

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ROSIMEIRY MOSTACHIO

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2019

ROSIMEIRY MOSTACHIO

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia.

CURITIBA

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSIMEIRY MOSTACHIO

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas, Elementos Articulares da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 22 de abril de 2019.

Prof.^a Dra. Anita Helena Schlesener

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Prof. Dr. Joe de Assis Garcia

Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca:

Prof.^a Dra. Valéria Lüders

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dra. Maria Iolanda Fontana

Universidade Tuiuti do Paraná

Aos meus filhos, Bárbara e Matheus.
Que transformaram uma simples mulher, em uma mãe.

AGRADECIMENTOS

A construção de uma dissertação não é um exercício fácil é uma tarefa árdua muitas vezes solitária e por vezes também dolorosa. No entanto, não seria possível desenvolvê-la sem a participação e apoio de algumas pessoas.

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela oportunidade e por iluminar meu caminho e me dar forças para seguir sempre em frente quando por muitos momentos a vontade foi de desistir.

Aos meus pais pela educação, incentivo e apoio incondicional na realização dos meus estudos e sonhos. Em especial a minha mãe que sempre rezou, encorajou para que eu conseguisse concluir mais essa etapa de estudos na minha caminhada.

Ao meu querido Rui, pelo apoio diário nessa trajetória, incentivo, carinho, e compressão pelos constantes momentos ausência e, sobretudo pela ajuda incondicional, nas traduções dos textos, na leitura dos meus escritos e tantos outros.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Joe Garcia, pela paciência, pelo cuidado com minha formação, incentivo e orientações importantes e relevantes na construção do trabalho, e por não ter desistido de mim e da minha formação. A este competente professor e pesquisador o meu muito e eterno obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, que com competência partilharam seus conhecimentos e contribuíram com a minha formação. Aos leitores no Exame de Qualificação e membros da Banca de Defesa, o meu agradecimento especial pelo comprometimento, seriedade e relevância de suas leituras, orientações e contribuições importantes que também auxiliaram em minha formação.

Às professoras entrevistadas que, gentilmente, se disponibilizaram a participar dessa investigação, transformando-se nas atrizes principais desta pesquisa.

Aos amigos e companheiros de mestrado da linha de Práticas Pedagógicas, pelos quais tenho um carinho especial e admiração: Angélica, Adriana, Cássia, Cláudia, Jheiny, Edson e José Roberto, pelo apoio e incentivo permanente. As colegas do doutorado, Irmã Emarianne e Sandra por sempre saber me escutar.

Aos colegas e companheiros de mestrado da linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação pelos quais tenho um carinho especial e pela amizade que fizemos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa: Ana, Luiz, Vanessa, Viviane, Simone, Tati, Manoela, pelo incentivo, força, pelas trocas de experiências, apoio e coleguismo nos estudos.

Às amigas Josiane Sanson e Cibele Mendes, um agradecimento especial, pela parceria de escrita e de trabalho, ao longo desses 24 anos com a Educação Infantil, na Editora do Brasil.

Às amigas que mesmo a distância deram incentivo e apoio para essa conquista: Vanessa Severiano, Claudia Luna, Nelma Sequineli, Lúcia, Marilda, Marcia Razera. A todos os meus estimados amigos pela amizade, pelo encorajamento, e pela paciência diante dessa trajetória.

Aos meus ex-alunos, que são parte da minha história e durante muito tempo contribuíram com minha formação continuada na vida e na escola. Aos que brincaram comigo, aos que me permitiram observar sua capacidade de criar brincadeiras ao longo dessa trajetória de 35 anos de Magistério. As experiências das nossas brincadeiras na escola foi fonte de inspiração e dúvida dessa dissertação. Essa pesquisa é também para vocês!

A todas as pessoas que direta ou indiretamente, participaram desse desafio, pelo incentivo, paciência, escuta e apoio constante.

Finalmente, quero dizer que ao concluir esse estudo, percebo que não sou mais a mesma, construí novos conhecimentos, adquiri outros hábitos, repensei a vida e a Educação, conheci outros pontos de vistas, li outros livros, discordei de alguns, concordei com outros, chorei, desanimei, sorri, e segui. Essa dissertação é fruto de uma vida vivida e sentida.

Para concluir esses agradecimentos quero emprestar algumas palavras da poetisa Cora Coralina - “*o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher*”. Diante dessa bela reflexão eu digo: VALEU A PENA.

[...] o homem nasceu para aprender,
aprender tanto quanto a vida lhe permita.

Vilma Guimarães Rosa (1999)

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas elas vão sempre mudando. Afinam ou Desafinam.

Guimarães Rosa (1994)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação qualitativa e exploratória, tendo por objetivo analisar a visão de um grupo de professoras de pré-escola sobre como as crianças criam brincadeiras livres nessa etapa da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma revisão de literatura e um levantamento, em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras que atuavam com crianças de 4 e 5 anos de idade em instituições públicas e privadas de Curitiba (Paraná). O referencial teórico envolveu a análise dos conceitos de brincar e brincadeira livre, e uma perspectiva de como as crianças criam brincadeiras livres na Educação Infantil. Entre os teóricos utilizados nesta dissertação, destacamos Winnicott (1971, 1975, 1982), Brougère (2006), Borba, (2005, 2006), Wajskop (1996, 2001), Vigotski (2007), Moyles (2007), Kramer (1987, 1998, 2005), Didonet (2001), Corsaro (2002, 2009, 2011) e Sarmento (1997, 2004). Também analisamos alguns documentos governamentais e legislação educacional brasileira, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A seleção das professoras participantes seguiu alguns critérios, tais como experiências com o brincar na Educação Infantil. A seleção seguiu, ainda, critérios de amostragem *intencional por intensidade*, encontrados em Patton (1990). Para o autor, esse tipo de amostragem origina-se na triagem de sujeitos qualificados que poderão fornecer dados, em virtude da intensidade de suas experiências com o fenômeno de interesse da investigação. Para a coleta de dados em campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, como sugerem Bogdan e Biklen (1991), Triviños (1987), Lüdke e André (1986). Ao todo, foram realizadas oito entrevistas com professoras que atuavam naquele período, com crianças da pré-escola. As análises de conteúdo das entrevistas foram realizadas seguindo a perspectiva proposta por Bardin (1988), com a qual elaboramos quatro categorias que nos permitiram conhecer algumas singularidades na percepção das professoras sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil. São elas: *expressão da capacidade de criar e imitar, criação sem interferência, reflexão sobre suas próprias experiências e reelaboração de situações cotidianas*. Dentre os resultados podemos destacar que, a criação de brincadeiras livres na pré-escola envolve um procedimento similar à construção de “mosaicos mentais”, onde as crianças mesclam elementos de suas experiências e observações cotidianas, bem como uma forma criativa de “transporte mental” de cenas, situações e elementos do cotidiano que compõem as brincadeiras criadas no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Brincar. Brincadeira livre.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative and exploratory investigation, aiming to analyze the vision of a group of pre-school teachers about how children create free play at this stage of Early Childhood Education. The research was developed based on a literature review and a survey in the field, through semi-structured interviews, carried out with teachers who worked with children of 4 and 5 years of age in public and private institutions of Curitiba (Paraná). The theoretical framework involved the analysis of the concepts of play and free play, and a perspective of how children create free games in Early Childhood Education. Among the theorists used in this dissertation, we highlight Winnicott (1971, 1975, 1982), Brougère (2006), Borba, (2005, 2006), Wajskop (1996, 2001), Vigotski (2007), Moyles , 1998), Didonet (2001), Corsaro (2002, 2009, 2011) and Sarmento (1997, 2004). We also analyzed some government documents and Brazilian educational legislation, such as: Constitution of the Federative Republic of Brazil (BRASIL, 1988), Law of Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, 1996), National Curriculum Framework for Early Childhood Education), National Quality Parameters for Early Childhood Education (BRASIL, 2006), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009) and the recent National Curricular Common Base (BRASIL, 2017). The selection of participating teachers followed certain criteria, such as experiences with playing in Early Childhood Education. The selection followed criteria of intentional sampling by intensity found in Patton (1990). For the author, this type of sampling originates in the screening of qualified subjects who can provide data, due to the intensity of their experiences with the phenomenon of research interest. For data collection in the field, semi-structured interviews were conducted, as suggested by Bogdan and Biklen (1991), Triviños (1987), Lüdke and André (1986). In all, eight interviews were conducted with teachers who worked in that period, with pre-school children. The analysis of the content of the interviews was carried out following the perspective proposed by Bardin (1988), with which we elaborated four categories that allowed us to know some singularities in the perception of the teachers about how children create free games in the context of Early Childhood Education. They are: expression of the ability to create and imitate, creation without interference, reflection on their own experiences and re-elaboration of everyday situations. Among the results we can highlight that the creation of free play in the preschool involves a procedure similar to the construction of "mental mosaics", where children mix elements of their experiences and daily observations, as well as a creative form of "mental transport" scenes, situations and daily elements that make up the games created in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Education. Child education. Play. Free play.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Língua)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PARTICIPANTES ENTREVISTADAS	82
QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES (1996-2015)	111
QUADRO 3 – ARTIGOS – BRINCAR E BRINCADEIRA LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	111
QUADRO 4 – TRABALHOS DE REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS NACIONAL DA ANPED (2000-2007)	112
QUADRO 5 – DISSERTAÇÕES E TESES (2004-2017)	112
QUADRO 6 – ARTIGOS E PERIÓDICOS (2006-2011)	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	18
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS	18
2.2 UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO	34
2.4 COMO A EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	44
3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
3.1 UMA LEITURA ETIMOLÓGICA DO TERMO BRINCAR	52
3.2 POR QUE AS CRIANÇAS BRINCAM?	54
3.2.1 Sobre Winnicott	54
3.2.2 As Razões para Brincar	55
3.3 AS NOÇÕES DE BRINCAR E BRINCADEIRA	59
3.3.1 O Que é Brincar?	59
3.3.2 O Que é Brincadeira Livre?	63
3.4 COMO AS CRIANÇAS CRIAM BRINCADEIRAS LIVRES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	66
3.5 ALGUMAS IDEIAS DE COMO AS CRIANÇAS PODEM CRIAR BRINCADEIRAS LIVRES NA ESCOLA	74
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	77
4.2 LEVANTAMENTO DE DADOS	80
4.2.1 Participantes da Pesquisa	81
4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	109
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO	110
APÊNDICE 3 – FONTES BIBLIOGRÁFICAS DA DISSERTAÇÃO	111

1 INTRODUÇÃO

O brincar e as brincadeiras no contexto da Educação Infantil são temas de interesse destacado no campo da pesquisa educacional. Isso reflete a valorização crescente da criança pequena como sujeito histórico e de direitos, que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva”. Nesse entendimento, a criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Em escolas de Educação Infantil as crianças brincam diariamente. Essa atividade pode ter sido planejada, preparada e organizada por professoras, segundo um caráter pedagógico, com a finalidade de ensinar algum conteúdo ou conceito. Neste caso, as escolhas do brincar têm por referência a perspectiva dos adultos, que decidem pelas crianças como essa experiência será realizada. Assim, por exemplo, os adultos podem propor brincadeiras em que as crianças interpretam papéis, nas quais elas não exercem escolha sobre quem desejam ser ou como irão atuar dentro do enredo proposto. Com essa abordagem, as professoras podem estruturar as brincadeiras de tal forma a limitar os significados para o ato de brincar. Dessa forma, as crianças encontram pouca liberdade para escolher e criar suas próprias brincadeiras, e também para decidir com quem, quando, onde e como irão brincar.

