

KARLA PEREIRA APRIGIO SILVA
MARIA DE FÁTIMA GOMES DA SILVA

PARA UMA ETNOGRAFIA DO
BRINCAR NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE
NAZARÉ DA MATA-PE



**PARA UMA ETNOGRAFIA DO BRINCAR
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
NAZARÉ DA MATA-PE**

DIREÇÃO EDITORIAL: Luciele Vieira da Silva

DIAGRAMAÇÃO: Bruna Natalia de Freitas

DESIGNER DE CAPA: Editora Kattleya

O conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor, incluindo o padrão textual, o sistema de citação e referências bibliográficas.



Todos os livros publicados pela Editora Kattleya estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2022 Editora Kattleya

Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05

Antares, Maceió - AL, 57048-230

Site: www.editorakattleya.com

E-mail: editorakattleya@gmail.com

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

S586p

Silva, Karla Pereira Aprigio

Para uma etnografia do brincar no contexto da educação infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE / Karla Pereira Aprigio Silva, Maria de Fátima Gomes da Silva. – Maceió-AL: Kattleya, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-83366-13-9

1. Educação infantil - Nazaré da Mata/PE. I. Silva, Karla Pereira Aprigio. II. Silva, Maria de Fátima Gomes da. III. Título.

CDD 372.21

Índice para catálogo sistemático

I. Educação infantil - Nazaré da Mata/PE

Karla Pereira Aprigio Silva
Maria de Fátima Gomes da Silva

**PARA UMA ETNOGRAFIA DO BRINCAR
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
NAZARÉ DA MATA-PE**

Maceió-AL
2025

Kattleya
EDITORA

Direção Editorial

Luciele Vieira da Silva

Comitê Científico Editorial

Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

Dra. Adlene Silva Arantes

Livre Docente pela Universidade de Pernambuco - UPE (Brasil)

Dr. Augusto César Acioly Paz Silva

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Dr. João Paulino da Silva Neto

Universidade Federal de Roraima | UFRR (Brasil)

Dra. Ana Maria de Barros

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Ana Maria Tavares Duarte

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Tânia Maria Goretti Donato Bazante

Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste da UFPE | (Brasil)

Dra. Kalline Flávia Silva de Lira

Universidade Federal do Vale do São Francisco UNIVASF | (Brasil)

Prof. Me. Laudemiro Ramos Torres Neto

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Prof. Denivan Costa de Lima

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Dr. José Luís Romero Hernández

Universidade Nacional Autónoma do México | UNAM (México)

Me. Ruth Nitzia Botello Ortiz

Instituto Politécnico Nacional | IPN (México)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1	
A ABORDAGEM DE PESQUISA UTILIZADA.....	14
CAPÍTULO 2	
O BRINCAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA INVESTIGADA.....	47
CAPÍTULO 3	
A PRÁTICA DOCENTE E O BRINCAR DAS CRIANÇAS.....	82
CAPÍTULO 4	
A PRÁTICA DOCENTE QUALIFICADA PELO BRINCAR.....	103
CAPÍTULO 5	
AS IMPLICAÇÕES E A APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

A brincadeira constitui-se como uma companheira inseparável da infância. Ao brincar interagimos com o mundo, por meio de descobertas incríveis que nos ajudam a ser cada vez mais humanos (FORTUNA, 2011). Assim como a brincadeira marcou nossa vida, a importância do brincar se estende para todas as crianças, indistintamente. O presente estudo dedica-se a olhar com curiosidade e encantamento o universo infantil, com enorme interesse de nos orientarmos pela ótica de Sarmento (2004) quando este fala da infância como categoria social do tipo geracional que constrói ativamente a sociedade e define as crianças como atores sociais que possuem necessidades diferentes dos adultos, dentre elas destacamos o brincar como espaço de vida e aprendizagem.

Esta pesquisa, inicialmente, surgiu de um desejo de encontrarmos a criança que brincava livremente nas ruas da cidade de Nazaré da Mata-PE, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco e entender como acontecia o brincar no contexto de rua. Como as crianças brincavam? Do que brincavam? Que brincadeiras estariam mais presentes nas ruas dos bairros da cidade de Nazaré da Mata-PE? Ao lançar este olhar para a realidade da infância na cidade de Nazaré da Mata-PE, *locus* desta investigação, percebemos que o município não possuía áreas públicas de lazer. Nos bairros de classe média, as crianças já não saíam de casa para brincar, e nos cinco bairros da periferia por nós visitados, as meninas brincavam, geralmente, dentro de casa e os meninos que saíam para a rua, brincavam quase sempre de bola, ou seja, não havia um repertório diversificado de brincadeiras. As ruas tornaram-se lugares de poucas crianças que brincavam das mesmas brincadeiras.

Em uma conversa informal com os adultos, estes pontuaram como fatores que colaboravam para essa ausência do brincar nas ruas: o medo da violência, a falta de condições estruturais das ruas já que a maioria não tinha saneamento básico, a ausência de um espaço para os meninos e meninas brincarem e o fato de que muitas crianças preferiam ficar em casa assistindo televisão ou jogando pela internet, a brincar na rua. Dentre os entrevistados,

não ficou evidente uma preocupação dos adultos em garantir as condições mínimas necessárias para que as crianças pudessem brincar. Os adultos pareceram demonstrar que consideravam que a mudança na realidade da falta de espaços e recursos para as brincadeiras nas ruas era uma responsabilidade exclusiva dos governantes.

Nesse sentido, começamos a indagar o seguinte: onde brincavam as crianças? Por que já não estão nas ruas? Essas perguntas modificaram os rumos desta pesquisa, pois começávamos a nos dar conta de que as crianças já não brincavam cotidianamente nas ruas, talvez, em face da violência que se faz presente em todos os lugares e, inclusive, no interior dos estados do Brasil.

Diante do exposto, outras inquietações surgiram: em que momentos e espaços, estas crianças brincavam? Se a rua não oferecia condições para o brincar, seria a escola o local onde essas crianças brincavam? A partir dessas perguntas, buscamos conhecer a escola municipal que atendia as crianças que residem, especialmente, nesses bairros de periferia antes visitados. Esta escola configurou-se como o *locus* onde a pesquisa foi desenvolvida, uma vez que ao explorarmos as ruas da cidade acima referida defrontamo-nos com bairros em que o brincar na rua tornou-se algo esporádico e com um repertório limitado de brincadeiras. E foi nessa perspectiva, que decidimos por fazer esta pesquisa numa escola pública municipal de Nazaré da Mata-PE. A etapa da educação infantil foi escolhida como recorte da pesquisa, cujos sujeitos correspondem a 49 crianças entre 5 e 6 anos das duas turmas do Jardim de Infância II A e B que estudam no turno da tarde, as 2 professoras que lecionam nessas turmas, a supervisora e a vice-diretora da escola.

Ao adentrarmos na escola, no trabalho de campo, o contexto do local e a postura dos adultos demonstravam ser semelhantes àquelas encontradas nas ruas da cidade, especialmente das professoras que não direcionavam a prática docente para pensar o brincar e viabilizar melhores condições para que as brincadeiras cada vez mais fossem potencializadas pela imaginação e criatividade. O espaço físico da escola não apresentava ambientes potencialmente lúdicos; as crianças recebiam apenas alguns brinquedos mal conservados para utilizar durante o recreio; as professoras não participavam

das brincadeiras com as crianças; dentro das salas brincar e aprender eram tidos como atividades antagônicas; e a gestão da escola associava a ausência de espaços e recursos para as brincadeiras das crianças à falta de investimento por parte da prefeitura.

As observações que fizemos no campo da pesquisa nos fizeram perceber o distanciamento entre o brincar das crianças e a prática docente, o que possibilitou a elaboração do problema que norteou este estudo, a saber: até que ponto a prática docente de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE dialoga com o brincar das crianças no contexto da Educação Infantil? Esta pergunta guiou todo o processo de investigação e contempla, respectivamente em si, o objeto teórico e o objeto empírico desta pesquisa, o brincar e prática docente na Educação Infantil.

Ressaltamos que para esta investigação optamos metodologicamente pela pesquisa etnográfica, pois pretendíamos compreender os significados dos próprios sujeitos em relação ao diálogo entre a prática docente e o brincar. A etnografia permitiu uma inserção profunda e prolongada da pesquisadora no *locus*, gerando dados através do uso da entrevista semiestruturada, da observação participante e do diário de campo (MATTOS; CASTRO, 2011).

Reitera-se que o brincar caracteriza-se, nesse caso, como o objeto teórico da pesquisa em questão e ampara-se teoricamente nas ideias do francês Brougère (1998; 2006) que pesquisa o universo infantil desde a década de 70, do americano Corsaro (2002; 2005) com ênfase nas pesquisas voltadas à cultura de pares, além das contribuições de autoras brasileiras que pesquisam o brincar, a infância e a Educação Infantil como Barbosa (2014), Cunha (2010), Fortuna (2011), Kishimoto (2001; 2008;2010) e Wajskop (1995).

Para este estudo, consideraremos assim como Fortuna (2011, p. 67) que “o brincar é uma atividade fundamental para o ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos [...]”. Ressaltamos que o brincar é um fenômeno social e cultural, capaz de promover a inserção da criança na cultura de pares e no processo de construção das culturas das infâncias (COR SARO, 2002). Trata-

se, pois, de “espaço socializador, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2006, p. 102).

Ao brincar a criança interage como ator social protagonizando suas escolhas, interagindo com o outro e produzindo cultura. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). E diante da relevância do brincar na vida das crianças, a prática docente na Educação Infantil deve ser assim pensada e vivenciada para possibilitar uma escola que brinca.

No âmbito do trabalho de campo na escola *locus* desta investigação, observamos que as professoras não participavam do recreio das crianças. No intervalo, os meninos e as meninas brincavam sem o acompanhamento do adulto, mas, essa atitude de deixar as crianças sozinhas não pode ser confundida com o brincar livremente, se considerarmos que “oportunizar espaços para o livre brincar das crianças pequenas exige preparação e organização, tanto na distribuição do mobiliário e de materiais, quanto nas intervenções que possam problematizar a brincadeira, o que não é pouca coisa” (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 21). Observou-se nesse âmbito uma obscuridade na compreensão das professoras sobre o fato de que deve fazer parte do planejamento pedagógico da educação infantil a elaboração e seleção de materiais e a organização de espaços para a realização de brincadeiras, com o intuito não de controlar as crianças, mas mobilizá-las para experiências de aprendizagem, entendendo-se dessa forma que o brincar das crianças pode impulsionar a reflexão sobre a própria prática docente.

É, portanto, nesse sentido que esta pesquisa parte da premissa de que o brincar das crianças pode qualificar a prática docente, sendo elaborada uma problemática inserida no âmbito do problema de pesquisa anteriormente referido, orientada pelos seguintes objetivos específicos: investigar de que forma brincam as crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE; identificar o papel que as professoras têm desempenhado no brincar das crianças da Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE; e investigar até que ponto o brincar das

crianças tem ajudado a qualificar a prática docente na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE.

Com esses objetivos, etnografamos o universo do brincar das crianças, concomitante à busca por uma identificação do lugar das professoras nesse brincar, como também com a intenção de perceber sinais que apontassem de que forma a prática docente influenciava o brincar e por ele influenciava-se. Pautamos esta pesquisa etnográfica nos aportes de Erickson (2004), Sousa (2003), Fonseca (1999) e Mattos (2011), autores cujos estudos demonstram as contribuições da etnografia para a área educacional.

Objetivamos a efetivação de uma etnografia do brincar para compreendê-lo com base na perspectiva dos próprios sujeitos da pesquisa e com base nos significados etnografados. Os resultados desta pesquisa geraram um relatório denso de descrição detalhada sobre o contexto pesquisado, constituindo-se numa etnografia do brincar da escola investigada que retrata a reflexão dialética entre pesquisador e pesquisados, pautada no significado da ação dos próprios sujeitos da pesquisa.

O primeiro capítulo retrata a essência metodológica da pesquisa que, amparada sob as características da abordagem qualitativa, definiu a etnografia como opção investigativa devido às possibilidades que poderiam ser suscitadas diante do contexto da cultura escolar a ser pesquisada a partir da perspectiva dos sujeitos, no intuito de gerar um relato de descrição densa sobre a realidade estudada construído sob a égide das características, princípios (MATTOS, 2011) e etapas do “método etnográfico” (FONSECA, 1999; LUDKE e ANDRÉ, 1986). Este primeiro capítulo relata como se configurou o trabalho de campo, a forma como se deu a entrada da pesquisadora em *locus*, o processo de aproximação com os sujeitos, a postura de “adulta atípica” (CORSARO, 2005) assumida pela pesquisadora perante as crianças, evidencia também as concepções de crianças e infâncias que subsidiaram a recolha e análise dos dados, apresenta a observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo como instrumentos de coleta dos dados, descreve o *locus* e os sujeitos da pesquisa, a inserção social e elucida o processo de categorização e análise dos dados através da triangulação (ERICKSON, 2004) e da análise de

conteúdo (BARDIN, 1977). Os três capítulos seguintes abordam sobre as temáticas das categorias de análise e têm uma similaridade na construção do texto: trazem em si a descrição do contexto investigado, o aporte teórico, a análise e a interpretação dos dados.

No segundo capítulo, descrevemos o relato teórico-empírico do brincar na escola campo de estudo, sendo este concebido como objeto de interesse da etnografia por ser espaço de interação social, de reprodução interpretativa por meio do qual as crianças empreendem a cultura de pares (CORSARO, 2002) para produzir as culturas infantis (SARMENTO, 2002). O brincar também é relatado de acordo com os aspectos legais que tornam a sua vivência um direito da criança, de modo particular na educação infantil, etapa da educação básica investigada nesta pesquisa. Recorre-se ainda a autores como Moyles (2002), Smith (2006) e Kishimoto (2008) a fim de conceituar e compreender o brincar que acontece na escola que investigamos, de forma que o relato segue descrevendo a relação estabelecida pelos adultos entre os espaços escolares e a autorização necessária para que as crianças pudessem brincar neles, o recreio como horário destinado à brincadeira, as estratégias das crianças para brincarem sutilmente em momentos em que o brincar não era bem-vindo, além da descrição detalhada da conjuntura que circundava as brincadeiras que aconteciam durante o recreio.

No terceiro capítulo detalhamos a relação entre a prática docente e o brincar das crianças, partindo da compreensão dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e a contribuição desses saberes para que entendêssemos que “brincar é aprender” (FORTUNA, 2007). Relacionamos esses pressupostos à reflexão sobre o papel desempenhado pelas professoras frente ao brincar das crianças e relatamos a ação docente na organização dos espaços e na disponibilização dos recursos direcionados às brincadeiras, bem como a leitura e a escrita como prioridades de aprendizagem no contexto investigado, a compreensão do recreio pelas professoras como um tempo livre para elas e para as crianças, a supressão da brincadeira durante as atividades didáticas, entendida como algo que poderia retirar a atenção das crianças no processo de alfabetização.

O quarto capítulo narra os sentidos e significados expressos pelas professoras no decorrer do trabalho de campo sobre como concebiam as prioridades da prática docente refletidas nas atividades da rotina escolar e a tentativa de uso do brincar para fins didáticos, situações que nos possibilitaram refletir sobre as formas de qualificação dessa prática através do brincar.

Estes registros etnográficos serviram como ponto de partida para a aplicação deste estudo que consiste na realização de um projeto de extensão intitulado “diálogos do brincar na escola” direcionado às professoras sujeitos dessa pesquisa e aos estudantes de Pedagogia da UPE-CMN, que consistirá em um espaço de partilha de conhecimentos e experiências teórico-práticas baseadas nas descobertas desse estudo. E a partir da reflexividade sobre a cultura escolar descrita no relato etnográfico em questão professoras e os estudantes de Pedagogia elaborarão um plano de ação que viabilize a ampliação das possibilidades de brincar na escola, repensando os espaços, os materiais, o tempo, o papel do adulto nas brincadeiras e, sobretudo, a melhoria da prática docente por meio do brincar das crianças.

Esperamos que a escola *locus* possa olhar para seu cotidiano com mais ludicidade e imaginação, tornando-se um verdadeiro território da brincadeira. Consideramos que ao refletirem sobre a própria prática através deste relato etnográfico, as professoras possam também brincar e promover condições necessárias para que a brincadeira das crianças caminhe livre, cuidando e sendo cuidada e que seja bonita e contagiante ao ponto de retornar às ruas da cidade, pois lá também tem gente querendo brincar.

CAPÍTULO 1

A ABORDAGEM DE PESQUISA UTILIZADA

Esta pesquisa foi orientada pela seguinte questão central: até que ponto a prática docente dialoga com o brincar de crianças na Educação Infantil em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE? Tratou-se, pois, de uma investigação de realidade complexa, composta e transformada por múltiplos sujeitos, “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada” (MINAYO, 2009, p. 21). Cientes de que no *locus* (na escola) os dados não estariam evidentes e prontos para coleta e análise, tornou-se necessário esboçar caminhos claros e estratégias coerentes para interpretação e compreensão do contexto investigado, pautados na abordagem qualitativa, que tem se mostrado uma adequada via de instigação, devido seu foco interpretativo (ERICKSON, 2004).

A abordagem qualitativa, amparada teoricamente pela fenomenologia, permitiu que o foco investigativo deste estudo fosse o sentido que as pessoas, sujeitos da pesquisa, constroem durante a interação social e os significados que imprimem nessa interação (ANDRÉ, 1998). Neste sentido, o percurso metodológico considerou as cinco características da abordagem qualitativa definidas por Bogdan e Biklen (1999), cuja aplicabilidade no trabalho de campo detalharemos nos parágrafos seguintes.

Os dados foram recolhidos na escola, no ambiente natural, não foram manipulados, no intuito de preservar os significados presentes nas falas e ações dos sujeitos, nos eventos e situações investigadas. A pesquisadora tornou-se instrumento fundamental nesse processo, pois a sensibilidade interpretativa definiu os rumos do estudo, exigindo a inserção prolongada no *locus* durante o período de cinco meses (março, agosto, setembro, outubro e novembro de 2018 e um dia em janeiro de 2019) para acompanhar em dois dias por semana a rotina das turmas investigadas, desde a entrada das crianças e professoras até o final do dia letivo, em todos os espaços em que os sujeitos da pesquisa estavam a fim de observar o contexto com profundidade (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Ao considerar que a pesquisa qualitativa é descritiva, os dados foram recolhidos em riqueza de detalhes, pois não apenas contemplam as situações de fala dos sujeitos, mas também descrevem de forma minuciosa os costumes, ambientes, gestos, hábitos, reações, escolhas, aspectos que foram transcritos por meio do registro denso, composto de tudo que constituía o contexto investigado. E esse registro denso contribuiu para o acesso a evidências importantes à compreensão do objeto de estudo e construção dos resultados da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a ênfase estava no processo e não nos resultados. A partir desse pressuposto, buscou-se, então, perceber como os significados e definições se formavam no âmbito das relações cotidianas das crianças, professoras, vice-diretora e supervisora (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Para tanto, os dados foram analisados de maneira indutiva, já que o objetivo não era comprovar hipóteses pré-estabelecidas, mas compreender o objeto a partir dos dados recolhidos e do diálogo com os sujeitos. Mesmo a pesquisa possuindo questões de partida, reconhecemos que próprio contexto investigado subsidiou a identificação dos aspectos mais relevantes ao estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

No trabalho de campo, procuramos manter a perspectiva dos sujeitos à frente das concepções pessoais da pesquisadora, tendo em vista que “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN E BIKLEN, 1999, p.51), destacando que o cerne da abordagem qualitativa está no significado, intrinsecamente ligado ao sentido que os sujeitos denotam sobre sua própria vida, as “perspectivas daqueles que se estuda” (ERICKSON, 2004, p. 14).

Diante das características acima descritas, este estudo se configurou em uma pesquisa qualitativa, sendo realizado por meio de uma linguagem constituída em um ritmo próprio chamado “ciclo de pesquisa”, iniciado a partir de uma indagação na busca por uma resposta, o que gerou a inserção social e as possíveis aplicações da pesquisa (MINAYO, 2009).

Para que compreendêssemos até que ponto a prática docente em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE dialogava com o brincar das crianças na Educação Infantil, esta pesquisa considerou as três etapas do

ciclo de pesquisa qualitativa sugeridas por Minayo (2009). Primeiro, na fase exploratória, o projeto de pesquisa foi elaborado, nele estavam definidos o percurso metodológico, a base teórica e o cronograma de atividades que subsidiaram a investigação, além trazer a delimitação e a justificativa da escolha do *locus* e dos sujeitos, tendo por base os dados recolhidos na visita exploratória ao campo; na segunda etapa, o trabalho de campo, norteados pelo projeto de pesquisa, caracterizou-se pelo contato direto da pesquisadora com a realidade da escola investigada e com os sujeitos, momento em que confrontamos as questões de partida com os conhecimentos teóricos, recolhendo dados empíricos através do uso do diário de campo, da observação participante e da entrevista semiestruturada; a terceira etapa, a análise e tratamento do material empírico e documental, se deu através da “ordenação e classificação dos dados e pela análise propriamente dita” (MINAYO, 2009, p. 27). Sendo essa última etapa um momento de compreensão dos significados dos sujeitos, onde ocorreu a interpretação dos dados recolhidos no trabalho de campo à luz do projeto de pesquisa, ficando perceptível que todas as etapas do ciclo da pesquisa qualitativa se entrelaçavam numa relação de interdependência, colaboração e complementação (MINAYO, 2009).

Destarte, as características e o ciclo de pesquisa da abordagem qualitativa permitiram a compreensão da forma como brincam as crianças na escola investigada, do papel desempenhado pelas professoras nesse brincar e das possibilidades de qualificação da prática docente pelo brincar das crianças, problemáticas dessa pesquisa. A escolha da abordagem qualitativa subsidiou a descrição densa do contexto investigado, pautada em um percurso metodológico com foco nos fenômenos humanos, onde o rigor científico esteve associado ao caráter naturalístico na busca da superação da pretensão de quantificar dados, o que subsidiou a compreensão aprofundada dos significados imbricados no contexto do brincar das crianças da educação infantil e da relação que as professoras estabeleciam com a prática docente na escola campo de pesquisa.

Desse modo, diante do caráter naturalístico e interpretativo do estudo em questão, recorreremos ao procedimento da pesquisa etnográfica, que nos permitiu a observação da realidade de forma concreta, com foco nas

variáveis e evidências detectáveis na realidade da escola pesquisada, com ênfase na construção de uma etnografia do brincar que possibilitou a compreensão dos significados presentes na ação das crianças, professoras, supervisora e vice-diretora na vivência do brincar.

Esta pesquisa etnográfica foi viabilizada por meio da inserção direta da pesquisadora no *locus*, para observar a interação social dos sujeitos, sem, no entanto, promover a manipulação da realidade no ambiente de estudo, mas, sobretudo, considerou a perspectiva dos participantes da pesquisa como ponto de partida para a análise e interpretação dos dados que deram corpus a esta etnografia do brincar.

1.1. A opção pela etnografia neste estudo

Por que preocupar-se em investigar o brincar das crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE e presumir que este brincar poderia contribuir para qualificar a prática docente? Como imprimir rigor científico e metodológico numa pesquisa que tem como objeto de estudo o brincar, em oposição à visão condicionante constituída socialmente que reconhece a brincadeira como algo concomitantemente “fascinante e desprezível” (FORTUNA, 2011, p. 68)?

Até que ponto seria possível suscitar reflexões na escola campo de pesquisa acerca das possibilidades de qualificação da prática docente por meio do brincar das crianças? Se percebemos que na escola investigada essa perspectiva antagônica de enxergar o brincar como algo encantador, porém, trivial e sem relevância, era reforçada frente às principais preocupações das professoras, que identificamos durante o trabalho de campo por meio da observação das atividades priorizadas na rotina das turmas de Jardim II, como o favorecimento da alfabetização das crianças e a manutenção do controle dos adultos sobre elas para que ficassem quietas e em silêncio para realizarem as tarefas.

A preocupação com o brincar das crianças na Educação Infantil, na escola *locus* de pesquisa, esteve atrelada ao paradigma que se instalava na prática das professoras em dissociarem a hora de brincar e a hora de

estudar, configurando-as como ações heterogêneas, separadas pelo toque do recreio, como se nos momentos do trabalho escolar a criança pudesse deixar de ser criança, tendo que assumir uma postura adultizada de quietude, silêncio, seriedade e concentração nas tarefas escolares. Então, como não inquietar-se com uma escola que atendia crianças, mas que não considerava a brincadeira como elemento de qualificação da prática docente na Educação Infantil? Ou como não inquietar-se também com as professoras que demonstravam dificuldades em refletir sobre a relação entre o brincar das crianças e a própria prática docente?

Diante das inquietações acima referidas, esta pesquisa buscou investigar de que forma brincavam as crianças? Que papel as professoras desempenhavam no brincar das crianças? E até que ponto o brincar ajudava a qualificar a prática docente? Mas, para compreender essa problemática, tornou-se necessário mergulhar na cultura escolar que é constituída por crenças, valores, costumes, escolhas, falas, eventos, situações e cenas que compõem a identidade do universo escolar, a fim de identificar a visão êmica e os significados atribuídos pelos próprios sujeitos investigados diante do contexto escolar no qual estão inseridos.

Acreditamos que, neste estudo, a opção metodológica que nos propiciaria este mergulho na relação entre o brincar e a prática docente seria a pesquisa etnográfica, para que os significados e os sentidos pudessem ser revelados a partir da ótica das crianças e professoras da Educação Infantil na escola investigada.

O intuito desta pesquisa consistiu na construção de uma etnografia do brincar, compreendida como uma descrição cultural densa dos modos de brincar na Educação Infantil da escola investigada a partir da análise, interpretação e compreensão dos significados presentes nas ações e falas das crianças e professoras, para promover a significação do contexto investigado e a reflexividade dos sujeitos e da pesquisadora sobre as possibilidades de diálogo entre o brincar e prática docente.

Etnografia significa “descrição cultural”, surgiu no âmbito da antropologia com o intuito de investigar a vida dos povos. Utilizada primordialmente nos estudos da antropologia e da sociologia, havendo, no final da década de 80, uma adesão da etnografia na área educacional, onde

o foco investigativo passou a ser o processo educativo, a cultura da realidade escolar (MATTOS, 2011).

Aqui, para a compreensão do que vem a ser cultura, recorreremos ao conceito formulado por Geertz (2008, p. 4): “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo essas teias e sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Dessa forma, a pesquisa etnográfica em educação busca enxergar a escola como espaço composto por uma cultura própria, criada e recriada na interação social dos sujeitos que a compõem. Nesse estudo, houve um interesse em compreender os significados presentes na cultura escolar em torno do diálogo entre o brincar das crianças da Educação Infantil de uma escola de Nazaré da Mata-PE e a prática docente.

A palavra etnografia, segundo Erickson (2004), surgiu ainda no século XIX para definir estudos voltados à descrição do “modo de vida” de povos não europeus, diferenciando-se dos textos escritos pelos viajantes da época. Aqui, esta pesquisa, trata-se justamente da investigação do “modo de vida” das crianças e professoras na Educação Infantil da escola campo de estudo no âmbito do brincar.

Erickson (2004) salienta que “etnografia significa literalmente escrever sobre os outros. O termo deriva do verbo grego para escrita e do substantivo grego (ethnos) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos, por exemplo: társios, persas e egípcios” (ERICKSON, 2004, p. 4). Assim, estivemos preocupados em descrever como as crianças e professoras interagiam socialmente pelo viés do brincar.

É válido salientar que, apenas a partir dos relatos de Malinowski (1976), intitulado “os argonautas do pacífico ocidental”, a etnografia passou a preocupar-se em descrever os fenômenos sociais, contemplando não apenas a interpretação unilateral do pesquisador e a comparação etnocêntrica entre os “povos civilizados e incivilizados”, mas relatando os significados presentes no contexto investigado a partir do olhar dos próprios sujeitos da pesquisa. Desse modo, para elaborar esta etnografia do brincar o foco investigativo esteve deslocado do ponto de vista vivencial da pesquisadora, para que essa

mergulhasse na cultura própria da escola campo de estudo (ERICKSON, 2004).

A etnografia está ligada à antropologia, à sociologia e às ciências sociais, por preocupar-se em compreender os significados dos modos de vida de povos e grupos, já que para a pesquisa etnográfica interessam os fenômenos sociais. O olhar etnográfico voltou-se para a interação social, característica preponderante para a delimitação da questão de partida que norteou toda investigação, a saber: até que ponto a prática docente dialoga com o brincar das crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE? Da mesma forma, como na presente pesquisa os estudos etnográficos partem de uma indagação de relevância social que intrigue o pesquisador a ponto de impulsioná-lo a investigar suas nuances, estando a etnografia enraizada cientificamente na antropologia cultural, por herdar o rigor metodológico pautado na descrição densa, análise indutiva e triangulação dos dados (MATTOS e CASTRO, 2011).

