um melhor atendimento às crianças e, ainda, cobranças quanto a um melhor desempenho no atendimento das mesmas.

Neste momento acertamos os dias para a coleta que teve início no dia seguinte por meio de questionário e entrevistas, conforme discorreremos mais adiante.

Na escola B, o contato inicial com as professoras ocorreu um dia após a conversa com a vice-diretora. Chegamos à escola antes das professoras e permanecemos durante os dois horários. No horário de saída do 1º turno (manhã) e também na chegada das professoras do 2º turno (tarde), as professores geralmente almoçam na escola. Neste momento, um pouco antes do almoço, nos reunimos e conversamos sobre os objetivos da investigação, bem como a coleta de dados. A vice-diretora esteve presente e ressaltou a importância do estudo para a Educação Infantil o que estimulou as professoras a participar da pesquisa, não houve objeções por parte do grupo.

Na oportunidade, combinamos com as professoras uma agenda para aplicação de questionários e a realização de entrevista. Ressaltamos que nos comprometemos a retornar às escolas após a conclusão do trabalho, para apresentar os achados da pesquisa.

Utilizamos-nos de um questionário (anexo 1) para coletar informações, de ordem pessoal e profissional, no sentido de uma melhor caracterização e perfil dos professores, como elementos de contextualização para favorecer o processo de análise. A entrevista constituiu-se como a técnica mais apropriada para buscar os conteúdos das Representações Sociais das professoras sobre o brincar, reveladas através do seu discurso em torno deste tema. Segundo Coutinho (2003), as entrevistas, principalmente, nas modalidades de semi-estruturada e aberta, são por excelência os principais instrumentos na investigação de diferentes fenômenos em representações sociais. Realizamos entrevistas (anexo 3) em profundidade<sup>27</sup> e semi-estruturadas<sup>28</sup> individualmente com 14 (catorze) professoras, em dois momentos, com a utilização de um gravador.

Inicialmente, utilizamos a entrevista em profundidade com 02 professoras, quando perguntamos: o que é o brincar na Educação Infantil? Após o processo de transcrição das fitas, e de leituras atentas por reiteradas vezes na busca de familiarizarmo-nos com os dados, apreendemos temáticas para o roteiro da entrevista semi-estruturada que contemplou as seguintes questões: formas de brincar na escola e na sala de aula; a importância do

---

<sup>27</sup> Jodelet (apud SÁ, 1998) explica que se trata de entrevista com perguntas concretas, factuais e relacionadas com a experiência dos sujeitos, para, gradativamente, passar para perguntas mais complexas.

<sup>28</sup> Em Bardin (1977), um tipo de instrumento que combina perguntas fechadas (estruturadas) e abertas, onde o entrevistado pode discorrer sobre o tema. Um tipo de instrumento de coleta de dados que permite chegar à estrutura interna de uma representação.

brincar; necessidades e dificuldades para acompanhar o brincar, o planejamento do brincar e o significado do brincar na vida das crianças.

À medida que eram entrevistadas, as professoras recebiam uma codificação Esperança 01...Esperança 14, no sentido de não somente garantir o anonimato, mas essencialmente por traduzir todo um sentimento destas professoras<sup>29</sup> com relação ao desejo de dias melhores para o atendimento das crianças e do seu brincar, e ainda pela luta que travam no seu dia tendo em vista as adversidades.

#### **2.4 Laços entre a teoria e a prática: procedimentos de análise dos instrumentos**

A organização, a sistematização e a análise dos dados permitiram a caracterização das professoras<sup>30</sup>, através de elaboração de quadros, que apresentaremos a seguir. Vejamos inicialmente quem são as professoras com relação à sua formação considerando o nível e a natureza do curso.

---

<sup>29</sup> Ressaltamos um convite de uma professora do grupo V para participar de sua aula, explicamos que não tínhamos a intenção de fazer observação, mas que seria um prazer poder participar da sua aula. Chegando na sala de aula, qual não foi a nossa surpresa ao perceber as transformações que aquela professora promovia em um espaço físico ínfimo e que ali, como em um passe de mágica, ela retirava do seu armário e trazia para as crianças possibilidades diversas de escolha de brinquedos e ou outros materiais simbólicos para a brincadeira de faz-de-conta. As crianças vinham rapidamente buscar o que queriam e se organizavam em pequenos grupos, sentadas nas suas mesinhas (que distribuídas naquele espaço quase não permitia a locomoção das mesmas) ou mesmo no chão (na porta), jogando bola de gude. Portavam-se de forma interessada, e concentradas vivenciavam alguns momentos de brincar livre, onde a relação com o outro e com o material desejado demonstrava o seu envolvimento. A professora estava conversando conosco, justificando que aquele momento era muito importante para elas desenvolverem a autonomia e a criatividade. Porém dizia que não ficavam muito tempo naquela atividade... “Quando eu quero, por exemplo, esperar a chegada dos outros alunos... Quando eu quero... na hora da saída que eu quero que eles esperem o portador para poderem ir para casa, aí eu sempre tô proporcionando um momento de brincadeira” (Esperança 04).

<sup>30</sup> Ver anexo 2.

**QUADRO Nº 04  
DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS POR NÍVEL DE FORMAÇÃO E  
CURSO**

Nível	Curso	Nº de Professoras
Nível médio	Magistério	11
	Científico	03
Superior (incompleto)	PROGRAPE	01
Superior	Pedagogia	08
	Serviço social	01
	História	01
	Química	01
	Biologia	01
	Ciências agrárias	01

Fonte: questionário aplicado com as professoras no mês de novembro de 2004

Segundo o quadro acima, 11 professoras declararam ter o curso de magistério de nível médio, atual curso normal médio e 03 o científico que hoje é denominado como curso médio.

Em relação à formação superior, das 14 professoras, 01 professora está concluindo o Programa de Graduação em Pedagogia – PROGRAPE<sup>31</sup> e as demais têm curso superior completo, sendo que 08 em Pedagogia e 05 em áreas diversas, como mostra o quadro nº 05

**QUADRO Nº 05  
DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORAS POR CURSO DE PÓS-  
GRADUAÇÃO POR NÍVEL**

Nível de Formação	Curso	Nº de Professores
Cursando Especialização	Psicomotricidade	01
	Alfabetização	01
	Biologia	01
Especialização	Educação Infantil	01
	Desenho Infantil	01
Cursando Mestrado	Educação	01

Fonte: questionário aplicado com as professoras - novembro de 2004

<sup>31</sup> Se inscreve como um curso de formação de professores de magistério em pedagogia oferecido exclusivamente pela Universidade de Pernambuco. Tem duração de três anos e surgiu para cumprir a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que, a partir de 2007, somente serão admitidos professores com diplomas de nível superior.

Das 14 professoras, 06 cursaram ou estão cursando pós-graduação buscando aperfeiçoamento em cursos no âmbito da Educação.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, o quadro 06 apresenta a distribuição das professoras por escola e tempo de atuação.

**QUADRO Nº 06  
DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORAS DA ESCOLA A E DA ESCOLA B POR  
TEMPO DE ATUAÇÃO**

Escola A		Escola B	
Nº de professoras	Tempo de atuação	Nº de professoras	Tempo de atuação
02	03 anos	01	02
02	04 anos	02	03
02	05 anos	01	05
01	06 anos	01	12
01	11 anos		
01	12 anos		

Fonte : questionário aplicado com as professoras no mês de novembro de 2004.

As catorze professoras participantes da amostra da pesquisa têm 02 ou mais anos de atuação com as crianças, dos quais, treze são mulheres na faixa etária entre 21 a 55 anos e um professor que não declarou a sua idade.

Com relação ao motivo de escolha para trabalhar com as crianças do grupo IV e V, vejamos o que dizem as professoras no quadro 07

**QUADRO Nº 07**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS MOTIVOS DE ESCOLHA PARA ATUAR NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>Escola</b>	<b>Falta de opção</b>	<b>Porque gosta de trabalhar com crianças</b>	<b>Para aprender mais sobre a Educação Infantil</b>	<b>A criança está aberta para aprendizagem</b>	<b>Por comodidade</b>
Escola A	03	02	01	01	01
Escola B	02	01		01	02
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>

Fonte: questionário aplicado com as professoras no mês de novembro de 2004.

A falta de opção (05) liderou a razão do trabalho na Educação Infantil, seguida por comodidade (03) e porque gostam de trabalhar com crianças (03); é a fase em que a criança está aberta para a aprendizagem (02) e querem aprender mais sobre a Educação Infantil (01).

Em relação ao motivo de permanência, vejamos o que dizem no quadro nº 08.

**QUADRO Nº 08**  
**DISTRIBUIÇÃO DOS MOTIVOS DE PERMANÊNCIA NAS TURMAS DE**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>Escola</b>	<b>Identificação com a faixa etária</b>	<b>Gostar de trabalhar com crianças</b>	<b>A aprender mais sobre a Educação Infantil</b>	<b>Perceber o desenvolvimento da criança</b>	<b>Gostar das crianças, dos colegas e funcionários</b>
Escola A	01	04	01	02	01
Escola B	02	02		01	
<b>TOTAL</b>	<b>03</b>	<b>06</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>01</b>

Fonte: questionário aplicado com as professoras - novembro de 2004

O gostar de trabalhar com crianças (06) liderou a razão da permanência seguida pela identificação com a faixa etária (03) e para perceber o

desenvolvimento da criança (03); para aprender mais sobre a Educação Infantil (02) e por gostar das crianças, dos colegas e funcionários (01).

O grupo de professoras, na sua maioria, não escolheu trabalhar com crianças pequenas, porém a convivência com esta faixa etária contribuiu para nutrir um sentimento comum de afeição pelas crianças e/ou pelos colegas, aparecendo também uma postura de interesse em observar o seu desenvolvimento, o que concorre para um sentimento de identidade própria como o grupo de Educação infantil.

Após a leitura das entrevistas, procedemos à nomeação e à construção de grades de leituras de acordo com as questões temáticas das entrevistas que íamos analisando, o que permitiu a construção de quadros gerais onde reorganizamos as respostas tomando as falas das professoras como um recorte do nível semântico, com vistas à apreensão dos núcleos de sentido.

O passo seguinte foi à interpretação das questões considerando o nível de similaridade na recorrência das expressões de sentido. Este movimento de refinamento interpretativo permitiu a elaboração de um quadro matriz temática que constitui as categorias: o brincar na imagem de criança brincante; o brincar dirigido como estímulo e meio de aprendizagem; o brincar livre da criança brincante: conhecimento, expressão e sentimento e necessidades e dificuldades de acompanhar o brincar. Conforme podemos observar no quadro 09.

**QUADRO Nº 09**  
**MATRIZ TEMÁTICA**  
**DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS EMPÍRICAS E SUAS UNIDADES**  
**TEMÁTICAS**

O brincar na imagem de criança brincante	O brincar dirigido como estímulo e meio de aprendizagem	O brincar livre da criança brincante	Necessidades e dificuldades de acompanhar o brincar na escola e na sala de aula
O brincar como elemento natural e próprio da criança brincante  O brincar como natural e social da criança brincante	O brincar como meio de socialização da criança brincante	O brincar livre: conhecimento, expressão e sentimento	Necessidade de acompanhar o brincar da criança na escola e na sala de aula.  O que dizem e pensam as professoras sobre o planejamento do brincar?  A dificuldade do brincar e a crítica ao sistema escolar

Fonte : entrevistas das professoras – dezembro de 2004

As categorias empíricas com suas unidades de análise constituem o material de análise desta investigação sobre o qual nos deteremos no próximo capítulo.