Uma segunda possibilidade refere-se ao brincar livre ou à brincadeira livre na escola. Neste caso, são “aqueelas que a própria criança inicia e cria” (WENNER, 2011, p. 30). Nessa forma de brincar as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades de papéis (p. 30). Borba sugere que a brincadeira livre e espontânea “não tem hora marcada, nem resultados prévios e determinados” (BORBA, 2006, p. 43). Tal como argumenta Wajskop (1996, p. 77), para as experiências de brincar livre, “é preciso que a criança tenha autonomia para escolher seus companheiros”, por exemplo. Além disso, a criança escolhe “o papel que irá assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca” (WAJSKOP, 1996, p. 77).

O interesse inicial por esse tema, sob uma perspectiva pessoal, surgiu ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica. Atuei durante muito tempo em sala de aula, como professora de pré-escola, quando passei a refletir sobre diversas questões relativas ao brincar, em função do que podia observar no cotidiano com as crianças. Nesse sentido, esta pesquisa constitui uma iniciativa para explorar em profundidade algumas interrogações sobre o brincar e as brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil, que seguem comigo há alguns anos, mas que se mostram muito atuais na literatura educacional e solicitam respostas. Dentre as perguntas a responder, nesta investigação exploramos uma em especial: como as crianças da pré-escola criam brincadeiras livres?

Para responder essa pergunta, inicialmente levantamos as pesquisas já realizadas no Brasil que abordassem temáticas similares ou próximas àquelas aqui consideradas. Para isso, foi feito um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES¹, da BDTD², bem como a busca por artigos na base do SCIELO³, entre os trabalhos apresentados na ANPED⁴, e em outras fontes, publicados entre 1996 e 2017. Tomamos como referência, para definir a data de início das publicações a considerar, 1996, quando ocorre a promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996), que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esse levantamento ocorreu entre julho e agosto de 2017. Entre as palavras-chaves usadas estão: “brincar”, “brincar livre”, “brincadeira livre” e “educação infantil”. Com esses descritores foi possível localizar um conjunto de dissertações e teses, artigos e trabalhos científicos que envolviam de algum modo o brincar na Educação Infantil. A leitura inicial dos títulos e resumos, bem como de alguns capítulos dos materiais levantados, nos levou a perceber neles a inexistência de pesquisas específicas relacionadas ao olhar das professoras de Educação Infantil sobre como as crianças criam brincadeiras livres.

Com base no levantamento e revisão teórica, pode-se perceber, por exemplo, a existência de estudos preocupados com o “brincar”. No entanto, não foram encontradas produções científicas especificamente dedicadas a analisar como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil – questão central desta investigação. Esse fato sugeriu a natureza inédita desta investigação, que pa-

¹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

² BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

³ SCIELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online)

⁴ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

rece explorar uma lacuna teórica relevante no conhecimento sobre a criação de brincadeiras livres na Educação Infantil.

A partir da revisão teórica elaboramos um conjunto de cinco quadros. Eles contêm as principais fontes que de algum modo subsidiaram esta dissertação. Cada um dos quadros (1, 2, 3, 4 e 5) foi nominado e numerado, para facilitar a compreensão dos leitores. Neles estão relacionadas as diferentes fontes encontradas no levantamento bibliográfico, e cada um deles especifica o autor (ou autores), título, descrição, ano e a instituição em que os trabalhos foram publicados. Estes quadros foram inseridos na seção de apêndices desta dissertação.

Para responder a pergunta central dessa pesquisa, recorremos a uma investigação qualitativa e exploratória com o objetivo de analisar a visão de um grupo de professoras⁵ sobre como crianças de 4 e 5 anos de idade criam brincadeiras livres na Educação Infantil. Isso foi desenvolvido com base no conteúdo de entrevistas semiestruturadas, realizadas com um conjunto de professoras que atuavam na pré-escola em instituições públicas e privadas de Curitiba (Paraná). O conceito de *brincadeira livre* (ou do “brincar livre”) utilizado nesta dissertação, assim como por alguns teóricos desse tema, refere-se a contextos que envolvem o exercício de escolha, pelas crianças, de como desejam brincar, com quem ou do quê, bem como a possibilidade de exercer sua capacidade para criar suas próprias brincadeiras no contexto da escola.

Esta investigação foi desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa de caráter exploratório, tal como descrito por Creswell (2010), Bogdan e Biklen (1991), Einser (1991), Triviños (1987), Lüdke e André (1986) e Gatti (2007). Esta opção metodológica foi escolhida por tornar possível a investigação pretendida a respeito das visões e percepções das professoras sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da escola. Nesse entendimento, o que se pretende é “emprestar” a visão, as observações, memórias e pensamentos das professoras participantes da pesquisa para investigar como as crianças criam brincadeiras livres.

O processo de desenvolvimento desta dissertação envolveu as seguintes etapas: elaboração de um referencial teórico; realização de um trabalho de campo; e análise do conteúdo das entrevistas. A primeira etapa foi executada com base na

⁵ Nesta dissertação optou-se por usar o substantivo na sua forma feminina para referir-se às professoras, pois ainda na grande maioria das pré-escolas brasileiras as professoras da Educação Infantil são mulheres.

revisão da literatura educacional envolvendo questões sobre Educação Infantil, desenvolvimento da criança e o brincar nessa etapa da escolarização. Dentre os teóricos considerados destacam-se: Winnicott (1971, 1975, 1982), Brougère (2006), Huizinga (1999), Wajskop (1996, 2001) Vigotski (2007), Benjamin (1984) e Moyles (2007). As análises teóricas também contemplaram alguns documentos governamentais e a legislação que norteia as ações e as práticas da Educação Infantil, tais como: Constituição Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), entre outros.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma. Após a Introdução há o capítulo intitulado “Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança”. Nele procuramos explorar, como questão central, a contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, no contexto da sociedade contemporânea, bem como um conjunto de desafios dessa etapa de escolarização. Para isso, realizamos uma revisão teórica da literatura educacional pertinente, incluindo alguns documentos da legislação educacional brasileira.

No capítulo seguinte, intitulado “O Brincar na Educação Infantil”, analisamos o brincar na Educação Infantil, iniciando por uma leitura etimológica do termo *brincar*. Investigamos teoricamente, com o auxílio de Winnicott (1971, 1975, 1982), um conjunto de razões pelas quais as crianças brincam. Depois, analisamos as noções de *brincar* e de *brincadeira livre*, particularmente no contexto da Educação Infantil, visando responder as perguntas: “O que é brincar?” e “O que é brincadeira livre”? Para essa finalidade, recorremos particularmente aos seguintes teóricos: Wajskop (1996), Brougère (2006), Vigotski (2007), Borba (2006) Moyles (2007) e outros. Aqui também exploramos um conjunto de pesquisas e apresentamos uma perspectiva de resposta à questão central desta investigação, *como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil*.

O capítulo seguinte apresenta os procedimentos metodológicos envolvidos no trabalho de campo, que assumiu uma natureza qualitativa e exploratória. Conforme observou Gatti (2007), a abordagem qualitativa está interessada na relação dinâmica entre o mundo real e os participantes da pesquisa, que não podem ser traduzidos em números. Ela envolve formas detalhadas de registro, que possibilitaram

um modo apropriado de análise dos conteúdos das entrevistas realizadas. Com isso, foi possível considerar em profundidade as visões das professoras entrevistadas sobre suas experiências e observações no trabalho com crianças da pré-escola.

Essa etapa da pesquisa envolveu um levantamento de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, junto a um grupo de professoras que atuavam na Educação Infantil. Para isso, utilizamos uma técnica de entrevista proposta por Triviños (1987). Esse procedimento foi realizado ao longo do segundo semestre de 2018, com as professoras que atuavam com crianças de 4 e 5 anos de idade em escolas de Educação Infantil, públicas ou privadas, de Curitiba. Para isso, inicialmente, houve o contato com a diretora ou coordenadora pedagógica daquelas instituições e a solicitação da indicação de professoras. Destas, um grupo foi selecionado, segundo alguns critérios: formação pedagógica em curso de Magistério ou com graduação em Pedagogia; experiência profissional mínima de 5 anos na pré-escola; deter experiências significativas relacionadas ao brincar na escola; disposição para descrever ou compartilhar suas experiências e observações sobre como as crianças criam brincadeiras livres.

As entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2018. Elas foram baseadas em um roteiro elaborado previamente (APÊNDICE 1), com base nos estudos de revisão teórica anteriormente realizados. Após realizarmos as entrevistas, passamos para a terceira etapa da pesquisa, que envolveu uma análise dos seus conteúdos, seguindo uma abordagem metodológica proposta por Bardin (1998).

Ao término das entrevistas, iniciamos suas transcrições para então procedermos à análise de conteúdos, pela qual elaboramos um conjunto de 4 categorias interpretativas, relacionadas ao entendimento das professoras participantes sobre as noções de brincar e de brincar livre, bem como a respeito de como as crianças criam brincadeiras livres na Educação Infantil. As respectivas categorias obtidas foram: *expressão da capacidade de criar e imitar, criação sem interferência, reflexão sobre suas próprias experiências e reelaboração de situações cotidianas*.