Este interesse intrínseco da pesquisa etnográfica pelo contexto social subsidiou este estudo, ao objetivar a aproximação dos sentidos presentes na realidade da interação humana que se estabelece entre as crianças e as professoras. O olhar etnográfico lançado sobre o cotidiano da escola investigada pode identificar evidências que permitiram a aproximação da realidade social das crianças e das professoras por meio da observação e análise dos modos, tempos e espaços de brincar. Pois, quando brinca, a criança reproduz a forma como a escola/sociedade em que está inserida a enxerga e se relaciona com ela, revelando informações importantes para o diálogo entre a prática das professoras e as demandas reais das crianças, que emanam do universo do brincar.

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que apresentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana [...] (BROUGÈRE, 2006, p. 99-100)

Neste sentido, o brincar das crianças pode fornecer a pesquisadora evidências relevantes para a compreensão do contexto em estudo e posterior reflexão com os investigados (professoras, supervisora, vice-diretora e crianças) sobre o cotidiano, ao revelar de maneira simbólica significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a própria realidade.

Esta pesquisa etnográfica contribuiu para a reflexividade da prática docente a partir da interpretação atenta do brincar das crianças e do papel que as professoras ocupam diante do brincar na escola. Esperamos que os resultados do estudo promovam a compreensão do que ocorre nas brincadeiras, a qualificação da prática docente a partir do brincar das crianças e a consequente ampliação das possibilidades lúdicas na cultura escolar.

Cabe ressaltar que os estudos etnográficos direcionados à investigação das formas de brincar das crianças são recentes, principalmente, aqueles que consideram as crianças “atores sociais” (SARMENTO, 2008). Talvez, isso se deva ao fato de que os estudos antropológicos voltados para a compreensão do brincar das crianças também se tornavam raros e infrequentes, pois “os jogos e as brincadeiras eram vistos como atividades triviais aos olhos dos pesquisadores que procuravam as excentricidades, as alteridades radicais” (VALENTIM, 2007, p. 99). As práticas lúdicas infantis eram consideradas irrelevantes no processo de compreensão do contexto investigado e o brincar visto muito mais como parte do processo de transição e imitação da vida adulta, do que como forma de expressão simbólica e subjetiva da interação social da criança.

Para viabilizar o desenvolvimento desta pesquisa tornou-se, então, fundamental a compreensão daquilo que ocorria entre o brincar e a prática docente no dia-a-dia do universo escolar das crianças e professoras da Educação Infantil na escola em que o estudo aconteceu. Nesta perspectiva, esta foi uma investigação de realidade complexa, pois os sentidos e significados no contexto pesquisado estavam em constante mudança, sendo influenciados por inúmeros sujeitos e fatores, internos e externos ao ambiente escolar.

As características que determinam esta investigação como pesquisa etnográfica dialogam com os aspectos da abordagem qualitativa. No entanto,

considera-se mais fortemente que na etnografia a coleta de dados utilize: a observação participante e a entrevista semiestruturada ancoradas no diário de campo; a pesquisa seja realizada com os sujeitos e não apenas fale sobre eles; o processo de compreensão da cultura própria do *locus* e dos sujeitos demandando um período longo de investigação; e o olhar do pesquisador volte-se as situações típicas e atípicas e a análise ocorra por um percurso de natureza indutiva. Com isso, a utilização coerente dessas especificidades demandou um esforço por parte da pesquisadora, para que aprofundasse os estudos na busca pela segurança teórico-metodológica (MATTOS, 2011).

Partindo das características acima descritas, esta pesquisa etnográfica voltou-se para a prática escolar cotidiana, com foco nos significados presentes na relação entre o brincar das crianças e a prática docente na Educação Infantil. As descobertas da investigação estavam implícitas na interação dos sujeitos entre si e o ambiente, onde por meio da observação participante, da entrevista semiestruturada e do diário de campo tornou-se possível descrever detalhadamente aquilo que nunca foi descrito, fazendo emergir os significados suprimidos ante a rotina, promovendo a reflexividade sobre a prática docente a partir do brincar das crianças.

Vale salientar que esta pesquisa etnográfica, de acordo com Ludke e André (1986), constituiu-se através de três etapas: a exploração, fase em que após quatro visitas exploratórias à escola *locus* de investigação, possibilitou a definição do problema de pesquisa. Também na fase da exploração esboçamos as estratégias para o ingresso da pesquisadora no campo, as quais serão descritas no item a seguir intitulado “um relato do trabalho de campo” que também trata dos recursos de coleta de dados utilizados pela pesquisadora; a decisão, momento onde foram selecionados os dados mais relevantes para a compreensão da relação entre o brincar das crianças e a prática docente na escola campo de pesquisa, os dados pertinentes à investigação foram separados de acordo com a “forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos” (WILSON, 1977 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16); e a descoberta, fase que permeou toda investigação, nela a pesquisadora confrontou evidências que puderam fortalecer as

inquietações iniciais ou nega-las por completo, a ponto de alcançar descobertas remanescentes da compreensão e interpretação dos significados da realidade das crianças, professoras, supervisora e vice-diretora, sujeitos da pesquisa, significados que formaram uma etnografia do brincar da escola campo de pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15-16).

Este estudo foi subsidiado ainda pelos princípios da pesquisa etnográfica em educação detalhados por Mattos (2011), que, por sua vez, estão baseados nos conceitos de autores que se destacam no âmbito dos estudos etnográficos. Primeiro, elucida o princípio da descrição densa da cultura investigada, tratado por Geertz (2008), que consiste em considerar a percepção dos significados presentes não apenas no que for dito pelos sujeitos, mas também naquilo que pode ser revelado por meio dos comportamentos esboçados em gestos, atitudes, escolhas, reações, construindo um tráfego simultâneo de interpretação dos aspectos gerais e específicos.

O segundo princípio, diz respeito à clareza do lugar da teoria na pesquisa etnográfica em educação, os estudos teóricos fundamentam a pesquisa desde a escolha do objeto de estudo e permanece auxiliando o pesquisador durante o trabalho de campo e no processo de análise e interpretação dos dados, assim como, na etnografia, as questões norteadoras do estudo são progressivas, as teorias subjacentes ao estudo também são acrescidas ou redefinidas durante o percurso investigativo, a essa interação permanente entre etnografia e teoria Mattos chama de “práxis na pesquisa etnográfica” (MATTOS, 2011, p. 37).

Mattos (2011) continua enumerando o terceiro e último princípio da pesquisa etnográfica no âmbito educacional que diz respeito à relevância da objetivação participante e da observação participante, termos aparentemente semelhantes que podem ser confundidos sob o ponto de vista de um etnógrafo que não estudou as possibilidades metodológicas.

Aquilo a que chamei a *objectivação participante* (e que é preciso não confundir com a “observação participante”, análise de uma – falsa – participação num grupo estranho) é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e

mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o “interesse” do próprio objecto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. [...] o trabalho de objetivação incide neste caso sobre um objecto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objeto possível [...] (BOURDIEU, 2004, p. 51).

A etnografia que realizamos pautou-se na objetivação participante, de forma que a pesquisadora, mesmo imersa no *locus* de pesquisa por um tempo prolongado, buscou distanciar-se das suas opiniões pessoais para analisar o objeto de pesquisa com objetividade, superando concepções subconscientes, estereótipos e conclusões superficiais inspiradas na sua trajetória de vida pessoal e acadêmica, a fim de que compreendesse os significados presentes na vida social das crianças e professoras a partir da visão êmica desses sujeitos em relação à realidade da cultura escolar que os cerca.

No caso da observação participante, esta exigiu a presença participativa da pesquisadora nos eventos e cenas que ocorreram cotidianamente na escola campo de pesquisa, variando com a necessidade dos momentos a intensidade da participação da pesquisadora, que aconteceu desde uma mera presença da observadora em situações do cotidiano escolar, até a participação efetiva em algum acontecimento, sem, no entanto, influenciar a ação dos sujeitos e nem perder o foco investigativo.

Essas observações descrevem o curso global da ação, como ela pode ser vista no tempo real. Elas incluem uma primeira aproximação da transcrição literal/textual de partes da conversa, uma descrição dos padrões globais de comportamento não-verbal, e uma nota sobre a localização aproximada das ocorrências observadas no tempo real. A atenção é focalizada nas ações de todos os participantes do evento, não apenas nas ações de um único indivíduo. (ERICKSON, 2004, p. 64)

Nessa perspectiva, Mattos (2011) acrescenta que a pesquisadora durante a observação participante precisou recorrer ao relativismo cultural,

descrevendo as cenas, situações e eventos observados a partir da perspectiva dos sujeitos. Nesta pesquisa etnográfica, instaurou-se o desafio para que a pesquisadora, que é pedagoga e exerceu a docência na educação infantil em uma escola particular, mantivesse a objetividade diante de um ambiente aparentemente familiar e durante a observação administrasse os limites de sua participação.

Segundo Mattos (2011, p. 54), a “etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo”, exigindo assim que a pesquisadora prolonga-se a permanência no *locus* de pesquisa para uma constante reflexão e indagação sobre o brincar das crianças e o diálogo com a prática docente, baseando-se no estudo de teorias, com o intuito de aproximar ao máximo sua interpretação do significado das ações à perspectiva dos sujeitos investigados.

O processo de interpretação analítica das situações observadas no trabalho de campo aconteceu seguindo as cinco etapas do “método etnográfico” descritas por Fonseca (1999), a saber: o estranhamento, como certeza para a pesquisadora de que havia muito a ser descoberto naquilo que poderia parecer comum no brincar das crianças, nas vivências com as professoras e na própria rotina escolar; a esquematização, que consistiu no aproveitamento das informações registradas no diário de campo por meio da organização dos dados à luz dos objetivos da pesquisa e da sistematização deles a partir dos fundamentos teóricos do estudo; a desconstrução, caracterizada pela ruptura da percepção da investigadora com conclusões aligeiradas, preconcebidas, triviais ou do senso comum sobre o brincar e a prática docente, sendo essa etapa viabilizada pela interação entre as teorias que subsidiaram a pesquisa e a interpretação da realidade para além das aparências e das definições superficiais; a comparação, consistiu na busca de estudos semelhantes, que dialogassem com o objeto de pesquisa, na tentativa de que a leitura de pesquisas pré-existentes favorecesse a compreensão da diversa realidade investigada; na sistematização do material por modelos alternativos, a pesquisadora diante da dinâmica das etapas da pesquisa, buscou a compreensão global do seu objeto podendo recorrer a

“casos exemplares” que constituam os modelos que representassem a realidade do seu estudo (FONSECA, 1999, p. 73).

Na fase final do trabalho etnográfico, quando o pesquisador sistematiza os dados e prepara o relatório, a teoria tem um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles (ANDRÉ, 1998, p. 40).

Presumindo uma descrição densa, completa e profunda que sistematizasse, através da análise e interpretação dos dados, o diálogo entre as teorias que fundamentam o estudo e o modo de vida dos sujeitos investigados, para alcançar a elaboração do relato de uma etnografia do brincar da escola campo de pesquisa.

Diante do exposto, as dimensões culturais da prática escolar, as características, princípios e etapas da pesquisa etnográfica, bem como as etapas do método etnográfico descritos acima, justificam a escolha da etnografia como estratégia metodológica da pesquisa em questão. Reforça-se o desejo de que a pesquisadora desenvolvesse o “olhar etnográfico” pautado no anseio pela descoberta e visualizasse o cotidiano da escola investigada com curiosidade, sensibilidade, dedicação, deslumbramento e inquietude, bem como que a pesquisa possibilitasse as professoras aproximar-se da “cultura popular dos seus alunos” para que, por meio da compreensão dessa cultura, transformem sua própria prática docente (SOUSA, 2003). Neste sentido, essa pesquisa etnográfica almejou ultrapassar a descrição da realidade, buscando como resultado do trabalho investigativo a consolidação de uma etnografia do brincar, composta por novos conhecimentos que possam contribuir para a vida dos pesquisados e da pesquisadora, e possibilitem a melhoria da escola *locus* da pesquisa.

1.1.2 Um relato do trabalho de campo

Para construirmos uma etnografia do brincar abraçamos o desafio enfatizado por Corsaro (2005) de se fazer pesquisa *com* as crianças e não *sobre* as crianças, aspecto que exigiu da pesquisadora uma atitude dialógica,

pautada na interação e alteridade, aberta às perspectivas do outro investigado, neste caso as crianças das turmas de Jardim II, as professoras que lecionam nessa turma, a vice-diretora e a supervisora da escola. Assim, “se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353). Nessa perspectiva, assumimos o compromisso teórico-metodológico de revelar nos resultados deste estudo etnográfico o interesse e o respeito pela forma com que as crianças da escola investigada enxergavam o mundo, para que o relato descritivo fosse feito não apenas considerando o ponto de vista dos adultos da escola, mas também se constituísse à luz da visão das crianças sobre a realidade em que estão inseridas, sem contudo subestimarmos durante a pesquisa as capacidades delas ou exigi-las um grau de maturidade científica desconexo a condição particular de criança.

[...] adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora (FERREIRA, 2008, p. 149).

Destarte, para se compreender o brincar sob a perspectiva das crianças, a pesquisadora precisou desprender-se das percepções de adulta e ouvir as crianças com atenção, valorizando o que diziam e faziam, sem esboçar desdém e/ou preconceitos, agindo em contradição à dificuldade intrínseca aos adultos de não tratar com seriedade a opinião infantil.

Mas, mergulhar no universo das crianças da Educação Infantil na escola investigada, em busca de entender os significados contidos nas brincadeiras e brinquedos, conjecturou a aproximação cuidadosa da pesquisadora nos espaços e tempos de vivência cotidiana dos sujeitos, com a observação de momentos do dia-a-dia como a chegada e a saída da escola, as vivências, o recreio, o momento de lanche e merenda, etc. Nesse

sentido, a pesquisadora utilizou o diálogo e a interação gradativa para que fosse aceita como alguém próximo e de confiança para as crianças.

Nosso intuito foi de que esta aproximação com as crianças acontecesse com muita cautela. Para tanto, realizamos inicialmente, no mês de março, quatro visitas exploratórias no intuito de oportunizar que a pesquisadora conhecesse os espaços e observasse a distância a rotina dos sujeitos da pesquisa, sem que houvesse um contato direto com eles. A partir dos dados coletados na pesquisa exploratória, definimos que no processo de entrada no campo a pesquisadora não seria apresentada como professora às crianças e sim como alguém que passaria um tempo convivendo com elas, pois o título de professora poderia dificultar a aproximação com as crianças de forma natural e gradativa. Pois, tínhamos a clareza de que, inicialmente, a pesquisadora não passaria de uma desconhecida, o que poderia gerar desconfiança por parte das crianças e até mesmo dos adultos investigados. Neste caso, impor uma aproximação forçada poderia resultar na invasão da privacidade das crianças e demais participantes, impossibilitando qualquer avanço na integração entre pesquisadora e sujeitos.

Ao chegarmos à escola para iniciarmos a coleta dos dados, explicamos a supervisora responsável pela educação infantil que a pesquisa se daria através de observação participante, registro em diário de campo e entrevistas com as professoras e algumas crianças. Pedimos que ao apresentar a pesquisadora às crianças a supervisora dissesse que ela seria uma pessoa que estaria com as crianças para observar e conhecê-las, mas que não era uma professora. Nosso intuito era de que as crianças não enxergassem a pesquisadora como uma figura de autoridade, podendo ficar tímidas ou inibidas com a presença da investigadora. Mas, no momento de apresentação às turmas, a supervisora disse que a pesquisadora estava ali para ajudar a professora no que precisasse, para brincar com as crianças, observar o comportamento delas e que poderiam chamá-la de “tia” (termo utilizado pelas crianças para referir-se às professoras), sugeriu que a investigadora ficasse no dia seguinte com a turma, substituindo a professora que precisaria faltar. Tudo ao contrário do que combinamos que seria dito às crianças.

Com isso, tornou-se necessário que conversássemos novamente com a supervisora sobre como se constituía a metodologia desta pesquisa etnográfica e que sob nenhuma hipótese a pesquisadora poderia assumir a tarefa de professora, pois descaracterizaria a figura de “adulta atípica” que a investigadora desejava construir na relação com as crianças, postura que consiste em não exercer uma relação ativa de poder e autoridade sobre as crianças, interagindo com as mesmas em espaços e situações que os “adultos típicos” que fazem parte da escola (professoras, direção, supervisora) não costumavam fazerem-se presentes (CORSARO, 2005). Começou aí o desafio da pesquisadora em desfazer, na convivência com as crianças, essa imagem de professora que estava para vigiá-los.

Então, em diálogo com as ideias de Corsaro (2005) tomamos como estratégia para a chegada da pesquisadora no campo a entrada “reativa” nos espaços predominantemente frequentados pelas crianças. De forma que a pesquisadora estava presente em espaços próprios das crianças, sentava nas cadeiras pequenas da sala e inseria-se nos territórios de brincadeira, evitando ao máximo agir como as professoras e nunca protagonizar ações delegadas aos adultos responsáveis como dar broncas, ordens, resolver conflitos ou situações problema. Estratégia que se configurou no cuidado de tornar-se “nativa”, agindo como e sendo reconhecida pelas crianças como uma “adulta atípica”.

Depois da segunda conversa com a supervisora, pedi licença, entrei na sala, perguntei se poderia assistir a aula e a Professora 2 me acolheu com um sorriso. Decidi que sentaria junto às crianças, na cadeira que eles também usavam, meu tamanho favoreceu isso, pois sou considerada baixinha com meus um metro e meio de altura. Quando fui sentar na cadeira, as crianças me olharam admiradas, ansiosas para saber se eu caberia ou não no móvel pequeno. Todos olhavam para mim, sorrindo, acredito que desejavam me perguntar algo. Mas, estavam fazendo uma atividade de leitura de palavras e a Professora 2 já havia solicitado silêncio de todos. Era impressionante perceber as crianças se contorcendo nas cadeiras tentando se comunicar comigo de alguma forma, com um sorriso, virando o rosto para trás, dando uma olhadinha rápida, mas sempre com receio da Professora 2 perceber.

Para que a pesquisa tivesse continuidade foi fundamental a compreensão de que o tornar-se próximo é um movimento progressivo e prolongado, de conquista do afeto e cumplicidade, respaldados no interesse eminente da pesquisadora em fazer parte do contexto das crianças, deixando transparecer sua alegria e contentamento em estar com elas, partilhando de maneira compreensível para os sujeitos os objetivos da pesquisa por considerar que “o consentimento informado e voluntário das crianças ajuda a protegê-las da pesquisa invasiva e exploradora” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 172). De forma que os meninos e meninas investigados acolheram a pesquisadora nas práticas diárias de forma amigável.

Em contrapartida, obter o relacionamento comunicativo com as crianças, que possibilitou o posterior uso dos métodos de coleta de dados, exigiu que a pesquisadora se policiasse para não fazer uso da infantilização, tão pouco assumir uma posição de subestimação das crianças, alegando imaturidade e incoerência comunicativa. Ao contrário, mostrou-se interessada pelas falas, expressões, brincadeiras, brinquedos e demais práticas observáveis das crianças. Enfim, no trabalho de campo as evidências que proporcionaram elaboração de uma etnografia do brincar, emanaram do olhar atento e livre de conclusões precipitadas da pesquisadora diante das relações, atividades, eventos e situações em que as crianças, as professoras, a supervisora e a vice-diretora eram protagonistas.

1.1.3 As concepções de crianças e infâncias que perpassam a metodologia deste estudo

Antes de mergulhar no brincar na escola *locus* de pesquisa, recorreremos à antropologia da criança para que pudesse subsidiar nosso olhar metodológico durante a construção desta etnografia. De modo que, a pesquisa postulou as ações metodológicas sob a égide da compreensão das crianças como “atores sociais”, termo empregado por Delgado e Müller (2005), Ferreira (2008) e Sarmiento (2008), reconhecendo as crianças como protagonistas no processo de construção e reconstrução da cultura que se dá por meio da interação entre pares e com os adultos.

Para delimitar a concepção de crianças e infâncias que orientaram este estudo percorremos a história e verificamos que durante muitos séculos, as crianças foram concebidas como seres frágeis, incapazes de pensar, não sendo consideradas participantes da sociedade. Essa fase da vida era tão irrelevante que a terminologia “infância” ganhou um sentido mais aproximado aos dias atuais por volta do século XVII. Nem mesmo as características anatômicas das crianças eram valorizadas.

Nas pinturas europeias do período medieval, por exemplo, as crianças eram representadas como adultos em miniatura e a infância considerada uma fase passageira, apenas um intervalo de tempo antes da vida adulta, que deveria passar rápido e cujos fatos pouco valiam para a formação do homem (ARIÈS, 2011).

As expectativas que a sociedade adulta projetou sobre infância ao longo da história da humanidade, sempre determinaram a forma como as crianças eram tratadas. Na Modernidade, a partir dos estudos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) emergiu o sentimento de infância, voltado para a proteção das crianças e para o seu reconhecimento pessoa diferente dos adultos, que possuem seus interesses, vontades e necessidades (WAJSKOP, 1995).

Na Contemporaneidade, veio o reconhecimento da infância como categoria social do tipo geracional e da criança como sujeito histórico e de direitos, conquistas importantes para que emergissem pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, debruçadas no universo infantil. Estabelecendo-se, contudo, desafios em âmbito metodológico para que o trabalho de campo e a análise de dados revelassem interesse e respeito pela forma com que as crianças veem o mundo e a si próprias, bem como a compreensão de que não há uma única infância, mas na verdade inumeráveis infâncias tecidas nos fios das diversidades culturais, sociais e geográficas (SARMENTO, 2005).

Pois, “sendo a infância um fenômeno plural, construído social, cultural e historicamente, as análises devem levar em conta o contexto social em que as crianças vivem, pois elas não são, não agem e nem significam o mundo ao redor igualmente, independente de onde vivem” (BEGNAMI, 2008, p. 6). Isso nos faz refletir que não existe uma infância universal, um padrão

social de criança para ser replicado em todos os contextos culturais, e sim infâncias plurais constituídas na interação das crianças com a sociedade em torno e no âmbito das diversas relações sociais que estabelecem com seus pares e os adultos, em incontáveis lugares, no mundo inteiro (BEGNAMI, 2008).

Nessa conjuntura, as crianças também participam ativamente na missão de produzir os saberes socialmente constituídos e não projetadas apenas como sujeitos meramente dependentes, subjugados aos conhecimentos, desejos e percepções dos adultos. Em diálogo com Cohn (2005, p.28), entendemos ainda que reconhecer a criança atuante “é entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”. E o espaço escolar proporciona esse encontro entre as crianças, os seus pares e os adultos.

A criança atuante é também produtora de cultura ao estabelecer sentidos e significados para o sistema simbólico cultural que a rodeia através das interações e relações (COHN, 2005). O termo cultura foi definido, inicialmente, na antropologia por Edward Taylor, em 1871, salientando que cultura é algo que se aprende nas relações sociais e não um fenômeno inato de origem biológica. A cultura "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (GEERTZ, 1966 apud LARAIA, 2001, p. 25).

Diante desse sistema simbólico que é a cultura, Cohn (2005, p. 35) ressalta que “as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto”, elaboram sentidos próprios e os transmitem não só para os adultos, mas também entre as outras crianças. Assim, a referida autora destaca que o brincar caracteriza-se como um dos momentos de produção e transmissão cultural das crianças. Dessa maneira, esta etnografia buscou, justamente, descrever de que forma a interação atuante das crianças acontece na escola campo de pesquisa, sob o viés do brincar como possibilidade de produção cultural e identificar como a prática docente tem dialogado com esse brincar.

No entanto, a percepção das crianças como atores sociais, atuantes e produtoras de cultura esteve atrelada apenas ao olhar da pesquisadora durante o desenvolvimento do trabalho de campo, como uma postura metodológica de atenção às crianças como sujeitos do estudo ao considerar de plena relevância investigativa as situações de falas, os gestos, sentidos e significados atribuídos pelas crianças ao contexto cultural da escola em que estavam inseridas, na busca por se fazer pesquisa *com* as crianças e não *sobre* as crianças (CORSARO, 2005). Desse modo, por meio da objetividade na pesquisa, a concepção de infâncias e crianças da escola *locus*, pode emergir durante o trabalho de campo, sem interferência das concepções que demarcam o percurso metodológico desse estudo.

1.2 Os recursos para a coleta de dados

O trabalho de campo etnográfico consiste em um “processo progressivo de resolução de problemas” (ERICKSON, 2004, p. 19) e “que permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (MINAYO, 2009, p. 61). Para investigar até que ponto a prática docente em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE dialogava com o brincar das crianças no contexto da Educação Infantil, o trabalho de campo aconteceu através da inserção direta da pesquisadora no campo, na aproximação com os sujeitos e seu cotidiano, para tomar a visão êmica dos participantes como ponto de partida para compreender os significados ali presentes.

Por mais que houvesse um projeto de pesquisa que orientava o estudo, as evidências que surgiram no *locus* guiaram o percurso investigativo, exigindo que a etnógrafa estivesse segura metodologicamente para flexibilizar o foco da pesquisa sem perder o rigor científico e teórico. No projeto de pesquisa, por exemplo, planejamos registrar os dados não apenas com o diário de campo, mas utilizaríamos a filmagem e a fotografia também, no entanto, mesmo explicando nosso compromisso com a confidencialidade

e a ética na pesquisa a direção da escola não permitiu que gerássemos imagens das crianças, as únicas fotos permitidas foram dos espaços físicos no momento em que as crianças não estavam presentes.

Dessa forma, o diário de campo tornou-se instrumento principal na descrição do contexto da escola e o trabalho de campo, caracterizado como período de presença da pesquisadora no *locus* e de contato efetivo com as crianças e adultos sujeitos desta investigação, consistiu tanto como uma fase de recolha de dados quanto na concomitante análise que iniciamos com a investigadora ainda em campo e continuou após o término da investigação (ERICKSON, 2004). Por isso, a escolha coerente dos instrumentos para coleta de dados caracterizou-se com um momento decisivo que exigiu reflexão, visando o bom andamento da pesquisa.

As técnicas de recolha e registro de dados nesse estudo estão sumariamente condizentes às demandas do problema de pesquisa citado anteriormente e às características do trabalho de campo etnográfico que, de acordo com Erickson (2004), tem como principais instrumentos para coleta dos dados a observação participante e a entrevista semiestruturada, que foram associados ao diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), possibilidades investigativas que possibilitaram a compreensão dos significados das ações dos sujeitos e a descrição aprofundada da realidade da escola investigada.

1.2.1 Observação participante

De acordo com Erickson (2004), o principal método de coleta de dados na pesquisa etnográfica consiste na observação participante que permite ao pesquisador descrever aspectos minuciosos, verbais ou não verbais, sobre a realidade investigada, exigindo para isso que esteja em contato contínuo e direto com os sujeitos da pesquisa acompanhando as situações, eventos e cenas que acontecerem no cotidiano escolar.

Este tipo de observação é recomendado especialmente para estudos de grupos e comunidades. O observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes,

interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante. (RICHARDSON, 2012, p. 261)

Como a pesquisa buscava observar o diálogo entre a prática docente e o brincar, sendo essa uma relação dialética entre as professoras e as crianças da educação infantil que não acontecia apenas em sala, a observadora precisava estar presente desde a chegada até a saída das crianças e professoras na escola, observando o recreio, ensaios, momento da merenda, vivências, atividades, enfim todos os momentos em que fosse possível a presença da investigadora.

As questões de partida da pesquisa, de forma progressiva, direcionaram o olhar da observadora, que nesse estudo buscou observar: de que forma brincavam as crianças na Educação Infantil em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE? Qual o papel das professoras no brincar das crianças da Educação Infantil em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE? Até que ponto o brincar das crianças qualificava a prática docente na Educação Infantil em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE? Demandando sensibilidade investigativa para enxergar o modo como as crianças brincavam, a postura das professoras durante as brincadeiras das crianças e os sinais do brincar das crianças incidindo na prática docente.