**CAPÍTULO 3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS  
SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um 'referencial preexistente'; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência.  
Moscovici (2003)

Este capítulo apresenta a análise que desenvolvemos tendo em vista uma aproximação das Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre o brincar e alcança inteligibilidade à medida que revelamos os seus elementos estruturadores apreendidos no discurso dos professores. Ressaltamos que este estudo sobre Representações Sociais se norteia no pressuposto de que a concepção de um grupo sobre determinados fenômenos sociais

[...] não se limita a um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objetivos comuns, mas refere-se a um conjunto de indivíduos que mantém determinada relação com o objeto da representação, seja porque ele é parte de sua existência, seja porque não tem como ignorá-lo (COSTA e ALMEIDA, 1998, p. 253).

Interpretamos a perspectiva das professoras quanto ao significado do brincar através de quatro categorias<sup>32</sup> 1- o brincar na imagem de criança brincante, que tem o brincar como o seu elemento natural e social; constituiu-se como categoria central na análise; 2- o brincar como atividade dirigida para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; 3- o brincar livre da criança brincante: conhecimento, expressão e sentimento da criança e 4- necessidades

---

<sup>32</sup> Ver o mapeamento no capítulo 2.

e dificuldades do brincar que trazem a expressão de sentimentos, desejos, valores do professor revelando concepções permeadas por aspectos políticos, pedagógicos, sociais e individuais, quando refletem o brincar da criança na Educação Infantil.

### **3.1 O brincar representado na imagem de criança brincante**

Os professores trazem o brincar na imagem da criança, expressando sentimentos de valoração da sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto violento e, ainda, uma visão de um brincar histórico.

*A criança é um ser brincante.*  
(Esperança 02, Esperança 09)

*A criança é brincar... É viver é ser livre.*  
(Esperança 03, Esperança 05, Esperança 07)

*Deixar a criança viver, deixar ela ser criança, porque eu acho que ser criança é brincar, é desenvolver o ser que tem naquela criança.*  
(Esperança 01, Esperança 14)

*Deixar brincar é deixar ela ser criança.*  
(Esperança 04)

*A criança não vive sem o brincar eu vejo associado a aprendizagem*  
(Esperança 08)

*A criança tem o brincar desde que nasce. É o seu natural e também o social*  
(Esperança 10, Esperança 11).

Das 14 professoras, 11 mostraram uma relação intrínseca entre o brincar e a criança, onde dizem que a criança é um ser brincante, que tem o

brincar como natural e social. Desde que nasce a criança precisa do brincar para viver, ser livre, se desenvolver e aprender. O pensar dos professores sobre o brincar remete à imagem da criança brincante que tem o brincar como condição de vida no aspecto biológico e social.

Em consonância com o que diz Jodelet (2001) sobre a atribuição de sentido referindo-se ao enraizamento de um objeto que está inscrito em uma rede de significações em que são articulados e hierarquizados os valores já existentes na cultura, observamos que para as professoras o brincar está inscrito na imagem da criança brincante.

A idéia de criança brincante integra o referencial do brincar; como diz Jodelet (2001), a representação social tem com o seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação, como um sentido enraizado que se revela no ideário das professoras como um estado da realidade.

Esta assertiva nos faz refletir sobre o conteúdo simbólico das falas das professoras no sentido de que apresentam uma logicidade no sentido de que há semanticamente uma aproximação, haja vista tomarmos o brincar como intrínseco ao ser humano, contudo não teria a importância vital na constituição do indivíduo social se o restringirmos apenas ao aspecto da natureza, haja vista que o brincar como fenômeno biologicamente cultural existe, se redimensiona e se constitui na cultura e vem sendo (re)significado pelas crianças através de trocas que estabelecem no seu meio sociocultural, no seu processo de desenvolvimento como indivíduo social.

### 3.1.1 O brincar como elemento natural e próprio da criança brincante

A simbolização do brincar como natural e próprio da criança para aprender e se desenvolver se mostrou comum no discurso das professoras.

A fala das professoras retrata uma construção de pensamento sobre o brincar como próprio da criança, que lhe traz um mundo à parte da realidade, onde a professora expressa um sentimento de ternura, proteção e defesa do brincar da criança. Vejamos,

*Eu mesmo tenho um menino pequeno, trabalho com Educação Infantil, eu noto muito isso... eles vão olhando assim... Parece que estão em outro mundo, não estão no mundo da gente: às vezes um caminhozinho para gente é um “caminho” pra eles é... sei lá uma coisa cheia de... só eles vêem aquela coisa diferente, eu noto muito isso com os meninos, eu observo muito isso assim às vezes a gente está... num certo lugar. Para a gente é uma parede, um chão, para eles... eles estão vendo outra coisa. Então, a criança eu acho que ela vive no mundo que é dela, um mundo de imaginação, de brincadeiras. Então, a gente não pode tirar isso, de jeito nenhum de uma criança, eu acho que é você pegar e, você assassinar uma criança se tirar essa brincadeira dela.*  
(Esperança 08)

Ao falar sobre o brincar estas professoras acham que a criança vive no mundo que tem um significado diferente do mundo real do adulto. Dizem que é um mundo da imaginação que a criança tem na brincadeira e o adulto deve perceber e respeitar como um elemento vital para o existir da criança.

Mostra-se como um olhar adulto carregado de sentimentos e de cuidados revelando um conceito de criança que pela fantasia ou imaginação constrói o seu mundo como condição vital para aprender e se desenvolver naturalmente.

A explicação do brincar natural que transporta a criança para um estado de “suspensão” da realidade remete a idéias do romantismo onde o brincar é

compreendido como um mundo à parte que se mostra como essencial para o existir da criança.

Em outra fala, que ressalta o brincar natural como meio para a criança aprender, a professora traz o brincar na imagem da criança brincante, quando diz que o brincar faz parte da vida da criança porque ela é brincante. Vejamos,

*Eu acho que é a questão da criança aprender brincando, uma atividade que você faça na sala de aula e ela brincando ela aprende, seja matemática em qualquer área de conhecimento, o brincar é isso despertar na criança sem estar... assim... é forçando ela. Naturalmente ela vai aprender porque o brincar faz parte da vida dela, a criança é brincante.*  
(Esperança 02)

As professoras explicam que brincando as crianças aprendem naturalmente sem que o professor precise forçá-la porque o brincar é o seu elemento natural. Assim, conferem uma valoração positiva ao brincar da criança que, enquanto elemento natural, desempenha o papel de facilitador para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Vejamos outro exemplo onde os professores tomam o brincar como elemento natural da criança brincante associado à aprendizagem e ao desenvolvimento no âmbito individual cognitivo e social:

*Porque a criança ela já tem esse brincar desde quando nasce, do momento que é acalentada, que ela é acariciada pela mãe, toda convivência da mãe com o filho já é um brincar, já é uma coisa... uma coisa gostosa e é uma coisa que faz a criança crescer e forma a criança. Forma a personalidade dele também na brincadeira. Então eu acredito que na educação infantil quando a criança chega na escola, isso não pode ser quebrado tem que ser continuado, por isso é que eu acho importante o brincar, o brincar faz crescer, faz adquirir conhecimentos, faz você viver, faz você se preparar para ser o adulto feliz de amanhã, porque se a criança não brinca ou brinca e, de repente, se quebra isso eu acho que é uma coisa que vai marcar para a vida adulta dela, porque é nas brincadeiras que a criança aprende limites, a questão da afetividade.*  
(Esperança 04)

Para as professoras a criança tem o brincar desde que nasce e que por meio dele vai abstraído o mundo, inicialmente, a partir da ação da mãe que brinca com a criança e que ao chegar na escola deve continuar associado à aprendizagem. Afirmam que se houver uma interrupção no brincar da criança este fato trará marcas na vida adulta porque é brincando que a criança aprende a ter limites, cresce e se torna um adulto feliz no amanhã.

Expressam, desse modo, uma visão do brincar como universal no desenvolvimento das crianças ressaltando o seu papel na formação da personalidade da criança e que vai sendo naturalmente redimensionado e valorizado pela mãe como sua primeira parceira e estimuladora e que a escola não pode “quebrar” porque é nas brincadeiras que as crianças aprendem e desenvolvem, entre outros, a noção de limites.

Ainda, uma outra fala que também explicita uma compreensão de criança no brincar como elemento próprio que lhe permite viver e aprender

*Ela brinca com... de alguma forma ela está sempre brincando. Brinca com os coleginhas, brinca com os dedos...então todo momento da criança é brincadeira e isso também ela está aprendendo.*

(Esperança 03)

As falas ressaltam que a criança brinca com tudo e sempre, por ser o seu estado natural: “todo momento da criança é brincadeira” que lhe permite crescer, se desenvolver e aprender, sendo este último aspecto bem acentuado nas falas das professoras.

*Ela brinca com o outro, consigo mesma com as mãos, com os objetos conversando com os bonequinhos por ser natural dela, ela brinca assim criando e inventando naturalmente.*

(Esperança 10)

As professoras falam do brincar como um elemento natural e social da criança e trazem formas e suportes deste brincar: com o outro, consigo mesma e com brinquedos. Explicam que assim ela cria e inventa naturalmente.

É uma maneira de olhar a criança brincante cuja relação com o brincar é movida pela naturalidade das suas formas. Trazem o brincar como elemento natural e ressaltam a presença do outro e de suportes que as crianças utilizam desde o seu corpo a outros externos – bonequinhos - com os quais na brincadeira de faz-de-conta estabelece relações simbólicas que permitem criar e inventar.

As crianças tal como as suas formas de brincar na sociedade não vêm se mantendo com as mesmas características sociais e culturais e, entendê-las implica em considerar os contextos históricos e culturais onde se constituem e são constituintes, tendo como mecanismo de inserção os seus modos e suportes de brincar.

### **3.1.2 O brincar como natural e social da criança brincante**

O brincar não se resume à linearidade do aspecto natural, quando surge no discurso das professoras uma aproximação de criança enquanto sujeito social e histórico que tem o brincar como o seu instrumento natural e social para aprender a viver ou conviver no mundo. Vejamos:

*Eu vejo assim na criança é como se ela tivesse recriando os passos realizados pelo homem da caverna, desde o surgimento do homem na terra que ele vai querendo observando as coisas e construindo a sociedade. Com a criança é da mesma forma é um ser humano com características específicas por causa da condição mental dela física, então essa criança ela esta recriando está aprendendo a conviver na sociedade e esse conviver da criança é através do brincar. Então, são várias etapas: a infância, a adolescência, aí tem a maturidade. Então, é uma fase própria da criança porque é uma recriação dela ela*

*está ali brincando com outro, recriando imagens que aconteceram em casa. Imagens que ela aprendeu com a professora, que já é um outro segmento, outro elemento de aprendizagem. Ela está aprendendo com outro colega que já traz outras formas de vivência e convivência. Por isso que é próprio da criança, ela está recriando esse histórico mesmo da sociedade do ser humano.*

(Esperança 10)

As professoras dizem que vêem a criança no brincar recriando e aprendendo sobre o mundo, dentro de sua condição mental, na fase da infância. Trazem a presença do outro (a imagem) como recriação na brincadeira, e ainda apresentam a relação que as crianças estabelecem com outros sujeitos que lhes trazem outras vivências e convivência.

Vêem a criança brincante numa perspectiva de agente ativo e interativo que recria na sua convivência social e aprende sobre o mundo. Esta visão se aproxima da perspectiva histórico-cultural.

Vejamos ainda, um pouco mais dessa fala:

*O brincar é uma recreação, é histórico, mas a gente tem muito do histórico atual e o histórico atual é de violência muitas mortes então a gente diz: é uma criança, perdeu a inocência. Não, não perdeu a inocência é que o que a gente vem aprendendo está no laço violento, está numa sociedade que é violenta.*

(Esperança 10)

Apresenta o brincar como lazer, e diz que por ser histórico é influenciado pela sociedade violenta atual. Ressalta que apesar desta realidade, a criança não perdeu a inocência.