Finalmente, no último capítulo desta dissertação apresentamos um conjunto de considerações que sintetizam aprendizagens obtidas ao longo da investigação aqui apresentada.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Neste capítulo apresentamos uma visão sobre a Educação que comprehende, em particular, algumas análises teóricas e reflexões sobre marcos jurídicos relacionados à Educação Infantil no contexto brasileiro. Procuramos explorar uma questão central relativa à *contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças*.

Para responder a esta questão realizamos uma revisão de literatura, tendo como apporte alguns marcos legais e teóricos e procurando situar a Educação Infantil e sua contribuição no contexto da sociedade contemporânea. Essa elaboração envolveu diferentes leituras teóricas sobre essa temática, bem como a análise de alguns documentos da legislação educacional brasileira. Dentre tais documentos destaca-se: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e a recente Base Nacional Comum Curricular etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2017). Dentre os teóricos estudados para compor esta dissertação enfatiza-se Kramer (1987, 1998, 2005), Campos (1996, 2017) Didonet (2001), Corsaro (2002, 2009, 2011), Sarmento (1997, 2004), Oliveira (1994, 2000, 2010), entre outros.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS E TEÓRICOS

Neste item, tem-se por propósito explorar uma visão contemporânea sobre a Educação, em particular sobre a Educação Infantil, no contexto brasileiro. No percurso investigativo, e considerando a perspectiva de alguns teóricos, inicialmente examinamos algumas características desta etapa da escolarização.

Atualmente a Educação Infantil é uma etapa da escolarização que integra a Educação Básica, assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ela se destina à educação de crianças na faixa de zero a 5 anos de idade. Essa condição formal é recente na organização do sistema educacional brasileiro, que há poucas dé-

cadas passou a incluir formalmente essa etapa no âmbito da Educação Básica. Com isso, o Brasil começou a superar a natureza assistencialista até então muito presente nesse nível da Educação Básica. No país, as creches e pré-escolas nem sempre tiveram a finalidade que atribuímos a elas nos dias atuais. De acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), a “Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Ao fazer uma retrospectiva sobre a história das creches, Didonet (2001) explica que sua origem esteve vinculada à transformação da família. Segundo o autor, “as referências históricas são unâmes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho” (DIDONET, 2001, p. 12). Isso ocorreu na Europa, bem como no Brasil.

As creches surgiram na Europa, a partir da revolução industrial, em função da participação das mulheres no mercado de trabalho. Com a conquista do espaço de trabalho pelas mulheres, surgiu a necessidade de existir um lugar apropriado para que elas deixassem seus filhos enquanto trabalhavam (DIDONET, 2001, p. 13). As primeiras creches e pré-escolas surgiram com finalidade filantrópica e com caráter assistencialista. No início, essas instituições eram mantidas pelos próprios usuários, e somente com o passar do tempo tornaram-se públicas. Tal como escreve Kramer (1987), a ideia de creche iniciou sua história como um “abrigó, asilo, um instrumento de segregação de indivíduos pobres das classes sociais dominadas”. Como enfatiza a autora, “nesse momento surge também a ideia de proteger a infância, mas o atendimento ainda era precário e se restringia a iniciativas isoladas” (KRAMER, 1987, p. 53).

De acordo com Didonet (2001), originalmente as crianças eram vistas como um “problema” pela sociedade. Assim, sob um sentimento filantrópico, assistencial e caritativo, elas começaram a ser atendidas fora do ambiente das suas famílias. Para esse teórico, as creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas cujas mães saíam para o trabalho. Nesse entendimento, a consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidado às crianças estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear (DIDONET, 2001, p. 12). Para o autor, “nas famílias extensas tinham muitas pessoas que podiam ocupar-se e tomar conta das crian-

ças, como por exemplo, avó, tia, primos, irmãos maiores” (DIDONET, 2001, p. 12). De um modo análogo, no cenário atual, os pais de famílias nucleares recorrem a instituições de Educação Infantil para terem onde deixar seus filhos, a fim de que possam trabalhar.

No Brasil, de modo geral, o século XIX foi marcado pelo grande desenvolvimento econômico e industrial, e houve também, nesse momento histórico, a implantação das primeiras creches para atender às mães trabalhadoras⁶ (DIDONET, 2001). As creches foram inauguradas nas indústrias e fábricas, com a finalidade de atender aos filhos das operárias pobres enquanto as mães trabalhavam. Diferente do que afirma a legislação atual, as creches não eram reconhecidas como um direito da criança, mas sim como um direito das mães trabalhadoras (DIDONET, 2001, p. 12-13).

A inclusão da Educação Infantil como etapa formal integrada ao sistema educacional brasileiro representou um marco na história da Educação. Essa etapa passou a ser reconhecida como parte da Educação Básica e a ter regulamentação e legislação próprias para esse nível de Educação. Na legislação educacional brasileira, a Educação Infantil é entendida como um direito da criança (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento é relativamente recente, tendo sido formalmente estabelecido com a promulgação da Constituição Federal, há três décadas (BRASIL, 1988). Mesmo assim, trata-se de um dos mais importantes avanços que ocorreram na educação brasileira nas últimas décadas.

Nessa direção, o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma que é dever do Estado oferecer Educação Infantil gratuita e de qualidade em creche e pré-escola a crianças de até 5 anos de idade. No cenário atual, a garantia do direito à Educação Infantil é assegurada por lei a todas as crianças de 0 a 5 anos⁷, considerando o atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Essa organização reflete na mudança de concepção das creches e pré-escolas, que não visa garantir somente a expansão da oferta, mas também a qualidade no atendimento de todas as crianças dessa faixa etária, como um direito social e educacional sem distinção al-

⁶ A Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) de 1943 determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a guarda das crianças. No Brasil, a expressão “guarda da criança” foi utilizada nos primórdios para referir-se à creche e revelar seu propósito (DIDONET, 2001, p. 12).

⁷ Com a Lei nº 11.274/06, o Ensino Fundamental passou a ter duração de 9 (nove) anos. Com essa redação, os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB foram alterados e, assim, alterou-se o atendimento para a Educação Infantil, que passou a ser exclusivamente de zero a cinco anos (BRASIL, 2006).

guma. Assim, a oferta de Educação Infantil no Brasil é de responsabilidade dos municípios, que recebem apoio dos estados e do Governo Federal para que possam oferecer uma formação inicial de qualidade às crianças. Dessa forma, as instituições passam a fazer parte de um caminho educativo que deve articular-se com outros níveis de ensino – e se estender por toda a vida.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um grande marco legal no que se refere à educação e aos direitos da criança. Os artigos 205 e 208 asseguraram os direitos das crianças, afirmando que a “educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo a Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos como um direito social” (BRASIL, 1988). O artigo 205 acrescenta ainda que a “educação será promovida e incentivada com a colaboração da família e da comunidade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a considerar a criança como sujeito de direitos e a referir-se ao atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas como um direito social. Outro artigo da Constituição Federal relacionado à Educação, muito importante para a Educação Infantil, é o 227, que assegura desde o nascimento o direito à educação como um dever da família, da sociedade e do Estado. Nele está exposto:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010)⁸.

Outro documento importante que reconhece a criança como sujeito de direitos é o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que em seus artigos 3 e 4 garante “a proteção integral às crianças e adolescentes”. Essa legislação fez avançar a própria visibilidade das crianças, na escola e na sociedade de um modo amplo. Assim, compreender a criança como sujeito de direitos é também reconhecer que ela possui um jeito particular de ser e estar no mundo, que deve ser respeitado e inspirar sua própria educação, constituindo-se como protagonista e (co-) organizadora de suas aprendizagens. Como já foi dito, no contexto brasileiro, o reconheci-

⁸ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010.

mento da criança como sujeito de direitos é um fato relativamente recente, que ocorreu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

No cenário da educação brasileira algumas mudanças ocorreram a partir da reforma educacional de 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que evidenciou a importância da Educação Infantil, passando esta a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. A lei definiu a finalidade dessa etapa da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade”. A LDB (BRASIL, 1996) regulamentou o sistema educacional público e privado. Assim, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à assistência. Nesse entendimento, essa primeira etapa da Educação Básica ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, passando então a integrar a política nacional de Educação. Desse modo, passou-se a atender às especificidades das crianças dessa faixa etária, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, o que contribuiu para a construção do seu desenvolvimento e o exercício de sua cidadania. Ao considerar os vários aspectos do desenvolvimento da criança de forma integrada e não como coisas distintas e separadas, essa etapa da Educação Básica torna-se fundamental, pois evidencia a necessidade de compreender e enxergar a criança como um todo, como um ser humano capaz e competente de agir e participar no mundo em que vive.

As instituições que oferecem a Educação Infantil são espaços institucionais não domésticos que todas as crianças têm direito de frequentar. Na maioria das instituições de Educação Infantil, atualmente, os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária. No entanto, algumas escolas desenvolvem experiências de trabalho educativo em suas rotinas em grupos de faixa etária de idades diferentes. Tal como escreve Kramer (1998, p. 33), as creches e pré-escolas são diferenciadas “ora pela idade das crianças, ora pelo modo de funcionamento, ora pela instância administrativa a que se vinculam”.

Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil é uma etapa obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade, segundo a lei nº 12.796⁹ (BRASIL, 2013), promulgada em 4 de abril de 2013. Em seu artigo 6º, ela especifica que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4

⁹ Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2013).

(quatro) anos de idade". Neste contexto, a Educação Infantil¹⁰, no Brasil, é um nível de ensino que compreende creche e pré-escola. Entende-se como creche o espaço destinado a crianças de zero a 3 anos de idade, enquanto a pré-escola acolhe crianças de 4 a 5 anos de idade. Esses espaços podem ser públicos ou privados, de tempo integral ou parcial.