A observação participante dos aspectos inerentes a essas questões de partida aconteceu de forma mínima, onde a pesquisadora apenas descrevia o contexto escolar observado, variando até a máxima, em que a observadora participou de forma semelhante aos sujeitos de alguma situação, como quando foi convidada pelas crianças a brincar ou ao ser incluída em um momento de conversa com os adultos da escola. No ápice da participação, a pesquisadora necessitou estar atenta para não interferir nas decisões, falas, atitudes e escolhas das crianças ou dos adultos. Nessa situação, se estabeleceu o desafio do relativismo cultural, por meio do qual a pesquisadora evitou de forma consciente precipitar concepções, amparando suas descrições a partir das perspectivas dos sujeitos investigados, atuando concomitantemente no campo de pesquisa como uma conhecida desconhecida (ERICKSON, 2004).

A observação participante focalizou nas situações de interação social, estabelecendo o desafio à observadora de escolher o que seria observado de maneira constante e o que seria presenciado esporadicamente, bem como decidir de quais grupos precisaria se aproximar em determinados momentos, presumindo a elaboração de um planejamento que visasse à otimização da presença da observadora em *locus*. Mas diante de um evento mais complexo, como por exemplo, a observação do espaço da brincadeira em sala, foi necessário que observássemos diversas vezes para que se alcançasse a compreensão, pois “através de repetidas observações de um tipo particular de evento, o pesquisador pode dar atenção seletivamente a diferentes aspectos do evento, desenvolvendo assim com o tempo uma compreensão cumulativa de todo o evento, o que não seria possível em uma única observação” (ERICKSON, 2004, p. 15).

Neste sentido, o autor ressalta que a pesquisa etnográfica foca nas particularidades que acontecem na interação social cotidiana investigada descritas por meio da observação participante, buscando a identificação de significados sociais ou metafóricos dos sujeitos da pesquisa, ao passo que também focaliza a realidade de modo geral, considerando a totalidade do contexto escolar e não apenas uma parte isolada.

De modo especial, nesta pesquisa etnográfica, a observadora participante embasada teoricamente e segura metodologicamente, esteve atenta às situações de fala que ocorriam no lugar onde os investigados (crianças, professoras, supervisora e vice-diretora) estavam acessíveis à investigadora, onde ocorreriam situações de interação verbal ou não-verbal. Ainda precisava identificar: os eventos de fala, que se caracterizam como comportamentos estilizados acompanhados de regras permanentes e explícitas; as cenas, que são na verdade as relações entre as situações de fala e os eventos de fala; e também considerar a relevância das atividades de fala, que independem de uma situação de fala específica e que ocorrem sempre nas interações sociais. Para tanto, salientamos a importância de reconhecer a competência comunicativa dos sujeitos, caracterizada pelas competências e habilidades necessárias para o ato de falar e bem como detectar os padrões nos modos de fala que se adequavam ou não a cada situação dada ou papel que se atue (ERICKSON, 2004).

Cabe ressaltar, que nesse estudo as atividades de fala, situações, eventos, e cenas investigadas por meio da observação participante com o intuito de compreender de que forma brincam as crianças, as possibilidades de qualificação da prática docente pelo brincar e o papel que as professoras desempenhavam nesse processo, foram registrados através do diário de campo, incluindo notas de questões teóricas relacionadas ao evento, assim como opiniões e emoções da própria investigadora.

1.2.2 Diário de campo

O presente trabalho de campo exigiu o registro máximo de evidências que corroborassem para a compreensão da realidade investigada, assim nesta pesquisa o diário de campo foi utilizado simultaneamente às técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada, com o intuito de reunir notas de campo que revelassem as “entre linhas” das situações, cenários e sujeitos investigados, captando e registrando em tempo real as impressões suscitadas na pesquisadora. Destarte, é importante ressaltar que

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152)

As notas descritivas buscaram relatar o máximo de detalhes sobre o modo como as crianças brincavam e como as professoras interagiam com elas por meio do brincar, sem limitar-se em resumir acontecimentos, cenários, ações e falas, procurando usar clareza e evitando a superficialidade. Os materiais descritivos das notas de campo, continham o retrato dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e o comportamento da observadora, todos esses elementos enriqueceram o diário de campo.

No caso das notas reflexivas, estas foram compostas pelas impressões, ideias, pensamentos, avaliações, revisões da pesquisadora e detalhavam as estratégias que surgiam durante o trabalho de campo na escola municipal lócus de pesquisa, que reencaminhavam o planejamento da pesquisa. Essas notas contemplaram reflexões sobre a análise, o método, conflitos e dilemas éticos, pontos de clarificação e reflexões sobre o ponto de vista do observador. As notas reflexivas contribuíram para que a investigadora qualificasse gradativamente os seus registros e realizasse a reflexividade sobre a cultura escolar investigada, característica intrínseca à pesquisa etnográfica.

Sendo este um estudo etnográfico, que objetivava investigar o diálogo entre a prática pedagógica das professoras e o brincar de crianças na Educação Infantil em uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE, buscou-se a possibilidade de que no instante da observação participante relatássemos no diário de campo notas que descreviam os tempos e modos do brincar das crianças e as relações com seus pares, a configuração do ambiente em que brincam, as características dos sujeitos, os momentos de criação e escolha dos brinquedos, as reações expressas durante as brincadeiras, o papel das professoras no brincar das crianças, as evidências do brincar das crianças incidindo na prática docente, entre outros. Pretendeu-se ainda detectar e descrever no diário de campo as expressões faciais, entonação da voz, a postura corporal do dos sujeitos, os significados que podem ser interpretados nas situações do contexto investigado.

1.2.3 Entrevista semiestruturada

Neste estudo, associamos a entrevista semiestruturada à observação participante e ao diário de campo para possibilitar a compreensão aprofundada das evidências que se revelaram obscuras no decorrer das observações. Essa técnica de coleta de dados permitiu que a pesquisadora dialogasse individualmente com os pesquisados para a aproximação das perspectivas que as professoras e crianças traziam sobre o problema de pesquisa à luz do seu próprio contexto.

A coerência do uso da entrevista semiestruturada nesta pesquisa etnográfica esteve intimamente ligada à superficialidade dos questionários fechados e inflexíveis que não conseguiriam aproximar a pesquisa da subjetividade dos sujeitos, tão pouco alcançariam a compreensão de uma realidade complexa como de uma cultura escolar.

[...] Em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera, os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação de estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. (RICHARDSON, 2012, p. 208)

Denominou-se semiestruturada por utilizar um roteiro de indagações plenamente flexível, pautado nas dimensões de análise extraídas da problemática referente à pesquisa em questão, roteiro esse que pode ser acrescido ou reestruturado de maneira progressiva, na medida em que entrevistadora e os entrevistados interagem, fato que tornou cada entrevista única e desvelou uma riqueza de evidências e variáveis.

O registro da entrevista semiestruturada foi peça chave para o maior aproveitamento das evidências e significados expressos na fala das crianças e professoras, sendo registrada via gravações de áudio já que não nos foi permitido fazer vídeos. Os áudios das entrevistas foram associados à anotação em diário de campo, pois a observação também aconteceu concomitante a entrevista, para registro do comportamento dos entrevistados, suas expressões corporais e notas que surgiram durante o diálogo, informações que foram consultadas no contexto da análise de dados.

Por meio da entrevista, puderam vir à tona significados que a etnógrafa ainda não havia captado em suas observações, demandando que, de forma intuitiva, alcançasse o máximo de informações relevantes, tomando nota dos dados que corroborassem com a interpretação da realidade estudada para uma posterior “triangulação”, que de acordo com Erickson (2004) consiste na comparação e confrontação das evidências suscitadas por diferentes instrumentos de coleta de dados.

No entanto, para o êxito da entrevista semiestruturada tornou-se necessário criar um ambiente favorável, pautado na confiabilidade construída durante a relação precedente entre pesquisadora e pesquisados, fomentado no trabalho de campo. Para a entrevista com as crianças a escola disponibilizou o espaço da sala do Jardim II A, a pesquisadora deixou as janelas e portas abertas e fez o convite para que uma a uma as crianças que quisessem conversar sobre a maneira como brincam na escola fossem até essa sala. Espontaneamente, cada criança chegava e a pesquisadora explicava que precisaria gravar a voz para que pudesse ouvir de novo e escrever a conversa que tiveram.

No caso das professoras, a pesquisadora as entrevistou no dia, horário e local sugeridos por elas: a Professora 1 foi entrevistada em sua casa, pois o dia escolhido estava no período de férias, em janeiro de 2019; e a Professora 2 foi entrevistada na escola, no turno da manhã, num dia de trabalho interno, a escola não tinha mais a presença das as crianças que já estavam de férias. Para a realização das entrevistas, além dos cuidados éticos de respeito à integridade dos informantes, foi solicitado destes ou de seus responsáveis a leitura e assinatura do termo de livre consentimento esclarecido, documento que viabilizou a posterior utilização das falas reveladas durante a entrevista.

1.3 O *locus* e os sujeitos

O trabalho de campo se deu no contexto de uma Escola Municipal, que no decorrer do texto será chamada pelo nome fictício de “Escola Muito Maravilhosa” inspirado na fala da Criança 13 ao referir-se a este *campus* de pesquisa. A Escola Muito Maravilhosa funciona nos turnos da manhã e da tarde, cidade de Nazaré da Mata, estado de Pernambuco. Foi fundada em nove de dezembro de mil novecentos e sessenta e seis por uma congregação religiosa. Inicialmente, a escola consistia num projeto filantrópico dessa congregação, mas com o passar dos anos não foi possível manter as despesas, firmando-se um convênio junto à prefeitura.

Atualmente, o prédio pertence à congregação e os investimentos financeiros e os recursos humanos são remanescentes do poder público municipal. Assim, estabeleceu-se um acordo para a administração da escola, em que a direção sempre será de uma religiosa pertencente à mencionada congregação e a vice-direção, bem como todos os funcionários e professores são escolhidos e vinculados à secretaria municipal de educação.

Na escola trabalham quatro merendeiras, seis serviços gerais, dois porteiros, duas supervisoras, sete secretárias, uma diretora, uma vice-diretora, dois vigias noturnos, dezessete professoras do ensino fundamental e seis professoras da educação infantil, totalizando vinte e três professoras.

A escola é localizada na popularmente chamada rua da feira, ao seu redor há sempre bancos dos feirantes, estando próxima ao mercado público e em frente ao Museu do maracatu rural. A estrutura física é composta por sete salas de aula no bloco do ensino fundamental e três salas de aula no bloco destinado a educação infantil. O que separa um espaço do outro é o asilo de idosos que possui acesso para os dois blocos, sendo este administrado também pelas religiosas. Ainda possui uma secretaria, uma sala de direção, uma biblioteca, uma cantina na educação infantil e outra para o ensino fundamental, um laboratório de informática, uma brinquedoteca, dois pátios sendo um para cada etapa de ensino, um parque na educação infantil que não está funcionando por falta de manutenção e duas salas de supervisão.

O prédio onde estuda o ensino fundamental há um pátio coberto e uma área descoberta com piso de cimento grosso onde tem desenhado no chão uma amarelinha e dez círculos quase apagados. Próximo à área descoberta existe um terreno coberto de capim que, segundo a vice-diretora, antes havia barras de futebol e as crianças jogavam bola, mas tudo se deteriorou e a prefeitura não está realizando a limpeza do mato.

Subindo uma escada, após o jardim, passando pelo abrigo de idosos da congregação, estava o portão de acesso à educação infantil, logo na chegada havia um parque de areia desativado, interditado por uma tela, onde os brinquedos estavam em meio ao mato alto também por falta de capinação, e as crianças brincavam numa área descoberta de cimento grosso, no corredor entre as salas, embaixo de uma árvore e sobre uma calçada alta.

Estes espaços onde as crianças brincavam não eram pensados e construídos para esse intuito.

Tendo em vista que esta pesquisa etnográfica buscou identificar os espaços de diálogo entre a prática docente e o brincar, a referida escola foi escolhida como *locus* da pesquisa pelo estranhamento causado na pesquisadora durante a visita exploratória ao saber que o público de alunos da instituição constituía-se apenas por crianças, mas a impressão suscitada ao entrar na escola foi a de que nos espaços escolares não havia evidências de territórios habitados e transformados por crianças, mesmo havendo um número total de 518 (quinhentos e dezoito) alunos, sendo 416 (quatrocentos e dezesseis) nos anos iniciais do ensino fundamental e 122 (cento e vinte e dois) na educação infantil.

Os sujeitos dessa pesquisa estão especificamente vinculados à educação infantil, sendo eles: a professora do jardim II A, 38 anos de idade e 20 anos de docência na educação infantil, concursada, trabalha na escola investigada há dois anos, formada no magistério modalidade de ensino médio profissionalizante, iniciou a graduação em pedagogia, mas não deu continuidade por motivo de doença, será chamada durante o relato de *Professora 1*; a professora do jardim II B, 25 anos de idade e 5 anos de docência na educação infantil, contratada temporariamente, estava em seu primeiro ano na escola *locus* de pesquisa, também formada no magistério, cursando o primeiro período de letras e pedagogia, nas descrições que seguem será chamada de *Professora 2*; um grupo de quarenta e nove crianças, vinte três meninos e vinte e seis meninas, com idade entre cinco e seis anos, que estudavam no jardim II A e B foram observados durante os 5 meses de trabalho de campo em coletividade nas atividades e momentos de brincadeira, dessas 49 crianças apenas 30 são citadas diretamente no relato etnográfico, por terem sido entrevistadas ou por terem protagonizado alguma cena ou situação relatada. Para preservar a identidade são chamadas de *Criança 1, Criança 2, Criança 3... Criança 30*. Estas crianças possuem um perfil socioeconômico considerado baixo e advêm de ruas periféricas de Nazaré da Mata-PE como a Rua da Cadeia, Rua do Sol, Bairro do Sertãozinho, Vila Madalena, Rua da Estação, entre outros.

Vale ressaltar que o quantitativo de sujeitos da pesquisa inicialmente seria apenas as professoras e as crianças, mas no decorrer da investigação essa quantidade foi alterada considerando a técnica de “inclusão progressiva” (DESLANDES, 2009), assim, a supervisora e a vice-diretora que conversaram espontaneamente com a pesquisadora no período de observação, e não na entrevista semiestruturada, tornaram-se sujeitos ao possibilitarem a pesquisadora à compreensão e a reinterpretção das questões de partida e a identificação de novas evidências para o estudo através das ações e falas observáveis.

1.4 Análise dos dados

Nesta pesquisa etnográfica, as categorias de análise emergiram dos dados empíricos suscitados no trabalho de campo, de forma progressiva, a partir da análise indutiva dos significados e sentidos que os próprios sujeitos da pesquisa conferem a realidade investigada.

A abordagem etnográfica nos possibilita, em especial na sua proposta de uma descrição densa, a possibilidade de elaborar no campo as categorias de análise, a partir dos próprios significados que os sujeitos constroem no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que permite ao pesquisado situar, a partir de que tais significados estão sendo construídos, que posições são tomadas em determinada dinâmica social. (Oliveira, 2003, p. 277-278)

Os dados recolhidos por meio da observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo, foram somados ao aporte teórico e da interpretação e análise dos dados surgiram as categorias de análise, a saber: o brincar das crianças; o papel das professoras no brincar das crianças; e a qualificação da prática docente pelo brincar. As categorias de análise estão esmiuçadas nos capítulos do relato etnográfico através da descrição das falas, situações, eventos e cenas que justificam a escolhas de tais categorias de análise.

Tal como o etnógrafo, ele terá de explicar como foram construídas as categorias de análise que conferem significado aos dados, recorrendo a extratos de diálogos, narrativas, que a certa altura procurará interligar com a sua própria narrativa, de forma a criar um texto que dê uma melhor compreensão das interações do grupo. (SOUSA, 2017, p. 31)

As categorias de análise, nesta pesquisa, foram constituídas de forma progressiva através da análise de conteúdo descrita por Bardin (1977), partindo das categorias iniciais, que agrupadas, deram origem às categorias intermediárias, que sofreram aglutinação até que se converteram em categorias finais. Este processo se deu de acordo com as etapas do inventário e da classificação sugeridas pela autora. Cada categoria condensa as características de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência na mensagem transmitida, fertilidade e objetividade, elucidadas como qualidades imprescindíveis para a definição de boas categorias.

1.4.1 Percurso da análise dos dados

Tratando-se este estudo de uma pesquisa etnográfica, o processo de análise dos dados iniciou-se ainda no ambiente investigado, durante a etapa de recolha de dados, e perdurou depois que a pesquisadora concluiu o trabalho de campo. Em estudos etnográficos, de acordo com Erickson (2004), a análise de dados consiste em uma revisão extensa que permite que o pesquisador identifique padrões gerais e disparidades no contexto investigado, bem como, perceba as mudanças de suas próprias concepções no decorrer do estudo.

Para tanto, este autor enfatiza a necessidade de considerar os padrões e contrastes detectados por meio da triangulação dos dados coletados que consiste na comparação de evidências identificadas nas diversas fontes utilizadas nesse estudo, a saber: observação participante, entrevista semiestruturadas e diário de campo. A triangulação possibilitou o momento de seleção do que seria transcrito, analisado e interpretado, estando a pesquisadora atenta para diferenciar as ocorrências típicas e atípicas, sem deixar-se conduzir por um olhar voltado apenas aos padrões

regulares de co-variação dos dados, mas considerar as discrepâncias e situações singulares que destoam dos padrões recorrentes como dados de interesse para a consolidação de evidências que dialogassem com os objetivos da pesquisa (ERICKSON, 2004).

Nessa perspectiva, sendo este um estudo etnográfico, Gomes (2009, p.80) reitera que “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa devemos caminhar, tanto na direção do que é homogêneo, quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”. Assim, recorreremos ao conjunto de técnicas da análise de conteúdo, que se preocupa em categorizar e compreender os significados presentes na comunicação proveniente dos instrumentos de coleta de dados, relacionando os discursos dos interlocutores ao contexto social em que estão inseridos (BARDIN, 1977).

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo desenvolveu-se em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Estas etapas de execução nos permitiram um olhar aprofundado da realidade estudada, prevenindo interpretações superficiais e estereotipadas.

A partir das considerações da autora acima citada na fase de pré-análise formamos o corpus da pesquisa por meio do material reunido de base teórica e empírica, condensando o processo de elucidação dos rumos interpretativos do estudo por meio da leitura flutuante, da definição e interação de questões iniciais, objetivos e indicadores que nortearam o percurso de seleção e interpretação dos dados. Na fase seguinte, a exploração do material, houve a codificação dos dados coletados vistas as unidades de registro que eram temas que permitiam a organização dos dados dos diferentes instrumentos de pesquisa. E para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, ocorreu a categorização comparando as evidências para detecção e associação de padrões e discrepâncias.

Sendo assim, neste estudo, por meio da análise de conteúdo, identificamos, interpretamos e sistematizamos os significados impressos nos dados coletados no trabalho de campo associando-os à fundamentação teórica, considerando a perspectiva dos sujeitos e a realidade investigada. A

fim de que esta pesquisa subsidiasse a descrição densa de uma etnografia do brincar no contexto investigado e promovesse a reflexividade da pesquisadora, dos sujeitos pesquisados e daqueles mais que tiverem acesso ao estudo sobre os diálogos entre o brincar das crianças e a prática docente na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE.

1.5 A inserção social da pesquisa

O primeiro passo para a realização do presente estudo consistiu-se em olharmos para o contexto social de Nazaré da Mata-PE, na busca por demandas sociais que pudessem ser transformadas pela pesquisa no âmbito da Pós-Graduação. Nessa perspectiva, por meio da observação do contexto nos inquietamos a priori com a ausência do brincar das crianças nas ruas da cidade e com as implicações que essa realidade impunha ao exercício do direito de brincar, ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, especialmente na primeira infância, de modo que evidenciamos essa situação como um desafio no qual poderíamos atuar junto à sociedade local.

Ao aproximarmo-nos da realidade durante a pesquisa exploratória verificamos que a situação de descaso com o brincar que ocorria nas ruas se estendia para o interior das escolas, locais que não apresentavam espaços e recursos estimuladores da vivência do brincar como direito da criança, situação que remanesceu da falta de engajamento dos adultos imersos em práticas docentes alfabetizadoras que negavam o brincar como ação essencial para a aprendizagem das crianças.

Para promover o diálogo entre a universidade e a sociedade sobre essa conjuntura, definimos a educação infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE como *locus* de investigação e elegemos o seguinte problema de pesquisa: até que ponto a prática docente de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE dialoga com o brincar das crianças no contexto da Educação Infantil?

Através da pesquisa etnográfica mergulhamos na cultura escolar para compreender a forma como as crianças brincavam, o papel que as professoras exerciam nesse brincar e em que medida as professoras

reconheciam a relevância do brincar das crianças no processo de qualificação da prática docente. A análise dos dados recolhidos em diálogo com os aportes teóricos que referenciaram esta pesquisa nos possibilitou a construção de um relato etnográfico que ao ser partilhado com as professoras e a gestão da escola investigada poderá suscitar o processo de reflexividade sobre o brincar e suas implicações no fazer docente da educação infantil.

Ao mobilizarmos a reflexividade buscamos um impacto educacional na redefinição dos objetivos e prioridades da educação infantil na escola investigada ao passo que as professoras e demais adultos sujeitos dessa pesquisa reflitam as condições em que as crianças brincam, mostrem-se abertos a estudar formas de estimular o brincar livremente e retroalimentar a prática docente por meio dele.

O desejo de qualificar a prática docente através do brincar das crianças fez emergir a necessidade de formação continua para as professoras e gestores da escola, estabelecendo-se nesse sentido uma parceria entre escola e universidade por meio da elaboração e execução de um plano de ação que através da práxis impacte a cultura escolar na mudança e reinvenção das crenças, valores, atitudes e modos de se fazer a escola.

Desse modo, o diálogo entre a universidade e a escola impacta socialmente na garantia do direito de brincar das crianças, ao mobilizar os adultos na compreensão desse direito para o desenvolvimento infantil e no cumprimento do papel de oportunizar às crianças espaços e recursos necessários para que desfrutem dos benefícios do brincar.

As reflexões e estratégias suscitadas no plano de ação são inovações da prática docente que ao serem compartilhadas podem impactar não apenas o brincar na escola *locus* de pesquisa, mas também contribuirá com avanços na qualidade do brincar em outras escolas e nas ruas de Nazaré da Mata-PE ao incentivar mais pesquisas, mobilizar outros sujeitos e gerar novos conhecimentos.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA INVESTIGADA

Neste capítulo, abordaremos a questão do brincar das crianças na Educação Infantil da escola que serviu de campo a esta investigação. Esboçam-se nesta parte deste estudo, alguns conceitos referentes ao brincar que ancoraram a análise dos dados que foram recolhidos por meio de um diário de campo, entrevistas semiestruturadas, realizada com as professoras e as crianças sujeitos desta pesquisa e a observação participante. No caso da análise dos dados presentes neste capítulo, esta foi orientada pela categoria de análise “o brincar das crianças”, anteriormente referida.

Antes de iniciarmos o relato descritivo, queremos situar a relevância dos aspectos legais que incidem na vivência do brincar nas instituições de Educação Infantil do Brasil, de forma específica na escola aqui investigada. Para isso, nossa reflexão partirá das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que reconhecem a criança como “sujeito histórico e de direito” (BRASIL, 2009, p.1) que possui necessidades específicas diferentes dos adultos, concepção que dialoga com o disposto na Declaração Universal dos Direitos da Criança na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1959), cujos princípios subsidiaram inserção do brincar como um direito da infância que deveria ser incluído nas legislações e demais ações voltadas para a garantia do bem-estar das crianças.

No sétimo princípio dessa declaração há a consolidação da educação como direito universal inviolável por meio do qual “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. Esse princípio institui o brincar como ação do processo educativo que demanda empenho dos adultos na disponibilização de espaços, materiais e tempos que possibilitem às crianças a vivência desse direito.

Diante dessa premissa, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) coaduna com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e define no artigo 205 a educação como um “direito de todos”, capaz de viabilizar o desenvolvimento integral das pessoas, e em seu artigo 206 elucida princípios basilares para a educação escolar, dentre eles destacamos o inciso VII que trata da “garantia de padrão de qualidade”. Na Educação Infantil, onde estão matriculadas as crianças investigadas nesse estudo a garantia da qualidade está relacionada também às oportunidades dispostas para que as crianças usufruam o direito à liberdade que presume o brincar de acordo com o art. 16, inciso IV, da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Nas DCNEI, a brincadeira é concebida como um direito a ser viabilizado por meio de uma prática docente que promova experiências de aprendizagem pautadas em uma proposta curricular que tenha as integrações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, prevê que os currículos da Educação Infantil devem ser pensados em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, documento que destaca o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, a saber:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p.38)

Além da conjuntura legal que subjaz a Educação Infantil como espaço privilegiado do brincar, em âmbito teórico o universo das brincadeiras torna-se indissociável ao cotidiano dessa etapa da educação básica que atende a primeira infância, levando em conta que ao brincar movimentamos nosso corpo, nos relacionamos com o outro, fazemos descobertas biológicas, físicas, sociais e cognitivas, aprendemos a ser e interagir no mundo.

Após destacarmos aspectos legais e princípios teóricos que tratam o brincar na educação infantil como um direito e uma necessidade da criança, a seguir, relataremos o contexto do brincar na escola que se constituiu como *locus* deste estudo. Trata-se da descrição das evidências suscitadas e interpretações realizadas ao lançar o olhar etnográfico para a cultura escolar, tendo como foco investigativo as situações, cenas, eventos e falas das 49 crianças do Jardim II A e B, das duas professoras que lecionam nessas turmas, da supervisora e da vice-diretora da escola, na tentativa de esboçar os caminhos para chegarmos aos sentidos e significados dos sujeitos sobre o brincar no contexto investigado.

2.1 Um relato etnográfico sobre de que forma brincam as crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE

Delinearemos no seguimento deste trabalho, o brincar das crianças na educação infantil da escola investigada tendo por base os dados coletados no trabalho de campo na escola investigada e a ideia de que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Assim, para a elaboração deste relato teórico-empírico, consideramos que no âmbito escolar investigado, onde as crianças são a maior parte dos sujeitos, a brincadeira poderia surgir não apenas no horário demarcado do recreio, mas teria a possibilidade de emergir em qualquer momento do cotidiano escolar, haja vista que a dimensão simbólica da criança não determina onde e quando se é permitido brincar. Essa divisão geralmente é colocada pelo controle do adulto, neste caso, pelas professoras investigadas.

A partir de então, descreveremos de que forma o brincar na escola campo de pesquisa acontecia, por meio do relato sobre as vivências da cultura de pares, da reprodução interpretativa e das rotinas culturais que as crianças protagonizavam considerando os espaços onde brincavam, os recursos aos quais tinham acesso, os tempos em que poderiam brincar e o

repertório de brincadeiras, elementos que compunham o contexto do brincar na escola campo de pesquisa.

2.1.1 “Lá fora é que se brinca”: espaços onde brincam as crianças da Educação Infantil na escola campo de pesquisa

O brincar acompanha o ser humano, de modo mais intenso na infância, como experiência de vida, pois “motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2002, p. 20). Acreditamos que o brincar configura-se em um fenômeno cultural, constituído historicamente entre as gerações, capaz de promover o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, sendo esta inserida na interação entre pares e projetando sua relação com toda a sociedade.

Quando brinca, a criança comunica-se, expõe o pensamento, os sentimentos, por meio da ação simbólica relaciona a brincadeira ao contexto social e realiza a reprodução interpretativa das situações do mundo adulto com o faz-de-conta.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência socio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Desta forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos (WAJSKOP, 1995, p. 25).

Desse modo, partindo da conjectura de que os brinquedos e as brincadeiras contribuem para a formação da subjetividade da criança na apropriação do sentido e do significado das coisas, o brincar incide no processo de “aprendizagem exploratória”, caracterizado pela curiosidade, em busca de descobertas de novos conhecimentos sem medos e reservas (KISHIMOTO, 1998). A aprendizagem exploratória pressupõe que a criança brinque em ambientes que favoreçam a liberdade, a imaginação e a

autonomia que o brincar exige, refutando aos adultos a missão de tornar os espaços de brincar potencialmente lúdicos e cada vez mais desafiadores e seguros.

Partindo da relevância dos ambientes onde as crianças sujeitos dessa pesquisa brincavam para a vivência das aprendizagens exploratórias, o lugar onde as brincadeiras aconteciam na escola investigada consolidou-se como uma das primeiras descobertas desse estudo. No entanto, foi por meio da fala “lá fora é que se brinca” da Criança 13, dita no decorrer da entrevista semiestruturada, que a reflexão sobre o espaço de brincar na escola ganhou dimensões não apenas físicas e estruturais, mas também culturais. Esta breve afirmação da criança nos direcionou em busca de significados mais amplos e diante da relevância que trouxe ao estudo passou a nomear esta seção terciária que descreve aquilo que observamos no prédio da Educação Infantil da escola investigada para, assim, mergulharmos na relação entre o brincar das crianças e os espaços escolares que serão descritos a seguir.