A ênfase na criança inocente se reflete na noção de naturalidade do brincar e na imagem da sociedade violenta; dessa maneira, estas professoras trazem o brincar no seu aspecto social.

Vejamos outra fala que se refere ao brincar natural e social na criança:

*Que mistura! Veja, é inerente ela está brincando, ela explora ela cria, mas veja o referencial que ela busca do meio, do meio social que ela está vivendo é de violência.*  
(Esperança 11)

A professora apresenta o brincar como inerente da criança ativa que recria e explora o meio social em que vive.

Para Esperança 11, o brincar tem uma origem natural e social; dessa forma, o meio social traz referências para o brincar das crianças, nas suas diferentes formas.

Ao tomar o brincar como natural e social, as professoras apresentam uma classificação do brincar como meio e estímulo para a criança aprender, desenvolver e expressar-se naturalmente.

Assim, a noção de criança brincante, que tem um mundo próprio em que vive, é tomada pelas professoras como importante para estabelecer um direcionamento no sentido do uso desse brincar da criança, em função do alcance de objetivos de ensino relativos à aprendizagem de conteúdos de ordem cognitiva e social e, ainda, como meio de a criança se mostrar naquilo que sabe, sente e como vive. É dessa maneira que classificam o brincar como dirigido e livre.

### **3.2 O brincar dirigido como estímulo e meio de aprendizagem e desenvolvimento**

O brincar como meio e estímulo para aprender se revelou através das falas das professoras, à medida que traziam a importância do brincar para a criança aprender conteúdos escolares (desenvolvimento da cognição) e regras de convivência social (respeito e limites no desenvolvimento da socialização), através do que classificam como brincar dirigido.

As professoras buscam direcionar formas de brincar das crianças no sentido de trabalhar os conteúdos tidos na hierarquia da proposta escolar como mais necessários à alfabetização de letras e de números e ainda com vistas à sua sociabilidade.

Remetem a uma concepção cognitivista que representou um grande avanço em épocas passadas e, na atualidade, é ainda consentida, estimulada e adaptada às formas de organização pedagógica, o que termina por fortalecer um sistema escolar de ensino que ressalta a produtividade do trabalho escolar. Outrossim as professoras sentem-se responsáveis no sentido de a criança sair da Educação Infantil com aprendizagens relativas aos conteúdos escolares.

O brincar dirigido como meio e estímulo para a aprendizagem é guia de conduta para as práticas escolares de base cognitiva e de sociabilidade. Vejamos,

*Eu vejo o brincar associado com a aprendizagem, eu não vejo uma coisa separada, sempre eu acho que na Educação Infantil a gente tem que usar a brincadeira, a imaginação...é como aprendizagem de todos os conteúdos que... é...que são assim estabelecidos pra que eles saiam daqui com eles né? À parte da socialização, à parte de conservação da escola, à parte de aprendizagem mesmo do cognitivo assim dos conteúdos mesmo de português, de matemática, de ciências, tudo a brincadeira entra assim...  
(Esperança 08)*

O brincar está associado à aprendizagem dos conteúdos estabelecidos para as crianças na Educação Infantil, que segundo as professoras, dizem respeito à socialização, à conservação do ambiente escolar, bem como, aos conteúdos das disciplinas do currículo.

A visão do brincar está associada à aprendizagem dos conteúdos escolares, onde a imaginação é vista como um traço da brincadeira da criança

usado a favor do ensino, e dessa maneira, o brincar, como meio de ensino, pode ser dirigido pelo professor, embora não requeira a escolha da criança.

Vejamos um exemplo da brincadeira como meio para despertar o interesse da criança como guia de orientação de conduta das professoras.

*Aí tem o alfabeto desmontado para eles montarem, também a gente brinca. Já brinquei varias vezes com eles de bingo: bingo dos numerais, bingo do alfabeto, das letras então esse tipo de material que ajude, principalmente, que ajude na alfabetização. É um brincar... assim... mas que a gente aprende para não perder. É aproveitar esse momento com eles também é o momento da alfabetização, também tem um momento lúdico só da bonequinha, dos carrinhos, da imaginação e os momentos de aproveitar as brincadeiras para a alfabetização. Você tem que buscar o momento lúdico nos dois...A parte lúdica nos dois momentos tanto na alfabetização quanto nesse brincar da imaginação dessa brincadeira, mas a questão lúdica você tem que estar buscando em todos os momentos. Realmente é assim que eles se motivam para qualquer tipo de atividade, eu acho que tem que estar trazendo bingo para a alfabetização ou de letras ou numerais. Aí tem que dar aquele incentivo, mostrar que é um jogo, mas que é uma brincadeira, que a gente está brincando também, então tem que estar buscando esse lado lúdico a todos os momentos. Porque senão ele não desperta o interesse, o gostar daquela atividade.  
(Esperança 07)*

As professoras dizem que, no trabalho com as crianças, buscam o lúdico (bonequinhos, carrinhos), a imaginação, bem como o momento dirigido para o ensino de conteúdos escolares como motivação para a leitura, a exemplo dos bingos, como jogos e meio de incentivo para a alfabetização.

Assim, o brincar dirigido na perspectiva das professoras estimula a criança para aprender os conteúdos escolares, especialmente da alfabetização.

O brincar livre é mencionado como importante para o desenvolvimento da imaginação das crianças. Nesse caso, a professora deve direcionar para a aprendizagem, mas é o brincar dirigido que se impõe como elemento estruturador na inserção do brincar na sala de aula.

Ainda apontando para possibilidades que as professoras têm para trabalhar conteúdos por meio do brincar livre e ou dirigido, vejamos uma das falas das professoras:

*Não brincar toda hora, mas fazer daquilo que é...você estar ligado no que a criança está fazendo e a gente pega aquilo e já leva para o conteúdo para alguma coisa que você deu, você chama muito a atenção dela quando utiliza os joguinhos que você tem. A gente aproveita aqueles momentos. A criança aponta caminhos que você pode utilizar em sala de aula para chamar atenção da criança.*  
(Esperança 02)

As professoras ressaltam a importância de estar atentas ao brincar da criança para perceber caminhos que ela aponta no seu brincar e que poderão ser aproveitados para estimular a sua atenção na aprendizagem de conteúdos escolares. Buscam na observação do brincar da criança elementos que podem ser utilizados no brincar dirigido.

“Eles aprendem rápido brincando” (Esperança 12), o que significa dizer que o brincar é estímulo para a aprendizagem.

Na verdade, a idéia de brincar como meio de aprendizagem de conteúdos escolares está naturalizada no imaginário das professoras. Isso reforça a idéia de que é algo que vem sendo tratado cotidianamente nos universos consensuais que instituem e são instituídos de um senso comum que defende a produtividade do trabalho docente através do brincar dirigido que suscita um sentimento de positividade e de acolhimento pelas professoras.

Vejamos o sentido de facilitador da aprendizagem que é conferido ao brincar.

*O brincar por brincar mesmo eu acho que acontece muito pouco, no caso, entre dar um brinquedo e deixar ela sem*

*objetivo naquilo ali. Isso aí acontece muito pouco, vai acontecer o brincar, mas a gente tinha alguma coisa em cima daquele brincar, cobrado alguma coisa, mas eu acho que para a criança ela está brincando, ela não está...está crescendo, mas ela não tem aquela... é um tal negócio, é o memorizar e o aprender, quando ela memoriza a letrinha ela memorizou, mas ela esquece, mas se ela aprendeu brincando, ela aprendeu construindo. Que a gente use o brincar, mas é um brincar para aprender.*

(Esperança 14)

O brincar livre é de pouca ocorrência na sala de aula. A professora Esperança 14 ressalta bem. Para ela o professor deve ter um objetivo pedagógico mesmo que a criança não saiba que está aprendendo.

Nesse sentido, o brincar como meio de trazer o conteúdo para a criança consiste em uma forma prazerosa de aprendizagem.

Vejamos o brincar permitido e/ou dirigido por estas professoras:

*Brincam com jogos, às vezes eu dirijo a brincadeira e as vezes eu deixo espontâneo a brincadeira. Ai assim com massas de modelar, ai brincam de fazer personagens de estórias, quando eu... geralmente quase todo dia a gente trabalha alguma coisa na brincadeira. Geralmente massas eu deixo livre, Só quando eu quero envolver algum conteúdo, mas quando não, eu deixo livre.*

(Esperança 09)

Há uma distinção nas formas de brincar. As crianças brincam com os jogos, que por vezes são dirigidos pela professora, e de forma espontânea quando com massas de modelar. Geralmente, o brincar com a massa de modelar ocorre de forma livre e dirigida quando querem envolver conteúdos escolares.

Na verdade, o brincar na sala de aula requer autorização e definição: as professoras permitem ou dirigem.

Vejamos o que dizem do brincar dirigido com ênfase no desenvolvimento cognitivo.

*Trabalho a questão das cores, dos números e da brincadeira de jogar e ver quantos derrubaram é o mais comum, porque assim, muitas vezes eu pego e trabalho assim... O boliche é uma brincadeira, dentro do boliche eu numero o boliche e aí já é um conteúdo. Todos os dias a gente brinca e eu envolvo o conteúdo, pronto trabalho o boliche na área de matemática, aí os boliche são coloridos e porque o boliche é uma brincadeira, então freqüentemente as brincadeiras aqui na sala, são envolvendo os conteúdos e até porque, para ter mais entrosamento, devido ao espaço físico.*  
(Esperança 02)

O brincar dirigido através de jogos é freqüente, seja para facilitar o trabalho com conteúdos escolares, seja para permitir o relacionamento social das crianças.

A ênfase do brincar concentra-se no âmbito do desenvolvimento cognitivo. Através da atividade dirigida assume a função de meio ou estímulo para apreender conteúdos escolares. Porém, perde a essencialidade, à medida que a decisão de quando e com que suporte a criança brinca é definição das professoras.

Cantar é uma outra forma de brincar dirigido que as professoras incentivam e utilizam. É visto como um prazer e explicado como estímulo ao desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança brincante.

*Depois da oração eles cantam. Eles adoram cantar na minha sala. Cantam muito. Cantam a musiquinha de chegada e depois cantam muita cantiga de roda e cantigas também que nós já trabalhamos porque eu venho acompanhando essa turma desde o ano passado. Aí então a gente canta muita musica de folclore, música junina, eles cantam bastante música junina, e musiquinhas assim... eu nunca deixo...tem época que eles querem cantar música de fora, que toca no rádio, mas eu prefiro músicas folclóricas e músicas assim educativas, cantam bastante.*  
(Esperança 09)

O cantar como forma de brincar agrada as crianças, assim como às professoras, porém, em hora certa: sempre nos momentos iniciais da aula. É o

rito de entrada.

Tem hora e escolha da professora que expressa a preocupação em assegurar às crianças o prazer que a música proporciona, mas também a dimensão educativa.

Com relação à definição do cantar como brincar na perspectiva histórico-cultural, Kishimoto (2005) diz que qualquer atividade pode se transformar em um brincar desde que existam aspectos que caracterizem como espaço lúdico; destaca a escolha, o tempo e o envolvimento de quem brinca.

Cantar e dramatizar a partir das músicas se inscrevem como formas de brincar no cotidiano dessas professoras e das crianças tratando-se de algo previsto e já integrado à rotina de sala de aula.

Uma outra fala traz além do cantar como uma maneira prazerosa de aprender, outras formas de brincar.