No cenário atual, cabe à Educação Infantil incorporar de forma integrada as atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, tornando sua aprendizagem e seu desenvolvimento mais efetivos, de modo a garantir o disposto no artigo 29 da LDBEN (2009), que nos lembra da finalidade da Educação Infantil. Com a implantação da LDBEN de 1996, foi necessário modificar o modo de pensar e agir nas instituições de creches e pré-escolas. Antes da efetivação da Lei, as creches tinham uma função assistencialista e as pré-escolas de antecipação da escolaridade e preparação para o Ensino Fundamental, tal fato acontecia pela ausência de regulamentação e pelo atendimento da criança fora da família e que não frequentava a escola.

A Educação Infantil tem uma contribuição importante no desenvolvimento integral da criança, por se tratar dos primeiros anos de vida e também por ser o primeiro contato da criança com a escola. As crianças, ao frequentarem escolas, começam a conviver com outras crianças e com adultos que não pertencem às suas famílias e que possuem hábitos e costumes diferentes dos seus, como, por exemplo, no modo de falar, de brincar, de agir, de se comunicar. É neste período que as crianças ampliam sua rede de socialização, que ocorre ao mesmo tempo na família, na escola e em outros espaços sociais onde estabelecem relações com outras pessoas, outras culturas. Nesse entendimento, as crianças são socializadas nas relações que estabelecem com os outros, ao experimentarem diferentes formas concretas de aprender, tornando-se protagonistas de suas descobertas. Tal como escreve Kramer (1998, p. 33), as creches e pré-escolas são modalidades da Educação Infantil e desempenham um papel importante na socialização e convivência das crianças, bem como no desenvolvimento humano e social delas. Para a autora, o trabalho realizado nas creches e pré-escolas deve garantir o cuidar e o educar, assegurando às crianças pequenas assistência, alimentação, saúde e segurança (p. 33).

¹⁰ A expressão "educação infantil" foi cunhada a partir das discussões da Constituinte de 1988 e da LDB de 1996. CAMPOS, M. M. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65. nov. 1996.

A LDBEN de 1996 foi um marco legal importante no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo também a importância e o direito de todas as crianças a frequentar essa etapa da educação. Neste cenário, após a LDBEN (BRASIL, 1996), iniciou-se o processo de universalização do ensino para todas as crianças de 0 a 6 anos de idade. Junto a esse processo veio também a intenção de modificar a caracterização assistencialista da Educação Infantil, para ser, então, reconhecida como uma etapa fundamental e necessária para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

No cenário educacional brasileiro, posterior à LDB, foi criada, em 1998, a primeira proposta pedagógica de orientação para as instituições de Educação Infantil, o RCNEI, ou Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Exatamente como explicita o nome, esse documento é uma proposta com orientações pedagógicas; não é um currículo para esse nível de ensino, e sim uma referência, um guia para orientar os profissionais que atuam nesta faixa etária nas instituições públicas ou privadas. Conforme se encontra no início da proposta, o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 13) esclarece:

[...] referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca em sua proposta a importância de valorizar a criança em seu contexto social e cultural, sua maneira particular de vivenciar e conviver com os outros e de se relacionar com o ambiente que a cerca.

A Educação Infantil passou por algumas transformações até chegar ao *status* de primeira etapa da Educação Básica, com princípios e diretrizes específicas voltadas para o desenvolvimento e a formação integral da criança. A proposta pedagógica apresentada no Referencial tem como base auxiliar a criação de atividades que estimulem a interação social, a formação da identidade e a autonomia da criança. São essas as três capacidades que compõem os principais objetivos que o RCNEI (BRASIL, 1998) se propôs a implementar e a desenvolver nas instituições de Educação Infantil do país.

Os muitos debates ocorridos nas últimas décadas em torno da educação da criança pequena apontaram para a expansão e o crescimento dessa etapa de ensino. Em relação ao crescimento da Educação Infantil, o RCNEI observa que:

[...] a expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1998a, p. 11).

A expansão da Educação Infantil foi motivada por mudanças sociais juntamente com a consciência da valorização das experiências das crianças desta faixa etária. A partir de então, de acordo com o Referencial (BRASIL, 1998a, p. 11), “ao menos do ponto de vista legal a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do estado e um direito da criança”. Além disso, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como espaço de interação social que favorece o desenvolvimento das crianças e que é capaz de contribuir para o processo de aprendizagem (BRASIL, 1998a, p. 13). Esse Referencial Curricular de 1998 representa um avanço para a Educação Infantil ao buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista dessa etapa, ou da simples preparação para alfabetização e antecipação da escolaridade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 17), modificar a concepção de educação assistencialista na Educação Infantil “envolve principalmente assumir as especificidades desse nível de ensino e rever a concepção de infância, promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança”. O RCNEI declara:

[...] modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade, o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998a, p. 17).

Nesse contexto, as transformações que ocorreram na Educação e na Educação Infantil nas últimas décadas apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e

cuidar, considerando as crianças em seus contextos sociais (BRASIL, 1998, p. 23). Nessa etapa é de suma importância a indissociabilidade do cuidar e do educar para satisfazer as necessidades das crianças e proporcionar seu pleno desenvolvimento.

Paralelamente à promulgação do RCNEI (BRASIL, 1998), em abril de 1999 foram instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As Diretrizes ocorreram em conformidade com a LDB de 1996, tendo os mesmos propósitos, mas com diferente aplicação. Tais Diretrizes (BRASIL, 1999), de caráter obrigatório, constituem-se na doutrina:

[...] sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999, p. 18).

Com essas regulamentações, a proposta é de instruir e organizar os objetivos, os princípios básicos dessa etapa e as práticas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil do país. As Diretrizes de 1999 estiveram vigentes no país até 2009. A Resolução nº 5, de dezembro de 2009, veio fixar e atualizar as DCNEI (BRASIL, 2009). Essas novas Diretrizes têm como objetivo instituir uma visão integradora e indissociável entre as ações de cuidar e de educar, fazendo prevalecer a indivisibilidade das dimensões motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética e social da criança. Assim, a proposta é assistir e educar as crianças, de maneira que se forneca condições saudáveis e adequadas para seu desenvolvimento cognitivo e social e se possibilite uma formação para a cidadania.

Outro documento também significativo e importante a ser considerado em nossa análise refere-se aos dois volumes dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a, 2006b). Esses volumes integram o rol de documentos que contêm orientações e referências de qualidade a serem utilizadas pelos sistemas educacionais como creches e pré-escolas. Nesse entendimento, o que se pretende é delimitar parâmetros de qualidade que “promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006a, p. 3). Esse documento é anterior às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009, e serviu também como efetiva referência para a organi-

zação e o funcionamento dos sistemas de ensino no que se refere à implementação das políticas públicas para as crianças de zero até 5 anos de idade.

Atualmente, as escolas de Educação Infantil precisam ser um espaço de convivência, de construção da identidade pessoal e coletiva, considerando a criança como um ser completo e indivisível. Didonet (2001, p. 25), ao discorrer sobre a Educação Infantil, argumenta que esse nível de ensino deve encher de sentido “a vida da criança, oferecendo a ela um ambiente de experiência, onde a criança possa construir sua identidade como sujeito único, com um lugar na história”. O autor é enfático na convicção da importância das funções de cuidar e de educar, pois “já é de convicção generalizada que a Educação Infantil é uma instituição de cuidado e educação”. Os mesmos profissionais que interagem com a criança realizam as funções do cuidar e educar simultaneamente. Assim, por exemplo, “ao alimentar, servir-lhe a comida, as duas funções estão presentes, ao brincar no tanque de areia, ao ouvir uma história, ao se comunicar com os outros, as crianças estão experimentando novas formas de conhecer o mundo” (DIDONET, 2001, p. 25).

Recentemente, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica. A inclusão da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017) é mais um importante passo dado no processo de integração dessa etapa ao conjunto da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e esclarece que esse nível de ensino é essencial, sendo o fundamento do processo educacional, no qual a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 23). O documento também orienta os educadores a olharem para as formas particulares com que as crianças se apropriam do conhecimento e das novas experiências, para que possam propor práticas pedagógicas que inovem na forma de ensinar e aprender (BRASIL, 2017, p. 23). Ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no seu cotidiano, as instituições têm por objetivo ampliar o universo de experiências, possibilitando novas descobertas e aprendizagens.

A BNCC (BRASIL, 2017) reforça que a organização das práticas pedagógicas nesse nível de ensino seja planejada a partir de dois eixos estruturantes – interações e brincadeiras. Nesse entendimento, a interação que ocorre durante o brincar

possibilita às crianças convivência com seus pares e com adultos e faz parte do cotidiano do universo infantil. Além dos eixos estruturantes propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 23), são também elencados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser garantidos para o desenvolvimento integral das crianças e que são a principal referência para as mudanças nas práticas cotidianas no contexto das instituições de Educação Infantil, sendo também um dos desafios dessa etapa de Educação. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) englobam o direito de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, esses direitos devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (BRASIL, 2017, p. 23).

A conjunção dos dois eixos estruturantes, interações e brincadeiras, e dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento é condição para que as crianças aprendam em situações em que possam desempenhar um papel ativo, em ambientes desafiadores, que as convidem a vivenciar e experimentar situações nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e em relação ao mundo ao seu redor.

Deste modo, a partir da análise dos documentos e marcos jurídicos, pode-se perceber que o reconhecimento da Educação Infantil como nível educacional no campo da Educação Básica contribuiu para validar e reforçar a Educação como direito de todas as crianças de zero a 5 anos, além de evidenciar a necessidade de ampliar a visão de criança e infância, respeitando-as como sujeitos singulares diferentes dos adultos. Isso serviu ainda para reforçar o brincar como direito da criança, bem como que esta ação seja efetivada no contexto escolar, como uma atividade significativa para o desenvolvimento do indivíduo. Nesse entendimento, o brincar na escola é o “motor” para o desenvolvimento integral da criança dessa faixa etária.

2. 2 UM OLHAR SOBRE A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos em torno da criança de zero a cinco anos têm recebido crescente atenção ao longo das três últimas décadas. Nesse contexto, surgiram novas necessidades de investigação em relação à educação das crianças nos diferentes contextos sociais, como, por exemplo, da família, da creche e da pré-escola. Essa inves-

tigação é uma possibilidade de se aprofundar e conhecer sobre o modo de ser e de se desenvolver da criança (OLIVEIRA, 2000, p. 7).