Na chegada à escola, ao abrir o portão de ferro verde, vermelho e branco da entrada da Educação Infantil, à tarde, em todo período da coleta de dados, observávamos os diversos espaços da escola e a relação desses lugares com o brincar das crianças. No horário de início do dia letivo, todas as crianças ao chegarem, entravam rapidamente nas salas. Ao olhar cuidadosamente o entorno algo interessante chamava nossa atenção: sendo esta uma escola que atendia apenas crianças, onde estavam as “áreas dominadas pelas crianças” (CORSARO, 2005, p. 448)? Por que não havia espaços que denotassem visualmente a presença delas na escola? Sem vê-las, parecia que a escola não era direcionada para crianças.

No espaço da educação infantil, logo após o portão de entrada, havia um parque de areia desativado e interditado por uma tela, lá o escorregador, balanços, gangorra e gira-gira estavam em meio ao mato alto e nas paredes laterais estavam pintados desenhos infantis desbotados pelo tempo. A vice-diretora salientou que havia solicitado à prefeitura para capinar o parque e fazer a manutenção dos brinquedos, no entanto, durante todo período em que estivemos no *locus*, o parque não foi utilizado, justamente, por não apresentar condições de uso.

As crianças apresentavam um verdadeiro fascínio pelo parque e, mesmo estando desativado, aquelas que estudavam em anos anteriores na escola, o citaram diversas vezes nas respostas, quando na entrevista perguntamos “do que você mais gosta de brincar aqui na escola?”:

De parque. (Criança 3, menina, 5 anos, 18 de dezembro de 2018)

De correr... De... Brincar ali no parque também. (Criança 18, menina, 5 anos, 18 de dezembro de 2018)

Bola e bicicleta. Jogar de bola, ir pro parque. (Criança 21, menino, 6 anos, 18 de dezembro de 2018)

Bola, e bicicleta e no parque. (criança 24, menino, 6 anos, 18 de dezembro de 2018)

Aqui evidenciamos duas formas das crianças perceberem o parque: as respostas “ir pro parque”, “brincar ali no parque” e “no parque” denotam que as crianças reconhecem este espaço como um lugar onde gostam de brincar; e ao dizer “de parque” o espaço torna-se a própria brincadeira ou o brinquedo cujas funções simbólicas são atribuídas pelas próprias crianças.

Uma das meninas partilhou que antes estudava em outra escola e gostou de vir para a escola atual porque ficou encantada com o parque que, provavelmente, não existia na escola anterior, fato que impactou inclusive no sentimento de considerar a nova escola maravilhosa, como evidenciado na fala a seguir:

Quando eu tinha 4 anos eu estudava na outra escola, agora eu estudo na Escola Muito Maravilhosa, que quando minha irmã morava em Seu Doca aí, aí minha irmã... É... Minha irmã, morava em Seu Doca, ela... Ela veio aqui, ela veio. Quando ela veio aqui, aí eu vi, eu vi essa escola muito maravilhosa, vi um parque aqui, aí minha mãe alugou uma vaga e me colocou eu aqui nesse colégio. (Criança 13, menina 5 anos, 05 de dezembro de 2018)

Esta criança olha para o parque com encantamento, a ponto de atrelar o fato de considerar a escola um lugar maravilhoso à existência do parque. No entanto, este lugar reconhecido pelas crianças como um bom

espaço para brincar, estava inutilizável devido às condições inadequadas para uso. Diante das estruturas do parque em mal estado de manutenção, as crianças ainda evidenciavam o desejo em adentrar nele para brincar. Mas mesmo sendo o parque o local percebido como o favorito das crianças, eram as salas que se constituíam nos locais onde passavam a maior parte do tempo escolar.

Na sala da turma do jardim II B havia mesas e cadeiras para as crianças, organizadas em 5 fileiras e o birô da professora à frente das bancas. Nas paredes estavam colados números, letras e desenhos, havia também um espelho, um varal com bolsas plásticas transparentes identificadas com o nome de cada criança, que serviam para guardar as folhas das atividades realizadas por elas.

A sala da turma do Jardim II A era organizada diferente, nela as crianças tinham as mesas reunidas em grupos de quatro ou seis cadeiras, de modo que podiam se olhar, havia um espelho grande ao lado do quadro branco, na parede havia um crucifixo, formas geométricas de EVA coloridas, as tarefas penduradas num varal com pregadores de roupa, cartazes contendo letras de músicas, poemas infantis, a definição de meios de transporte e as partes de uma árvore. Acima do quadro branco, estava colado o alfabeto com letras coloridas e sobre o armário, fechado de cadeado, havia uma televisão desconectada da energia.

Em ambas as salas, não havia jogos e brinquedos aparentes e acessíveis às crianças para que pudessem incorporar às brincadeiras e ampliar as experiências de aprendizagem. A configuração das salas denotava que nesses espaços o brincar não poderia acontecer livremente, retirando-se da criança qualquer opção de material que pudesse desviar o foco das tarefas escolares.

Sobre a relação entre a oferta livre de recursos potencializadores do brincar e o papel do adulto nesse processo, Dantas (2008) afirma o seguinte:

Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são

oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções. Neste sentido, a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento. Povoar o espaço com jogos viáveis, passíveis de utilização autônoma, requer um alto grau de conhecimento psicogenético. (DANTAS, 2008, p.112)

Desse modo, consideramos que deparar-se com espaços escolares que apresentam a disposição de materiais ao alcance das crianças no intuito consciente das professoras em contribuir para o enriquecimento das brincadeiras, pressupõe o engajamento de adultos amparados nos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e o brincar. Em contra ponto, as salas na escola investigada não evidenciavam um espaço pensado para favorecer a brincadeira e esse aspecto ganha reforço pelas regras compartilhadas pelas professoras no dia-a-dia, ao ensinarem às crianças que não podem brincar na sala, pois é local de aula, onde devem ficar quietos para fazer as tarefas.

No prédio da Educação Infantil, além do parque desativado e das duas salas das turmas, havia a sala da supervisora onde ficava guardado o balde com brinquedos que eram despejados para as crianças no início do intervalo e também existia numa outra sala a brinquedoteca.

Esse último espaço, a brinquedoteca, pode ser observado pela pesquisadora uma vez, quando no início da pesquisa a supervisora estava recortando EVA e disse que iria sair dali e concluir o que estava fazendo em outro espaço, pois era um lugar quente e apertado. Durante a pesquisa, não houve momentos em que pudéssemos observar as crianças na brinquedoteca, tão pouco utilizando os materiais que nela continha, mas as professoras nos relataram, em entrevista, que o uso da brinquedoteca acontecia da seguinte forma:

Na brinquedoteca também tem brinquedo, assim, não toda semana, né! (Professora 2, 38 anos, 08 de janeiro de 2018)

A gente (professoras) leva, às vezes, a gente leva pra lá ou então a gente traz o material para a sala, porque a brinquedoteca é pequena, aí não cabem todos (os alunos), a gente traz o material pra sala. A brinquedoteca tem alfabeto

móvel, ela tem livros, tem brinquedos, tem quebra-cabeça, tem bambolê, tem bola, tem fantoche. (Professora 1, 38 anos, 08 de janeiro de 2019)

A brinquedoteca armazena os brinquedos e jogos em melhor estado de uso sendo entregues, esporadicamente, às crianças para que brinquem com esses materiais na sala, sob o olhar atento e cuidadoso dos adultos, como salienta a Professora 1: “a gente sempre senta perto, não deixa à vontade não, vai orientando”. Dessa forma, evidenciamos uma preocupação e uma responsabilidade das professoras em garantir que os objetos da brinquedoteca entregues às crianças não fossem quebrados ou danificados por elas.

Outro local frequentado pelas crianças era o refeitório, onde comiam a merenda oferecida pela escola, mas esse também não se constituía um local em que o brincar poderia acontecer. Nos momentos de refeição, as crianças deveriam ficar sentadas e comendo, sem conversar ou brincar.

No refeitório, as próprias crianças alertam a professora sobre colegas que estavam brincando. Pois dois meninos estavam a brincar com os pés por debaixo da mesa, prontamente a professora pediu que parassem porque não era hora de brincadeiras. Olhando para mais duas crianças que estavam de pé, disse a professora: “Estão Criança 7 e Criança 16 de pé! Vão ficar sem recreio, na sala lendo a letrinha V”. (Diário de campo, 23 de agosto de 2018)

Nos espaços onde aconteciam as atividades regidas pelas professoras brincar não era possível e aqueles que desobedeciam poderiam ficar sem o recreio. Mas por que o recreio era tão importante para as crianças a ponto de ser mérito dos bem comportados? A descoberta da resposta a essa indagação nos veio através da entrevista com a Criança 13 quando esta nos relatou que a hora do recreio consistia no momento em que se podia brincar, por isso a relevância do recreio para as crianças. Então, perguntamos se haveria mais algum momento além da hora do recreio em que as brincadeiras eram permitidas e ela respondeu o seguinte:

Mas, mas, mas ninguém não, sabe, sabe, sabe por que... Sabe por que tia, tia dá pra estudar todo mundo? Por que todo mundo não obedece à tia. Ô, eles fingem que a sala é o recreio, a sala não é o recreio, a sala é pra fazer tarefa. E... É... E lá fora é que se brinca, não é na hora da aula. (Criança 13, menina, 5 anos, 05 de dezembro de 2018)

A criança deixa claro que, na cultura escolar, a sala é o local de realizar aulas e as tarefas que as professoras solicitam e as brincadeiras só podem acontecer “lá fora”, porque “a sala não é o recreio”, estabelece assim uma relação antagônica entre o “recreio” e a “hora da aula”, entre “lá fora” e a “sala de aula”. Em que o “recreio” que acontece “lá fora” consolida-se como momento de brincadeira que deveria acontecer fora do espaço da sala que consistia este último em um local direcionado, essencialmente, às atividades pedagógicas regidas pelas professoras.

Restou-nos aguardar o momento do recreio para aplacar nossa curiosidade em saber quais espaços estavam implicados na expressão “lá fora” citada pela Criança 13 ao referir-se aos locais onde as crianças podem brincar na escola, já que o parque estava inutilizável e nos outros espaços da escola citados anteriormente as crianças não podiam brincar. Após o lanche, iniciava-se o recreio e as crianças se colocavam a brincar ao sol, em um pátio descoberto que tinha um piso de cimento grosso, com uma amarelinha desenhada quase apagada e também sobre uma calçada alta que ficava ao lado do pátio. Os únicos locais de sombra disponíveis eram o corredor entre as salas e debaixo da árvore de Pau-Brasil. Diante dos nossos olhos aquele cenário rústico, que não apresentava muitas opções para as crianças brincarem, materializou-se no “lá fora que se brinca”.

As crianças corriam muito e a impressão que dava era que a qualquer momento alguma delas iria cair e se arranharia bastante naquele piso rústico ou se machucaria ao pular daquela calçada alta. Os espaços em que brincavam “lá fora” não apresentavam muitas possibilidades lúdicas, até por que não foram construídos com essa finalidade e os adultos não disponibilizavam outros materiais não-estruturados, como embalagens vazias, sucatas, areia, tecidos, água, entre outros, que poderiam ser

incorporados ao brincar. Mesmo assim, as crianças brincavam durante todo recreio correndo, pulando, sorrindo, relacionando-se com seus pares.

Nessa conjuntura, nossa impressão inicial foi de que os espaços da escola não consistiam em “áreas dominadas pelas crianças” (CORSARO, 2005) se confirmou no desenrolar do trabalho de campo. Para chegarmos a essa reflexão partimos do princípio de que a organização dos ambientes escolares está ligada intrinsecamente ao currículo a ser vivenciado (HORN, 2006). Na escola investigada, o currículo priorizava a alfabetização e a disciplina das crianças. De modo que o brincar não era considerado pelas professoras uma ação que corroborasse com os objetivos curriculares, ao contrário as brincadeiras eram vistas pelos adultos como algo que atrapalhava a rotina escolar, sendo permitidas apenas “lá fora”. Nas salas das turmas as crianças tinham acesso apenas às próprias carteiras, o parque estava sem condições para uso, não utilizavam os brinquedos da brinquedoteca com autonomia para não quebra-los, no refeitório não era permitido conversar e brincar e “lá fora” não havia oferta suficiente de recursos para ampliar as possibilidades lúdicas.

Os espaços da escola refletiam as prioridades do currículo e da prática docente centrada na disciplina e no processo de alfabetização. Como a prática docente não prioriza a promoção de espaços e a disponibilização de recursos pensados para qualificar o brincar e ampliar as relações entre pares, a exploração e as descobertas de aprendizagem com autonomia, as próprias crianças encontravam estratégias para aproveitar os materiais disponíveis e brincarem nas oportunidades que surgiam.

2.1.2 Brincar na hora certa

Na rotina das crianças da Educação Infantil da escola investigada, o brincar além de acontecer num lugar específico, “lá fora”, também deveria acontecer no horário fixado pelos adultos da escola, pois consideravam que se as crianças não se controlavam para “brincar na hora certa”, fragmento da fala da Supervisora que nomeia esta seção, atrapalhariam o andamento das aulas e comprometiam o aprendizado, a ponto de associarem a questão de algumas crianças ainda não saberem ler ao fato de brincarem em hora

indevida, como evidenciamos nas notas do diário de campo descritas a seguir:

Em um dado momento da aula, a criança 7 foi chamada pela professora para ficar sentada na cadeira em frente ao quadro porque tinha brincado no momento da tarefa, a supervisora entrou na sala e vendo-o ali disse: “quem já está lendo é porque sabe brincar na hora certa, quem ainda não está lendo é porque está brincando na hora errada”. (Nota do diário de campo, 23 de agosto de 2018)

Uma criança se aproximou de mim e disse: “Tia, eu ainda não aprendi palavra de dois, eu não sei ler”. Quando olhei seu caderno vi que ela copiava devagar, a maioria das crianças já havia escrito cerca de seis palavras e ela apenas duas. Quando foi dizer à professora que não estava conseguindo fazer as palavras do ditado, a professora disse a criança: “sabe o que é isso, toda hora de atividade você está brincando, claro que não vai saber fazer”. (Nota do diário de campo, 20 de setembro de 2018)

Fica evidente que as brincadeiras das crianças que acontecem durante o horário de aula são vistas pelos adultos como um ato de indisciplina que inviabiliza o sucesso na leitura e nas atividades propostas pelas professoras. E para as crianças que desobedecem a ordem de não brincar na hora da aula, as professoras utilizavam estratégias punitivas, como retirar o recreio ou deixar as crianças em uma cadeira próxima ao quadro.

Nas observações, pudemos verificar que o recreio consistia justamente nesse horário em que se podia brincar sem que esta ação fosse considerada inadequada pelos adultos da escola. As professoras consideravam importante delimitar o momento em que as crianças deveriam brincar. Caso contrário não conseguiriam fazê-las participarem bem das aulas, como evidenciado na fala da Professora 2 durante a entrevista:

Se deixar livre assim, por que eu digo isso porque assim na hora do recreio, eles só prestam atenção mesmo, eu não sei por que às vezes eu digo assim, eu deixo eles sem recreio por motivo de muitas conversas, às vezes eu deixo sem recreio. Eles dizem ‘tia a gente não vai brincar hoje não?’ Aí eu digo ‘não, só vai se se comportar’. ‘Então tia a gente vai se

comportar hoje, para gente ir para o recreio amanhã'.
(Professora 2, 25 anos, 28 de dezembro de 2018)

Nessa fala percebemos que o recreio era um momento muito esperado pelas crianças, consistia no horário em que poderiam brincar sem serem repreendidas pelos adultos. Mas a participação delas no intervalo dependia de como se comportassem na sala. As professoras utilizavam o fato das crianças gostarem muito do recreio para utilizá-lo como recompensa daqueles que agissem de acordo com disciplina exigida pela escola.

As crianças durante a entrevista demonstraram compreenderem bem essa delimitação do horário de brincar demarcada pelas professoras, reconhecendo o recreio como o instante da rotina escolar direcionado para brincar, isso ficou evidente na entrevista quando perguntamos em que horas poderiam brincar na escola. Essa pergunta precisou ser refeita diversas vezes, por que as crianças estavam se prendendo a definição da hora que o recreio acontecia e ainda não sabiam responder, não tinham aprendido a utilizar o relógio:

E em que momento tu brincas aqui na escola? Qual a hora que tu brincas aqui?

-Eu não sei.

Qual a hora que pode brincar?

-É, eu não sei qual hora é... Eu não sei qual hora, eu vou brincar no recreio, né. Mas eu digo a professora... Mas eu não sei, eu não me lembro da hora. (Criança 13, menina, 5 anos, 05 de dezembro de 2018)

E em que momento você brinca na escola? Que hora tu brinca aqui?

-Sei não.

Em que hora tu brinca?

-É, assim...No... A gente vai pra merenda, abaixa a cabeça, lancha e depois vai pro recreio. (Criança 18, menina, 18 de dezembro de 2018)

Além de reconhecerem que o recreio configura-se como a hora de brincar, a fala da Criança 18 também revela uma sequência de atividades

que aconteciam antes do recreio e que faziam parte do cotidiano da escola. Esta rotina será descrita com mais detalhes no último capítulo.

Ao questionar as crianças sobre a existência de outro momento em que poderiam brincar elas foram enfáticas ao afirmar que não há outro horário além do recreio para realizar brincadeiras. Segue então alguns diálogos da pesquisadora com as crianças:

E em que momento pode brincar?

-Fazer a tarefa, e ir pra merenda e depois tia disse pra ir pro recreio.

E pode brincar outra hora?

-Não. (Criança 8, menino, 6 anos, 05 de dezembro de 2018)

E em que momento pode brincar?

-Eu só brinco hoje.

Mas assim, que horas pode brincar?

-Essa hora (naquele momento da entrevista era a hora do recreio).

E depois tem outra hora que pode brincar?

-Não. (Criança 11, menina, 5 anos, 18 de dezembro de 2018)

E em que hora pode brincar?

-Na hora do recreio.

E em outra hora, pode?

-Quando vai fazer a tarefa não. (Criança 12, menino, 6 anos, 05 de dezembro de 2018)

E em que momento tu brinca aqui na escola, que horas tu brinca?

-É... Parece que o recreio é de uma hora... Duas horas... Três horas... E depois de duas horas a gente vai para a merenda, às vezes em quando e quando num, a gente vai pro recreio, depois vai primeiro pra merenda, para depois ser o recreio.

Quando é que pode brincar?

-Depois da merenda (depois da merenda acontecia o recreio).

E outra hora pode?

-(balançou a cabeça negativamente)

Não? Por que não pode?

-Porque se for outra hora aí não dá tempo de brincar não.

E na sala pode brincar? Dentro da sala de aula, pode brincar?
-(balançou a cabeça negativamente)
Por que não pode?
-Porque tá atrapalhando a aula. (Criança 23, menina, 6 anos, 05 de dezembro de 2018)

As crianças demonstram compreender que não há outra hora de brincar além do recreio e, principalmente, que as brincadeiras não são bem vindas quando estão fazendo as atividades dirigidas pelas professoras, que consomem a maior parte do tempo escolar; e se brincassem na aula não daria tempo de concluírem as tarefas solicitadas, como nos contou a Criança 23 quando disse “porque se for outra hora aí não dá tempo de brincar não”, já que estão ocupados com muitas tarefas.

De modo especial, reconheciam que não se podia brincar na sala de aula porque atrapalharia as atividades propostas e mesmo o recreio sendo instituído como a hora de brincar, as crianças tinham ciência de que só poderiam sair para brincar sob autorização das professoras, como ilustrado nas falas abaixo:

Em que momento pode brincar?
-Quando minha Tia mandar. (Criança 10, menina, 5 anos, 05 de dezembro de 2018)

E em que momento tu brinca aqui na escola?
-Quando Tia deixa. (Criança 16, menina, 5 anos, 05 de dezembro de 2018)

E em que momento você brinca aqui na escola? Que hora?
- É de... Sei não.
Qual a hora de brincar aqui na escola?
- Quem sabe é Tia. (Criança 19, menina, 5 anos, 05 de dezembro de 2018)

Nos relatos das três crianças evidenciamos que a hora de brincar era o recreio, mas a permissão para participar dele quem dava eram as professoras. Elas que definiam as crianças que estavam aptas a desfrutar do recreio por apresentar bom comportamento. No entanto, mesmo havendo regras claras que proibiam a brincadeira em sala de aula e nos demais

momentos regidos pelas professoras, para as crianças era perceptivelmente difícil controlar a vontade de brincar durante as quatro horas que ficavam na escola. Por vezes, corriam o risco de ficar sem recreio e, para brincar, aproveitavam qualquer momento de distração das professoras ou quando essas saíam por um curto intervalo de tempo da sala.

Houve um breve instante que a professora do Jardim II A saiu da sala. Prontamente, as crianças se levantaram das cadeiras e começaram a brincar, dançar e conversar, duas meninas vieram conversar comigo, enquanto alguns meninos ficavam vigiando para o caso da professora estar vindo. Um deles falou 'Tia já vem', todos sentaram rapidamente e fizeram silêncio. Quando a professora entrou todos já estavam quietos em seus lugares. (Nota do diário de campo, 22 de outubro de 2018)

As crianças já haviam criado mecanismos de transgressão às regras e de resistência ao controle dos adultos, como observado na cena descrita acima, ocasião em que se articularam para que alguns colegas vigiassem a porta da sala e anunciassem o retorno da professora. De forma que as demais crianças aproveitassem esse tempo para brincar, deixando de lado as tarefas escolares.

Além de brincarem nos momentos de ausência das professoras, as crianças também realizavam brincadeiras sutis e silenciosas, que se caracterizavam por acontecerem nos momentos em que as professoras estavam presentes, porém distraídas, fora do tempo do recreio e no espaço das salas das turmas, sem atrapalhar o andamento das atividades. E, nessas brincadeiras sutis e silenciosas, os meninos e meninas usavam os materiais escolares ou o próprio corpo para brincar enquanto as professoras não estivessem vendo e se perdiam na imaginação.

Nessas brincadeiras sutis e silenciosas eram um modo de sobrevivência do brincar e nelas também desenvolviam-se a linguagem presente na cultura de pares, na reprodução interpretativa e nas rotinas culturais das crianças, quando estas mergulhavam no imaginário das "culturas lúdicas", que se configuram como um conjunto de experiências

lúdicas que tem o território da brincadeira como solo fértil para a produção desse tipo de cultura intrínseco às crianças.

Com a cultura lúdica a criança encontra um espaço para dar novos significados as situações reais do dia-a-dia por meio do faz-de-conta mesmo em ambientes como o da escola investigada, em que há um controle efetivo dos adultos (BROUGÈRE, 1998).

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana [...] A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura, do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo. (1998, p. 108).

Como se consolida na interação social, a cultura lúdica da escola *locus* de pesquisa não seguia um padrão geral e pré-estabelecido de identificação, pois não é possível haver uma cultura lúdica idêntica à outra, por conta da diversidade dos sujeitos, lugares, classes sociais, gênero, religião, etc.

Corsaro (2002) destaca que a cultura lúdica surge quando as crianças assumem o papel de “atores sociais e produtores de cultura” e esse papel era assumido não apenas no momento do recreio, momento em que a brincadeira era permitida, mas também era possível às crianças pensarem estratégias para produzirem cultura até mesmo na sala onde os adultos não permitiam o brincar. Para as crianças, a escola constituía-se como um dos seus “mundos sociais”, sendo extremamente importante que a pesquisadora estivesse atenta às relações que as crianças estabeleciam por meio do brincar nos diversos momentos, não só no recreio, com os adultos ou com seus pares.

A seguir, com base nas descrições do diário de campo, relataremos uma sequencia de brincadeiras sutis e silenciosas que aconteciam na sala das turmas e no refeitório, nos horários de atividades pedagógicas e diante da presença distraída das professoras.

Um dia, enquanto a Professora 2 estava com um dos meninos lendo em voz alta no birô, as demais crianças já haviam acabado de ler as palavras

escritas no quadro e estavam apenas aguardando a hora de ir também ler junto à professora. Mas precisavam seguir a orientação da professora de ficar sentados e em silêncio. No entanto, as crianças não conseguiam controlar a vontade de brincar e sozinhas caladas, sentadas nas cadeiras conseguiam brincar com os objetos que estavam disponíveis.

Um menino brincava com a garrafa de água, parecia que estava brincando de pilotar um foguete ou um avião. Enquanto ao mesmo tempo, uma menina brincava com a toalha que trouxe na bolsa, colocava no rosto, dobrava diversas vezes, balançava de um lado para o outro. Concomitante, outro menino gargarejava o gole de água que colocou na boca e inquieto virava-se na cadeira para todos os lados. Ao passo que a professora ouvia a leitura de mais um menino, as outras crianças começaram a conversar. Então ela disse: “eu estou ouvindo alguém falando”. E as crianças imediatamente se calaram. (Nota do diário de campo, 20 de setembro de 2018)

A garrafa de água e a toalha, que são objetos do cotidiano e com utilidades pré-definidas, e o gole de água, ato comum na vida de qualquer pessoa, mudaram de função na imaginação das crianças, tornaram-se brinquedo e receberam um valor simbólico diferente para dar vida a brincadeira das crianças. Enquanto brincavam sentadas nas cadeiras em silêncio, a professora continuava a leitura com uma das crianças no birô, mas a partir do momento que começaram a interagir socialmente, a professora pediu para que parassem de conversar.

Por diversas vezes podemos observar as crianças na sala, utilizando os objetos diversos que estavam próximos a elas como brinquedo nas brincadeiras sutis que realizavam quando percebiam que as professoras estavam desatentas ao que faziam.

A Criança 25, ao terminar de lanchar, foi jogar uma tampa da garrafa de refrigerante na lixeira, tomou distância para jogar o objeto como se estivesse brincando de basquete e comemorou com a colega ao acertar o alvo. (Nota do diário de campo, 20 de novembro de 2018)

Enquanto a Professora 1, através da janela da sala, recebia um recado da funcionária que fazia a merenda, os meninos, que sentavam na mesma mesa em que a pesquisadora estava, brincavam de gol com uma borracha e os dedos das mãos. (Nota do diário de campo, 17 de dezembro de 2018)

Durante o momento de leitura, as crianças 26 e 27 estavam brincando com o estojo, então a professora disse: “Criança 26, você vai sentar na cadeira perto da criança 11”. (Nota do diário de campo, 17 de setembro de 2018)

Em um dado momento, a criança 12 pulou na cadeira e fez um barulho. A professora perguntou: “que é isso, criança 12?” Uma menina riu da situação, então a professora falando para menina, disse: “eu não acho um pingo de graça, vou contar até três: um, dois, três, bocas fechadas”. Enquanto isso, um menino pegava a tampa da garrafa de água e brincava de equilibrá-la na alça da bolsa. (Nota do diário de campo, 20 de agosto de 2018)

Nas cenas descritas acima as crianças utilizaram o faz de conta para “transformar” um objeto em outro para que desse suporte às brincadeiras: para brincar de basquete a tampa da garrafa de refrigerante era uma bola e a lixeira a cesta; na brincadeira de fazer gols a bola era a borracha e os dedos serviam de barra; o estojo era um carro; e a tampa de garrafa sobre a alça da bolsa eram os materiais necessários para brincar de equilibrista. As crianças conseguiam identificar as situações que se convertiam em possibilidade de brincar na sala, sem chamar atenção das professoras. Nas cenas acima vê-se que aproveitaram o ato comum de jogar o lixo na lixeira, o momento em que a professora recebia um recado, as atividades de leitura, os momentos em que as professoras focavam a atenção nas crianças que precisavam levar uma advertência verbal.