*Na sala de aula tem assim um momento de brincar, de cantar... de cantar... de explorar aquela canção. Tem também as brincadeiras de massa de modelar que eles ficam ... Tanto eles brincam assim, a gente dá a massa pra eles brincarem sem pedir nada em troca, como a gente também tem hora de dar a massa, já com aquela finalidade. Não, eu quero que vocês façam isso! Brincam também com joguinhos de encaixe, brincam com jogo da memória, abecedário, tem brincadeira assim usando o corpo, a gente se senta e vai explorando o corpinho deles essas coisas, essas coisas assim da rotina do dia - a - dia. (Esperança 08)*

A rotina da sua sala de aula oportuniza o brincar de formas diversificadas cuja exploração também se orienta de modos diferenciados com o uso de suportes.

Ressaltam o uso da massa de modelar como possibilidade de brincar livre e dirigido, ou seja, um meio de a criança brincar com finalidades de aprendizagem ou apenas pelo prazer de brincar.

### 3.2.1 O brincar como meio de socialização da criança brincante

O brincar como meio para a socialização da criança tem por motivação a aprendizagem de regras de convivência, especialmente quando levada em consideração no espaço escolar e na sala de aula.

A maioria das professoras participantes da pesquisa vê o brincar da criança como um meio para a sua socialização pela possibilidade de promover aprendizagem de limites, desenvolver regras de convívio e, ainda, desenvolver a capacidade de comunicação pelo uso de brincadeiras que estimulem a criança a falar. O jogo merece destaque como aprendizagem para conviver socialmente.

*Conviver com o outro, a gente perceber os limites, a gente saber o que é meu, o que é teu e o que é nosso, a interação. Eu acho que o que é importante para a sociedade é esse aprender a lidar com o próximo e o brincar proporciona isso. Proporciona mais que uma conversa. Quando a gente faz a roda de conversa, a roda de historinha que é muito importante, mas o brincar ele traz muito mais porque é naquele olhar que você faz quando a criança está brincando é que você percebe o que ele aprendeu. Tanto tempo que ele estava comigo o que é que ele aprendeu? Porque o brincar é o natural, que é do ser humano, da criança.*  
(Esperança 10)

A contribuição do brincar no processo de socialização da criança é ressaltada como meio de ela aprender a lidar com o outro; respeitar limites, além de que a professor pode perceber na relação que ela estabelece com o outro, o que ela pode aprender com relação ao convívio social, embora, muitas vezes, as possibilidades do brincar na relação da criança com o meio social não são observadas pelas demais professoras.

A importância do brincar para a convivência social se justifica, uma vez que, através do brincar, a criança aprende a lidar com o próximo, visto que

brincar é próprio do ser humano e útil para estabelecer relações.

Vejamos uma outra fala:

*Eles vão se socializar, eu chamo a criança que trouxe o brinquedo e cada um vem para o círculo e mostra. As brincadeiras que proporciono são: boca de forno, cantigas de roda e isso a gente trabalha... Com essas brincadeiras a gente... qual é o objetivo? É de brincar de ter a socialização tirar a inibição da criança, trabalhar a oralidade entendeu? Eu acho que é importantíssima a brincadeira na escola e até porque na Educação Infantil a brincadeira é feita para a criança se sociabilizar mais na escola, porque são crianças de 04, então muitas vezes, as professoras, não sei... com essas crianças de quatro anos querem o quê?*  
(Esperança 12)

A preocupação com a socialização da criança põe no centro do trabalho docente o brincar, o brinquedo e as brincadeiras úteis à sua socialização, ao desenvolvimento da oralidade e à superação da inibição.

O destaque para a brincadeira de boca de forno se circunscreve como estímulo para a oralidade da criança. A brincadeira como elemento de socialização está vinculada à idéia preexistente de que na Educação Infantil esta se justifica como meio de socialização que a criança participa, mas não propõe o que denota uma relação passiva.

Vejamos uma fala sobre a importância das regras no brincar

*Eu acho a melhor maneira de se criar regras de convívio é através da brincadeira, os jogos... quando você faz uma atividade de reflexão sobre o texto, vamos dizer: escrever uma história, ele está ali sozinho, ele está só, está interagindo com ele e talvez lembrando a história de um autor, está fazendo a interação dele com... mas quando ele está na brincadeira ele está criando essas regras com ou... e dependendo do que for discutido, no grupo cria também regras... tem que ser uma brincadeira direcionada para a aprendizagem, para fazer com que ele aprenda a conviver em brincadeira.*  
(Esperança 01)

O brincar direcionado é indicado como meio de a criança respeitar e criar regras estabelecidas e assim desenvolver a sua socialização. A importância do brincar consiste em oportunizar a aprendizagem do convívio social, porém Esperança 01 ressalta que o brincar permite tais aprendizagens quando direcionado.

### **3.3 O brincar livre da criança brincante: conhecimento, expressão e sentimento**

O brincar assume também uma função como meio de conhecer e de expressão de sentimentos e maneiras de compreender o mundo. No brincar livre, as crianças exteriorizam comportamentos que as professoras, muitas vezes, definem como violentos, embora ressaltem que este modo de brincar lhes permite conhecer os sentimentos, os saberes e as vivências das crianças.

No brincar livre, quase sempre o desfecho retrata cenas de agressão entre as crianças, semelhantes ao que Morais e Otta (2003) trazem como brincadeiras turbulentas ou, segundo Huizinga (1980), por vezes agonísticas. O brincar livre está vinculado a imagens de violência produzida nas experiências familiares das crianças, incluindo também, a televisão através de notícias e de filmes de desenho animado. Essas circunstâncias deixam transparecer preocupação e até um certo temor das professoras em permitir ou estimular o brincar livre na sala de aula para não perder o controle sobre a turma.

Outrossim, o brincar livre tem hora e também suportes definidos: concentra-se geralmente no horário de chegada, de saída, ou ainda, após o recreio quando as crianças brincam com massinha, brinquedos de casinha ou carrinhos, mas a ênfase recai na massa de modelar.

Vejamos o que diz a Esperança 11,

*O brincar está no limiar, é isso que eu quero dizer mesmo, ele está num limiar muito difícil, é inerente a criança essa questão do lúdico, do... da vivência mesmo infantil, do universo infantil, mas aí chega essa coisa avassaladora do adulto, no meio. Eu sei que tem a questão dos papéis, de imitar tudinho, mas as coisas negativas, parece que estão maiores nas brincadeiras, por isso que às vezes a gente se escandaliza. Aí vem essa coisa das agressões, que eles estão reproduzindo, aí vem todo aquele debate não bote a criança para assistir desenho animado, que ela vai reproduzir, aquela coisa toda, e aí eu começo a lembrar da minha infância que tinha muito pouco mesmo, que eu acho que essa interferência... essa interferência, ela precisa brincar, mas o universo que ela está vivendo está diferente, e esse brincar para gente parece que está ficando diferente também, está muito misturado, essa coisa do adulto mesmo, do adulto é o adulto que eu estou querendo dizer assim, do negativo, vamos dizer assim, porque do adulto vai ter, uma peça só essas coisas assim, mas um adulto negativo, a questão do adulto negativo que eu estou dizendo, que eu se eu for me lembrar na minha infância, eu exploro...a ...era explorado mais o que era de criança.*

A violência que observam no brincar lhes causa uma sensação de estranhamento e, ainda, inquietação ao buscar compreender a reprodução pela criança do que vê e ainda sua intencionalidade com relação aos momentos em que machuca os companheiros.

Evidencia preocupação e uma certa sensação de impotência com relação a lidar com algo que não consegue resolver. Ou seja, têm o brincar como inerente à criança porque faz parte de sua natureza e assim, necessariamente se faz presente no dia-a-dia da escola onde se sobrepõe a imagem de uma criança que tem como influência um mundo violento em meio a toda a sorte de estímulos que estão desvirtuando o brincar da criança, quando o que se sobrepõe são comportamentos agressivos das crianças.

Negam e afirmam as formas de brincar, quando fazem apologia ao brincar, mas não conseguem lidar com situações do brincar da criança, quando age diferente do que se espera que seja o seu comportamento normal ou

quando se referem ao brincar por brincar como oposto ao brincar livre, e quando, especialmente dizem gostar de contemplar alunos brincando, mas não compreendem as agressões que as crianças protagonizam; ou ainda de participar deste brincar das crianças e/ou observar no sentido de que chegam a disponibilizar/organizar materiais e ambiente para provocar este brincar que as desnorteia.

O ideário de uma criança boa e pura e um brincar que ocorre naturalmente, conforme outros exemplos já mencionados, vai sendo dialeticamente conformado na visão do brincar “livre” da criança brincante onde emergem cenas que a criança expressa do meio social, e que as professoras denominam como um brincar violento porque pode machucar.

A professora Esperança 11 ressalta aspectos que compõem a cultura lúdica infantil, quando explica o brincar da atualidade como algo que a criança reproduz da sociedade, ou seja, não é somente natural, pois traz o social através do meio que a criança vive.

Vejamos uma outra fala trazendo a brincadeira turbulenta.

*Há...eu acho que é por causa da realidade deles, se... a gente deixa livre a brincadeira no primeiro momento você pode dar um material e eles começarem a brincar, mas daqui há pouco eles partem para outra brincadeira e terminam sempre naquela brincadeira de agarra, puxa, puxa, chuta...quer dizer, você deixar livre a brincadeira é essa.. é rir muito... eles ficam rindo muito... e agarra, agarra, e derruba, e dá soco, e dá pontapé e tudo estão brincando... até o que está levando a pior quando eu digo para ele... ele diz que é brincadeira..Mas meu filho você esta sendo... é... levando socos por exemplo...e você diz que está brincando? O outro que está dando soco é que poderia dizer, mas o que está levando soco também diz que está brincando.Aí eu fico assim, puxa que negócio estranho, não,e?*

(Esperança 04)

O brincar livre ocorre nos primeiros momentos com os materiais que as professoras oferecem às crianças, mas elas permanecem envolvidas por pouco tempo. Logo, iniciam o brincar do agarrar, do machucar e as crianças dizem que é brincadeira. As professoras se mostram com temor deste brincar que definem como de machucar e atribuem o comportamento agressivo à realidade, ao convívio social da criança. Trata-se das brincadeiras turbulentas a que já nos referimos.

Vejamos o que diz a professora Esperança 11,

*Narrando esse intervalo, que é regular, você está perguntando, é sempre assim, a partir de nove e meia, depois que eles lancham aí eles já vão lá pra frente, a parte mais na frente que tem umas árvores tudinho, aí assim, sempre foi...depois que eu entrei na escola eu vi o embate né? Porque nesse momento as brincadeiras...Como eles brincam aí eu vejo uma exploração muito assim da violência sabe? Eles querem ficar muito agarrados e aí vem...Aquilo que era narrado dos..dDos personagens do desenho animado, eles vão fazer pegando na massa como diz a história, aí agarra, segura e não sei o quê, aí corre muito, corre que é normal mas assim... Corre pra bater, corre pra ver mesmo o colega machucado assim, não... machucado, mas assim...*

Algumas professoras ao se referirem ao brincar livre na escola, sublinham os momentos de observação das crianças na hora do recreio e vêem o brincar com agressões como um jogo simbólico, embora consideram que a própria criança corre para machucar o colega.

Expressam preocupação e interesse em compreender o brincar da criança.

O desejo de conhecer o aluno ou de fazer a vontade dele em viver situações lúdicas faz com que as professoras compartilhem e proponham

momentos de um brincar que se transforma em agressão quando a criança assume, desempenha ou expressa outros papéis no seu brincar.

Reiteram a violência escolar através das brincadeiras como algo naturalizado o que concorre para que o brincar livre ocupe um lugar meio que marginal no cotidiano escolar.