A criança, “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade” (BRASIL, 1998a, p. 21). Nesse sentido, as crianças possuem uma natureza singular, são pessoas que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio. A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos. Nesse entendimento, em uma mesma sociedade e época a criança não se apresenta de forma homogênea. Assim, por exemplo, em uma mesma cidade podem existir diferentes maneiras de considerar as crianças (BRASIL, 1998a, p. 21).

O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 23) afirma que “as crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas”. E esclarece: “[...], pois tem um corpo, capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornar-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos” (BRASIL, 2009, p. 23).

Nesta perspectiva, o referido documento ainda expõe que “as crianças pequenas se constituem sujeitos marcados pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião” (BRASIL, 2009, p. 24). Dessa forma, a concepção de criança vem sendo modificada ao longo dos tempos. As crianças sempre existiram; no entanto, elas nem sempre foram reconhecidas como um grupo social com especificidades próprias. Esse reconhecimento é relativamente recente.

Sarmento (2004, p. 3) argumenta que “as crianças sempre existiram, porém nem sempre foram vistas como categoria social de estatuto próprio”. Para ele, “as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social e nem autonomia existencial”. Nesse entendimento, elas eram consideradas apêndices do universo feminino, onde permaneciam até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução. Tal como escrevem Lima, Lima e Moreira (2014, p. 100), “as crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios”.

Sarmento e Pinto (1997, p. 12) consideraram as crianças como atores sociais de pleno direito. Segundo os autores, o *status* de ator social refere-se à capaci-

dade de interagir em sociedade e atribuir sentidos às suas ações. Tal como escreve Marchi (2017, p. 619):

[...] considerar a criança como ator social é simplesmente considerar que ela faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade (“adultos” e “idosos”). Isso significa, de modo mais amplo, simplesmente reconhecer a criança como um ser humano e, portanto, como um ser social.

O reconhecimento da criança como ser social, por parte da escola, significa dar sentido a sua ação individual e coletiva, considerando as crianças como sujeitos ativos, criativos, que interagem com seus pares e participam da sociedade. Para Corsaro (2011, p. 15), “as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias culturas infantis e contribuem para a produção do mundo adulto”. Além disso, “a criança contribui para as mudanças que ocorrem na sociedade”. As contribuições das crianças na sociedade acontecem por meio de “suas negociações com adultos, e de sua produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças”. Com isso, “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p. 57).

Vários fatores contribuem para o desenvolvimento social da criança. Dentre eles, destacamos o ambiente, as experiências vividas e compartilhadas na família e nos diversos grupos sociais dos quais a criança participa. É na família, seu primeiro grupo social, que a criança aprende e desenvolve suas primeiras relações sociais. Nesse contexto, elas participam e estabelecem as primeiras regras de convivência social.

Tal como escrevem Jobim, Souza e Kramer (1991, p. 70):

[...] enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto...). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas.

A criança, como todo ser humano, é um ser social. Conforme afirma Oliveira (1994, p. 27), “a criança é um ser social e seu desenvolvimento se dá na interação com outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados”. Desse modo, a criança necessita da convivência e interação que estabelece com o outro para se desenvolver, aprender e se constituir como cidadão.

Oliveira (1994, p. 26) também afirma que “desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras no ambiente físico e social que o cerca”. Ao ingressar na Educação Infantil, a criança passa a experimentar situações diferentes das que vive com a sua família. Na escola, ela interage com outras crianças e também com adultos. As crianças aprendem e se desenvolvem nas interações que constroem e estabelecem entre elas e seus colegas, com os adultos, com o espaço físico, com objetos e brinquedos que encontram no seu ambiente escolar.

Nessa etapa da educação, as experiências vivenciadas de forma coletiva no contexto escolar, fora das relações da família, contribuem para o crescimento e o desenvolvimento da criança. No entanto, ela também participa de outros universos sociais, como, por exemplo, festas populares de sua cidade, feira, clube, igreja, etc. Essas diversas vivências auxiliam no desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998b, p. 13).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) aponta que a instituição de Educação Infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas (BRASIL, 1998b, p. 11). As instituições de Educação Infantil se constituem em espaços de socialização, em um ambiente social, no qual a criança participa e se desenvolve, podendo ampliar sua visão de mundo.

O RCNEI ainda reforça a ideia de que “a criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998a, p. 21). A partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem, as crianças constroem conhecimento, o que reflete um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação da realidade por parte delas (BRASIL, 1998a, p. 22). Nesse sentido, o desenvolvimento social da criança está diretamente ligado ao ambiente em que ela vive, se desenvolve e aprende a conviver com outras pessoas. Ao frequentar a escola, a criança amplia sua rede de relações sociais e começa a perceber-se como participante de um grupo social e a descobrir que o meio em que vive pode modificá-la, assim como ela pode também transformá-lo com suas ações individuais e coletivas. Na Educação Infantil a interação social é de suma importância para o desenvolvimento da criança.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 31), as “crianças se desenvolvem em situações diversas de interação social”. Por intermédio das interações elas ensaiam

soluções para os conflitos que possam existir na convivência com seus pares. É também nas interações, com a ajuda dos outros, que a criança é capaz de avançar no seu processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, as professoras podem propiciar diversas situações de interação social que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por exemplo, podem oferecer diversas experiências que envolvam o brincar, que é uma linguagem infantil e faz parte do cotidiano da criança. Por meio do brincar a criança pode exercer sua capacidade de criação e utilizar dessa ação para comunicar-se, expressar seus sentimentos e pensamentos, trocar experiências e compreender o mundo ao seu redor. (BRASIL, 1998, p. 31)

Em complemento ao olhar sobre a criança da Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), documento apresentado em dois volumes, destacam entre seus fundamentos, no primeiro volume, a necessidade de “olhar para a criança de um modo diferente”. O referido documento esclarece que esta deve ser percebida como um “sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura” (BRASIL, 2006a, p. 13).

O documento de 2006 ainda afirma que a “criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele”. Assim, “a criança não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura” (p. 13). Desse modo, ela não pode ser entendida como um ser que nasce pronto, ou como um ser vazio que não tem elementos necessários à vida adulta; ela deve ser percebida, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade, como um “ser humano único, completo, e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento” (BRASIL, 2006a, p. 14). Esse documento ainda observa que a criança:

[...] é um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. (BRASIL, 2006a, p. 14).

De acordo com o primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 18), é imprescindível levar em conta que as crianças, desde que nascem, são: “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; in-

divíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral". Essa combinação nos revela uma criança única, singular e competente, que se encontra em uma etapa da vida que necessita dos cuidados dos adultos para sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Ainda conforme o primeiro volume dos Parâmetros (BRASIL, 2006a, p. 14), a criança, "embora dependente do adulto para sobreviver, mostra-se capaz de interagir com seu meio social e cultural, desde muito pequena". Dessa forma, desde bebê, a criança reage aos estímulos do entorno e, ao mesmo tempo, também provoca reações nas pessoas que estão por perto.

O texto do segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 31) orienta que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos. Segundo o documento, os princípios éticos referem-se à "formação da criança para o exercício progressivo da autonomia da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum". Em complemento, os princípios políticos referem-se à "formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática" (p. 31). Finalizando, temos os princípios estéticos, que estão relacionados à "formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2006b, p. 31).

Ainda no segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), afirma-se que as escolas devem promover "práticas de cuidado e educação visando integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo" (p. 32). Nessa perspectiva, deve-se entender a criança como um ser completo, total e indivisível. Assim, argumentamos que o trabalho ali desenvolvido é complementar a ação da família (p. 32). Finalmente, nesse contexto, as "atividades das crianças podem ser organizadas intencionalmente, ora estruturadas, ora espontâneas e livres" (p. 32).

Considerando a fase da vida em que as crianças se encontram, elas dependem particularmente do adulto para sua sobrevivência, e precisam ser cuidadas e educadas. Nesse cenário, cabe então, no contexto escolar, que as professoras auxiliem as crianças nas atividades que elas ainda não podem realizar sozinhas e atender suas necessidades básicas físicas e psicológicas, dispendendo também atenção

às outras necessidades e momentos da vida dessas crianças que frequentam a Educação Infantil.

2.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De modo geral, são muitos os desafios encontrados ao analisarmos a Educação Básica no contexto brasileiro. Na Educação Infantil, esse cenário não é diferente. Abaixo destacamos, com base em revisão de literatura, um conjunto deles, particularmente relacionados ao horizonte da Educação Infantil. Trata-se de uma lista não exaustiva, mas que reúne questões desafiadoras significativas. Para essa análise, realizamos interlocuções entre autores como Campos (2012) Rinaldi (2014) Oliveira (2010) Garcia (2017) e optamos também pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como documento central dessa investigação, pois ele apresenta um conjunto de referências e orientações pedagógicas que auxiliam na implementação de práticas educativas no contexto da Educação Infantil.

Um dos grandes desafios que se apresenta aos profissionais desta etapa de educação reside em compreender, conhecer e reconhecer a criança como sujeito de direitos. Segundo Campos (2012, p. 10), “o fator mais impactante, por certo, nesse cenário encontra-se no tipo de educador que passa a maior parte do dia trabalhando diretamente com as crianças pequenas”. Para a autora, esse reconhecimento “depende de uma programação mais aberta que seja rica e estimulante para as crianças e depende também de um professor próximo”. Tal como escreve Rinaldi (2014, p. 137-138), é necessário “um professor cultivado”, que possua “não só formação multidisciplinar, como cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalho em grupo”. Para a autora, os professores precisam sentir-se “realmente pertencentes e participantes desse processo como professores, e mais ainda também como pessoas”. Segundo Rinaldi (2014, p. 137), na prática do professor há “um elemento de improviso, uma espécie de *tocar de ouvido*. Isto é, uma capacidade de analisar em detalhe uma situação para saber a hora de andar e a hora de ficar parado”.

Analizando a criança como um sujeito de direitos, Siqueira (2011, p. 74) argumenta que “ser sujeito de direito é estar protegido pela força da lei, é ter acesso à educação, é ser atendido por políticas públicas, é ter participação social”. Para o autor, essa perspectiva envolve ainda considerar as experiências de vida das crianças, suas histórias, culturas e existência social (p. 63). De um modo amplo, esse enten-

dimento, que parte da perspectiva dos direitos humanos, requer uma leitura da criança como um ser em desenvolvimento, que deve ser acolhido, atendido e apoiado, na escola, em suas iniciativas de explorar e compreender o mundo.