Não só os objetos ao alcance das crianças eram utilizados para as brincadeiras sutis e silenciosas, elas utilizavam também o próprio corpo para brincar, como podemos perceber nos relatos do diário de campo descritos adiante:

Um menino que sentava na minha frente tirou um brinquedo da bolsa, era um boneco, virou para trás e mostrou para mim, depois ficou virando de um lado para o outro para que eu o

olhasse, cada movimento que ele fazia com o corpo olhava para mim e esperava que eu sorrisse para continuar balançando o corpo na cadeira como um pêndulo. (Nota do diário de campo, 23 de agosto de 2018)

Enquanto esperava o recreio, um menino brincava sentado de tocar o chão com as mãos, de um lado e do outro nas laterais da cadeira. As crianças começaram a conversar, então a Professora 1 disse: “querem ir para o recreio hoje não, né?” (Nota do diário de campo, 18 de outubro de 2018)

No refeitório, dois meninos estavam a brincar com os pés por debaixo da mesa, prontamente, a professora pediu que parassem, por que não era hora de brincadeiras. (Nota do diário de campo, 18 de outubro de 2018)

Depois da merenda, voltaram na fila para a sala e a professora disse que as crianças teriam 15 minutos para descansar sentados, baixar a cabeça na banca, sem conversar. As crianças, na tentativa de brincar, gesticulavam com os braços e sussurravam baixinho sozinhos em seus lugares. (Nota do diário de campo, 14 de novembro de 2018)

Na impaciência das crianças em ficarem sentadas e caladas mexiam o corpo com o desejo de brincar e de interagir com os outros através de toques, gestos e olhares. As professoras interpretavam essas atividades corporais como atos de indisciplina e solicitavam que parassem de se movimentar e de se comunicar uns com os outros.

As cenas e situações descritas a cerca das brincadeiras sutis e silenciosas que transgrediam as ordens impostas pelo padrão disciplinar da escola denotam que por mais que a cultura escolar crie regras rígidas de conduta para o bom comportamento, conferindo ao brincar um valor negativo quando esse acontece no horário de aula e delimitando os espaços e tempos em que as brincadeiras poderiam acontecer, resilientemente, as crianças encontravam formas de resistir ao controle dos adultos através da relação entre pares e da produção de cultura lúdica, não por meio do confronto direto com as professoras, mas aproveitando qualquer oportunidade em que as docentes estivessem distraídas para brincar com os objetos disponíveis ou com o próprio corpo.

2.1.3 As brincadeiras das crianças no recreio

Logo no início do trabalho de campo apresentamos a vice-diretora as intenções do projeto de pesquisa em investigar os diálogos entre a prática docente e o brincar das crianças, e ela demonstrou-se confiante de que o estudo iria beneficiar a escola, já que o brincar das crianças configurava-se numa preocupação constante para a gestão com a segurança das crianças durante os horários de brincadeiras.

As crianças correm muito durante o recreio, podendo se machucar. No passado, era mais tranquilo o horário do intervalo, por que havia um recreador com os alunos. A escola não tem área de lazer, nem tem brinquedos e jogos para os alunos, dependemos de recursos vindos da prefeitura. (Vice-diretora, diário de campo, 21 de março de 2018)

A ausência de um adulto que direcionasse e cuidasse das crianças durante o intervalo (o recreador) e a falta de investimentos por parte da prefeitura em ambientes lúdicos, jogos e brinquedos eram apontados como problemas que ocasionavam os eventuais incidentes de risco que as crianças estavam expostas durante as brincadeiras.

A vice-diretora relatou ainda que a instituição presa pela disciplina, apontando que essa característica atrai muitas famílias em busca de vagas para os filhos. De modo que nas falas dos adultos da escola e nas estratégias que utilizavam dentro e fora da sala de aula, havia um constante desejo de manter o controle sobre as crianças, inclusive nos momentos de brincadeira.

A educação infantil brinca sozinha. O intervalo das crianças do Ensino fundamental acontece em dois horários, das 14h50 às 15h10 são os alunos do 1º ano B e C, 2º ano B e 3º ano B, e das 15h10 às 15h30 são os alunos do 3º ano C, 4º ano C e 5º ano C. Fazemos essa divisão porque os alunos maiores podem machucar as crianças pequenas durante as brincadeiras. (Vice-diretora, 21 de março de 2018)

As crianças da Educação Infantil brincavam em uma área diferente das demais crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Dessa forma, a mistura de idades no intervalo não acontecia, os adultos da escola compreendiam que as crianças de mais idade poderiam machucar as mais novas e para evitar incidentes desse tipo separavam o horário e o local do recreio por idade. O que diminuía o tempo de brincar para cada grupo de crianças e impossibilitava que os maiores ensinassem aos pequenos novas e mais complexas brincadeiras que ampliariam o repertório lúdico e a cultura de pares.

Torna-se fundamental ressaltar que a criança aprende a brincar com os outros, na interação face-a-face, com seus pares, o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa, que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 104). Essa característica de aprendizagem social atribuída ao brincar constitui-se em uma “comunicação intrageracional” (SARMENTO, 2002, p. 7). Permitindo que brincadeiras e brinquedos sejam aprendidos e disseminados de geração em geração, criando a dependência de tempos e espaços onde estas brincadeiras e brinquedos sejam transmitidos às crianças para que essas atividades lúdicas não sejam esquecidas no decorrer da história. A escola campo de pesquisa poderia consolidar-se como um desses espaços de aprendizagem de brincadeiras e brinquedos a partir do momento que os adultos que a compõem considerassem que a diversidade de crianças tornaria o repertório do brincar mais rico e variado.

Além do fato das crianças brincarem separadas por faixa etária, outro aspecto evidenciado no cotidiano da escola foi à maneira como ocorriam as intervenções dos adultos nas brincadeiras das crianças, geralmente, com o objetivo de endossar aquilo que podiam ou não podiam fazer e retirar da brincadeira os que não obedeciam às regras, como observado na cena descrita a seguir:

Chegando ao pátio descoberto alguns meninos colocaram uma tampinha de garrafa no chão e a utilizavam como bola para brincar de futebol. Logo mais uma outra turma de meninos pegou uma garrafa de refrigerante no lixo e também a utilizou como bola para jogar futebol. Rapidamente, a

brincadeira foi proibida por uma funcionária do refeitório, que gritou para que jogassem a tampinha e a garrafa de refrigerante no lixo. (Nota de diário de campo, 21 de março de 2018)

Na situação descrita acima, observa-se que nem mesmo as tentativas espontâneas das crianças em atribuir uma função simbólica a um objeto que não foi industrialmente criado para ser brinquedo, nesse caso a tampinha e a garrafa de refrigerante, escapam do controle dos adultos. Talvez não houvesse uma compreensão por parte dos adultos de que objetos afins, que necessariamente não foram construídos para a função de brincar, podem dar suporte às brincadeiras ao ganhar um novo significado simbólico à medida que são incorporados ao brincar das crianças.

Quando o recreio começava, no espaço do pátio da Educação Infantil, observávamos apenas as crianças do jardim II A e B brincando. Ordinariamente, a supervisora ou as professoras pegavam dois baldes grandes cheios de brinquedos, despejavam tudo no chão e os brinquedos caíam fazendo barulho. Havia muitos brinquedos quebrados e sujos, as crianças pegavam os objetos e saíam correndo cada qual com o seu, não paravam imediatamente para brincar e corriam por alguns minutos. Os poucos brinquedos disponibilizados, estavam em mal estado de conservação, denotando que talvez não tivessem passado por uma seleção antes de serem entregues às crianças.

No entanto, é importante ressaltarmos que o processo de disponibilização de objetos para as crianças deve voltar-se para a dimensão simbólica do brinquedo. Brougère (2006) define dois aspectos para sua análise: o aspecto material do brinquedo, mesmo sendo permeado de significações simbólicas, o brinquedo não perde seu status de objeto, que possui um formato, matéria prima, textura, cor, etc. e sua forma exprime uma representação; e a representação, que consiste na “reprodução da realidade”, de forma adaptada, “a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada” (BROUGÈRE, 2006, p. 43).

Os brinquedos disponibilizados para as crianças eram todos industrializados, com funções pré-definidas, como conjuntos de cozinha,

carros de polícia, bonecas, entre outros. Mas esse aspecto não impedia que as crianças atribuíssem outro valor simbólico aos objetos em suas brincadeiras.

Além dos brinquedos entregues pelos adultos da escola, não havia nenhum outro material não-estruturado que as crianças pudessem ter acesso para potencializar a brincadeira simbólica por meio do faz-de-conta. Ao disponibilizar materiais não-estruturados, como pedrinhas, gravetos, embalagens vazias que nas mãos das crianças ganham um novo significado e tornam-se brinquedos, a escola possibilitaria que a criança procurasse nos objetos que a rodeiam um valor simbólico, remanescente da imaginação e do faz-de-conta, para dar vida a sua brincadeira.

Segundo Brougère (2006), os brinquedos dão suporte às brincadeiras, podendo existir brincadeiras sem o uso de brinquedos, mas não o contrário, pois “no brinquedo o valor simbólico é a função” (2006, p. 15). É a criança que define enquanto brinca de que forma será utilizado e a função que exercerá na brincadeira.

Um exemplo de reinvenção do valor simbólico do brinquedo, aconteceu durante a observação de um dos intervalos:

A Criança 12 colocou um jogo de encaixe azul no rosto, dando ao objeto a função de máscara de carnaval que usava para correr atrás dos colegas. A euforia era tão grande que uma das meninas que corria chegou a dizer “é a Criança 12, é a Criança 12”, como se afirmasse que não precisava ter medo já que por trás da máscara estava seu colega. Depois a Criança 12 com sua máscara fingia ser uma catirina e um outro menino dançando atrás dela chicoteava no chão, com uma tira de plástico que havia soltado de um brinquedo, para imitar uma burrinha. Estavam brincando como personagens folclóricos característicos do carnaval da cidade de Nazaré da Mata-PE.

(Nota de diário de campo, 21 de março de 2018)

Não importa se a criança está usando um jogo de encaixe como uma máscara, ou se está utilizando uma tira de plástico como um chicote, “a manipulação transforma ou anula as significações anteriores” (BROUGÈRE, 2006, p. 48). Essa liberdade de escolha sobre a maneira de introdução ou

não do brinquedo na brincadeira, é justificada pelo valor simbólico dado pela criança, caracterizado pela facilidade de transitar entre o real e o imaginário, atribuindo a qualquer objeto a representação desejada.

Os adultos da escola definiam quais brinquedos seriam usados pelos meninos e quais seriam manuseados pelas meninas. A maior parte desses brinquedos era “destinada às meninas”, poucas eram as opções “destinadas aos meninos”. Mesmo que as crianças quisessem romper a barreira do gênero na escolha dos brinquedos, os adultos não permitiam que meninos brincassem com “coisas de meninas”. Isso ficou evidente durante a distribuição dos brinquedos, quando a supervisora trouxe uma sacola transparente com vários brinquedos que simulavam objetos de casa e salão de beleza, então um menino se abaixou para pegar um objeto, mas supervisora o repreendeu dizendo: “deixa isso aí, isso é de menina”.

A divisão de gênero estava nítida durante as brincadeiras, os grupos de pares eram compostos de forma homogênea, por meninas ou por meninos, e as tentativas de mistura eram poucas e frustradas não só pelos adultos, mas pelas próprias crianças. Como ocorreu na cena descrita a seguir:

Havia um grupo formado exclusivamente de meninas brincando de casinha no corredor entre as salas, um menino se aproximou e sentou junto a elas com aparente desejo de brincar. No momento em que o menino tentou pegar um brinquedo para participar da brincadeira, foi agredido por uma das meninas que retirou dele o objeto que havia pegado. O menino veio até mim chorando muito, aparentando estar sentindo dor no braço, olhei ao redor para ver se havia alguma professora por perto, mas não tinha. Perguntei o que havia acontecido e ele não falava, apenas apontava para o local onde as meninas estavam brincando de casinha. Então uma das colegas perguntou: “você quer isso?”. Oferecendo-lhe uma tesoura sem ponta colorida. Provavelmente, o menino havia tentado entrar num território dominado pelas meninas e deve não ter sido acolhido. (Nota do diário de campo, 21 de março de 2018)

Vale salientar nesse fato a reprodução do mundo adulto no ato simbólico de brincar, as representações podem elucidar as relações de poder

exercidas pelos adultos, os mundos sociais que as crianças participam fora da escola, as diferenciações de gênero e classes sociais, estando implícita nessas escolhas que ocorrem no brincar à formação da identidade da criança em interação com seu grupo de pares. Evidenciamos que curiosidade aliada à interação social possibilita à criança participar, transformar e ser transformada por esse universo cultural de representações que a cerca citado por Brougère (2006). Nele “[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem” (BARBOSA, 2014, p. 662).

Partindo desse pressuposto, as interações remanescentes das crianças com os outros e a forma como participam dos acontecimentos sociais, dão vida às “culturas infantis” da escola *campus* dessa pesquisa. Sarmiento (2002), define as culturas infantis afirmando que “por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da ação intencional, que são distintos dos modos dos adultos de ação e significação” (SARMENTO, 2002, p. 3-4). Não tomando por referência os interesses dos adultos introjetados nas relações por vezes de poder que estabelecem com elas.

A cultura das crianças não é algo que está em suas cabeças, é pública e coletiva e se expressa em ações: define-se como conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares – entendidos como o grupo de crianças que passam algum tempo juntas regularmente. (MÜLLER; CARVALHO, 2013, p. 47)

A escola tornava-se um espaço privilegiado para o fomento das culturas infantis, pois promovia o encontro de muitas crianças a ponto de favorecer a existência de inúmeras relações entre pares. É importante salientar que é justamente durante a interação entre as crianças e seus pares se consolidam as “culturas infantis” cuja “aprendizagem de transmissão” ocorre através da ludicidade (ROCHA, 2016, p. 157).

Mas o tempo limitado para brincar dificultava o processo de construção e reconstrução das culturas infantis. Já que depois que as crianças brincavam por cerca de 30 minutos, o recreio acabava e as

professoras chamavam-nas para guardar os brinquedos. Esse era um dos únicos momentos em que as professoras interagiram com os meninos e meninas no recreio. Durante todo intervalo, as crianças da Educação Infantil brincavam entre si, as professoras ou a supervisora antes de saírem para lanchar despejavam os brinquedos que estavam no balde, não participavam, tão pouco faziam intervenções no brincar das crianças.

O recreio constituía-se como o momento de brincar à vontade, na área externa onde havia o pátio descoberto, os corredores entre as salas, a calçada e a sombra do Pau-Brasil. As crianças recebiam brinquedos industrializados, em mal estado de conservação e tinham os 30 minutos para brincarem sem o efetivo controle dos adultos da escola. Como eram poucos brinquedos, havia muitas disputas entre as crianças para ver quem ficaria de posse deles, e isso gerava muitos conflitos, disputavam de modo particular as bonecas, a bola, as duas bicicletas, o triciclo e os objetos que usavam para fazer as casinhas.

Com o tempo reduzido e os poucos recursos disponíveis havia muita repetição de brincadeiras, por exemplo, todos os dias os meninos brincavam de futebol com a bola e havia dias que passavam o recreio inteiro apenas nessa atividade. O repertório empobrecido repercutia no processo de ampliação das experiências de aprendizagem das crianças, que brincavam sempre com os mesmos objetos, os locais se mantinham iguais, conheciam tudo e este fator desfavorecia a exploração e a descoberta que são ações próprias do brincar.

O desinteresse das crianças pelos materiais que recebiam para brincar e a disputa para ver quem ficaria com determinado brinquedo, impactavam na curta duração das brincadeiras, que em geral eram breves e descontínuas. A seguir relataremos os tipos do brincar (SMITH, 2006) e as brincadeiras a eles relacionadas que as crianças, com idade entre 5 e 6 anos, protagonizavam no horário do recreio.

Nessa faixa etária, as crianças estão vivendo o brincar simbólico que é iniciado por volta dos 2 anos e as acompanha de forma mais efetiva até os 6 anos de idade. Assim este modo de brincar está presente durante toda trajetória da criança na Educação Infantil (SMITH, 2006). Para a compreensão desse tipo de brincar torna-se fundamental entender que “o

símbolo implica a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um imaginado) e uma representação fictícia, uma vez que implica a representação” (FRIEDMANN, 2012, p.31), assim o símbolo representa o conteúdo da brincadeira. Podemos ilustrar a relação entre símbolo e conteúdo presente na brincadeira descrita a seguir:

A Criança 25 pegou um estetoscópio cor de rosa e disse que iria ouvir meu coração, pegou um coração de plástico que estava numa bolsa que trazia no braço, mandou que eu segurasse no meu peito e perguntou “tá batendo?”. E eu disse que sim. Então, a Criança 25 abaixou-se, apanhou um boneco que estava no chão, colocou nos meus braços e disse: “seu bebê que nasceu”. Em seguida, colocou o estetoscópio no meu ouvido para que eu ouvisse o coração dela e do boneco que era meu filho e me deu mais um boneco indicando que era mais um filho meu. Uma das meninas que observava nossa brincadeira olhou e sorriu para mim enquanto eu estava com os dois bonecos no colo. A Criança 25, também sorrindo, disse: “ela tá brincando”. (Nota do diário de campo, 14 de novembro de 2018)

Nessa brincadeira, o estetoscópio, o coração de plástico e os bonecos caracterizam-se como símbolos e representam o conteúdo que no caso denota-se ser o trabalho de uma médica em auscultar os pacientes e entregar os bebes que nascem às mães.

Os jogos simbólicos são vivenciados em três fases, sendo que as crianças dessa pesquisa estavam vivenciado a Fase II que se inicia aos 4 e termina aos 7 anos. Nela os conteúdos abordados nas brincadeiras tem relação direta com a realidade representada pelos símbolos através da imaginação (FRIEDMANN, 2012). Nessa fase, segundo a referida autora, nas brincadeiras as conversas que as crianças realizam tem uma continuidade de pensamento, buscam a “verossimilhança”, querem se aproximar do conteúdo real que inspira a brincadeira incluindo o máximo de símbolos, “há passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade” com a intensa relação de pares, definem os papéis e distribuem as tarefas (FRIEDMANN, 2012, p.35).

Podemos perceber esses aspectos que marcam a II Fase do jogo simbólico em outra ocasião:

Estava observando a Criança 12 brincar sozinha com um caminhão que havia pegado emprestado com a Criança 24. Ao perceber que olhava a brincadeira, a Criança 12 sorriu, colocou um lápis debaixo do caminhão e disse para mim: “olha tia, um quebra-molas”. E em seguida passou o carro por cima do lápis/quebra-molas. Os estojos foram colocados em cima do caminhão para representar a carga e o mesmo lápis que era quebra-molas foi transformado na bomba do posto de gasolina, onde o caminhão era abastecido. Nessa hora, fui convidada a participar da brincadeira. A Criança 12 me entregou o lápis, definiu que eu assumiria a função de frentista do posto de gasolina e explicou que eu tinha que encostar o lápis na lateral do caminhão e fazer um barulho com a boca para simular o barulho da gasolina saindo da mangueira. Quando terminei de abastecer o caminhão, a Criança 12 iniciou uma sequência de diálogos comigo:

– Tome o dinheiro! Disse a Criança 12, que, falando mais baixo, fora da personagem do dono do caminhão, falou: “é de mentira”.

– Obrigada! Respondi, recebendo o dinheiro de mentira que era o toque da mão da Criança sobre a minha mão.

– Você sabe para onde eu vou?

– Não! Você vai para onde?

– Itaquitinga! Disse a Criança 12, empurrando o caminhão, se referindo a uma cidade próxima.

– Coloque 20 quilos!

– Certo!

– Agora coloque 40 quilos que eu vou viajar para Brasília. Mas eu só vou pagar amanhã, me dê a nota para eu assinar. A criança 12 me entregou o lápis e indicou para que eu escrevesse na mão que representava a nota com o valor do débito e em seguida assinou a nota. E reforçou: “Amanhã eu dou o dinheiro!”.

– Combinado. Boa viagem!

O caminhão foi para Brasília e quando voltou a Criança 12 disse:

– Coloca água pra juntar com a gasolina. Aí dá quanto com aquele que eu coloquei ontem?

Eu respondi: “trinta reais”.

– Enchi só gasolina, só gasolina. O caminhão quebrou! Afirmou a Criança 12.

Quando ouviu a Criança 12 dizer que o caminhão quebrou, a Criança 26 que estava observando nossa brincadeira se ofereceu para consertar. Nessa hora eu perdi a minha função de frentista e os dois meninos continuaram brincando sem mim, pois o carro agora quebrado não estava mais no posto

de gasolina e sim na oficina mecânica. (Nota do diário de campo, 18 de dezembro de 2018)

Na brincadeira de posto de gasolina as características da Fase II dos jogos simbólicos estão bem evidentes, a criança estava a brincar sozinha, convidou a mim e a criança 26 para participar, liderou um diálogo com ideias sequenciadas e com lógica, utilizou diversos símbolos (a bomba de abastecimento, o quebra-molas, a nota), definiu as personagens de cada um e explicou as tarefas que deveriam ser desempenhadas.

No brincar simbólico estão incluídos “o brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático” (SMITH, 2006, p.25), este último congrega os anteriores, mas só pode acontecer na relação entre os pares. Durante o recreio, acontecia o brincar sóciodramático associado às brincadeiras de faz-de-conta, aquelas que fomentam a representação de situações do cotidiano social das crianças e favorecem a exposição de suas emoções e sentimentos de forma simbólica (CUNHA, 2010).

Considerando que o faz-de-conta subjaz elementos da realidade das crianças, trazemos uma brincadeira de faz-de-conta realizada por um grupo misto de crianças, formado por dois meninos e duas meninas, o conteúdo da brincadeira era um assalto a uma casa.

As meninas eram mãe e filha, um menino interpretava o policial e o outro garoto era o bandido. Então, o bandido veio e assaltou a casa das meninas. Elas se abraçavam tremendo de medo do bandido, quando o bandido saiu correndo elas pegaram um telefone de brinquedo e ligaram para a polícia, contando que haviam sido assaltadas. O policial chegou e disse que iria pegar o assaltante. Então começou a correr atrás do bandido e o prendeu. (Nota do diário de campo, 18 de dezembro de 2018)

Nessa brincadeira, há “uma situação imaginária que implica a interação da criança com o meio e seus pares” (FRIEDMANN, 2012, p.68), configurando-se assim numa brincadeira de faz-de-conta.

As crianças também realizavam o brincar turbulento, que pode ser confundido com brigas entre as crianças, identificado nas brincadeiras em que simulavam lutas ou quando corriam uns atrás dos outros para capturar,

puxar ou derrubar ao chão (SMITH, 2006). Geralmente, os grupos de meninos recorriam com mais frequência ao brincar turbulento.

Houve um dia em que quase todos os meninos formaram um grande grupo para fazer de conta que estavam fazendo perseguições com arma de fogo, qualquer objeto ganhava função simbólica de revólver. Carrinhos e pedaços dos brinquedos quebrados eram manuseados como armas de fogo e eles faziam com a voz o barulho do tiro, “pá pá”, “pei, pei”. Enquanto corriam, empurravam, derrubavam e perseguiam uns aos outros. (Nota de diário de campo, 21 de março de 2018)

Mas uma das brincadeiras mais complexas e demoradas que pudemos observar, aconteceu no dia em que as crianças haviam recebido novos brinquedos em virtude das cartinhas de natal nas quais haviam pedido brinquedos ao Papai Noel. As cartas foram encaminhadas para os professores da Universidade de Pernambuco que trabalham no *campus* situado em Nazaré da Mata-PE e estes doaram brinquedos às crianças.

Por ocasião da preparação da cantada de Natal, as crianças foram para a escola apenas para ensaiar a dança que iriam apresentar, assim as professoras deixaram que o recreio se prolongasse por quase toda à tarde e que as crianças brincassem na sala, usando os brinquedos que haviam ganhado.

A Criança 28 tinha ganhado uma massa gelatinosa, com uma consistência gosmenta e que tinha uma cor verde incandescente. Muitas crianças ficaram curiosas, deixaram de lado os brinquedos com função simbólica pré-definida (carros, bonecas) e queriam pegar na meleca. Diziam com muito entusiasmo: “isso é uma coisa gosmenta”; “tem um cheiro ruim”; “tá podre”; “parece catarro”.

De repente havia inúmeros meninos e meninas querendo ver e pegar na massa gelatinosa que a Criança 28 havia ganhado. Então a Criança 29 gritou bem alto: “minha gente, sai de perto da banca da Criança 28”. Nessa hora eu me aproximei da mesa onde estavam brincando, sentei perto deles bem no instante em que começaram uma nova brincadeira: cheirar a massa gelatinosa. E a Criança 30 perguntou: “quem quer cheirar a massa gelatinosa? Levanta a

mão!”. A massa gelatinosa ia passando de criança para criança e para mim também, de forma espontânea me incluíram na brincadeira. A Criança 30 foi criando as regras da brincadeira: “quem cheirar muito ganha”. E a Criança 12 respondeu: “a gente é macho”. Aqui nessa fala demonstra-se que a Criança 12 sinalizou que os meninos conseguiriam aguentar mais tempo cheirando do que as meninas. Então, foi minha vez de cheirar a amoeba, eu cheirei por um bom tempo e as crianças vibraram. E a Criança 30 disse: “tia ganhou, ela cheirou muito”.

Em seguida, a Criança 30 organizou a ordem de quem iria cheirar a massa gelatinosa: “agora Criança 28, agora Criança 11, Criança 28 cheira, cheira Criança 2”. Depois, criou mais uma variação da brincadeira com nova regra: “quem cheirar e fizer careta, perde”. Imediatamente, a Criança 13 se ofereceu para fiscalizar: “Eu fico olhando, vi”. E ela estava com um binóculo nas mãos, usava o objeto para ver quem estava fazendo careta ou não na hora de cheirar a massa gelatinosa. A gosma verde ia passando de mão em mão, todos cheiravam, faziam careta e diziam: “isso gruda”; “cheira a mão agora”. Depois de um bom tempo brincando, a Professora 1 se aproximou de nós e disse: “vamos sair para ensaiar para a cantada de natal”. Então, a Criança 30 orientou: “uma paradinha para guardar”. O ensaio terminou, a Professora 1 mandou as crianças voltarem para a sala e poderiam continuar brincando. Quando entramos, voltamos a brincar com a massa gelatinosa, dessa vez a Criança 30 ensinava os colegas a fazer máscara com a massa gelatinosa. Então, mandou os colegas formarem uma fila para esticar a massa e colocar no rosto. Eles partilhavam o brinquedo da Criança 28, houve um momento em que havia oito crianças brincando com a massa gelatinosa dela, abriam bastante e juntos sopravam para formar uma bolha de ar. (Nota do diário de campo, 18 de dezembro de 2018)

Essa foi a brincadeira de maior duração que pode ser observada durante o trabalho de campo e a única que após ser encerrada teve posterior continuação. Na observação dessa brincadeira, percebemos as crianças em efetiva aprendizagem de comportamentos como acolher o outro, esperar a sua vez de participar, sugerir soluções e ideias, criar e respeitar as regras, atuar em coletividade, usar a criatividade, comunicar o pensamento por meio da linguagem, criar brincadeiras, entre outros. Aprendizagens que coadunam

com as ideias de Kishimoto (2010) ao endossar que para a criança a brincadeira:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

Alguns fatores colaboraram para que a brincadeira com a massa gelatinosa proporcionasse todas essas experiências de aprendizagem, configurando-se como brincar que ocorre quando “diferentes aspectos e situações vivenciados ou presenciados por seus sujeitos emergem espontaneamente, e vão sendo explorados e elaborados ludicamente, sem que outrem a conduza diretamente” (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 19).

Podemos identificar aspectos que possibilitaram a vivência do brincar nessa brincadeira como: o tempo prolongado para brincar; a liberdade que as crianças desfrutaram para escolher o espaço da sala para fazer a brincadeira; a massa gelatinosa que chamava a atenção e despertava a curiosidade por ser diferente dos materiais disponíveis na escola; a massa gelatinosa não ter uma função predefinida, o que instigou às crianças a criarem formas diversas de brincar com ela.

O relato dessa e das demais brincadeiras evidencia que, mesmo imersas em uma cultura escolar que preza pela disciplina em detrimento do brincar, as crianças não perdem o encanto pelo brincar com liberdade e prazeroso, não desperdiçando as oportunidades de ampliar as brincadeiras com os poucos materiais e espaços disponíveis. Nesse sentido, Moyles (2002) destaca que as vantagens que o brincar proporciona a quem brinca vão além do prazer e da diversão, desenvolve a criação, o equilíbrio das emoções e as relações interpessoais, pode se consolidar como um refúgio dos problemas reais do cotidiano, alivia tensões, acalma e oportuniza momentos para se ficar sozinho ou para interação entre os pares.

O brincar ajuda os participantes a desenvolver a confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações

sociais, ajuda-os a julgar muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência. Em um nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas ou quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio. Além, disso, ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações. (MOYLES, 2002, p. 22)

Desse modo, o brincar contribui com o desenvolvimento do corpo e da mente, oportuniza a descoberta de talentos, a superação de barreiras, fortalece a autoconfiança, insere o participante na dinâmica de interação social, tudo isso numa atmosfera de autonomia e ludicidade, em que “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição” (KISHIMOTO, 2008, p. 140). O brincar efetiva-se como um momento privilegiado em que a criança aprende e faz descobertas sem grandes riscos ou expectativas, com abertura para os erros e para novas tentativas de acertos.