Vejamos um outro exemplo do brincar livre como meio de a criança expressar o que vive em casa:

*O brincar para maioria dos alunos daqui, eu acho que é... eles falarem expressarem o que... está acontecendo lá na casa deles, nem todos porque alguns já têm a vida estabilizada, mas para outros é como um grito de socorro que eles colocam ali naquele momento quando eles estão brincando, ou falando sozinhos, ou os que vem para gente e colocam a situação naquele momento. Eu acho que eles extravasam mesmo, é como se eles, naquele momento, pudessem colocar uma parte da vida deles ali e eu acho que é mais socorro mesmo.*  
(Esperança 05)

O brincar livre é meio de expressão de a criança comunicar o que e como vive. A criança e o adulto se constituem dialeticamente na historicidade de seu viver entrelaçado, e que, como diz Mrech (2002), “eles refletem-se como dois espelhos colocados indefinidamente um diante do outro”.

No brincar a criança expressa muito do que vive e do que sabe, mas a sua expressão não pode ser interpretada simplesmente como um processo de reprodução ou de transferência e sim através de um processo dialético de (re)elaborações quando busca resolver questões da vida real.

O brincar assume funções na escola como meio dirigido para a aprendizagem de conteúdos escolares e que as professoras podem, de certa maneira, assumir o controle traz tranquilidade e satisfação, mas no caso do brincar livre como meio de expressão tem sido para as professoras motivo de

temor e de inquietação e um desafio constante que tentam compreender e outras vezes evitar, porque as coloca frente às idiosincrasias da criança real.

### **3.4 Necessidades e dificuldades de acompanhar o brincar na escola e na sala de aula**

As falas mostram-se prenes de sentimentos e concepções que se mostram nos papéis assumidos no acompanhamento e/ou direcionamento que fazem nas suas salas de aula quando permitem, estimulam, controlam, organizam e observam o brincar da criança, que se revelam como justificatórias de necessidades e dificuldades de acompanhar o brincar.

Ao falar de necessidade e dificuldade de acompanhar o brincar, as professoras estão revelando ou reafirmando um sentimento compartilhado de acompanhar o brincar livre que na maioria das vezes se mostra como um canal de expressão de comportamentos agressivos das crianças reproduzindo o modelo violento da sociedade para evitar acidentes entre as crianças; compartilham também a necessidade de dirigir o brincar para estimular a aprendizagem das crianças, onde atribuem ênfase ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagens de limites.

Outrossim, encontramos ainda professoras que trazem uma visão do brincar como natural e social como construção social, apesar de ressaltar o mito da criança boa e ingênua.

Estas maneiras de olhar se mostram à medida que as professoras trazem necessidades e dificuldades para acompanhar o brincar quando falam de suas intervenções nas formas do brincar na sala de aula e na escola, a presença ou ausência do planejamento e os limites impostos pela escola e pelo

sistema e, em menor instância, os seus próprios limites pelo desconhecimento do ser criança.

Assim, trazem a necessidade de acompanhar o brincar para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e evitar comportamentos violentos no momento do brincar livre, pelo temor que se machuquem e, mais ainda, pelo receio de perder o controle da turma.

O planejamento do brincar mostrou-se, para a maioria, como algo que não se faz necessário por conta de que o brincar é natural, ou seja, já faz parte naturalmente do processo de aprendizagem da criança.

Com relação às dificuldades ressentem-se da solidão pelo descaso por parte do sistema de governo e, ainda para uma menor parte destas, além das questões apontadas, a solidão por não poder compartilhar descobertas e inquietações à medida que buscam conhecer o brincar da criança real.

### **3.4.1 Necessidades de acompanhar o brincar da criança na Educação Infantil**

Os motivos que mobilizam as professoras a efetivarem determinadas escolhas quando propiciam ou se deparam com o brincar na sala de aula, trazem a emergência da expressão de seu sentimento na relação pessoal e profissional com o brincar.

*Tem que estar acompanhando todas as atividades deles, em qualquer momento que eles estiverem, porque tem o brincar, mas eles não conseguem só estar brincando, eles têm o individualismo, começa aquela coisa da arenga.*  
(Esperança 07)

Tomam o brincar livre como possibilidade de as crianças exteriorizarem comportamento agressivo, e ainda pode emergir por causa do individualismo

da criança. Por isso, ressaltam a necessidade de acompanhar o brincar para evitar que as crianças se machuquem

*È uma necessidade acompanhar para ... ver se está assim havendo harmonia... se alguma brincadeira está sem harmonia, se está havendo violência se o professor não estiver acompanhando pode acontecer coisas dentro da sala de aula que não é bom para aquele local.*  
(Esperança 08)

*Separou, acabou com a briga, mas a gente tem que sempre estar por perto, o que se torna muito difícil e outra coisa porque não tem limites. Você tem que dar a brincadeira, mas depois para você acabar essa brincadeira, se prepare...*  
(Esperança 03)

São falas que expressam um sentimento comum quanto à necessidade de acompanhar o brincar ressaltando o aspecto da agressividade.

As professoras ressaltam a falta de limites como um aspecto que concorre para o brincar violento. Afirmam o brincar como necessário, porém mostram-se temerosas de deixar o brincar livre e, assim, oportunizar a emergência de situações em que as crianças exteriorizem atitudes agressivas, o que trará muita dificuldade para depois retomar o controle da turma.

*Você chega e deixa a criança sozinha com os brinquedos. Eu acho que não é por aí. Na questão dos jogos o professor tem que estar junto com a criança coordenando "é assim que se encaixa, se é por cores, por quantidade" e que viesse esse trabalho mais rico para a gente, que as vezes a gente trabalha até em forma de sucata. E também não é todo tipo de material, aquele bloco de madeira, por exemplo, eu dispenso, porque tem meninos que têm distúrbios de comportamento e eles jogam, então tem que ser um material mais leve, mais adequado a idade deles.*  
(Esperança 06)

As professoras trazem a necessidade de acompanhar o brincar procurando ensinar como brincar com o material, assim como para acompanhar crianças com problemas psicológicos quando ressaltam que se

agridem com os brinquedos. Nesse sentido destacam que o brinquedo tem que ser de um material que não machuque.

A preocupação com o aspecto material no sentido do peso e formato dos brinquedos nos parece sobrepor-se ao aspecto simbólico que o suporte pode representar.

As explicações sobre o trabalho com o jogo e/ou outras formas de brincar na escola demonstram falta de familiaridade ou estranhamento com relação ao material, às especificidades do brincar das crianças, aos gostos e interesse. O brincar livre parece que se dilui no controle exercido por medo da violência dos alunos, o que termina por não ser bom deixar a brincadeira livre para as crianças não se machucarem.

Vejamos a professora Esperança 11 ressaltando a necessidade do acompanhamento para perceber o desempenho das crianças

*É necessário a gente perceber mudanças, aspectos melhoras ou pioras, assim de comportamento, de vivência, da estrutura mesmo dessa criança... mas nesse tempo livre a gente acaba fazendo outras coisas, arruma um armário, mas sempre olhando e às vezes a gente participa mesmo..*  
(Esperança 11)

Acompanhar o brincar e/ou mesmo participar das brincadeiras é destacado como importante para perceber avanços e dificuldades com relação ao convívio social das crianças. Porém, muitas vezes as professoras não aproveitam por se envolverem em outras tarefas no momento em que as crianças brincam.

O acompanhamento do brincar permite à professora entre outros, apreender gostos e, sobremaneira, aproxima estes dois sujeitos sociais quanto

ao conhecimento e compartilhamento de experiências lúdicas que oportunizam aprendizagens recíprocas sobre formas de ver o mundo.

Os jogos de faz-de-conta contribuem para conhecer a criança, os seus sentimentos e saberes.

Vejamos a professora Esperança 05 que busca o brincar livre como expressão

*Assim, geralmente como a escola não tem muita disponibilidade de muito brinquedo, assim o acesso para brinquedo para menino e para menina não tem, é geralmente muito misturado como a gente ganha, então eu trago de casa, como eu tenho filhos, pré-adolescente outros, estão ainda na meninice como diz a história, aí eu trago bonecas, trago brincadeiras para menina e para menino. Eu percebo, eu acho muito importante a brincadeira porque na brincadeira a gente percebe o comportamento da criança, o porquê a criança está agindo naquele momento, numa situação na sala de aula que, vamos dizer, ela vem num comportamento assim, num rendimento bom, e, de repente, ela cai, e eu percebo que nas brincadeiras delas assim, o que elas colocam ali a vivência de casa, não é? O que está acontecendo lá em casa, as meninas eu acho interessante assim, que eu vejo bem livre, não sei até se.. até que ponto, se isso...para mim eu acho que é sadio, é bom e é também uma experiência para eles, e eles estão mostrando e vivenciando aquilo que... que eles estão vendo na escola não, na casa deles.*

(Esperança 05)

Esta professora estimula o brincar livre como meio de conhecer subjetividades das crianças que emergem no momento em que brincam.

O brincar livre é necessário porque é o meio de expressão da criança e oportunidade de poder conhecer, perceber o que se passa com ela. Nessa perspectiva, traz brinquedos para a sala de aula buscando observar preferências das crianças.

Ao brincar livre a criança explicita uma absorção da realidade sem que tenha uma participação ativa no sentido de uma ação de (re)elaboração e também de influenciar e/ou mesmo de poder também modificar a sua realidade

sem estar somente sofrendo e/ou absorvendo passivamente através da brincadeira que, para Moraes e Otta (2003), é um poderoso agente de transmissão e modificação cultural.

A necessidade de acompanhar o brincar como um retorno ao que eles viveram, ou seja, o brincar é o seu elemento de referência para as ações que propõem na sala de aula através de jogos e/ou de brincadeiras, bem como os brinquedos que oportunizam às crianças associando a necessidade de acompanhar o brincar e o desejo de reviver o brincar.

*Às vezes, eu trago uma brincadeira porque eu gosto da brincadeira ou então eu já vivenciei a brincadeira ou então me lembra a minha infância. E porque era uma brincadeira que eu gostava: eu criava muitas histórias com as bonecas, eu criava meus personagens com bonecas, eu criava o brinquedo que era a boneca que na minha época não existia essa possibilidade de ter uma boneca industrializada então eu era uma criança que via em qualquer coisa uma boneca.*  
(Esperança 04)

Vejamos a fala da professora Esperança 02, que traz o trabalho coletivo mostrando que existem momentos em que se reúnem para pensar, entre outros, sobre o brincar no seu grupo de pertença.

*O brincar, infelizmente raramente a gente brinca na sala de aula, então a gente brinca quando a gente dá massinha a eles, quando a gente trabalha um texto aí pede pra que eles com a massinha eles modelem os personagens do texto, quando a gente dá, a gente gosta muito de fazer aqui o que a gente faz é integrado aí todas as salas fazem, a gente sempre dá o alfabeto aí pede pra que eles com a massinha de modelar modelem o alfabeto, então quando a gente dramatiza, a dramatização é uma brincadeira, sempre faço na sala nessa daqui muito não, mas na da manhã, como tem espaço, o espaço é maior aí eu sempre faço, uma historinha uma dramatização, dramatizando eles conscientizam do começo, do meio, do fim da história, aí brincando ele aprende, aí a gente também bota os nomes dos personagens na roupa, na dramatização pra ele ver a letrinha, aí assim, o brincar faz assim geralmente a gente faz aqui, reúne os quatro... as quatro salas da manhã.*

Apesar de a criança ser brincante e por isso necessitar brincar, como já foi afirmado em exemplos anteriores, nesse momento a afirmação de que na escola pouco se brinca, seguida por uma explicação sobre atividades que propõem de forma compartilhada às crianças no sentido de trazer o brincar através de modos e materiais diversos, expressam o sentido do brincar na realidade da Educação Infantil.