Para Oliveira (2010, p. 3), a criança como sujeito de direitos é “uma visão inovadora e instigante do processo educacional”. Dessa maneira, o foco do trabalho institucional vai:

[...] em direção à ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e ao compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite perceber-se como sujeitos marcados pelas ideias de democracia e de justiça social, e apropriar-se de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando contra qualquer forma de exclusão social. (OLIVEIRA, 2010 p. 3).

Nesta perspectiva, a criança dever ser entendida como o centro do planejamento curricular, e considerada um sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela oferecidas e disponibilizadas.

Considerar a criança como sujeito de direitos também envolve outros desafios. Aos educadores está o desafio de “aprender a tomar a perspectiva do outro”, das crianças (OLIVEIRA, 2010, p. 52), que detêm direitos próprios. Mas esse reconhecimento não pode ser uma questão apenas da legislação ou do discurso presente no contexto social. É necessário compreender a criança como pessoa capaz, com saberes e experiências próprias, e que vai à escola para ampliar suas experiências. Assim, mesmo que ela seja um ser humano de pouca idade, deve ser vista como competente, um sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo de desenvolvimento e formação.

Essa perspectiva de leitura da criança apresenta diversas implicações e desafios para as instituições de Educação Infantil. Estas devem ser campo de práticas pedagógicas que sustentem o desenvolvimento das crianças, sua socialização e liberdade de expressão, como modos de exercício da cidadania. Devem promover ações educativas que englobem condições e atividades para que a criança exerça efetivamente sua cidadania, considerando suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas (BRASIL, 1998a, p. 13).

Portanto, a escola tem o desafio de promover práticas educativas que valorizem o potencial da criança – que deve ser reconhecida como ser humano competente, ainda que em desenvolvimento. Também deve oferecer às crianças experiênc-

cias educativas baseadas em interações sociais positivas, socialização e acesso à cultura, bem como um amplo campo de brincadeiras. A escola deve ainda ser um ambiente de convivência e aprendizagem que estimule as crianças a desenvolver visões e conhecimentos próprios, a explorar e compreender o mundo, bem como participar, do seu próprio modo, na sociedade em que vivem.

Outro desafio reside em compreender a criança como um ser humano competente, rico, dotado de potenciais a serem desenvolvidos desde o seu nascimento. Nesse entendimento, tal como afirma Rinaldi (2014, p. 155), é importante “realçar aquilo que a criança é e tem, pode ser ou pode fazer”. Essa perspectiva mostra o quanto determinante é a imagem que os adultos têm das crianças, o modo como elas são compreendidas. E aqui residem diversos desafios à escola, tal como reconhecer a criança como alguém que aprende de um modo próprio e tem um jeito singular de ser e agir no mundo. Nesse sentido, Garcia (2017, p. 61) argumenta que:

[...] considerar a criança um sujeito competente, capaz de pensar, sentir, pesquisar e aprender, de um modo válido e singular, nos leva à necessidade de repensar a educação oferecida nas escolas, pelos educadores, e fora delas, por pais e outros adultos. [...] a criança competente para aprender precisa experimentar a educação como um processo em que participe ativamente, elaborando conhecimento por si mesma e com as outras crianças.

Segundo Rinaldi (2014, p. 170), entender a “criança como competente significa que ela tem um corpo que sabe falar, ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas”. Sob essa leitura, as crianças são ativas, participativas e criativas, e se observadas em suas singularidades nos mostram como são capazes de compreender o mundo ao seu redor. A autora ainda afirma que uma criança é competente para se relacionar, para interagir e respeitar os outros. Ela é também “competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas” (RINALDI, 2014, p. 223) para tentar entender o mundo. Ela “possui direções próprias e o desejo de saber viver” (p. 223).

Considerar as crianças na Educação Infantil como dotadas de potenciais implica que os educadores se dediquem a conhecer as diferentes formas pelas quais elas aprendem e se desenvolvem, bem como ajustar a escola a essa perspectiva. Além disso, compreender a criança como um ser humano competente também requer que as escolas ofereçam a elas professores competentes, que proponham uma educação baseada no diálogo, no relacionamento e na escuta (RINALDI, 2014). Isso também constitui um desafio. Ao mesmo tempo em que supomos a criança como

alguém capaz de construir conhecimento e contribuir com a sociedade, também devemos perceber que ela precisa ser constituída pelo mundo onde vive (RINALDI, 2014, p. 223).

Considerar a criança como sujeito capaz, competente, requer da escola e de seus profissionais uma nova visão sobre ela. É preciso, assim, questionar: qual imagem temos da criança? Na abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), a imagem de criança constitui o principal princípio a orientar as práticas educativas das escolas. Nessa perspectiva, as crianças são entendidas como protagonistas de suas aprendizagens, capazes de aprender na relação com os outros, consigo mesmas e com o mundo. Essa abordagem nos faz questionar a imagem que os educadores têm da criança, quando oferecem os tipos de educação que vemos nas escolas. Há certamente muitas formas de enxergarmos a criança atualmente, e cada uma delas pode acarretar desafios às escolas.

Concordamos com Rinaldi (2014) quando argumenta que temos de ter uma visão positiva das crianças e reconhecê-las como agentes de mudança e de transformação, seja na família, na sociedade ou na escola (p. 156). Desde seu nascimento, elas são capazes de criar estratégias para seu próprio desenvolvimento, bem como de atribuir significados às coisas que encontram no mundo diante de si. Essa perspectiva, que reconhece qualidades e potenciais nas crianças, implica desafios.

Segundo o Referencial Curricular (1998a, p. 21), o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais é “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo”. Isso requer um exercício de percepção cotidiana, um modo de escuta (RINALDI, 2004), a preparação de ambientes e experiências de aprendizagem, uma possível revisão na formação dos professores.

A Educação Infantil, durante muitos anos, foi pautada por uma concepção assistencialista, em que o foco principal era o cuidar de crianças. Nas últimas décadas, no entanto, essa perspectiva tem sido repensada, a partir de pesquisas e debates que revisam e ampliam as concepções de criança e de infância. Atualmente, a Educação Infantil articula o cuidar e o educar, de forma complementar. Com isso, as ações de cuidado, nas escolas que atendem crianças pequenas, são compreendidas como parte integrante das práticas de educação. E, nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que “a base do cuidado humano

é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano” (BRASIL, 1998a, p. 24).

Para cuidar e educar, na perspectiva atual de Educação Infantil, é preciso, primeiramente, perceber as necessidades e potenciais das crianças. Isso requer a criação de um vínculo entre aquelas que cuidam e educam e as crianças (BRASIL, 1998a, p. 25). Nessa perspectiva, para cuidar das crianças é necessário um olhar ampliado sobre elas e a capacidade de perceber o que elas trazem consigo, seus potenciais, suas experiências, e não apenas suas necessidades. Isso envolve o desafio de lhes dedicar atenção ampla, como seres humanos completos, mas em desenvolvimento, que precisam ser compreendidos e respeitados em seus processos singulares de desenvolvimento.

Se o ato de cuidar, tal como afirma Kramer (2005, p. 82), “está pautado na necessidade do outro”, educar requer formas de percepção e ações ampliadas, atentas, que precisam estar pautadas em diretrizes, tempo e espaços mais complexos e que vão exigir dos educadores outras competências. Para articular o cuidar e o educar na escola, há, portanto, o desafio de conhecer as crianças, o que vai requerer que os professores construam situações e atividades diversas, que possibilitem diferentes formas de interação social, aprendizagem e desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de dezembro de 2009, afirmam em seu artigo 5º¹¹ que as instituições de Educação Infantil “constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam das crianças de 0 a 5 anos de idade”. Nesse entendimento, há a necessidade de as escolas considerarem “as dimensões do educar e do cuidar de forma indissociável”, visando o desenvolvimento integral das crianças, que depende tanto de atenção a aspectos físicos quanto da dimensão emocional, afetiva e cognitiva do desenvolvimento delas. Para promover esse desenvolvimento é necessário que os educadores proponham situações significativas de aprendizagem, valorizando o que as crianças sabem e como pensam, para então atuarem de maneira a proporcionar que elas ampliem seus conhecimentos.

O desafio é tornar a Educação Infantil um espaço efetivo que envolva educação e cuidado, de um modo integrado, todos os dias, em todos os momentos e situações da rotina escolar. Assim, por exemplo, a ação de lavar as mãos poderá se

¹¹ Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

transformar em um momento educativo, à medida que a professora interage com a criança e reflete sobre a importância dessa ação no dia a dia, tanto na escola como fora dela. Ao mesmo tempo em que está se trabalhando noções básicas de higiene, se está promovendo a construção da autonomia nos cuidados com o corpo. Nesse entendimento, tudo dependerá de como o adulto percebe essa criança e encaminha a situação.

Rodrigues e Favaro (2009, p. 104) argumentam que para superar os desafios na promoção da educação e do cuidado nesse nível de ensino é necessário planejar ações pedagógicas e organizar o espaço para atender às necessidades das crianças, por exemplo, em relação ao sono, à alimentação, à higiene e ao brincar. Para as autoras, essas ações devem ser planejadas com intencionalidade pedagógica, ou seja, planejar ações com a intenção de promover a autonomia da criança e a construção da sua identidade pessoal e social, favorecendo, assim, suas relações sociais e de aprendizagem.

O desafio de articular cuidar e educar na Educação Infantil exige também que os professores estejam atentos e preparados para atuar junto aos imprevistos que estão envolvidos no trabalho com crianças.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 23) afirma:

[...] educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Na perspectiva acima, articular de forma indissociável o cuidar e o educar é um desafio para os educadores nessa etapa da educação, que envolve atenção às suas atitudes em relação às crianças. Para cuidar e educar é preciso ter uma visão positiva da criança, e identificar o que ela precisa para se desenvolver e crescer em um ambiente de cuidado e educação de socialização, interação e aprendizagem.