Ressalta-se que a criatividade das crianças é peça chave para que as interações das culturas de pares aconteçam e produzam cultura lúdica em muitos espaços, inclusive na escola como “mundo social” das crianças, onde ocorrem situações e experiências lúdicas fomentadas nas brincadeiras e brinquedos praticados em toda rotina do contexto escolar. Nas descrições do próximo capítulo partilharemos de forma mais detalhada o papel que as professoras exerciam no brincar das crianças.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA DOCENTE E O BRINCAR DAS CRIANÇAS

No presente capítulo, norteado pela categoria de análise “o papel das professoras no brincar das crianças”, o relato teórico-empírico desvelará a análise dos dados a partir da visão êmica das professoras sobre a própria atuação frente às brincadeiras das crianças e a relação destas perspectivas com as práticas exercidas pelas docentes observadas por nós durante o trabalho de campo.

No relato que discutiremos a seguir iremos somar os aportes teóricos de Smith (2006), Moyles (2002), Wajskop (1995) e Fortuna (2007) aos significados e sentidos concatenados ao contexto investigado para nos aproximarmos da perspectiva dos sujeitos sobre o papel das professoras no brincar das crianças.

3.1 Um relato etnográfico sobre o papel das professoras no brincar das crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE

A maneira como a prática docente se debruça diante do brincar das crianças impacta diretamente no processo de expansão das experiências de aprendizagem na Educação Infantil, se considerarmos para esta afirmação o fato de que uma escola para crianças gerida por adultos precisa pensar os espaços, os recursos e os tempos tomando como referência as infâncias e suas especificidades.

No contexto investigado, percebemos esse impacto da ação dos adultos na viabilização dos ambientes para brincar e na ampliação de possibilidades para que as crianças se desenvolvessem e aprendessem cada vez mais. De forma que o papel das professoras no brincar das crianças surgiu como uma categoria primordial para a reflexão sobre os diálogos entre

a prática docente e o brincar das crianças na escola que serviu de *locus* para essa pesquisa.

A seguir descreveremos o papel que as professoras exerciam na definição da hora de brincar e na determinação das crianças que poderiam participar das brincadeiras, evidenciaremos também a visão das professoras sobre a própria prática docente ao elucidarem que na educação infantil deveriam incentivar, estar presentes, conversar e orientar o brincar das crianças, concomitantemente, revelaremos como as docentes atuavam no cotidiano escolar.

3.1.1 Tem hora para tudo, até para brincar

Para que pudéssemos identificar o papel das professoras no brincar das crianças na Educação Infantil da escola *locus* deste estudo, definimos como ponto de partida a busca por evidências presentes nas entrevistas, nas observações e nas notas do diário de campo que pudessem nos revelar a compreensão das docentes sobre a própria atuação perante o brincar das crianças na escola.

As DCNEI definem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica e a BNCC assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), para que a qualidade na Educação Infantil esteja atrelada a garantia das “[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p.37). Enquanto na cultura escolar investigada percebemos sinais do quanto às expectativas de aprendizagem e desenvolvimento que as professoras lançavam sobre as crianças estavam distantes dos documentos norteadores e mais próximas da crença de que uma Educação Infantil de qualidade seria aquela em que as crianças aprendessem a ler e escrever.

O desenvolvimento das habilidades necessárias para isso se dava através de uma rotina baseada no entendimento de que na educação infantil se “tem hora para tudo, até para brincar”, trecho de uma das falas da Professora 1 que nomeia essa seção terciária. Aqui discutiremos justamente sobre a definição da hora de brincar como um dos papéis desempenhados pelas professoras, no intuito de garantir que as brincadeiras das crianças não interferissem nas atividades de alfabetização.

Para tanto, daremos seguimento através da interpretação dos significados e sentidos presentes nas falas, situações e cenas analisadas, a começar pelo diálogo que estabelecemos durante a entrevista semiestruturada com a Professora 1 em que essa justifica a importância de fixar os momentos “para tudo” na rotina escolar, “até para brincar”:

Eu acho assim, é... Eu tive até um... Eu vou contar uma experiência que eu tive por que, eu até bati de frente com a pessoa, que foi na outra escola que eu trabalhei e a pessoa achava que a todo momento a criança tinha que tá brincando. Eu acho que não! Tem hora para tudo, até para brincar. Sei que elas aprendem brincando também, mas eu acho que tem aquele momento de você sentar, de você perguntar que letrinha é aquela, que número é aquele e fazer um ditado para saber onde é que eles estão errando, o que estão acertando, o que tá faltando para ele aprender aquela palavrinha que você ditou e ele não acertou. Então eu acho que não é todo momento que tem que haver a brincadeira, tem que acontecer, mas nem todo momento. Eu sou a favor da aprendizagem moderna na educação infantil, mas ainda sou a favor daquela de antigamente. (Professora 1, 38 anos, 08 de janeiro de 2019)

A Professora 1 demonstra empatia pelo que denomina de “aprendizagem moderna na educação infantil” que seria aquela pautada no brincar das crianças, no entanto, fundamenta sua prática docente nas conjunturas “daquela de antigamente” em que o tempo letivo na educação infantil deveria proporcionar à aprendizagem da leitura e da escrita. E, nesse processo, as crianças precisam estar concentradas para corresponder às expectativas das professoras que desejam vê-las reconhecendo as letras e números, dando as respostas esperadas às perguntas e realizando as

tarefas de acordo com as orientações dadas pelas docentes. Destaca ainda que a vivencia do brincar em todos os momentos da rotina escolar não viabilizaria essas aprendizagens, fazendo-se necessário que as professoras conduzam “aquele momento de você sentar”, que seriam as aulas, onde ensinam as letras e os números e verificam os erros e acertos das crianças.

Em contraponto, Fortuna (2007, p.59) destaca que enquanto brinca a criança desenvolve comportamentos “tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar”, ações que se vivenciadas por meio do brincar na educação infantil dão suporte às aprendizagens mais complexas, incluindo os conteúdos escolares a serem estudados nas etapas de ensino subsequentes, sem que haja necessidade de forçar na educação infantil, por meio de aulas, a “construção das estruturas de conhecimento” que, na verdade, florescem de forma espontânea durante a brincadeira, pois “brincar é aprender” (2007, p.58).

Quando a Professora 1 diz que as crianças “aprendem brincando também”, há uma conotação que difere do pensamento de Fortuna (2007). A Professora 1 evidencia uma supervalorização ao que se aprende na aula em detrimento ao que se aprende nas brincadeiras, tendo em vista que as aprendizagens espontâneas que advêm do brincar não são consideradas relevantes, por não estarem a serviço da demanda de alfabetização que se estrutura como a prioridade da prática docente. O que destoia da vivencia da integração e da brincadeira como eixos norteadores na educação infantil elucidados pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Sinaliza-se, dessa forma, uma sobreposição do processo de alfabetização em relação ao brincar, como se esse último prejudicasse a vivência das metodologias alfabetizadoras, a tal ponto que precisava ser vivenciado em um tempo diferente da aula, no horário pré-definido do recreio.

No exercício do papel de definir a hora de brincar, as professoras instituíram o recreio como esse momento em que as crianças poderiam brincar sem, contudo, atrapalhar a aprendizagem dos conteúdos. Com isso evidencia-se uma fragmentação latente entre a hora de brincar (recreio) e a hora de estudar (aula).

Sobre os momentos de brincar a Professora 2 relata que acontecem “sempre na hora do recreio. Assim quando a gente faz, tipo a gente passa quinze dias, a gente deixa um dia, a gente coloca no vídeo e depois a gente deixa eles brincar a vontade... Brincadeiras livres a vontade”. De acordo com essa fala da Professora 2 em referencia aos momentos de brincar, o recreio acontecia “sempre”, todos os dias e, de forma esporádica, quinzenalmente, as professoras permitiam que as crianças brincassem o dia inteiro ou as levavam para assistirem a vídeos.

Essas situações em que o brincar poderia acontecer na escola configuram-se naquilo que Wajskop (1995, p.66) classifica como “oferta de um período de recreação para relaxamento e dispersão de energias fora da sala”, estratégias pensadas para minimizar os efeitos de uma prática docente que exerce um controle sobre as crianças e não prioriza o brincar ou que não compreende a brincadeira como ação de aprendizagem propriamente dita.

As professoras também exerciam o papel de determinar quais crianças poderiam participar dos momentos de brincar no recreio ou na recreação. Diariamente, repetiam falas como estas: “lembrem que só tem recreio quem se comporta” (Professora 2); “vou começar a colocar o nome de quem não vai para o recreio devido ao comportamento” (Professora 1). A maneira como as crianças se comportavam em sala, especialmente durante a realização das aulas e tarefas, influenciava na decisão das professoras em permitir-lhes brincar ou não, como se o brincar fosse direito facultativo à criança que poderia ser retirado a qualquer momento.

Ressaltamos que o brincar institui-se como direito da criança justamente porque permite a ela experiências de aprendizagem e proporciona o desenvolvimento integral, fomenta o processo de criação das regras para convivência social, ao passo em que a criança caminha livremente nas estradas da imaginação (WAJSKOP, 1995).

No decorrer da entrevista a Professora 2 destacou que “mesmo as crianças tendo um tempo livre em casa, acho que a manhã toda, à noite, de tardezinha, mas tem a necessidade deles, acho que só pensam no brincar”. Denota-se que compreende que a criança não relaciona o tédio à brincadeira por ser a ação por meio da qual sempre experimenta o novo quando explora o mundo, conhece pessoas e adquire conhecimentos. Toda via, em um

espaço escolar onde as professoras têm o papel de delimitar o tempo de brincar em alguns minutos de recreio e/ou em um dia esporádico para brincar, como as crianças que são privadas de brincar nesses poucos momentos por ocasião do comportamento inesperado classificado como indisciplina poderão se desenvolver e experimentar novas aprendizagens?

Consideramos que o desenvolvimento não depende apenas de fatores biológicos, pois “[...] se a maturação tem sua importância, não atua sozinha, mas, sim, combinada com a experiência, a transmissão social e a equilíbrio desses fatores entre si” (FORTUNA, 2007, p.57-58), a criança necessita da interação com os outros e da experimentação em situações diversas para se desenvolver. No caso da aprendizagem, configura-se como fruto de um desenvolvimento pautado em experiências, pois é de suma importância “à ação do sujeito do conhecimento, sem a qual este conhecimento não se estabelece” (FORTUNA, 2007, p.58).

De modo que, para a aprendizagem acontecer a criança como sujeito do conhecimento precisa atuar como protagonista mediante as diferentes experiências. Reduzir o tempo das brincadeiras e privar a criança dos poucos momentos destinados para brincar, independentemente do motivo que a levou a esta privação, são fatores que impactam no desenvolvimento e na aprendizagem que precisam ser refletidos no âmbito da prática docente.

No trabalho de campo, buscamos identificar evidências da ideia de infância que as professoras traziam, tendo em vista que a visão delas sobre a criança estaria intrinsecamente relacionada às ações da prática docente, de modo particular, em relação ao brincar. Desde o primeiro contato com a escola, ainda na visita exploratória, a vice-diretora ao nos apresentar a estrutura física do estabelecimento de ensino, endossou que valorizam muito a disciplina das crianças e que essa característica atraía muitas famílias desejosas em matricular os filhos ali. Essa disciplina mostrou ser constituída pelos comportamentos das crianças que os adultos (diretora, vice-diretora, professoras, supervisora) determinam como corretos e esperados, estabelecendo-se desse modo o que Nakamura (2004) chamou de “normalidade da infância”.

A percepção que os profissionais têm de determinados comportamentos infantis segue, assim, padrões de

normalidade e de anormalidade, em geral semelhantes àqueles identificados no discurso popular, pois trata-se, em ambos os casos, de adultos falando de crianças, de seus comportamentos e de sua adaptação ou inadequação a normas. [...] Esses comportamentos infantis são considerados adequados quando expressam determinados padrões esperados e culturalmente aceitos, sendo inadequados todos aqueles que se encontram fora dos padrões vigentes [...] (NAKAMURA, 2004, p. 119-120)

Um dos padrões de normalidade que os adultos da escola pesquisada esperavam das crianças era de que estas estivessem em silêncio durante as atividades, apenas no horário do recreio essa norma não era exigida. A insistente cobrança para que as crianças ficassem caladas pode ser observada em diversos momentos da rotina escolar, como na ocasião em que, durante a observação de uma aula na sala do Jardim II B, a supervisora sentou ao meu lado e disse: “as professoras tem muita disciplina com os alunos, tem dias que parece até que não tem alunos na escola, de tão quietinhos que eles ficam” (Nota do diário de campo, 18 de outubro de 2018). Nessa fala denota-se que há compreensão de que o menino seja caracterizado como um sujeito barulhento, inquieto e que esses aspectos da conduta dele não são vistos de forma positiva pelos adultos e precisam ser corrigidos pela ação disciplinar das professoras, a ponto de ficar tão quieto que não se parecessem mais com uma criança.

Outra situação que remeteu ao silêncio das crianças como um padrão de normalidade ocorreu na realização de uma atividade de leitura, onde as crianças que terminavam a tarefa recebiam uma massa de modelar para formar letras e palavras, em silêncio, sentadas nas carteiras.

Em um dado momento, a Criança 21 se aproximou da Professora 2 para conversar com ela sobre o parque que havia chegado na cidade. Então a Professora 2 que estava ouvindo a leitura de uma outra menina, disse: “Fique caladinho com sua massinha, que tem recreio hoje para quem se comportar bem, não é Criança 16?” Nessa hora, a Criança 16 estava conversando com uma colega. (Nota do diário de campo, 20 de agosto de 2018)

Nessa situação, há uso do diminutivo das palavras (massinha, caladinho...), talvez como uma estratégia da professora para suavizar os comandos de disciplina utilizados ou até uma tentativa de adequação da linguagem à compreensão das crianças.

Não apenas o recreio era mérito das crianças que ficavam em silêncio, outros momentos como a merenda e o lanche também eram utilizados para solicitar que as crianças ficassem quietas.

Houve um dia em que as crianças chegaram da merenda e a Professora 2 disse que os observaria durante 15 minutos, aqueles que estivessem calados, quietos e de cabeça baixa poderiam tirar o lanche da bolsa e, assim, começou a autorizar nominalmente quem estava apto a começar a comer o lanche. Uma criança, que vez ou outra levantava a cabeça foi a última a receber a autorização da Professora 2 para lanchar: “quando eu olhar para você 5 vezes e ver você de cabeça baixa, aí sim vou deixar você lanchar”. (Nota do diário de campo, 05 de dezembro de 2018)

A autoridade da professora nessa cena evidencia que o controle exercido sobre as crianças era pautado em uma relação de recompensa, caso se comportassem bem poderiam merendar, lanchar e ir para o recreio.

Além do silêncio e da quietude, um outro padrão de normalidade percebido no dia-a-dia da escola era de que em sala as crianças deveriam estar sentadas, por vezes de cabeça baixa e quando havia necessidade de deslocamento para um outro ambiente, deveriam posicionar-se em filas. Geralmente, no jardim II A quando as crianças terminavam de escrever a tarefa de casa, levavam os cadernos para a Professora 1 dar o visto e ela dizia: “quem terminou, baixa a cabeça para esperar a hora da merenda”. No momento de leva-los para merendar, a Professora 1 dizia: “sem correr, formem a fila”. Em uma das idas das crianças do jardim II A para a merenda, fiquei sentada na cadeira da sala de aula olhando as crianças formarem a fila para sair, uma menina me olhou e quase saía da fila para me dar um abraço, mas olhou para a professora e voltou para a fila. No jardim II B, ordinariamente, no momento de sair enfileiradas para o refeitório, as crianças tinham que deixar a pasta de atividades no local indicado pela professora,

encostar a cadeira na mesa e arrumar a bolsa. E na fila, a Professora 2 dizia: “Meninas com a mão na cintura e os meninos com a mão para trás, boca fechada!” As professoras mantinham padrões de uniformidade que as crianças precisavam seguir, exigiam que todas realizassem as ações como estabelecido e caso contrário as docentes repreendiam as que fugissem do esperado.

As próprias crianças delatavam para as professoras os colegas que conversavam ou ficavam de pé. Como aconteceu durante uma atividade no Jardim II B, em que um por um as crianças eram chamados para ler junto à professora, enquanto todos os outros deveriam ficar sentados e calados nas carteiras esperando.

A Criança 7, era a criança mais impaciente com aquela atividade, em esperar os colegas lerem no birô sem fazer outra coisa. O menino, aparentemente, não estava tão bem na leitura e em um dado momento levantou-se da cadeira. As crianças começaram a dizer à professora que a Criança 7 tinha levantado. Quando a Professora 2 viu a Criança 7 de pé, disse: “vou colocar você na cadeirinha, não vou reclamar mais não”. (Nota do diário de campo, 20 de agosto de 2018)

Na situação descrita é possível perceber que os bons comportamentos padrões já são assimilados pelas crianças, como evidenciado na situação relatada acima e também durante as entrevistas com elas, quando perguntei o que acontecia quando chegavam à escola:

A gente vai estudar, depois de estudar baixa um pouco a cabeça, pra ir pro recreio. (Criança 21, menino, 6 anos, 18 de dezembro de 2018)

Senta na cadeira. (Criança 18, menina, 5 anos, 18 de dezembro de 2018)

Eu faço tarefa. (Criança 10, menina, 5 anos, 05 de dezembro de 2018)

Estudar, escrevo. (Criança 11, menina, 5 anos, 18 de dezembro de 2018)

Tarefa do quadro. Tirar do quadro pro caderno. (Criança 19, menina, 5 anos, 05 de dezembro)

Não a professora, a professora coloca a gente pra tirar de quadro, isso tá certo né não? Isso tá certo, porque eles (crianças) não sabem a hora que eles brincam. Mas eles brincam sim e só na hora do recreio, mas também na sala eles brincam. Eles falam muito barulho, aí minha cabeça fica doendo, e eu pego uma água na minha bolsa, bebo uma água, aí eu fico boa. (Criança 13, menina, 5 anos, 05 de dezembro)

Percebe-se com as respostas das crianças que há uma clareza sobre as responsabilidades e as posturas que devem ter na escola: escrever, estudar, fazer as tarefas, ficar sentados, de cabeça baixa e não fazer barulho se quiser ir ao recreio.

Diante dos significados e sentidos presentes no contexto escolar investigado, verifica-se que a infância é compreendida pelas professoras e demais adultos da escola como um período de correção dos comportamentos indesejados que atrapalham o bom andamento da prática docente e dificultam a aprendizagem das crianças, momento de criar as competências do “aluno bem comportado”, aquele que faz as tarefas, fica em silêncio, se coloca sentado na cadeira, anda em fila, não brinca na hora da aula, é organizado em tudo que faz e obedece aos adultos.

Sendo esse o padrão de normalidade esperado, as crianças que fogem a esse padrão devem ser corrigidas. Aqui observa-se traços da concepção da criança como reprodutora do conhecimento, da identidade e da cultura, elucidada por Dahlberg, Moss e Pence (2003), sendo a criança concebida como um ser inacabado, sem autonomia, dependente dos adultos.

Na construção da criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas

estabelecidas pelo ensino obrigatório. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.65)

Nessa conjuntura, a prática docente na Educação Infantil da escola investigada torna-se um espaço de transmissão do conhecimento, em que tenta-se moldar o bom comportamento e preparr as crianças para serem “reprodutoras do conhecimento” como citado por Dahlberg; Moss; Pence (2003); bem como para adquirirem competências importantes aos estudos posteriores, prioritariamente, aprender a ler e escrever. Para tanto, devem prestar atenção aos adultos e ficar quietas para conseguirem reproduzir aquilo que for ensinado.

Diante dessas ações disciplinadoras e padronizantes da escola, a prática docente baseia-se na concepção da criança como reprodutora do conhecimento, da identidade e da cultura. E dentro dessa compreensão de infância o brincar perde a relevância como ponto de partida para descobertas e ampliação das experiências de aprendizagem, tornando-se apenas um ato subjugado aos interesses dos adultos em alfabetizar crianças até o último ano da Educação Infantil e moldá-las para exercerem um padrão de comportamento exemplar de quietude e concentração perante as atividades escolares.

Até então descrevemos o papel das professoras no âmbito da delimitação do recreio e da recreação como tempos destinados para o brincar e na definição das crianças autorizadas a participar das brincadeiras pelo bom comportamento, ações da prática docentes pautadas na concepção da criança como reprodutora do conhecimento, da identidade e da cultura. A partir de então descreveremos a atuação das professoras nos momentos de brincadeira e a maneira como concebem o papel do professor frente ao brincar das crianças na educação infantil.

3.1.2 A gente tem que tá muito presente, a gente tem que incentivar, a gente tem que conversar com eles, a gente fica orientando

Na análise da realidade investigada relatamos, até então, nos capítulos e seções anteriores que o brincar acontecia “lá fora”, local que não fora pensado para favorecer experiências lúdicas. Poucos materiais eram disponibilizados para as crianças brincarem e apenas no horário do recreio ou em recreações esporádicas as brincadeiras deveriam ser realizadas. Nesse contexto de espaço inadequado, com recursos insuficientes e pouca liberdade para as crianças, o brincar acontecia, mas com limitações no âmbito da exploração e das descobertas. Isso fazia com que as brincadeiras fossem repetitivas, de curta duração e descontinuas, impactando a aquisição de novas e mais desafiadoras experiências de aprendizagem.

Descrevemos anteriormente o papel das professoras em determinar a hora de brincar e quais crianças participariam das brincadeiras por apresentarem bom comportamento, ações que precediam o brincar de fato. Agora nos debruçaremos na compreensão do papel que as professoras exerciam no contato direto com as crianças brincando e em como desempenhavam a função primordial de “ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar” (SMITH, 2006, p.32).

Para tanto, recorreremos à visão êmica das professoras suscitada na entrevista semiestruturada quando conversamos sobre como elas pensavam o papel da docência no brincar das crianças, inclusive o título desta seção “a gente tem que tá muito presente, a gente tem que incentivar, a gente tem que conversar com eles, a gente fica orientando” refere-se a uma frase constituída de fragmentos de falas das Professoras 2 e 1 que denotavam o ponto de vista delas sobre a própria atuação, conferindo às professoras (“a gente”) o papel de estar presentes, incentivar, conversar e orientar as crianças enquanto brincam.

Confrontamos as evidências das falas com as situações e cenas que observamos no trabalho de campo através da triangulação dos dados, nos revelando por sua vez que, em certos aspectos, há dicotomias entre o discurso das professoras e a prática docente exercida no cotidiano escolar.

Essas falas e tantas outras ricas em significados e sentidos, associadas aos dados recolhidos *in locus* nos proporcionaram a compreensão da forma como as professoras atuavam perante o brincar propriamente dito. Na sequência, a Professora 2 elucida o incentivo, a presença e a conversa como maneiras de atuar no brincar das crianças:

Eu acho assim, que no meu ver a gente tem que tá com eles, incentivando, porque tipo no futebol mesmo, eles gostam muito de futebol, até as meninas. Logo foi no tempo da copa, eu fiz um time aí, eles nunca tinham jogado, aí eu fiz um time aí, e eles gostaram muito. Mas assim, eu tenho que tá presente, tenho que tá presente direto, porque se eu não tiver, um sai empurrando, eu tenho que dizer a ele que aquilo dali é uma brincadeira que a gente tá ali só pra se divertir, que não importa fazer gol, o que importa é participar da brincadeira, isso e aquilo. Eu acho assim, que a gente tem que tá muito presente, a gente tem que incentivar, a gente tem que conversar com eles. No momento que eles estão brincando e a gente professor explica a ele que a brincadeira, que tipo assim, tipo o futebol mesmo, que não precisa empurrar, que não precisa isso, que não precisa aquilo, eu acho que de alguma maneira, lá na frente isso vai ajudar muito eles. Porque eles... Teve um tempo mesmo aqui que teve um que fez assim: 'Tia vai te tirar do jogo por que a gente não pode empurrar, a gente não pode brigar, a gente não pode gritar'. (Professora 2, 25 anos, 28 de dezembro de 2018)

A Professora 2 cita o incentivo como um dos papéis que deve exercer no brincar das crianças e para ilustrar essa afirmação recorre ao período em que a Educação Infantil trabalhou a temática da copa do mundo e na sua turma, o Jardim II B, criou um time de futebol e depois dessa vivência as crianças permaneceram brincando de futebol todos os dias na hora do recreio. O incentivo aqui está relacionado ao fato da Professora 2 ter proporcionado às crianças os recursos e o tempo necessários para a brincadeira do futebol. Nesse aspecto do estímulo ao brincar das crianças, que o professor na educação infantil pode dar, Smith (2006, p.32) acrescenta o “encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras”.

Mas como as crianças brincariam de maneira mais elaborada e complexa em uma escola organizada e gerida por adultos sem que esses disponibilizassem recursos, reinventassem espaços e investissem tempo para observar com atenção os momentos de brincadeira no intuito de enriquecê-las progressivamente através de um planejamento que se referenciasse nas reais necessidades das crianças? Os recursos disponíveis e a forma como o espaço era pensado na escola investigada influenciavam na relação das crianças entre si e com os adultos o que impactava diretamente no processo de reprodução interpretativa e de produção da cultura (KISHIMOTO, 2001).

Ao observamos o contexto da escola *campus* de investigação percebemos que as áreas externas onde as crianças brincavam no recreio não apresentavam sinais de terem sido pensadas pelas professoras para incentivar e estimular o brincar. Um dia enquanto acompanhávamos o retorno das crianças do Jardim II A até a sala, antes estavam no refeitório, aconteceu a seguinte cena:

Quando as crianças chegaram do refeitório a Professora 1 disse: “vou despejar os brinquedos, mas só vai pro recreio quem estiver sem conversar e de cabeça baixa”. Ela saiu e deu para ouvir da sala o barulho dos brinquedos sendo derramados no chão para começar o recreio. No espaço destinado ao brincar das crianças havia apenas as paredes lisas e o chão de cimento, os materiais disponíveis para elas eram poucos brinquedos sujos e quebrados, entregues de forma aleatória e descuidada. (Nota do diário de campo, 22 de outubro de 2018)

Com relação aos recursos disponíveis para o brincar das crianças, observamos que as Professoras 1 e 2 assumiam a tarefa de “despejar os brinquedos”, ação que se repetia todos os dias, sem denotar constituir-se como um ato de respeito as crianças atrelado a um planejamento, tão pouco como uma disponibilização de recursos selecionados previamente para atender aos interesses das crianças e incentivar o brincar. Tendo em vista que a vivência do brincar “pressupõe a existência de recursos como o espaço, os materiais, o tempo, a formação de grupos, a negociação de

regras, ou normas, uma vez que constituem potenciais influenciadores da conduta lúdica podendo limitar a vivência de experiências significativas” (ROCHA, 2016, p.159).

Torna-se necessário evidenciarmos que é papel do professor da educação infantil pensar e ofertar espaços e recursos que estimulem as crianças a brincar e subsidiem a ampliação de descobertas e experiências lúdicas de aprendizagem. O professor ao apresentar às crianças possibilidades de brincar mais complexas e desafiadoras age sobre a “zona de desenvolvimento proximal” e favorece que elas ampliem “o nível de desenvolvimento real” gerando novas aprendizagens e descobertas (VYGOTSKY, 1991 apud FORTUNA, 2007).

Entendemos que para incentivar as brincadeiras, as professoras precisam observar o brincar das crianças para pensar outros recursos capazes de ocasionar formas diferentes e mais elaboradas de brincar. O que poderia evitar a repetição que ocorria no caso da brincadeira do futebol observada com frequência no recreio, pois acontecia todos os dias e da mesma forma, fazendo com que muitas crianças, especialmente os meninos, não brincassem de outras coisas.

A indicativa dada por Smith (2006) de que o professor deve estar perto das crianças para estimulá-las, encorajá-las e desafiá-las, difere do ponto de vista da Professora 2 quando esta salienta que também é papel do professor se fazer presente nos momentos de brincadeira, mas para intervir em situações de conflito e lembrar às crianças “que aquilo dali é uma brincadeira que a gente tá ali só para se divertir”, que por esse motivo não precisam discutir, empurrar ou brigar. Através da conversa com as crianças as professoras orientavam sobre como se comportar durante as brincadeiras e as explicações do que se podia ou não fazer durante as brincadeiras eram reproduzidas no discurso das próprias crianças.