O brincar entra, sobremaneira, porque a professora gosta dos seus benefícios entre outros, como suporte do ensino para tornar os conteúdos escolares agradáveis e mais fáceis de serem aprendidos pela criança. Por conseguinte, a sua presença de forma autorizada está vinculada à possibilidade de a professora poder adaptá-lo ao ensino.

A criança brinca naturalmente; o que fica claro em todas falas é que a qualquer distração das professoras constrói a cultura lúdica e as professoras ao observar percebem elementos da cultura lúdica que estão relacionados a mídia

Vejamos o que diz Esperança 11:

*Sempre com uma brechinha de uma tarefa que já foi terminada, ou de uma tarefa que não quer ser feita, eles querem brincar, eles querem estar mexendo em alguma coisa, mexendo num colega. Lembrando... também tem muito assim que eu percebo, eles lembram do desenho animado que assistiram, e aí falam desses personagens aí eu sou isso, você é aquilo, eles fizeram isso, me derrubaram e não sei o quê, e é aquela... e fazem toda a dramatização, as vezes nem se levantam, só sentados, nas mesinhas, e aí ficam fazendo isso, narrando muito.*

A professora Esperança 11 refere-se ao brincar livre observando que as crianças fazem (re)construção da realidade na brincadeira simbólica..

O brincar na sua forma livre ou dirigida com ou sem finalidade pedagógica na sala de aula precisa de acompanhamento.

Vejamos a fala de Esperança 10:

*Na sala eu tenho um momento livre o momento dirigido e tenho o momento que não é só dirigido, mas eu faço jogos, que é o brincar, mas ai jogos pedagógicos o que eu chamo de momento livre é com a massinha quando eu entrego a massinha e permito que ele trabalhe com aquele material e se expresse da forma que eles quiserem sem interferência. Existe também o trabalho dirigido e vou dar um exemplo com a massinha também, a gente trabalhou o livro pintinho pelado então a gente vai construir esse pintinho qual é a forma é um brincar, pois ele vai estar modelando, mas é um brincar dirigido eu estou dirigindo dando as etapas como é que eu quero e existe aquele brincar que eu chamo de pedagógico que ele é dirigido, mas tem uma intenção de fixar determinada aprendizagem... aí a gente vai fazer um jogo eu quero um jogo de quantificar a gente tem um jogo: peixe dentro peixe fora é um jogo é um brincar eles estão brincando com um dado, mas esse meu brincar tem um intenção eu to querendo ali que eles aprendam a contar a fazer a relação do numero quantidade, então dentro da escola a gente pode usar vários conceitos do brincar eu acho que encaixa muito bem com a educação infantil.*

Existe uma organização para o brincar. Se o brincar for dirigido, as crianças fazem atividades a partir de uma situação pré-definida, por exemplo: uma história infantil e eles fazem os personagens da história com a massa de modelar. Ou ainda, o brincar pedagógico para fixar a aprendizagem.

Portanto as professoras buscam uma organização que dê um sentido para o brincar como atividade que atenda a necessidade de a criança brincar nos moldes do que deve ser a Educação Infantil.

As professoras ressaltam o brincar como necessário, mas ao mesmo tempo, revelam que a forma como o propõem, reduz ou limita as possibilidades potenciais de formação para a criança. Ao tentar definir os passos da criança e deles próprios com relação ao brincar, revelam a formação positivista que

sofreram e ainda continua viva a partir do momento que a vivificam através do que dizem fazer do brincar.

Dessa maneira, as crianças brincam de forma livre, mas muitas vezes, sem escolhas, sob a tutela docente que em reconhecer o ser brincante vem buscando direcionar o brincar no sentido de assegurar que as crianças fiquem concentradas envolvidas com um material ou a serviço de objetivos educacionais.

Há contradições em relação ao que dizem ser o brincar. Um brincar livre onde normalmente não há por parte da criança autonomia com relação a decisão, escolha ou iniciativa de com que ou quando brincar, pois é a professora que decide, permite e restringe com o que e do que ela brinca.

No entanto, ressaltamos que o fato de as professoras buscarem um sentido para o brincar revela que existe um pensamento organizado e à medida que for sendo ancorado vai sendo também disseminado.

A especificidade do brincar, tal como dizem Kishimoto (2005), Wajskop (2001) e Brougère (2001, 2004)<sup>33</sup> como um momento de escolha da criança, não parece estar ainda internalizada no imaginário das professoras, mesmo as que já apresentam no discurso algumas das suas especificidades, pois ao descreverem o seu fazer apresentam uma prática diretiva, e muitas vezes controladora, das formas de brincar buscando finalidades de ordem educativa, o que nos faz pensar no paradoxo da criança brincante e de natureza boa e na criança real com suas idiossincrasias que por vezes quer emergir no discurso das professoras.

---

<sup>33</sup> Ver o aporte teórico Wajskop (2001).

A grande maioria das professoras ainda tem no brincar um rito de passagem para a alfabetização, o que lembra as palavras de Forquin (1993) referindo-se ao trabalho de seleção, reorganização e de reestruturação feito na escola: “[...] Tal é o papel, por exemplo, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensa e sanções propriamente escolares” (p. 17).

Relacionando com a maneira como o brincar vem sendo vivenciado através dos chamados jogos educativos, necessários como meio e ou estímulo, observamos que o brincar sofre a perda de sua essencialidade que é o direito à liberdade de escolha pela criança, como também nesse brincar direcionado não se percebe a função social do conteúdo para as crianças.

#### **3.4.2 O que dizem e pensam as professoras sobre o planejamento do brincar.**

Para as professoras entrevistadas a importância do brincar consiste em ser próprio da criança, por isso eles o tomam como um meio e estímulo natural para a criança aprender a ler, escrever e se relacionar com o mundo.

Na sua grande maioria, não incluem o brincar como aspecto central no seu planejamento afirmando que ele está implícito como apoio ao ensino. Justificam a ausência a partir da cobrança que lhes é feita pela escola, direção e sistema escolar que não oferecem condições para a criança ter um espaço do brincar ou a própria família que cobra da professora que ensine os filhos a ler e escrever e, ainda, os momentos de formação continuada e inicial não

preparam as professoras para a inserção do brincar no planejamento como aspecto importante.

Parece-nos que as professoras têm dificuldades para propor no planejamento atividades de brincar, e buscam resolver esta questão ao tomá-lo como meio ou estímulo natural para a aprendizagem de conteúdos escolares.

Vejam o que dizem:

*Não, não planejo o brincar não. Geralmente ele entra como um acessório. Vamos dizer assim,, eu quero dar uma aula sobre trânsito, como eu te falei, então eu já sei que eu tenho o jogo, então eu vou lá, eu tenho não, a escola, então eu vou lá e pego, então vamos fazer, dep...já ter...falado sobre...antes a gente faz uma explanação vamos dizer assim geral, sobre o trânsito, que já foi...no trânsito .*

(Esperança 03)

O brincar consiste em um atrativo pedagógico. Por isso as professoras não planejam. Não passam de um acessório que o professor sabe que pode contar, algo que pode ser usado ou não, pois o critério repousa no conteúdo que precisa ser ensinado à criança.

É interessante que, apesar de acessório, as professoras informam que quando querem introduzir um conteúdo novo sempre trazem a brincadeira. Dessa forma a idéia de um brincar como estímulo é tão natural que parece não necessitar ser planejado.

*Entra como elemento contínuo do meu planejamento. Porque todas as atividades que nós fazemos, é... todas não, mas uma maioria das atividades, agente usa esse lado imaginário, esse lado que a criança pensa que está brincando, mas está aprendendo, eles não sabem nem que estão brincando, não sabem nem que estão aprendendo, mas estão..*

(Esperança 08).

Vejam ainda o que diz a professora Esperança 09 sobre um planejamento do brincar

*Na minha sala eu às vezes coloco no planejamento da semana, aí eu vou dá algum assunto e eu coloco uma brincadeira que seja relacionada e quando não, qualquer necessidade assim que surgir na sala que eu posso utilizar daquilo ali como a experiência do brincar.*

Uma outra professora,

*Deveria ser, não é, deveria ser, mas você concentra o planejamento em cima das disciplinas, português, matemática, ciências e arte, aí eu vejo a arte fechada, mas o brincar em si só se o professor tentar fazer, mas eu não vejo escrito não, no planejamento não, eu vejo assim sem planejamento.  
(Esperança 09)*

E ainda uma outra professora,

*O brincar entra, eu acho que ele entra sim, como um apoio ao planejamento, tem que entrar a parte lúdica, e isso fica a critério de cada professor, não é direcionada, não é dirigida não é... esse brincar para o professor não é... você vai... não é planejado como é que você vai... Num se traça um planejamento para esse momento. Ele entra como um recurso para você trabalhar um conteúdo, por exemplo, se eu for trabalhar fábulas como eu estou trabalhando agora, então que eu tenho que introduzir um brincadeira, mas isso aí é a meu critério porque eu quero, por exemplo, enriquecer uma atividade para passar um conteúdo aí eu crio uma brincadeira.  
(Esperança 04).*

A professora Esperança 11 comenta sobre motivos que concorrem para a ausência do brincar como atividade planejada, mas ressalta a importância do brincar para enriquecer a atividade

*Não, eu consegui fazer mais atividade planejada com as crianças pequenas na minha sala, mas quando eu fui para uma classe de meninos maiores, eu vivi dilemas. Tentei, equilibrar, mas eu sei que ainda é deficiente, eu acho que ainda é deficiente, pra é... quando é essa coisa não é uma atividade de leitura, de escrita de matemática e aquela coisa toda né? Eu vejo esse brincar, mal direcionado pelo professor e eu me incluo, certo? Mal direcionado mal pensado, né? Porque quando só fica muito no intuitivo, eu acho que a gente enquanto profissional deve resgatar isso, e uma coisa assim que eu fiz opção pela Educação Infantil, essa capacidade, eu me sinto como professora de*

*Educação Infantil, eu me sinto mais pesquisadora do que qualquer outra, em outra série, está entendendo? Eu acho que se a gente pudesse aprofundar esse brincar, essa coisa da ... porque é ... esse momento de entrevista faz a gente refletir. Essa coisa que eu estava falando dos jogos, das brincadeiras, cadê isso escrito? Cadê isso sistematizado? Cadê isso buscado? E eu vejo que isso a gente passa por muito por cima, eu aprendi como disse a você lendo textos, até as Diretrizes Curriculares, aquela coisa toda . É...eu aprendi que ...a importância desse brincar, mas eu ainda não entendo como eu vou efetivar na sala de aula, no ...cotidiano escola, então eu acho que ele é pouco explorado profissionalmente, agora pela criança... sem problemas não é?*

(Esperança 11)

À medida que as crianças se aproximam da etapa final da Educação Infantil o esforço das professoras se concentra efetivamente na alfabetização. E o brincar, mesmo percebido como necessário em si, passa a ocupar um lugar meio que marginalizado.

Assim, situar os conteúdos da leitura e da escrita no planejamento acaba sendo o necessário e o que é cobrado. Nesse sentido, o brincar assume a sua função de meio ou acessório, pois apesar de estar naturalizado para as professoras como atividade livre e especialmente dirigida não implica, ainda, em obrigatoriedade ou critério no processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

Porém, algumas professoras tomam a imagem do brincar como algo que não aceita determinações, algo que deveria ser conhecido e melhor explorado. Dizem que mesmo já tendo lido sobre o brincar não sabem como propor na prática da sala de aula. E isto as faz entrar no dilema de buscar as formas de brincar pensado, mas sem determinações e, ao mesmo tempo, relacioná-las ao conteúdo que precisa ser ensinado e aprendido. Buscando compreender como fazer para superar a questão da improvisação.