Outro desafio a se destacar reside em oferecer uma educação de qualidade. Sobre essa questão, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 23) esclarece que uma educação de qualidade “advém de concepções de

desenvolvimento que consideram as crianças em seus contextos sociais, ambientais, culturais" (p. 23). Além disso, uma educação de qualidade, no âmbito da Educação Infantil, deve integrar as funções de cuidar e educar, como argumentamos mais acima.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 14), a busca pela qualidade do atendimento e da educação envolve questões amplas, como, por exemplo, a implantação de políticas públicas, de recursos humanos e também de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária. Nesse entendimento, para garantir a qualidade da educação é preciso, por exemplo, que os espaços físicos sejam planejados de modo a considerar as necessidades e as capacidades de desenvolvimento das crianças. Isso requer oferecer materiais em variedade e quantidade compatíveis com as idades das crianças, bem como em relação à proposta pedagógica da escola – que deve se basear em uma imagem ampla, positiva e compreensiva de criança. Ainda segundo o Referencial (BRASIL, 1998b), uma proposta curricular de qualidade depende principalmente do grupo de professores e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, que devem planejar ações integradas que efetivamente proporcionem o desenvolvimento das crianças. Além disso, as escolas precisam desenvolver ações junto às famílias das crianças (BRASIL, 1998b, p. 14).

O documento do Ministério da Educação Indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009) afirma que a Educação Infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos. De acordo com o referido documento, para que estes avanços se transformem em melhores oportunidades educacionais para todos e em apoio significativo às famílias com crianças até seis anos de idade, “é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora fazem parte integrante dos sistemas educacionais, garantam um atendimento de boa qualidade” (BRASIL, 2009, p. 13). Mas como deve ser uma instituição de Educação Infantil de qualidade? O documento não apresenta uma única resposta para essa questão, pois as definições de qualidade dependem de muitos fatores, como, por exemplo, “os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere”. Estes podem ser fatores que contribuem para a qualidade da Educação Infantil. No documento, a qualidade da Educa-

ção Infantil pode ser “concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais” (p. 13).

A instituição de Educação Infantil é um espaço de vivências, experiências e aprendizagens. É um lugar onde as crianças se socializam, brincam, convivem, com a diversidade humana. Para realizar um bom trabalho, ou um trabalho de qualidade, é muito importante a participação da família. Essa participação conjunta aumenta a possibilidade de acompanhar o trabalho desenvolvido na escola e, com isso, apoiar as crianças nas suas vivências, contribuindo para aprimorar o processo de cuidar e educar na instituição.

Portanto, no contexto atual da Educação Infantil, pensar uma educação de qualidade como um desafio requer não só a articulação do cuidar e do educar. Isso envolve também repensar os espaços físicos e os materiais, por exemplo, pois são elementos essenciais para a qualidade da educação das crianças. É preciso também um maior investimento na capacitação continuada dos professores, pois são eles que preparam o ambiente para que as crianças possam aprender e se desenvolver de forma ativa, por meio da interação com outras crianças e com os adultos no contexto escolar. Finalmente, argumentamos que parte do desafio de oferecer uma educação de qualidade às crianças nas instituições de Educação Infantil envolve proporcionar o brincar, que analisamos a seguir.

Na Educação Infantil, proporcionar o brincar se apresenta como mais um desafio, ao mesmo tempo em que constitui um direito mencionado sistematicamente nas leis e nos documentos oficiais que regulamentam essa etapa da Educação Básica. O brincar, tradicionalmente considerado como atividade marginal, atualmente é reconhecido como um elemento central no desenvolvimento e na educação de crianças pequenas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes o brincar, como um dos direitos de aprendizagem, esta ação traz consigo muitas aprendizagens para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2017, p. 36).

Por meio das experiências vivenciadas nas brincadeiras a criança pode expressar seus sentimentos e pensamentos. A brincadeira é uma forma de comunicação infantil (BRASIL, 1998a, p. 27). Brincando, as crianças experimentam e vivenciam situações que permitem a elas construir significados sobre si, sobre os outros e

também sobre o mundo social e natural. Para isso, as instituições de Educação Infantil devem priorizar em suas propostas pedagógicas experiências que envolvam brincadeiras diversas em suas rotinas cotidianas.

As brincadeiras desenvolvidas no contexto escolar de forma coletiva, com as outras crianças ou com os adultos, ou ainda de forma individual, podem ser uma ferramenta na mediação de experiências e aprendizagens significativas, criando uma atitude particular capaz de acompanhar a criança, que poderá levá-la para a vida toda (FERLAND, 2006, p. 87). Assim, concordamos com Vygotsky (2007, p. 122), quando escreve que “o brincar pode ser considerado uma atividade condutora do desenvolvimento da criança”. Para esse teórico, a criança se desenvolve essencialmente por intermédio da brincadeira, pois é no ato de brincar que ela ultrapassa o seu desenvolvimento e se sente encorajada a buscar novas possibilidades de desenvolvimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a, p. 27), “ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando”. Nesse sentido, a criança, quando brinca, experimenta diversas situações e compartilha o que sabe sobre determinados assuntos. É também por meio do brincar e das brincadeiras que as crianças buscam compreender o mundo ao seu redor (BRASIL, 1998a, p. 27). Nessa ação, elas tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também de transformá-la (BRASIL, 1998b, p. 22). Desta forma, as instituições de Educação Infantil precisam promover experiências relacionadas ao brincar e às brincadeiras como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança.

Proporcionar o brincar no contexto da Educação Infantil torna-se um desafio para os educadores, que devem fazer com que a ação de brincar se constitua em uma atividade permanente no contexto escolar, como forma de desenvolvimento, de aprendizagem e de interação social, portanto essa ação deve ser contemplada no planejamento e na prática pedagógica. A brincadeira deve fazer parte da rotina das crianças. No entanto, é importante também oportunizar momentos e espaços em que as crianças tenham a liberdade para escolher suas próprias brincadeiras, os papéis que desejam assumir enquanto brincam, onde, como e com quem vão brincar. Essa liberdade de escolha pode possibilitar que elas criem narrativas, cenários,

personagens e enredos, e assim exercitem sua capacidade criativa durante as brincadeiras.

Segundo Winnicott (1982, p. 163), “o brincar proporciona uma organização para relações emocionais, e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”. Nesse entendimento, a criança, em um primeiro momento, brinca sozinha, ou com algum adulto, para depois conseguir brincar em interação com outras crianças – podendo, assim, aprofundar sua socialização. Segundo o teórico, a criança brinca para adquirir experiências e expressar suas ideias e pensamentos, e também seus sentimentos. Por meio do brincar, as crianças ampliam suas relações sociais, estabelecem vínculos e comunicam ideias.

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e sabendo que esta ação é um desafio constante e permanente, é necessário refletir também sobre o que a falta do brincar pode ocasionar no desenvolvimento infantil. Como afirma Gray (2013), “a sociedade está sofrendo de um mal do que o autor denomina como o Transtorno de Déficit de Brincar”. Para esse pesquisador, as crianças precisam brincar mais. O autor argumenta que “o brincar é o jeito da natureza de garantir que possamos aprender a desenvolver nossas capacidades para sobreviver”. Assim, quando brinca, a criança “exercita a imaginação”, que para ele “é a capacidade que coordena todas as outras habilidades relacionadas ao pensar” (GRAY, 2013, p. 12). Ele esclarece:

[...] a falta de brincar não mata o corpo físico, como seria, por exemplo, a falta de comida e de água. O autor argumenta que mata o espírito e paralisa o desenvolvimento mental. [...] ele ainda argumenta que a terapia para a falta do brincar é restaurar às crianças o direto de brincar (GRAY, 2013, p. 12).

Nesse cenário, as crianças precisam brincar no contexto da Educação Infantil, pois é nessa etapa da vida que essa atividade acontece com maior intensidade. Ao brincarem, crianças podem praticar habilidades necessárias para ao longo da vida. Cabe aos professores o desafio de proporcionar espaços para o brincar na rotina escolar da criança, pois por meio das brincadeiras eles podem observar e acompanhar os processos do desenvolvimento dela, percebendo os avanços que acontecem tanto no individual como no coletivo.

Proporcionar práticas educativas que englobam o brincar na Educação Infantil é um desafio pedagógico que envolve desenhar aprendizagens, envolvendo

situações lúdicas, que considere a autonomia das crianças para tomar decisões, por exemplo. Ao mesmo tempo, é necessário propor situações que sustentem o desenvolvimento de um conjunto de capacidades importantes, envolvendo atenção, memória, imitação e imaginação. Nessa perspectiva, as crianças precisam ser tanto apoiadas em suas iniciativas, quando exploram formas de brincar livre em que exercem maior autonomia, quanto serem incentivadas a experimentar brincadeiras propostas por suas professoras, como parte das experiências pensadas para elas.

2.4 COMO A EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Neste item retornamos à questão apresentada no início deste capítulo, referente à contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança. Essa é uma questão para a qual não existe uma única resposta, pois a Educação Infantil atua sob diversas formas. Com base em uma leitura analítica dos documentos do RCNEI (BRASIL, 1998), encontramos um conjunto de contribuições, atribuído a esse nível educacional no contexto brasileiro, que auxiliam no desenvolvimento integral da criança. Aqui estão algumas contribuições que destacamos para serem analisadas: desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças; desenvolvimento ético e estético; desenvolvimento das capacidades relativas à expressão e comunicação da criança; desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento interpessoal.

A primeira contribuição a se considerar refere-se ao desenvolvimento da autonomia e da identidade das crianças. Isso é algo de suma importância na etapa de Educação Infantil, pois a construção da identidade e da autonomia nessa faixa etária auxilia na formação pessoal e social da criança, favorecendo, prioritariamente, a construção do sujeito. É importante observar que o conceito de autonomia pode ser tomado como a “capacidade que a criança tem de se conduzir e tomar decisões por si própria, levando em conta as regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL, 1998b, p. 14). Ainda a esse respeito, o RCNEI esclarece: “[...] conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem” (BRASIL, 1998b, p. 14).

A construção da autonomia e da identidade é muito importante na vida dentro e fora da escola, pois a partir desse desenvolvimento é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões e realizar escolhas sárias. A autonomia está na base da conquista da liberdade e independência pessoal e social de cada pessoa. Portanto, “conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites é central para o desenvolvimento da identidade e para a conquista da autonomia” (BRASIL, 1998b, p. 11). Sob essa perspectiva, a Educação Infantil tem o papel de oportunizar a criação de atividades que estimulem a interação social, as relações de cooperação que possam fornecer o desenvolvimento da autonomia, possibilitando exercício do autogoverno e dirigindo suas próprias ações.