Na fala da Professora 1 identificamos a orientação como mais uma função que as docentes assumem no brincar das crianças:

Eu acho que orientando, tando perto, né, dependendo da brincadeira mostrar onde é que eles estão errando, onde é que eles estão acertando. Pode ser um jogo, né, que as vezes eles tão... Um quebra cabeça que eles podem tá

montando errado. Isso, assim, mostrar né, onde é que eles estão acertando e errando. A gente fica orientando. Na questão do quebra-cabeça mesmo a gente senta perto, né. Normalmente, faz eu e a Professora 2 junto, aí a gente senta, vai mostrando, se tá faltando um olhinho, vê se nessa parte vê o que tá faltando, vê se é a boca, essas coisas, né. E a gente vai orientando até que eles já pegaram, eles já sabem brincar de quebra-cabeça, por que a gente foi orientando aí eles já sabem. Mas a gente sempre senta perto, não deixa a vontade não, vai orientando. (Professora 1, 38 anos, 08 de janeiro de 2019)

A orientação atrelada à presença surgiu na fala da Professora 1 como outra forma de atuação das professoras para que as crianças aprendam a brincar com algo mais complexo, nesse caso, a montar um quebra-cabeça. A professora relata que sugere as crianças o que falta, onde estão os erros e os acertos, até que “eles (crianças) já sabem brincar de quebra-cabeça” com autonomia sem precisarem das orientações das professoras.

No entanto, sendo o recreio o momento da rotina escolar em que as crianças poderiam brincar, supomos que seria também nesse momento que poderíamos observar o incentivo, a presença, a conversa e a orientação das professoras em relação ao brincar das crianças. Porém, durante as observações do tempo do recreio constatamos que, geralmente, só a supervisora ficava próxima às crianças e intervia apenas em situações de brigas ou acidentes e as professoras retornavam apenas no término do recreio para solicitar que as crianças guardassem os brinquedos no balde e retornassem para a sala de aula.

No horário do recreio as professoras despejavam no corredor os brinquedos guardados no balde, saíam para lanchar, conversavam umas com as outras, de modo que o intervalo se constituía como um momento de descanso para elas. Interpretação do contexto observado confirmada através da Professora 1 ao nos falar sobre o que faltava nas brincadeiras que aconteciam no recreio: “podia ser uma orientação a mais da gente (professoras), né, porque é um tempo que a gente também tem que dar uma descansada.”.

Dessa forma, há um distanciamento entre a forma como as professoras descrevem o papel que desempenham no brincar das crianças e as atitudes que realizam no dia-a-dia da escola. No período do trabalho de campo observamos apenas um recreio em que as professoras ficaram mais próximas das crianças. Na ocasião a Professora 1 dedicou-se em verificar o comportamento das crianças, retirando da brincadeira aquelas crianças que estivessem “fazendo algo de errado”, como na cena descrita a seguir:

No recreio, dois meninos pegaram os pinos do boliche para extrair um som como se fossem instrumentos musicais, batiam com os pinos uns nos outros e por toda calçada. Depois jogavam para cima, o mais alto que podiam para ver se conseguiam pegam de volta, como malabares. Em um dado momento um dos pinos ficou preso em cima do telhado, os colegas foram dizer a Professora 1 que a criança 7 tinha jogado o pino em cima da escola. A professora repreendeu a criança 7 e disse que ela ficaria fora do recreio, sentada, vendo os colegas brincando. (Nota do diário de campo, 20 de agosto de 2018)

A função assumida pela Professora 1 consistia em ouvir as queixas das crianças e punir com a exclusão da brincadeira aquelas que aparentemente não se comportavam bem. Já a Professora 2 juntou um grupo de meninos pegou a bola e foi jogar com eles de futebol, pediu que os meninos dividissem o time e fizessem o par ou ímpar para ver quem começaria a jogar primeiro, ela jogou futebol por cerca de sete minutos com os meninos, depois se uniu com a Professora 1 e ambas ficaram olhando o recreio das crianças.

Nas observações do cotidiano escolar e nas entrevistas realizadas com as crianças podemos verificar que de acordo com as crianças do Jardim II B a Professora 2 participava apenas da brincadeira de futebol e, segundo as crianças do Jardim II A, a Professora 1 não brincava com elas.

Em oposição ao “a gente tem que tá muito presente, a gente tem que incentivar, a gente tem que conversar com eles” e ao “a gente fica orientando” citados na entrevista pelas Professoras 2 e 1 respectivamente, observamos que no recreio elas se mantinham ausentes e/ou distantes dos momentos de brincadeira, tendo em vista que, na perspectiva das docentes,

isso se fazia necessário para que as crianças pudessem ficar “livres” enquanto brincavam, como evidenciado na fala da Professora 1:

Na verdade a gente deixa eles (crianças) bem livres como você viu, a gente deixa livre, joga brinquedo, deixa bola, a gente deixa eles bem livres porque é um momento que eles saem da cadeira, sai de dentro da sala, né, se levantam, porque eles passam muito tempo sentados, não são todas as aulas, mas eles passam... Então é um momento deles estarem livres. (Professora 1, 38 anos, 08 de janeiro de 2019)

Destarte, percebemos que a Professora 1 considera que o momento do brincar das crianças caracteriza-se como um instante em que podem estar livres para se movimentar e ocupar as áreas externas da sala de aula. Na fala acima ressalta três vezes que as professoras deixam as crianças “livres” enquanto brincam. Mas as crianças estariam livres de quê, de quem ou para quê? O termo “livres” aqui empregado refere-se ao “tempo livre” caracterizado por Pereira e Neto apud Rocha (2016, p. 152) “como sinônimo de lazer, demarca a liberdade de decisão do sujeito, a autonomia, o prazer e a capacidade de realizar algo” e na escola investigada esse “tempo livre” era o recreio pelo fato de nesse momento as crianças estarem livres das tarefas e das obrigatoriedades do “tempo letivo” em que ficavam sentadas e caladas, sob o controle, a presença e as ordens das professoras.

Sobre o tempo livre Rocha (2016), elucida a relevância de associá-lo a um contexto que permita a autonomia e a interação social das crianças, em contra partida, o tempo livre do recreio na escola que pesquisamos acontecia em um contexto que reduzia as possibilidades lúdicas das crianças por apresentar poucos recursos, espaços impróprios, materiais escassos e mal conservados como relatamos anteriormente. No entanto, é preciso não confundir ou assemelhar o ato das professoras “deixarem as crianças livres” que acontece na escola investigada com a promoção do “brincar com liberdade” definido por diversos estudiosos do brincar.

A crença das professoras, que emergiu por meio da triangulação dos dados, sobre o “deixar as crianças livres” diz respeito ao fato das professoras deixarem as crianças levantarem das cadeiras e saírem para as áreas externas às salas de aula no horário pré-fixado do recreio, onde as docentes

jogam o montante de brinquedos de qualquer forma para que as crianças tenham acesso e não participam das brincadeiras com as crianças e nem ficam por perto, com o argumento de que querem deixa-las brincarem à vontade.

Por outro lado, compreendemos que a promoção do brincar com liberdade na Educação Infantil não consiste em deixar as crianças sozinhas durante as brincadeiras, exige, antes de tudo, que as professoras estejam próximas e desempenhem o papel de preparar um ambiente físico e de acolhimento que proporcione “liberdade e proteção” (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p. 18), dispondo de materiais e espaços que refletidamente oportunizem a criação de uma atmosfera lúdica, onde as crianças sintam-se instigadas a brincar e soltar a imaginação.

Ao ficarem ausentes ou distantes das brincadeiras as professoras perdiam a oportunidade de observar os comportamentos e modos de brincar das crianças, talvez por que essa prática exigiria delas atenção às reações, gestos, interesses, escolhas e demais atitudes das crianças que acontecem de forma espontânea e livre, enquanto brincam (MOYLES, 2002).

Para fazer a diferenciação entre o brincar e os comportamentos de brincar, Moyles (2002) recorre a Lewis (1982) e define que “o que é, no primeiro caso, interno, afetivo e natural, e o que é, no segundo caso, manifestado externamente pela criança ou pelo adulto” (MOYLES, 2002, p. 32). Os comportamentos de brincar são considerados pela autora como um processo e o brincar como um modo e ambos estão correlacionados.

Em sintonia com as ideias de Moyles (2002), visualizamos o brincar como um processo e um modo que depende das variáveis, da valoração que os participantes denotam a ele e dos recursos disponíveis, que quando explorados pela criança, estruturaram as brincadeiras.

Na escola investigada, as professoras precisariam empreender esforços não apenas para dar condições estruturais para que o brincar acontecesse com qualidade, mas investir concomitantemente na acessibilidade e descoberta livre da criança aos recursos e espaços disponíveis, na crença de que “o acesso ao brincar livre – isto é, a oportunidade de explorar e investigar materiais e situações sozinho – pode ser o precursor do brincar mais desafiador” (MOYLES, 2002, p. 25).

Ao embasar-se nos estudos de Smilansky (1968), Smith (2006) salienta que a forma de atuação do professor no brincar das crianças pode acontecer através do “tutoramento do brincar”, que utiliza-se das seguintes estratégias:

Modelagem – O professor participa ativamente do brincar e, ao encenar um papel, demonstra como ele pode ser desempenhado efetivamente. Por exemplo, ao encenar o papel de “médico”, o professor finge que uma boneca é um bebê e finge que um lápis é um termômetro. Isso demonstra para a criança tanto as transformações da fantasia quanto uma parte real do papel dos médicos. O professor pode ajudar a criar uma longa seqüência de brincar, por exemplo, pedindo a uma criança que vá buscar mais “remédios” para ela.

Orientação verbal – O professor não participa ativamente, mas faz comentários e sugestões para ajudar as crianças a criarem os papéis que vão desempenhar, por exemplo, lembrando a criança que está sendo a “mãe” de dar um banho no bebê antes de colocá-lo na cama.

Treinamento da fantasia temática – As crianças são ajudadas a encenar histórias de dramas conhecidos. Uma vez que a trama normalmente já é conhecida, esse é um procedimento mais estruturado que os dois anteriores.

Aprendizagem do brincar imaginativo – O professor exercita as crianças em habilidades referentes a atividades de faz-de-conta. Por exemplo, elas são estimuladas a usar marionetes de dedos ou a praticar expressões faciais para representar diferentes emoções. Ou, ainda, as crianças podem sentar sob um grande pedaço de papel cinzento e fingir que estão ao ar livre em um dia de chuva. Esse tipo de experiência centra-se na fantasia e geralmente não envolve o desempenho de papéis. (SMITH, 2006, p.31)

Consideramos que o professor que recorre ao tutoramento do brincar precisa refletir a estratégia que será utilizada cada vez que for interagir com as crianças para não se tornar o “dono da brincadeira”, a autoria e o impulso brincante devem sempre partir da criança. Até mesmo quando a participação acontecer de maneira ativa, por meio da modelagem, o professor deve comportasse como quem brinca e não como um exemplo a ser seguido pelas crianças durante a brincadeira.

Sobre isso Smith (2006), inspirando-se nas ideias de Manning e Sharp (1977), sublinha a participação e a iniciação como formas de atuação dos adultos no brincar das crianças onde “a participação envolve brincar com as crianças ou ao lado delas, enquanto a iniciação significa desenvolver uma situação de brincar já existente ou criar uma nova, identificar problemas e aconselhar soluções” (SMITH, 2006, p.33). O que exige a interação social e o respeito à liberdade das crianças para suscitar o brincar e os comportamentos de brincar.

Opondo-se ao reforço padronizante do comportamento das crianças, o papel das professoras pautado na vivência do brincar na escola *campus* de pesquisa permitiria que houvesse uma ampliação no diálogo entre crianças e as professoras, por tratar-se de um espaço informal, que inspira liberdade dos sujeitos que ali estão. De forma que o papel das docentes não se resumiria às atitudes de autoritarismo para controle e vigilância, mas se pautaria no diálogo e na participação sem o interesse de manipular as escolhas e decisões infantis.

Por meio da participação e da iniciação nas brincadeiras infantis, as professoras poderiam perceber as aprendizagens proporcionadas enquanto a criança brinca, relacionar as observações do brincar na escola aos referenciais teóricos e às pesquisas em educação, avaliar e planejar uma prática docente que reconheça que brincar é aprender como ressalta Fortuna (2007). Para que, desse modo, as crianças desfrutem de liberdade para serem quem são de fato, façam descobertas com autonomia e confiança, explorem o desconhecido com curiosidade e interajam socialmente.

Proporcionar as condições necessárias para o brincar a ponto de que as crianças sintam-se protegidas e estimuladas a fazer descobertas e reconhecer a relevância das experiências de aprendizagem que advém das brincadeiras como fomento da prática docente, consolida-se como papel a ser desempenhado pelo professor na Educação Infantil que ao brincar com as crianças participa nas brincadeiras e organiza os espaços lúdicos, inspirando-se num conhecimento vivencial.

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA DOCENTE QUALIFICADA PELO BRINCAR

Neste capítulo, a descrição do contexto investigado e as reflexões teóricas revelam a interpretação dos sentidos e significados proveniente da análise dos dados sobre a “prática docente qualificada pelo brincar”, categoria de análise que orientou o processo investigativo e a construção do relato etnográfico. A seguir, nos debruçaremos sobre a definição da alfabetização como prioridade na educação infantil, o uso das brincadeiras como atividades didáticas e as implicações que ambas as ações imputavam ao processo de qualificação da prática docente através do brincar das crianças.

Diante da análise do contexto investigado recorreremos a Brougère (2006), Cardoso (2016), Fortuna (2007), Moyles (2002), Smith (2006) e Wajskop (1995) no intuito de esboçarmos caminhos para a reflexividade sobre a qualificação da prática docente na escola que serviu como *campus* de pesquisa.

4.1 Um relato etnográfico sobre a prática docente qualificada pelo brincar

O brincar para as crianças constitui-se numa experiência de aprendizagem que deve permear seu cotidiano por viabilizar interação social, autoconhecimento, criatividade, expressão das emoções e interpretação do mundo real por via do faz-de-conta. Através das brincadeiras as crianças mobilizam a mente e o corpo, formam a subjetividade, se apropriam do sentido e do significado das coisas e a ausência do brincar impossibilita o processo de produção das culturas das infâncias.

Dada à relevância do brincar como ação própria da primeira infância e direito necessário ao desenvolvimento das crianças, no presente estudo, identificamos que a prática docente influenciava e era influenciada pelo brincar no cotidiano da escola investigada. Nesse sentido, emergiu dos

dados recolhidos no trabalho de campo como categoria de análise “a prática docente qualificada pelo brincar”. Por conseguinte, relataremos a tentativa de compreendermos as prioridades da prática docente, em que medida as brincadeiras das crianças eram impulsionadoras por ações fomentadas pelas professoras e até que ponto a prática docente contribuía para a vivência do brincar na escola investigada.

4.1.1 O alfabeto, as cores, os números... E o brincar?

A prática docente tem papel fundamental no processo de vivência das crenças e valores que estruturam a cultura escolar. Na educação infantil da escola investigada as aprendizagens prioritárias que as crianças precisavam adquirir até o término do ano letivo eram “o alfabeto, as cores e os números”, prioridades reveladas em entrevista pela Professora 1 e que nomeiam esta seção terciária junto a indagação “e o brincar?” suscitada pela pesquisadora ao refletir até que ponto a prática docente se permitia qualificar por ele.

Na escola campo de pesquisa, a Educação Infantil consolidava-se como um período de preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental e, portanto, tempo de introduzi-las na aprendizagem da leitura e da escrita. De modo que a prática docente estava voltada para a alfabetização das crianças e as professoras precisavam entregar para o 1º ano do Ensino Fundamental meninos e meninas que soubessem ler e escrever, como evidenciado na fala a seguir:

Eu acho que tem que ter primeiro o nome, pelo menos o primeiro e o segundo (nome). O nome, o alfabeto, a família (das letras), apesar que eu já tenho uns seis alfabetizados. Por que assim, depende também muito da família em casa dos pais, por que assim se os pais colaborasse muito com o professor, eu acho que a maioria saia tudo alfabetizado já no jardim II. E os alunos de cinco, seis anos eles tem que acompanhar, eles tem capacidade. Tem! Por que tem um menino que já tava lendo textinho pequeno. (Professora 2, 25 anos, 28 de dezembro de 2018)

Dentre esses conteúdos basilares para uma Educação Infantil alfabetizadora, a Professora 2 destaca a capacidade da criança escrever o próprio nome, conhecer o alfabeto e as famílias das letras. Para, além disso, a professora se compromete em fazer as crianças lerem de fato, acredita que na idade de 5 e 6 anos já consigam alcançar essa aprendizagem, tanto que cita um menino que já lê textos menores como exemplo de que é possível alfabetizar no jardim II e aponta a falta de apoio dos pais como fator que dificulta o bom desempenho das crianças.

Como a alfabetização era a prioridade, todas as atividades desenvolvidas pelas professoras objetivavam que ao término do ano letivo o maior número possível de crianças estivesse lendo pequenos textos e escrevendo com autonomia as atividades ditadas ou copiadas no quadro. Mas esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita excluía o brincar como ação fomentadora.

As professoras realizam atividades de repetição e memorização para suscitar a alfabetização das crianças e não disponibilizavam no recreio, único tempo livre para brincar, recursos para que tivessem acesso às experiências de ler e escrever. Pareciam desconsiderar que “as crianças que têm acesso aos utensílios da escrita e tem modelos de pessoas que escrevem, naturalmente, à sua volta, começam a fazer elas próprias, naturalmente também, tentativas de escrita” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1982, 1986; SULZBY, 1985 apud CARDOSO, 2016, p. 203-204).

Compreendemos que no brincar as crianças se expressam e interagem socialmente, constitui-se como espaço privilegiado para que descubram espontaneamente a leitura e a escrita como ferramentas de comunicação do pensamento, inserindo-as nas brincadeiras, tendo em vista que “enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem” (FORTUNA, 2007, p.54). Por isso, destacamos que mesmo imersa nos objetivos de alfabetização, a prática docente poderia qualificar-se a partir do entendimento de que enquanto brincam as crianças na escola investigada introduzem aspectos comunicacionais observados no próprio contexto social em que transitam, sendo capazes de através da reprodução interpretativa incluir na brincadeira

o sentido e a necessidade da escrita e da leitura para a interação e entendimento com o outro.

Esse aspecto das experiências de aprendizagem da leitura e da escrita por meio do brincar foi evidenciado quando a Criança 12 brincava com a pesquisadora de posto de gasolina e pediu que colocasse o combustível no carro para pagar depois e solicitou a nota para assinar o valor do débito, como não havia folha de papel, a nota foi a mão da pesquisadora e a caneta o dedo da criança 12. Nessa brincadeira a criança utilizou o ato de escrever vinculado a um sentido e a uma função social, experiência que se observada pelas professoras poderia ter sido ampliada para contribuir de forma mais significativa no processo de inserção das crianças no mundo da leitura e da escrita, sem forçar técnicas de memorização e repetição. Para potencializar experiências como essa através do brincar, Cardoso (2016) recorre às ideias de Whitehead (1996) e “sugestiona três princípios básicos para o trabalho com crianças pequenas” (p.204) a saber:

Elevar o estatuto da conversa e da comunicação; assegurar que o uso da linguagem, fala ou escrita, é apropriada para a sua finalidade e para a situação em que ocorre, ou seja, não é provocada ou artificial; e chamar a atenção da criança para a escrita, tornando-a interessante e estimulante (CARDOSO, 2016, p. 204).

Esses três princípios podem ser vivenciados através da disponibilização de materiais que deem suporte às brincadeiras de faz-de-conta com os quais as crianças reproduzam interpretativamente o uso social da leitura e da escrita; e na iniciação e participação, por meio das estratégias do tutoramento do brincar citados no capítulo anterior, as professoras podem sugerir ou ampliar as possibilidades de utilização das linguagens nas brincadeiras.

Numa perspectiva diferente dos princípios sugeridos por Cardoso (2016) que sugere uma aprendizagem “interessante e estimulante”, na escola investigada a leitura e a escrita consistiam em competências e habilidades remanescentes da memorização da grafia das letras e dos respectivos fonemas para a formação de palavras. Como evidenciado nos enunciados

dos quesitos de uma das tarefas que a Professora 1 escreveu no quadro para as crianças copiarem e responderem:

A Professora 1 pediu que as crianças pegassem o caderno para escreverem a tarefa de casa. No quadro ela começou a escrever as atividades para as crianças copiarem. No primeiro quesito a professora solicitava que as crianças escrevessem a “família” do “lh”. Na segunda questão as crianças deveriam completar as palavras com “br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr”. E finalizou a tarefa com o “autoditado” que consistia em escrever o nome dos objetos que a professora desenhava no quadro. (Nota do diário de campo, 20 de novembro de 2018)

A tarefa descrita ilustra os métodos de ensino da leitura e da escrita utilizados pelas professoras pautados na repetição e na memorização. Nessa conjuntura de tantas tarefas e atividades, as brincadeiras das crianças que aconteciam fora dos 30 minutos do recreio eram compreendidas pelas professoras como algo que atrapalhava a vivência das atividades de alfabetização, impactando de forma negativamente a prática docente, pois o brincar que acontecia durante as aulas distraia as crianças fazendo-as perder o foco dos conteúdos que estavam sendo ensinados.

Como enfatizado na fala da Professora 2: “eu acho que tem que ter a hora, por que também se a gente abrir demais, a criança ela num... Ela não quer prestar atenção na aula”. Denotamos que as brincadeiras atraíam a atenção das crianças em detrimento das atividades alfabetizadoras conduzidas pelas professoras, estas por sua vez enxergavam a exclusão do brincar no momento da aula como estratégia para garantir que as crianças prestassem atenção para serem alfabetizadas.

Para facilitar e organizar o processo de alfabetização as professoras instituíam uma rotina diária de atividades que delimitava em 30 minutos o recreio, o que correspondia a 12,5% do tempo letivo. Esse era o único momento em que as crianças poderiam brincar e realizar aprendizagens com autonomia e interação social.

Na rotina diária as crianças eram acolhidas às 13 horas, faziam a oração, assistiam aula dos conteúdos voltados para a alfabetização, saíam

para merendar no refeitório, lanchavam na sala da turma, direcionavam-se para brincar no recreio, voltavam para sala e faziam atividades até às 17 horas, horário que marcava o término do dia letivo. As professoras relataram na entrevista semiestruturada os benefícios da rotina à prática docente no cotidiano escolar:

É fácil, é bem facilitador, a gente deixa a criança à vontade, tem a questão, é, de sempre ter oração, devido a já o manejo da escola e o dia-a-dia com eles realmente é fácil, né. Sempre tem o acolhimento, tem a aula dirigida, depois tem recreio, tem a merenda, tem o lanche que eles trazem para a escola, então assim é muito, é fácil o cotidiano da escola. (Professora 1, 38 anos, 08 de janeiro de 2019)
De início tem a acolhida, a aula normal, é tudo tranquilo aqui, muito tranquilo mesmo. (Professora 2, 25 anos, 28 de dezembro de 2018)

Na perspectiva das professoras, a rotina vivenciada possibilitava uma condução tranquila e fácil, sem tantos imprevistos e desconfortos. A repetição diária do roteiro de atividades condicionava as crianças a presumirem o que iria acontecer e como deveriam se comportar em cada tarefa. As professoras não precisavam despende esforços para mobilizar as crianças, que aparentavam já saberem o que estava para acontecer. As crianças memorizavam a rotina da escola a ponto de conseguirem sequenciar as atividades realizadas por ordem de acontecimento e detalharam-na durante a entrevista:

- E quando tu chega na escola, chega e vai fazer o quê?
- Fazer a tarefa.
- E depois da tarefa?
- Vai merendar.
- E depois que merenda?
- Vai pra sala estudar de novo.
- E depois que estuda?
- Fica no recreio.
- E depois do recreio?
- Fica na sala esperando as mães chegarem. (Criança 17, menino, 5 anos, 18 de dezembro de 2018)

- E como é? Tu chega na escola e depois quando chega, acontece o quê?
- A gente descansa, depois Tia começa botando as tarefas, depois é para tirar do quadro.
- E depois que tira do quadro?
- A gente lancha e depois vai pro recreio.
- E depois do recreio?
- A gente bota a bolsa e vai pra casa. (Criança 23, menina, 6 anos, 05 de dezembro de 2018)

Nessa descrição das crianças sobre a sequencia da rotina escolar, percebemos indícios de que a escola se tornou aquilo que Sarmento (2004, p.9) chama de “múltiplas agências de ocupação e regulação do tempo”, caracterizadas como locais em que as crianças são enviadas para passar um período de tempo fora de casa realizando atividades sob o controle dos adultos. Em contra partida nesses espaços reguladores do tempo as crianças ficam “sem tempo para procurar descobrir seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade” (SARMENTO, 2004, p.9). Na escola campo de investigação o tempo e os espaços das crianças também não oportunizavam a descoberta e a liberdade citadas por Sarmento. Tendo em vista que quase a totalidade das 4 horas do dia letivo eram ocupadas por atividades dirigidas pelas professoras, voltadas para a alfabetização e que se repetiam diariamente na mesma sequencia.

Há uma perceptível separação na prática docente entre brincar e alfabetizar, concebidas como ações antagônicas, onde a existência de uma anula a vivencia da outra. Essa percepção desconsidera o fato do brincar constituir-se por essência em um ato de aprendizagem intrínseco à infância. Enquanto brincam as crianças participam do mundo por meio de descobertas e explorações nas quais fazem também o uso da leitura e da escrita no âmbito da interação social.

Nessa conjuntura a prática docente na escola investigada não se permite qualificar pelo brincar, tendo em vista que não há indícios de dialogicidade entre os objetivos prioritários da cultura escolar na educação infantil e as brincadeiras das crianças. A rotina repleta de atividades conduzidas por adultos torna a escola investigada mais uma “múltipla

agência de ocupação e regulação do tempo” onde as crianças assumem o papel de fazedoras de tarefas, cumpridoras de metas de alfabetização e o brincar enquanto linguagem experienciado nos recreios pelos meninos e meninas é desconsiderado como contributo à prática docente.

4.1.2 Dependendo do que a gente for trabalhar eles podem brincar

No âmbito da prática docente, o brincar das crianças não era compreendido como espaço de experiências de aprendizagem, ao contrário disso precisava acontecer apenas no horário do recreio para que durante as aulas as brincadeiras não atrapalhassem a realização de atividades de alfabetização. “As brincadeiras” só eram permitidas no horário de aula quando propostas pelas professoras para ensinar algum conteúdo, como destaca a Professora 1:

Até na aula eles podem brincar, dependendo da aula que a gente for fazer, né, por que até na brincadeira a gente descobre, a gente observa o que eles estão aprendendo e o que eles não estão aprendendo. Então, eu acho que todo momento, dependendo do que a gente for trabalhar eles podem brincar. (Professora 1, 38 anos, 08 de janeiro de 2019)

Nessa fala, cuja última frase dá nome a esta seção, a Professora 1 relata que “até na aula” as crianças poderiam brincar desde que a brincadeira estivesse associada ao que as docentes iriam “fazer” ou “trabalhar”. No caso, as professoras recorriam ao brincar e às brincadeiras “como meios de ensino e transmissor de conteúdos programáticos definidos pelo professor” (WASJKOP, 1995, p.66). As professoras didatizavam o brincar, tornando-o “uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, que toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança” (BROUGÈRE, 2006, p. 96-97). Tentavam conduzir as brincadeiras para a promoção do ensino de objetivos curriculares de aprendizagem e investiam na manipulação de um “brincar” roteirizado, gerido pelas docentes, com objetivos didáticos claros para que as crianças aprendessem competências e habilidades de leitura e escrita, como

se fora da condução das professoras o brincar perde-se o valor de ação viabilizadora da aprendizagem.

No tentando, para uma experiência efetivar-se como brincadeira, Brougère (2006) elenca a obrigatoriedade da liberdade de escolha e decisão da criança sobre como brincar. Na verdade, sem que a criança desfrute de liberdade e autonomia o brincar de fato não acontece e iniciativas como essas não passam de aulas com estratégias metodológicas aparentemente lúdicas definidas por Fortuna (2007, p.59) como “jogo-isca”, aquele que busca atrair a atenção das crianças para que assimilem conteúdos curriculares pré-estabelecidos, não dando relevância às contribuições que o brincar pode proporcionar ao desenvolvimento das crianças e ao processo de qualificação da prática docente.