Santiago (1990) ao realizar um trabalho de análise sobre a escola pública traz para a nossa reflexão alguns aspectos do planejamento escolar que consideramos como pontos norteadores nessa questão do planejar e na efetivação de um fazer muitas vezes por meio de improvisação, ou seja, trazendo para a questão do planejamento do brincar, não há uma preocupação em trazer o brincar planejado, já que as suas formas de aparição ou de inserção estão, muitas vezes, vinculadas à improvisação das professoras conforme vimos, mesmo que se tenha como provável a sua inserção na realidade objetiva do ensinar e do aprender.

### **3.4.3 A dificuldade de acompanhar o brincar e a crítica ao sistema escolar**

As professoras se ressentem da forma como o brincar tem sido visto na escola, revelando o desejo de melhores condições de trabalho, mais apoio e credibilidade por parte da direção e do sistema de governo, que oferece momentos pontuais de estudo sobre o brincar que se revelam como inócuos, tendo em vista que na realidade cotidiana enfrentam dificuldades no acompanhamento.

Falam da solidão por não ter parceiros em instâncias hierarquicamente superiores para ouvir sobre as suas questões, a inadequação da estrutura física das escolas, a falta de parques e brinquedos nas salas de aula, e as cobranças que lhes são feitas.

Vejamos o que dizem as professoras com relação às dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar para acompanhar o brincar:

*O espaço, o espaço né, salas pequenas, se as salas fossem maiores daria para você fazer um trabalho com o brincar melhor. Até dentro da sala de aula, você afastaria as bancas e trabalharia, mas uma sala pequena não dá, entendeu? O*

*espaço e limitado em algumas escolas. São raras as escolas, eu não conheço todas as escolas da rede, mas acredito que tem escolas que tem uma sala maior. É o limite da estrutura da escola. A estrutura da escola não permite ter um avanço, um avanço maior na questão do brincar.*

(Esperança 06)

A estrutura física é considerada como uma dificuldade nas salas de aula, em relação à quantidade de bancas e alunos, o que impõe limites ao trabalho com o brincar.

*Na escola ainda o brincar é qualquer coisa porque a gente ainda percebe que na Educação Infantil a valorização é pequena com relação a remuneração né? O Fundef não é? O que o governo manda não é para a Educação Infantil ta certo? Então o que a Educação Infantil recebe? É o resto do que der, então no espaço que é liberado para as salas de Educação Infantil, no imobiliário muitas vezes são mesas e cadeiras que você ou a criança quando se apóia a mesa arrasta, então a gente vê que é um descaso com a Educação Infantil. E quando a gente estabelece isso para o brincar, isso tem muito a ver e se reflete como a gente pensa os governantes ou sei lá quem pensa que a Educação Infantil é só brincar. Então brincar é besteira então a gente precisa investir, então quando a gente fala no total de escola como a escola é ainda falta muito...Muita coisa não é agora em questão na sala de aula a gente pode falar por muito poucas pessoas né? Quem abraça a Educação Infantil é quem estuda porque eu não vejo educação sem estabelecer pesquisa.*

(Esperança 10)

Para a professora Esperança 02, os cursos de formação de professores/as não têm preparado para a docência na Educação Infantil

*Eu acho que o curso de pedagogia ainda não prepara a gente para a sala de aula não. Infelizmente ainda não prepara, em questão do brincar eu acho que está faltando assim como trabalhar mesmo o brincar, assim mais atividades brincantes para as crianças. Como, brincar com língua portuguesa... a gente faz aqui, mas é só um paliativo, na verdade a gente sabe que tem muito mais coisa que pode ser feita.*

Existe uma percepção crítica das professoras, construída na reflexão das dificuldades e desafios que enfrentam diariamente na docência da

Educação Infantil e que elas atribuem ao sistema escolar desde os cursos de formação de professores que não contemplam o brincar na Educação Infantil, assim como a questão do financiamento no âmbito da Educação Infantil, como um fator determinante para muitas das dificuldades que quem atua neste nível de escolarização enfrenta ou sofre.

Fazem uma crítica ao fato de o brincar ser considerado como qualquer coisa pelo sistema escolar o que, segundo elas, retrata a visão da perniciosidade da naturalidade como algo que sendo próprio da criança, não requer ou não implica em maiores investimentos.

As professoras mostram-se desejosas de mudanças e trazem o estudo como uma condição para constituir-se como pesquisadoras, o que denota o seu desejo de subverter a ordem estabelecida.

Vejamos o que coloca uma das professoras com relação à visão do sistema escolar:

*A questão do brincar na escola, a coisa mais triste que existe, é a falta da consciência pública, do poder que comanda a educação, que ele não tem o menor interesse na verdade de tratar uma escola como um ambiente agradável, principalmente pra criança pequena, eles usam a escola como se fosse um lugar apenas de botar as crianças. Não dispomos de um brinquedo, você está vendo o que eu disse há pouco, que os brinquedos que a gente tem aqui são doados. Nós não temos um brinquedo, nós não temos um espaço, nós na temos nada, a escola é altamente pobre de brinquedos, que as crianças... Lá...Lá fora ele não tem porque não tem condições de comprar porque ele não tem dinheiro, os pais não têm dinheiro. E aqui na escola não tem porque o governo não se preocupa com isso, acha que criança na escola é lugar apenas de criança na escola, agora para que, só Deus sabe. Os professores que criem, inventem e vêem o que conseguem porque eles não têm nenhum interesse nisso não.*  
(Esperança 03)

Consideram a escola de Educação infantil como um local inadequado para o atendimento à criança e ressaltam que não têm havido iniciativas

concretas de oferecer às crianças um ambiente que as respeite e oportunize a sua formação.

Observam que não existe consciência pública no sentido de o brincar estar na escola, o que se reflete na falta de brinquedos, haja vista que os que existem na escola são resultado de doações da comunidade e das professoras e, ainda se referem à situação do professor no sentido de acompanhar o brincar.

As professoras revelam o descompasso entre o que preceitua a legislação e a situação real. Nos âmbitos legais se tem a concepção de educação para as crianças e professores, considerando também os padrões de infra-estrutura<sup>34</sup>, porém não condizem com a realidade que professoras e crianças vivem cotidianamente nas escolas de Educação Infantil.

*Mas eu digo assim, que é uma questão que eu acho que essa professora é muito solitária, sabe? Eu também tenho essas questões assim comigo, cá comigo, ela descobre as coisas, ela percebe, mas na verdade ela fica muito solitária, porque ela fica tendo que lidar com aquele sonho sozinha.*  
Esperança 11

A fala desta professora expõe uma crítica não somente pela falta de condições de trabalho, mas especialmente nos toca quando expõe a solidão de não ter parceiros com quem dividir inquietações e descobertas.

Emerge um pensar de comprometimento e criticidade quando ressaltam que o sistema de governo não assume responsabilidades com as demandas das crianças da Educação Infantil e que cabe a elas as iniciativas para atender a criança não só com relação à questão de materiais, mas especialmente

---

<sup>34</sup> Ver o Diagnóstico Preliminar (1975), Política Nacional para a Educação infantil, 1994,2005.

quando compreendem o sentido do educar e não encontram ressonância em instâncias deliberativas que priorizam o atendimento da Educação Infantil.

Trazem ainda as cobranças que lhes são feitas com relação à aprendizagem das crianças, o que concorre para que o brincar ocupe um plano secundário na vida escolar organizada.

*A escola cobra muito, eu estou aqui há pouco tempo, mas eu vejo que a escola cobra muito o conhecimento, quer que eles saiam já alfabetizados, entende? Aí corta o brincar já pensando no conhecimento específico, quer dizer no conhecimento científico.*

(Esperança 06)

Observamos a referência feita à escola na sua exigência de que as professoras se concentram na alfabetização das crianças em detrimento do brincar.

Outrossim, as professoras ressaltam as cobranças da escola no ensinar e, ainda, a visão do brincar por parte do sistema escolar, incluindo os cursos de formação de professores, como fatores que têm contribuído para uma representação do brincar como meio para ensinar ou, como diz Fortuna (2003), como uma isca para atrair o aluno.

Portanto, as falas das professoras revelam de forma compartilhada idéias que se entrecruzam, se consolidam, se cristalizam como saberes que são guias de conduta, materializando-se como ações de cunho pragmático, reforçadas através de uma compreensão do sistema escolar que ao priorizar a construção de competências específicas na aprendizagem da leitura e da escrita nas etapas finais do ciclo infantil, direciona o trabalho escolar para a aquisição de conteúdos curriculares, concorrendo dessa maneira para a prática naturalizada e fundamentada na racionalidade técnica de uso do brincar como

um instrumento a mais para a alfabetização das crianças. Isto também parece agradar aos pais.

Ao mesmo tempo em que agrada as famílias e a escola, contempla parcialmente as professoras que vivem o brincar na perspectiva da criança brincante que vive e gosta do brincar, mas que as desafia, a cada dia, quando trazem formas de brincar que fogem do *script*, as amedrontando e impulsionando para o exercício do controle, ou quando também as instiga a buscar conhecê-las mais criticamente, a partir do que são como sujeitos integrais de um tempo real e presente e do que podem ser.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta torná-los sensíveis – como ele próprio o foi - às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventureira, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.  
Philippe Ariès

O sentimento de estar encerrando uma etapa neste processo de investigação que nos mobilizou no sentido de uma aproximação de um objeto que se constituiu em meio à nossa vivência na Educação Infantil e consubstanciou-se no decorrer dos estudos no curso de Mestrado é um misto de satisfação e de inquietude no momento em que finalizamos esta etapa do estudo com o sentimento de que não se esgota porque nos surgem outras inquietações e, por conseguinte, outras indagações.

Os dados apreendidos não poderiam ser esgotados porque trazem em si a infinitude ou incompletude do conhecimento no âmbito da pesquisa nas ciências humanas, porém trouxeram respostas às nossas indagações no sentido de uma aproximação das Representações Sociais das professoras sobre o brincar revelando ter como guia de conduta a imagem multifacetada da

criança brincante que tem o brincar como o seu elemento natural e social, o que se expressou à medida que explicitaram a relação da criança com o brincar a partir dos modos como ocorre livre e dirigido e com que finalidades.

Revelaram que o brincar livre é meio de conhecimento, de expressão e de sentimento da criança que ao se inspirar no cotidiano da vida e da mídia, reproduz cenas de uma sociedade violenta. Dessa maneira, as brincadeiras diversificam-se, com ênfase na brincadeira de faz-de-conta, mas a predominância são as brincadeiras turbulentas que as professoras denominam de violentas. O brincar dirigido ocorre com a finalidade de agradar a criança e, ao mesmo tempo, atender às demandas da escola, assim como, das famílias por ser um meio de a criança aprender brincando os conteúdos escolares mesmo sem saber que está aprendendo.

Em vista dessas questões o brincar livre ocorre geralmente entre as tarefas ou no horário da saída ou chegada dos alunos. É visto pelas professoras com receio, apesar de o considerarem importante no processo de desenvolvimento da criança, mas dizem que não encontra espaço para acontecer plenamente no cotidiano de sala de aula.

O processo de análise nos reafirmou o que a literatura vinha apontando com relação à didatização do brincar. Porém quanto à visão do brincar natural que a literatura traz como consensual, a pesquisa nos oportunizou compreender sobremaneira que as Representações Sociais das professoras têm como guia de conduta a imagem da criança brincante que se inscreve na realidade social como uma visão compartilhada de um brincar natural e social, que se especifica nos modos como ocorre com finalidades múltiplas e inter-relacionadas, quando explicam que

- É o meio de a criança entrar em mundo da fantasia, mas sem vínculo com a realidade (ocorre no brincar livre);
- É o meio de aprender os conteúdos escolares naturalmente sob a tutela do adulto (ocorre como uma atividade dirigida);
- É o meio de a criança reproduzir a realidade que lhe traz modelos de violência, mas sem perder a inocência (ocorre no brincar livre);
- É o meio de a criança aprender sobre o mundo usando a exploração e a criação (ocorre livre e dirigido);
- É o meio natural e social de a criança aprender porque em brincando recria os passos da humanidade e aprende a conviver socialmente (ocorre livre e dirigido).

Portanto, consideramos que as Representações Sociais das professoras circunscrevem-se como uma visão de criança brincante que se mostra multifacetada ao trazer a imagem da criança boa e inocente que pelo brincar alcança um estado de suspensão da realidade; uma criança que aprende brincando sem saber que está aprendendo os conteúdos escolares e uma criança interativa que busca pelo brincar (re)criar imagens da realidade social no sentido de apreendê-la e que em brincando aprende a conviver com o outro.

Tais formas de olhar o brincar foram percebidas à medida que as professoras defendem o brincar livre, mas limitam as possibilidades de escolha da criança, defendem o brincar dirigido, mas dizem que as crianças no brincar livre estão (re)elaborando o mundo, o que mostra uma visão multifacetada do brincar que nega, mas que também afirma a partir da imagem da criança brincante.

Ressaltamos o pensar crítico das professoras quando refletem sobre as condições que enfrentam no dia a dia no trabalho com as crianças no cotidiano escolar, especialmente com relação ao brincar livre que é estimulado e permitido com reservas, o que concorre para que ocupe um lugar secundário na escola e na sala de aula pelo temor de cenas de violência que possam acarretar acidentes e, ainda, o temor de perder o controle da sala de aula.

As Representações Sociais das professoras sobre o ser criança ou o ser criança brincante trazem o natural e o social como dois aspectos interdependentes e fundamentais para o desenvolvimento da criança, mas ainda não se tornou algo que tenha profundidade, haja vista ressentirem-se de saber pouco sobre o brincar, atribuindo à ausência de medidas estruturadoras para o atendimento do brincar da infância como espaço físico adequado, materiais específicos, uma organização curricular que contemple o brincar e momentos de estudo que permitam aprofundamento no sentido de como fazer na prática escolar.

Outrossim, ao declararem usar o brincar como estímulo e/ou meio para as crianças aprenderem conteúdos escolares, sem saber que estão aprendendo, percebemos que existem intenções pedagógicas, mas de certa maneira, desvirtuam o brincar como ato de escolha da criança e também a natureza dos conteúdos escolares que na sua especificidade são significativos pelo que podem representar quanto à sua função social.

Este estudo, que se situa na linha de pesquisa de formação de professores e prática pedagógica, oferece dados da realidade social, que esperamos sejam considerados como subsídios para pensar o brincar a partir do olhar de quem o vivencia, propõe e testemunha cotidianamente nas suas

formas de existir no cotidiano da escola infantil, assim como, do que o brincar pode vir a representar quando compreendido na sua essência como um fenômeno de construção social que vem sendo redimensionado a partir das relações que as crianças estabelecem com o meio social quando o confrontam, re-significam e atuam na sua transformação.

Suscitou indagações quanto a querer compreender: como ocorre a formação das professoras com relação às necessidades que apontam? Como é pensada? Planejada? A partir de que pressupostos? O que dizem e propõem os formadores sobre o brincar na escola e na sala de aula? Quais são as Representações Sociais dos formadores de professoras da Educação Infantil?

E ainda um estudo em que buscássemos indagar as crianças sobre o que pensam do brincar na escola? Como acontece? Como deveria ser? Em que o dizer das professoras se aproxima do que pensam as crianças sobre o brincar?

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Antero e Augusto pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

BACHELARD, L. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertand, p. 107-111, 1989.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Trad.: Floriano de S. Fernandes. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 247.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, v. 17, 1984. 117 p.

BRASIL. Coordenação de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil**. Brasília, MEC/DDD, 1975.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC/SEF. Coordenação da Educação Infantil. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, vol. 02, 1998. 86 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2005.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218. p

\_\_\_\_\_. **O que é brincadeira?** Gisela Wajskop entrevista Gilles Brougère. Revista Criança. Brasília, n. 31, p. 3-9, 1999.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura.** 4.ed. São Paulo: Cortez, v. 43, out. 2001. 110 p.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: PioneiraThomson Learning, p. 19 – 32, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004. 335 p.

CARVALHO, A. M. A., HAMBURGER, A. I., PEDROSA, M. I. **Interação e Correlação no Contexto do desenvolvimento Humano:** Discussão Conceitual e Exemplos Empíricos. São Paulo: IFUSP, 1996. 34 p.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. **Brincadeira e cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa dos Psicólogos, v. 1, p. 15-32, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 3.ed. São Paulo: Cortês, 1998. p. 164.

COELHO, M. T. F., PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z.M.R. (org.). **A Criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação infantil. 4.ed. São Paulo: Cortez, p 51-65, 1995.

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. de O. A Construção social do conceito do bom professor. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998.

COUTINHO, M. da P. de L. Representações Sociais: Questionamentos Metodológicos Básicos na Contextualização da Investigação dos Diferentes objetos de Pesquisa. **Anais 5º Encontro de estudos e Pesquisas interdisciplinares em Representações sociais: Teoria, Pesquisa e Intervenção.** Natal, RN, p. 25-28, 2003.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as Representações Sociais em desenvolvimento. In: Guareschi, P. A.; Jovchelovitch, S. **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, p. 261-296, 1994.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, p. 07-28, 2003.

FELIPE, J. Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, p. 61-66, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. 165 p.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.

FORTUNA, T. Jogo e Educação: o que pensam os educadores. **Rev. Psicopedagogia**. V. 20, n. 63, p.234-242, 2003.

GOSSO, Y.; OTTA, E. Em uma aldeia Parakanã. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa dos Psicólogos, v. 1, p. 33-76, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980. 242 p.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. Petrópolis: Vozes, p. 17-44, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993. 127 p.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. p. 1-13, 1999. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratórios/labrimp/escola.htm>>. Acesso em: 01 de jan. de 1999b.

\_\_\_\_\_. Jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, p. 13 – 43, 2001.

\_\_\_\_\_. Froebel e a concepção de Jogo Infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 139-151, 2002 a .

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In MACHADO.M.L.de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez p.107-115, 2002b.

\_\_\_\_\_. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 15., 2005, Ceará. Palestra VII: **Ludicidade, Arte e Cultura na Educação de 0 a 6 anos**. Fortaleza: Centro de Convenções Edson de Queiroz, 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.230

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano**: as Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, p. 58-71, 1995.

LIMOEIRO CARDOSO, M. **La Construcción de Conocimientos**. Ediciones ERA, 1977. p . 459.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 298-300, mai/ago, 2004.

MERCH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 172 p.

MINAYO, M. C. De S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MORAIS, M. L. S.; CARVALHO, A. M. **Faz-de-conta**: temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. Boletim de psicologia, p. 21-30, 1994.

MORAIS, M. de L. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa dos Psicólogos, v. 1, p. 127-156, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003, 404 p.

PILLAR, A. D. **Criança e televisão**: leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001, 155 p.

SANTIAGO, M. E. **Escola Pública de Primeiro Grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 141 p.

SANTOS, M. de F. de S. et al. O mito da maternidade: discurso tradicional sob roupagem modernizante. In: MOREIRA, A. S. P. **Representações Sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 269-293.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. 110 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 5.ed. São Paulo: Cortez, v. 48, 2001. 119 p.

**ANEXOS**

## Anexo 1

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR**

**Questionário para organização de dados relativos à caracterização das professoras.**

**1. Sexo:**

A) Feminino ( )

B) Masculino ( )

**2. Idade: \_\_\_\_\_**

**3. Formação Inicial**

3.1 Ensino médio ( ) Especificar: \_\_\_\_\_

Licenciatura ( ) Especificar: \_\_\_\_\_

Bacharelado ( ) Especificar: \_\_\_\_\_

3.2 Coursou alguma disciplina que tratasse em seu programa da questão do brincar?

( ) Sim ( ) Não Especificar: \_\_\_\_\_

**4. Formação Continuada**

a) Curso de Pós-graduação

( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

**5. Vínculo com a Rede Municipal**

( ) professor I ( ) professor II ( ) contrato temporário ( ) estagiário

**6. Tempo de Experiência na Educação Infantil na Rede Municipal**

( ) anos

**7. Grupo da Educação Infantil que leciona na Rede Municipal**

Especificar: \_\_\_\_\_

**8. Turno ou turma**

( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

**9. Motivo de escolha**

**10. Motivo da permanência nesse grupo da Educação Infantil**

Obrigada, por sua colaboração em responder a esse questionário.

## Anexo 2

## QUADRO SÍNTESE DE RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Nº do questionário	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Escola	A	A	A	B	A	A	B	A	B	B	A	B	A	A
Informações pessoais														
Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	M
Idade	48	34	50	51	48	55	30	34	49	37	27	21	27	-
Formação Escolar														
Ensino médio - magistério	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X
Ensino médio - científico							X	X					X	
Cursando o Ens. Superior												X		
Licenciatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Bacharelado			X		X									X
Curso de Pós-graduação														
Cursando Especialização			X		X									X
Especialização	X									X				
Cursando o mestrado											X			
Informações profissionais														
Vínculo efetivo na rede municipal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anos de atuação com crianças do gr. IV e do V	05	06	11	05	12	05	03	04	02	12	03	03	04	03
Grupo da Educação Infantil														
Motivo de escolha do atuar na Educação Infantil														
gostar de trabalhar com criança	X	X					X							
Comodidade			X						X					X
Não teve outra opção				X	X	X		X				X		
A criança está mais aberta para aprendizagem										X			X	
Aprender sobre a Educação Infantil											X			
Motivo de permanecer nesse grupo de Educação Infantil														
Gostar de atuar na série	X		X	X			X						X	X
Gostar de perceber os avanços					X			X		X				
Gostar do grupo de pertença		X												
Identificação com a faixa etária						X			X			X		
Para aprender mais sobre a Educação Infantil											X			

### **Anexo 3**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL SOBRE O BRINCAR**

Mestranda: Marlene Burégio Freitas

**Roteiro para entrevista em profundidade - primeiro momento**

O que é o Brincar na Educação Infantil?

**Roteiro para a entrevista semi-estruturada – segundo momento**

1) FORMAS DE BRINCAR NA ESCOLA

- Como as crianças brincam na escola?
- Como as crianças brincam na sala de aula?
- Com quê as crianças brincam
- Modos mais comuns de brincar na escola e sala de aula;

2) IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

- Atribui importância ao brincar na escola?
- Que importância atribui ao brincar, na escola e na sala de aula?

3) NECESSIDADES E DIFICULDADES PARA ACOMPANHAR O BRINCAR NA ESCOLA.

- Necessidades no dia a dia para acompanhar as crianças no brincar.
- Dificuldades que aponta para trabalhar o brincar na escola.

4) SIGNIFICADO DO BRINCAR

- Como vê o brincar da Educação Infantil na escola e na sala de aula?
- BRINCAR vem sendo uma atividade planejada? Porque? Se não Porque?

5) COMO OCORRE O BRINCAR - POR QUÊ

- Como vê o brincar na vida das crianças da Educação Infantil?