Uma situação que pode ilustrar o uso do brincar para fins didáticos, prática que de acordo com Smith (2006, p.28) não constitui-se “necessariamente, brincar”, aconteceu em uma das observações da sala de aula, quando após o recreio a professora realizou a contação da história da arca de Noé. Na ocasião, a docente contou a história sentada, com simplicidade, sem fazer uso de recursos visuais ou de modulação de voz, as crianças também estavam sentados em suas cadeiras. Algumas crianças já estavam com a bolsa nas costas, todas caladas, prestando atenção e respondendo à professora apenas o que ela perguntava.

No instante em que a professora terminou de contar a história, as crianças começaram a tentar adivinhar se a próxima tarefa seria de pintar ou escrever. E receberam uma tarefa para pintar o desenho dos animais da arca de Noé. Para pedir as crianças a professora disse: “quando recebe uma atividade a gente faz o quê?” E as crianças responderam: “silêncio”. E a professora continuou: “para pintar usa só a mãozinha e os olhos, a boquinha fica o quê? Calada, mas aquela mesa está fazendo mais barulho do que aquela”. Enquanto a professora recolhia o desenho daqueles que terminaram de pintar, um menino levantou da cadeira, começou a girar e disse: “olha a minha dança Criança 24”. A Criança 24 levantou e girou também, prontamente a professora falou: “eu mandei? Tia tá marcando quem vai ou não vai para o recreio segunda.” (Nota do diário de campo, 20 de novembro de 2018)

Nesta cena, podemos visualizar a Professora 1 recorrendo à contação de história para explicar às crianças sobre um conteúdo de ensino religioso, consideremos aqui que o ato de uma professora contar histórias para as crianças consiste num exemplo de “atividades mais estruturadas ou didáticas” que não configuram-se como brincadeira (SMITH, 2006, p.28). Na atividade didática citada não houve interação social entre as crianças e a professora, tão pouco a utilização de recursos e estratégias para estimular a participação delas e maximizar as possibilidades lúdicas e imaginativas que a história poderia suscitar. Presumimos também que as crianças demonstravam estar habituadas a fazerem em sala atividades de pintar ou escrever e que o silêncio tornava-se necessário para que realizassem as tarefas. Ao reprimir o menino que tentou brincar, a professora deixou claro que não havia espaço para brincadeira espontânea na sala e, conseqüentemente, em seu planejamento didático-metodológico. Sem oferecer liberdade e autonomia para criança as atividades didáticas protagonizadas pelas professoras não se configuravam no brincar de fato.

É importante salientarmos que, de acordo com Sarmiento (2004), às especificidades das crianças, de modo especial o brincar, podem ser a matéria prima principal no processo de qualificação da prática docente ao passo que esta esteja fundamentada nos 4 eixos estruturadores das culturas da infância, sugeridos pelo autor, são eles:

- a interatividade, que se estabelece no plano das relações sociais das crianças em sua realidade, através da cultura de pares, permite, por exemplo, que as crianças mais velhas ou os adultos ensinem brincadeiras para as mais novas, em um movimento de transmissão de cultura para que uma determinada atividade lúdica perpassa de geração em geração;
- a ludicidade, que focaliza o brincar como uma experiência intrínseca à criança, realizada com autonomia, liberdade e prazer, ação em que a subjetividade e o simbolismo estão a salvo das induções dos adultos;

- a fantasia do real, que implica o trânsito criativo da criança entre o real e o imaginário, presente nas brincadeiras de faz-de-conta;
- a reiteração, que trata da forma recursiva com que as crianças lidam com o tempo, sempre havendo possibilidade de recomeçar ou de fazer de novo, e nesse fluxo temporal são criadas e recriadas as regras e rituais das brincadeiras.

Durante as observações não foi possível identificar momentos em que as professoras recorreram a um dos quatro eixos estruturadores das culturas da infância propostos por Sarmiento (2004) para qualificar a própria prática, pois todas as atividades e atitudes direcionadas pelas professoras que presenciamos não apresentavam relação com o brincar das crianças e sim objetivavam ensinar os conteúdos do processo de alfabetização.

Perante estes aspectos, presume-se que a negação da relevância do brincar diante das prioridades do ensino da leitura e da escrita, bem como o discurso das professoras de que permitem o brincar na sala de aula quando na verdade realizam atividades didáticas, são atitudes presentes na cultura escolar que dificultam a qualificação da prática docente pelo brincar.

Quando determinam que o brincar atrapalha o processo de alfabetização e recorrem a atividades pedagógica disfarçadas de brincar apenas para ensinar os conteúdos programáticos, as professoras estão revelando atos de desrespeito à essência do brincar, ao se aproveitarem do comportamento de brincar intrínseco às crianças, para induzi-las a realizar tarefas escolares (ROCHA, 2016). Nesse contexto, o brincar se torna refém dos objetivos de uma prática docente centrada na disciplina e na expectativa de alfabetizar crianças na Educação Infantil.

Em outra perspectiva recorreremos, a partir de então, aos estudos de Moyles (2002), Fortuna (2007) e Wasjkop (1995) para apontar caminhos de reflexão sobre uma prática docente que possa ser qualificada pelo brincar através da participação efetiva das professoras por meio do brincar dirigido não invasivo que pode acontecer quando o adulto observa atentamente a brincadeira das crianças e participa com elas incentivando a exploração de possibilidades diferentes e mais elaboradas de brincar para suscitar o brincar desafiador que implica novas experiências.

Nesse sentido, Moyles (2002) sugere a percepção do brincar como um processo cíclico, “a espiral do brincar”, nela o brincar livre inicial inspira as interações do brincar dirigido que irá, pelo viés do incentivo à exploração e da interação, potencializar o brincar que será realizado em seguida de forma mais elaborada e possibilitando a mobilização de novas habilidades e novas aprendizagens, sem retirar a liderança e o domínio da brincadeira das crianças, que convidam ou não adulto a participar ou acompanha-las em suas brincadeiras. Alertamos, nesse contexto que, o termo “brincar dirigido” não pode ser confundido com aquelas atividades pedagógicas já mencionadas aqui que são apresentadas às crianças como uma brincadeira, mas que na realidade não passam de mais uma atividade didática com objetivos predefinidos pelas professoras. E o termo “brincar livre” sugerido aqui por Moyles, pode ser entendido como redundante, tendo em vista que a liberdade é uma condição inegociável para deflagração do brincar.

A partir da compreensão desse movimento cíclico entre o brincar livre, o brincar dirigido e o brincar livre subsequente a prática docente na Educação Infantil passa a considerar a observação do brincar livre exploratório como ponto de partida para identificar as aprendizagens assimiladas pelas crianças e viabilizar, por meio do brincar dirigido, as professoras dispõem de novas possibilidades de materiais, espaços e tempos para as crianças viverem brincadeiras mais complexas e criativas sem pressões e exigências por parte do adulto. E este brincar dirigido por sua vez suscitará o brincar livre subsequente rico em experiências novas e mais desafiadoras, “oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança” sobre as aprendizagens reveladas e ampliadas enquanto brinca (MOYLES, 2002, p. 33).

O brincar na educação infantil mesmo configurando-se legalmente como direito de aprendizagem das crianças só efetiva-se de fato por meio das ações da prática docente no cotidiano escolar através dos tempos, espaços e materiais disponibilizados pelas professoras para que as brincadeiras aconteçam. A oferta das condições estruturais para que o brincar aconteça demanda a observação atenta das professoras diante das brincadeiras das crianças para identificar necessidades de recursos diferentes e/ou possibilidades de subsidiar novos desafios e descobertas.

Durante as observações das brincadeiras “a partir do registro, cabe as profissionais planejar e replanejar, diariamente, as atividades a serem desenvolvidas nas instituições, levando-se em conta as faixas etárias, os ritmos individuais, as condições sociais e culturais das crianças e de suas famílias” (WAJSKOP, 1995, p. 68). Para que dessa forma o brincar torne-se o ponto de partida, o ponto de chegada e recomeço da prática docente na educação infantil.

Esse movimento de observação e registro do brincar das crianças, de acordo com Wajskop (1995), qualifica a prática docente à medida que as professoras se comprometem em ampliar as experiências de aprendizagem oportunizando o contato da criança com conhecimentos outros. De modo que as professoras associem os saberes teóricos que fundamentam sua prática docente ao contexto escolar no qual estão imersas, para que assim as ações que empreenderem façam sentido na vida das crianças por emanarem do próprio contexto escolar e considerarem informações reais sobre o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

CAPÍTULO 5

AS IMPLICAÇÕES E A APLICAÇÃO DA PESQUISA

5.1 As implicações da pesquisa

Neste estudo adentramos na cultura escolar, por meio da etnografia, para investigar os diálogos entre a prática docente e o brincar das crianças na educação infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE. Na análise dos dados interpretamos os sentidos e significados do contexto pesquisado para compreendermos esse problema de pesquisa a partir da visão êmica dos sujeitos. A descoberta da concepção da criança como reprodutora do conhecimento, da identidade e da cultura que amparava a prática docente foi primordial para que compreendêssemos a forma como as professoras se relacionavam com as crianças, a definição das prioridades do currículo e os impactos dessa construção social na vivência do brincar na escola.

Nas observações do cotidiano escolar pudemos perceber que a relação das professoras com as crianças era pautada na autoridade do adulto e na exigência da disciplina como fator preponderante para a configuração “do aluno bem comportado”. O currículo da educação infantil priorizava a alfabetização das crianças e a rotina escolar era pensada para favorecer a vivência de atividades de memorização e repetição.

Nesse contexto relacional e curricular as demandas próprias do universo infantil não eram consideradas prioridades no âmbito da prática docente. De modo que o brincar, necessidade e direito da criança, era concebido como algo que atrapalhava aprendizagem da leitura e da escrita e por esse motivo só poderia acontecer durante os 30 minutos do recreio. Como as brincadeiras não eram entendidas como experiências de aprendizagem na cultura escolar investigada, os espaços inadequados e os recursos limitados faziam parte do contexto do brincar das crianças, fatores que culminavam em brincadeiras repetitivas, de curta duração e descontinuas, empobrecendo as experiências de aprendizagem.

Diante do brincar das crianças as professoras dedicavam-se a definir o horário de brincar e determinar as crianças bem comportadas que receberiam permissão para participar do recreio. Mas não incentivavam o brincar no sentido de não empreenderem esforços para dispor de espaços e recursos potencialmente lúdicos e ficavam ausentes ou distantes nos momentos de brincadeira.

A forma como as crianças brincavam, o papel que as professoras exerciam nesse brincar e maneira como a prática docente visualizava as brincadeiras, convergiram para que compreendêssemos que o diálogo entre a prática docente e o brincar na escola *campus* de pesquisa acontecia, mas no intuito de assegurar que as brincadeiras das crianças não desfavorecessem a disciplina e o processo de alfabetização das crianças. Essa configuração de diálogo, mesmo sendo percebida de maneira mais efetiva por meio das atitudes e falas das professoras em relação às crianças, estava enraizada de forma mais profunda na cultura escolar centrada nos anseios dos adultos que faziam parte da escola e na expectativa da sociedade pela manutenção do status social da escola como espaço de disciplina e organização.

Ao considerarmos que a cultura “está presente e intervém no pleno funcionamento de toda a instituição” (MENDONÇA; SOUSA, 2011, p.254), entendemos que a prática docente no *locus* dessa pesquisa correspondia à cultura escolar ali vivenciada. De modo que o diálogo das professoras com o brincar buscava o fortalecimento das crenças, valores e regras que constituíam a escola.

As descobertas que realizamos diante da cultura escolar revelaram a correlação entre a redução da qualidade nas brincadeiras das crianças com as condições precárias dos ambientes, materiais e tempos disponíveis para brincar, situação que se apresentou como reflexo do papel exercido pelas professoras na sobreposição da alfabetização em detrimento ao brincar como prioridade na rotina da educação infantil. Tendo em vista que as professoras se ocupavam em direcionar e subsidiar as atividades voltadas à leitura e à escrita, não dimensionando em paralelo investimentos da ação docente para o favorecimento do brincar das crianças e para a transposição das

experiências de aprendizagem suscitadas durante as brincadeiras como algo de relevância à constituição da prática docente.

Com as descobertas do presente estudo não desejamos pré-estabelecer caminhos ou apontar soluções instantâneas. Nosso intuito consiste em suscitar a reflexão e impulsionar uma transformação social que seja protagonizada pelos próprios participantes do contexto pesquisado. Acreditamos que possíveis reinvenções da forma como ocorre o diálogo entre a prática docente e o brincar das crianças na escola investigada dependem não apenas do esforço unilateral das professoras que lecionam na educação infantil, demandam sobre tudo uma reflexividade sobre a cultura escolar que envolva e engaje os diversos atores que compõem a comunidade educativa, para que juntos transformem a própria realidade e pensem uma escola para crianças gerida por elas e por adultos que valorizam a infância e reconhecem o brincar como ação de experiências e descobertas de aprendizagem indissociável à educação infantil.

5.2 A aplicação da pesquisa

Para promover a reflexão e impulsionar a transformação social do contexto investigado a aplicação desta pesquisa consiste na vivência de um projeto de extensão intitulado “diálogos do brincar na escola” que terá como produto final a implementação de um plano de ação elaborado pelas professoras da educação infantil da escola que serviu de *locus* para este estudo e por estudantes do curso de pedagogia da Universidade de Pernambuco-*Campus* Mata Norte, que visa promover o diálogo entre a prática docente e o brincar das crianças, sendo este último compreendido como o espaço próprio de aprendizagens e desenvolvimento da criança que deve nortear e qualificar a ação docente. No projeto de extensão, pretendemos contribuir tanto para a formação inicial dos estudantes de pedagogia quanto para a formação continuada das professoras que exercem a docência na educação infantil, o que proporcionará a partilha de conhecimentos teóricos e de saberes experienciais.

Para tanto, recorreremos às etapas da pesquisa-ação sugeridas por Richardson (2004) como opção metodológica que norteará o projeto de extensão associada ao método da roda de conversa no intuito de fomentar a socialização de conhecimentos e experiências, a qualificação das práticas e o pertencimento dos participantes nas construções suscitadas coletivamente por meio de um diálogo entre as professoras da escola e os estudantes de pedagogia que esteja pautado na democracia, na reflexividade e na escuta do outro e de si mesmo (MOURA; LIMA, 2014).

No decorrer das rodas de conversa, discutiremos as descobertas deste relato etnográfico e a promoção do brincar na Educação Infantil. Nessa perspectiva, analisaremos até que ponto a disposição de materiais diversos, a ampliação do tempo, a melhoria dos espaços para brincar e a participação das professoras oportunizariam a vivência de uma atmosfera mais lúdica na escola, onde as crianças possam brincar e soltar a imaginação. Bem como refletiremos de que forma as professoras poderiam proporcionar as condições necessárias para o brincar de qualidade, no intuito de que as crianças sintam-se convidadas a explorar o novo. De modo que, por meio da observação e interação nas brincadeiras, as professoras confrontem as observações do brincar na própria escola com os referenciais teóricos, para avaliar e planejar seu fazer docente, visando o pleno desenvolvimento das crianças e uma educação infantil respaldada no brincar como ação mobilizadora de aprendizagens.

A partir da devolutiva das descobertas da pesquisa este projeto de extensão pretende proporcionar a reflexividade sobre o contexto escolar para que as próprias professoras investigadas e os estudantes de Pedagogia diagnostiquem os aspectos que constituem a cultura escolar que carecem de intervenção no âmbito do diálogo entre o brincar e a prática docente, elencando possíveis soluções. As perspectivas das professoras e dos estudantes de Pedagogia subsidiarão a elaboração de um plano de ação que qualifique a prática docente e o brincar das crianças na educação infantil.

As professoras da educação infantil na escola *locus* de pesquisa a partir da visãoêmica que possuem sobre a realidade etnografada serão, juntamente com os estudantes de Pedagogia, autores dos processos de criação e ressignificação do plano de ação, fomentando ações interventivas

voltadas à qualificação da prática docente com ênfase na disseminação do brincar como expressão sociocultural, patrimônio das infâncias, que precisa ser compreendido de forma científica pelo viés do reconhecimento das peculiaridades da realidade escolar para ganhar vida e espaço no universo educacional.

As iniciativas e resultados suscitados pelo projeto de extensão serão divulgados através de oficinas, pôsteres, artigos e um e-book, esses meios de difusão das descobertas e experiências vivenciadas possibilitarão uma ação reflexiva que parta da universidade em parceria com a escola onde a pesquisa foi desenvolvida, de modo que promova a transformação social ao contribuir para que o brincar possa ser reconhecido na cultura escolar como direito e necessidade da infância que demanda engajamento e participação dos adultos na disposição de espaços e materiais que ampliem as possibilidades de escolha, mobilizem novas descobertas e proporcionem desafios para que as crianças na educação infantil desenvolvam com autonomia e liberdade as experiências de aprendizagem fomentadas no brincar qualificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao definirmos o interesse deste estudo em investigar o diálogo entre a prática docente e o brincar das crianças na educação infantil de uma escola de Nazaré da Mata-PE, ainda não tínhamos a dimensão da bela experiência que seria associar a curiosidade epistemológica que nos movia, “sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2002, p. 13), aos princípios, etapas e características da pesquisa etnográfica. A preocupação da etnografia em descrever de forma densa a cultura investigada através de um relato que revele a perspectiva, os sentidos e os significados que sujeitos atribuem à própria realidade nos possibilitou a imersão no universo do brincar no âmbito das teorias socioantropológicas.

Desse modo, conseguimos pesquisar as interações sociais, a reprodução interpretativa, as relações entre pares, a prática docente, os ambientes, as cenas e situações de fala que aconteciam na escola, atentas ao brincar e suas implicações no processo de produção das culturas infantis

e o lugar que ocupava na cultura escolar estudada, estabelecendo-se assim uma sintonia entre o percurso metodológico da pesquisa etnográfica e a compreensão do brincar como objeto de estudo, fato que reforça a importância de se refletir sobre os objetivos da pesquisa antes de se escolher os caminhos investigativos para que a metodologia dialogue e subsidie o estudo.

Durante o trabalho de campo e no percurso da análise dos dados nos norteamos pelos objetivos específicos da pesquisa, a saber: investigar de que forma brincam as crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE; identificar o papel que as professoras têm desempenhado no brincar das crianças da Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE; e investigar até que ponto o brincar das crianças tem ajudado a qualificar a prática docente na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE.

Ao investigar de que forma brincavam as crianças descobrimos que esse brincar acontecia “lá fora” na área externa das salas das turmas, área composta por um pátio de piso rústico, uma calçada alta, corredores de frente às salas e sob a sombra do pau-brasil. As professoras definiam o recreio como a hora certa de brincar e despejavam poucos brinquedos industrializados em condições precárias de conservação para que as crianças utilizassem nas brincadeiras. Em um espaço inadequado, com recursos limitados e em pouco tempo o brincar das crianças não poderia ser categorizado como um brincar de qualidade, tendo em vista as poucas possibilidades de escolha que privavam a autonomia e a liberdade.

Comprometemo-nos ainda em identificar o papel que as professoras desempenhavam no brincar das crianças, nesse aspecto identificamos que atuavam antes das brincadeiras definindo a hora de brincar e determinando as crianças que, pelo bom comportamento, participariam do recreio. No caso da participação das professoras no brincar propriamente dito, encontramos uma dicotomia entre a definição dos papéis que as próprias professoras elucidaram na entrevista semiestruturada e as observações que fizemos voltadas a forma como atuavam perante o brincar das crianças. Enquanto as professoras em suas falas evidenciavam que assumiam o papel de estar presentes, incentivar o brincar, conversar e orientar as crianças, verificamos

que na prática elas aproveitavam o recreio para descansar ficando ausentes nos momentos de brincadeira, não estimulavam o brincar quando se eximiam da tarefa de dispor espaços e recursos que potencializassem as brincadeiras e as vezes que as observamos conversando com as crianças tratava-se de orientações sobre como deveriam se comportar ou indicar em que as crianças estavam errando.

No intuito de investigar até que ponto o brincar das crianças ajudava na qualificação da prática docente percebemos que as professoras não recorriam às brincadeiras das crianças como elemento fomentador da prática docente ao passo que reconheciam a alfabetização como a prioridade curricular e nesse sentido o brincar ou era utilizado como “jogo-isca” para tornar lúdica aprendizagem de algum conteúdo ou, quando emanava naturalmente da criança em sala, o brincar era compreendido como um ato de indisciplina.

Ao direcionarmos nosso olhar para os objetivos alcançados etnograficamente no contexto da prática, “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). E comparamos os resultados obtidos com esses objetivos ao que nos diz os documentos legais orientadores da educação infantil no Brasil que definem o brincar como um direito de aprendizagem da criança, as interações e brincadeiras como eixos norteadores da prática docente. Percebemos que na escola investigada as leis são reinterpretadas de acordo com a cultura escolar e as exigências legais são adaptadas para atender às prioridades da educação eleitas pelos adultos.

Neste caso, a alfabetização das crianças e a manutenção da disciplina demonstram-se como as demandas mais relevantes na educação infantil, fatores que dificultam o diálogo entre a prática docente e o brincar, sendo este último concebido como algo trivial, de interesse apenas das crianças, que pode atrapalhar a rotina escolar caso aconteça em outro momento que não seja o recreio. A relação que se estabelece entre a cultura escolar etnografada e os aspectos legais que fundamentam a inserção do brincar como direito da criança na educação infantil nos revela que é no

âmbito das escolas reais, constituídas por crianças e professores de verdade, compostas por contextos sociais, históricos e culturais únicos, que as políticas públicas tornam-se vivas, transformando a realidade, mas sendo constantemente ressignificadas e readequadas pelos sujeitos que atuam no interior das escolas.

Mesmo diante dos avanços na compreensão da criança como sujeito de direito e do reconhecimento das especificidades da infância, a real inserção do brincar na educação infantil e a compreensão da criança como ator social constituem-se ainda em desafios para a sociedade. E de modo especial para a escola campo de pesquisa, devido à falta de engajamento dos adultos, que influenciados pelo olhar do senso comum, depreciam o brincar na escola, não disponibilizam espaços, tempos e materiais necessários às brincadeiras e lançam expectativas sobre as crianças para que estas aprendam a ler e a escrever ainda na educação infantil.

No *locus* de pesquisa identificamos uma dificuldade de reconhecimento das crianças como sujeitos ativos na produção da cultura por parte das professoras e dos adultos que fazem a escola, evidenciada mediante o exacerbado pedido das professoras para que as crianças ficassem caladas e sentadas durante as aulas, para realizar tarefas e seguir rigorosamente a rotina colocada pelos adultos. O que impactava nas interações sociais entre as crianças e as próprias professoras, inviabilizando o processo de construção das culturas infantis, que pressupõe a superação do determinismo cultural proveniente da soberania da cultura dos adultos, propagada pela família, mídias e, de modo particular, pela cultura constituída na escola investigada.

A maior parte do tempo que as crianças passavam na escola era direcionado à vivência de atividades alfabetizadoras, o brincar ganhava espaço quando didatizado para a construção de um produto final, sendo descaracterizado ao ser confundido com uma atividade para apropriação “lúdica” dos conteúdos curriculares ou quando utilizado como recompensa das crianças bem comportadas, remetendo-nos a tensão que se estabelece entre emancipação e dominação nos propósitos da escolarização (YOUNG, 2007). Não possibilitar a liberdade para o brincar, controlando-o, pode torná-lo um instrumento de dominação.

O brincar além de ser utilizado como instrumento de dominação para barganhar a disciplina das crianças, também era dominado pela intervenção dos adultos que determinavam quando, onde e com o quê as crianças poderiam brincar. As professoras definiam o recreio como a hora de brincar, não participavam das brincadeiras com as crianças e tão pouco investiam na melhoria dos espaços, na ampliação da oferta dos materiais e na observação das brincadeiras para qualificar a prática docente e possibilitar mais experiências de aprendizagem. A falta de envolvimento dos adultos na mobilização de recursos e na ampliação do tempo para as brincadeiras empobrece, tolhe e minimiza o brincar que não acontece quando faltam à criança a variedade de opções e a liberdade de escolha.

Mudanças na organização dos ambientes na escola investigada para que se configurem em “áreas dominadas pelas crianças” (CORSARO, 2005), a ampliação do tempo e da oferta de materiais para o brincar, a reconfiguração do papel das professoras perante o brincar das crianças para que se tornem participantes, observadoras e ampliadoras das experiências de aprendizagem suscitadas nas brincadeiras e o fomento de uma prática docente que se permite qualificar pelo brincar das crianças, são possibilidades que pressupõem um movimento de reflexividade sobre a cultura escolar no âmbito das crenças enraizadas no pensamento dos adultos e concretizadas numa prática docente que viabiliza uma educação infantil pautada na preparação de crianças para ingressarem alfabetizadas no ensino fundamental.

A intenção do presente estudo etnográfico não consiste em apontar erros ou acertos, tão pouco sugerir mudanças na cultura escolar. O relato desta etnografia do brincar descreveu os sentidos e significados presentes no próprio contexto investigado, de modo que seja possível que as descobertas desta pesquisa contribuam para que esse movimento de reflexividade possibilite aos sujeitos investigados, especialmente às professoras, uma análise crítica sobre a prática docente na educação infantil que, se associada a um processo de formação continuada, provocará, por conseguinte, rupturas de crenças presentes na cultura escolar. O que impactará de alguma forma nas possibilidades de reinvenção do papel das professoras, investimento no processo de compreensão da escola como espaço que reconhece que a

criança na educação infantil aprende enquanto brinca com liberdade e a qualificação da prática docente por meio do diálogo efetivo com o brincar das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. In: Dossiê educar e brincar. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, n. 15, Ano IX, p.13-40, jul./dez. 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa, Portugal: LDA, 1977.

BEGNAMI, Patrícia dos Santos. CRIANÇAS: os sujeitos das pesquisas antropológicas. **Revista UNAR**, Araras, SP, UNAR, n. 1, v. 4, p. 2-12, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília: 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. seção 1, p. 18.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARDOSO, Graça Bandola. O lúdico e a emergência da literacia em creche. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016. p 193-216.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, sociedade e cultura**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Dossiê sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Araquariana, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 111-122.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. In: Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.351-360, maio/ago. 2005.

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

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ERICKSON, Frederic. Descrição Etnográfica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. (Tradutora). **Etnografia na educação: textos de Frederic Erickson**. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004. p. 02-39.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica pedagógica**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 425 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **O Papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil**. Brasília: Revista criança do professor

de educação infantil, 2005. 45 p. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_38.pdf>. Acesso em: 02
maio 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. P. 01-20. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 2, jul./dez. 2001.

_____. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 139-153.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALINOWSKI, B. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-48.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia a e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENDONÇA, Deolinda; SOUSA, Jesus Maria. Um estudo etnográfico numa organização educativa: a influência da liderança no contexto escolar, Jesus Maria Sousa. In: FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia da educação**. Funchal: CIE-UMA - Centro de Investigação em Educação, 2011. p. 253-277.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOURA, Adriana Ferro Moura; LIMA, Maria Glória Lima. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

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

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. O futuro da criança é o presente. **Revista educação**, São Paulo, Editora Segmento, p. 42-55, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia e pesquisa educacional**: por uma descrição densa da educação. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação. In: Roberto Jarry Richardson. (Org.). **Pesquisa-Ação**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 149-174.

_____. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Maria de Lourdes G. M. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança? In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (Org.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em Educação)**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-172.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Karla Pereira Aprigio; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. O brincar das crianças na Educação Infantil: um olhar etnográfico. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, 2021.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SOUSA, Jesus Maria. O currículo à luz da etnografia. **Revista europeia de etnografia da educação**. Funchal: Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, n. 3, p. 119-125, 2003.

_____. Um olhar etnográfico sobre o currículo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 18-35, maio/ago. 2017.

VALENTIM, Daniel Costa. Entre brincadeiras e trocados: fragmentos etnográficos das experiências lúdicas de crianças em situação de rua em Fortaleza-CE. 2007. **Revista três pontos**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 97-104, mar./ago. 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Este livro é fruto da dissertação realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - Mestrado Profissional em Educação, se inseriu na linha de pesquisa de Formação de Professores, teve por objetivo geral investigar até que ponto a prática docente dialoga com o brincar das crianças na Educação Infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE, e como objetivos específicos: investigar de que forma brincam as crianças; identificar o papel que as professoras têm desempenhado no brincar das crianças; e investigar até que ponto o brincar das crianças tem ajudado a qualificar a prática docente na Educação Infantil.

ISBN: 978-65-83366-13-9



978-65-83366-13-9

Kattleya
EDITORA