No cotidiano da escola pode parecer mais fácil manter as decisões sob o controle do adulto (BRASIL, 1998b, p. 39), ou seja, o adulto decide e define o que vão fazer, como, com quem, quando e onde as atividades vão se desenvolver. Isto é, a rotina escolar é guiada pelo interesse do adulto. Essa forma de centralizar as tomadas de decisões no adulto pode resultar na falta de espaço para o exercício da ação autônoma (p. 39) no dia a dia da escola e no desenvolvimento global dessa criança. Nesse entendimento, oferecer condições para que as crianças possam tomar decisões e fazer escolhas propicia o desenvolvimento da sua identidade e da sua autonomia para assumirem responsabilidades pessoais e no grupo.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado aos processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizados e aproveitados para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998b, p. 11).

A construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida. O desenvolvimento da identidade e da autonomia nessa etapa da educação está relacionado à capacidade de as crianças desenvolverem confiança em si próprias.

A contribuição da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança no âmbito da construção da identidade e da autonomia é proporcionar experiências de contato e interações com crianças e adultos de várias origens sociais, por exemplo,

diferentes etnias, religiões, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo de trabalho educativo que possibilite condições às crianças para que ampliem seu universo social em um ambiente acolhedor, de escuta, para que tenham seus potenciais reconhecidos. É, também, reconhecer as crianças dessa etapa de escolarização como pessoas ativas capazes e competentes, com vontade própria para criar e construir novos conhecimentos sobre o mundo e a vida dentro e fora da escola, e que na medida do possível possam tomar decisões exercitando o autogoverno das suas ações concretas e das que estão no plano das ideias.

Outra contribuição importante da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança refere-se à oferta de práticas pedagógicas que respeitem os princípios éticos e estéticos das crianças. Sobre essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) evidenciam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, além dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16).

Para que isso ocorra é preciso que a Educação Infantil cumpra um papel de promover experiências de aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Isso deve proporcionar o surgimento da percepção ética e a construção de valores necessários para a convivência das crianças com a diversidade que encontram no mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 35) afirma que a criança, ao “conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela”. Esse documento ainda expressa:

[...] aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade (BRASIL, 1998a, p. 35).

De um modo geral, a capacidade estética está relacionada ao fato de que o “desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico apoiado, também, na prática reflexiva do aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibili-

dade, a cognição e a imaginação" (BRASIL, 1998c, p. 89). Segundo o Referencial (BRASIL, 1998c, p. 89), as experiências e atividades de ordem estética, particularmente na Educação Infantil, podem ocorrer por meio da música, da dança e das artes visuais, que oferecem diferentes linguagens para serem exploradas pela criança, para comunicarem suas ideias, hipóteses e teorias. Com elas, as crianças conseguem utilizar seus potenciais criativos e estéticos, para comunicarem sentimentos e pensamentos.

Na prática, a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento ético e estético proporcionando experiências, vivências e situações de modo que as crianças desenvolvam a capacidade de "conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade" (BRASIL, 1998a, p. 63). Para que isso ocorra, o Referencial propõe que a Educação Infantil "ofereça às crianças o acesso aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética" (BRASIL, 1998a, p. 13). Considerando que a criança dessa etapa da educação tem um potencial a ser desenvolvido, é preciso oferecer condições adequadas para que ela possa se expressar livremente e, com isso, desenvolver sua potencialidade criadora, que auxilie em seu processo de formação e educação, tornando-a uma criança feliz e saudável.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação está relacionado ao uso de diferentes linguagens. Sobre essa ideia, o Referencial esclarece: "utilizar as diferentes linguagens ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido e de expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos" (BRASIL, 1998a, p. 63).

Dentre as linguagens utilizadas pelas crianças podemos destacar os gestos, os movimentos corporais, os sons produzidos, as expressões faciais e as brincadeiras como forma de se expressarem e de comunicarem o que já sabem e o que buscam desvendar (BRASIL, 1998a, p. 33). O uso de diferentes linguagens como forma de comunicação e expressão nessa etapa da Educação Infantil propicia a interação com os outros e incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem, fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida

(BRASIL, 1998a, p. 46). Todas essas formas de expressão e comunicação das crianças, no contexto escolar, devem ser consideradas como veículos para que elas possam compartilhar seus conhecimentos, sentimentos e ideias e hipóteses sobre o mundo em que vivem.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil as crianças devem encontrar diversas oportunidades para explorar diferentes linguagens. Isso inclui a língua materna, que deve ser explorada em situações de diálogo, por exemplo, de tal modo que possa ampliar seu vocabulário, sua habilidade de expressão e intercâmbios de ideias (BRASIL, 1998c, p. 105). Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (p. 105). Com isso, no contexto escolar, para que as crianças encontrem diversas oportunidades para desenvolver suas capacidades de comunicação e expressão, é papel dos professores propiciar momentos e práticas em que elas possam interagir, perguntar, refletir, comunicar ideias e sentimentos e criar, exercitando sua capacidade criadora.

No contexto da Educação Infantil, as diferentes formas como as crianças são capazes de se comunicar, e como se sentem confiantes para fazer isso, guardam relação com a compreensão dos adultos com os quais elas convivem. Por isso, estes devem estar atentos, conhecer e considerar as singularidades das crianças, respeitando a diversidade de modos de como elas se expressam, bem como os costumes, valores e crenças que são comunicados. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 30), o professor constitui-se em parceiro experiente e fundamental, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório, de diferentes experiências educativas e sociais, que sustentem adequadamente o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Outra contribuição importante a ser exercida pela Educação Infantil refere-se ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a), esse é um tema polêmico, em função da pluralidade de leituras teóricas existentes sobre ele, no contexto das discussões sobre como a criança aprende e como isso deveria ser proporcionado nessa etapa educacional.

As diferentes formas de entendimento teórico se refletem no cotidiano das escolas, na pluralidade de formas de como é trabalhado o desenvolvimento cognitivo

das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 18). O desenvolvimento cognitivo, por exemplo, não se refere apenas a aprendizagens específicas, relacionadas às experiências oferecidas dentro da escola, mas ao campo amplo de desenvolvimento do pensamento que as crianças encontram em todos os contextos sociais.

Na legislação brasileira encontramos que a finalidade da Educação Infantil relaciona-se ao “desenvolvimento integral da criança” (BRASIL, 1996). Assim, nesse contexto educacional o desenvolvimento cognitivo deve ocorrer de um modo amplo, por meio de atividades diversificadas e realizadas em situações de interações. Isso pode envolver situações de diálogo e brincadeiras, bem como o contexto das aprendizagens orientadas, nas quais as crianças devem encontrar campo para se comunicar explorando diferentes modos de agir, de pensar e de sentir (BRASIL, 1998a, p. 31).

As professoras certamente detêm uma função importante no desenvolvimento cognitivo das crianças. Nesse entendimento, é tarefa também das professoras propor experiências nas quais as crianças possam explorar e ampliar sua compreensão sobre situações à sua volta, bem como sobre o que ocorre dentro delas mesmas. É também importante observar que o desenvolvimento cognitivo da criança é indissociável das ações de cuidar e educar que são proporcionadas a ela dentro da escola. Assim, é papel da Educação Infantil promover o desenvolvimento cognitivo de um modo articulado às suas ações de cuidado e educação. Outro aspecto a se considerar, na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças, reside em reconhecer que elas são diferentes entre si. Esse entendimento deve se refletir numa educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem as necessidades e os ritmos de desenvolvimento de cada uma delas.

Outra contribuição fundamental da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança é proporcionar desenvolvimento interpessoal. Este ocorre no contexto das experiências de socialização das crianças, pela sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma (BRASIL, 1998a, p. 13). De modo geral, a relação interpessoal pode ser entendida como uma forma de ser e de estar com os outros. Ela envolve atitudes básicas de aceitação, respeito e confiança, bem como conhecimento sobre como conviver com pessoas em diferentes contextos sociais e culturais (BRASIL, 1998a, p. 23). As relações interpessoais são o fundamento para se estabelecer condições de convívio social. As-

sim, é papel da Educação Infantil sustentar o desenvolvimento da capacidade de conviver com pessoas de diferentes culturas, costumes, temperamentos e modos de ser (BRASIL, 1998a, p. 48).

A escola é um espaço de convivência e interação social, que oferece um amplo campo para o desenvolvimento interpessoal das crianças. É importante, no entanto, que esse desenvolvimento seja estimulado no cotidiano, sendo papel das professoras estarem conscientes de como proporcionam isso no próprio modo como se vinculam com as crianças (BRASIL, 1998a, p. 49).

A interação social experimentada no contexto escolar propicia às crianças uma ampliação da sua capacidade para compreender os outros e a si mesmas (BRASIL, 1998a, p. 48). É preciso, contudo, estar atento à qualidade do ambiente escolar, que deve proporcionar um clima de segurança, confiança e afetividade, mas também alguns limites necessários à boa convivência (p. 49).

As escolas de Educação Infantil oferecem uma ampliação da vida social das crianças e constituem um campo importante para o desenvolvimento interpessoal, pois oferecem muitas experiências e contextos de interação com adultos e outras crianças, em um ambiente propício às relações humanas. Na escola, a experiência de interação social possibilita à criança perceber-se um membro participante de uma comunidade, de um grupo social significativo para ela (BRASIL, 1998b, p. 48). Segundo Oliveira (2011), a interação social é um campo de experiências conjuntas, de trocas recíprocas, que proporcionam diversos desenvolvimentos que persistem ao longo da vida das crianças.

Há muitas formas de como as escolas de Educação Infantil podem contribuir para desenvolvimento interpessoal das crianças. Isso está relacionado a diversos fatores, incluindo os espaços e tempos de socialização, bem como à oferta de experiências que favoreçam a interação social. Faz diferença a visão de criança, o modo como ela é percebida. Se a criança é considerada um ser humano ativo, participativo e capaz de aprender a se desenvolver nas interações sociais, o papel da escola se torna mais complexo.

Há também inúmeras atividades que as escolas podem proporcionar e que favorecem o desenvolvimento interpessoal das crianças no cotidiano. Isso inclui, por exemplo, as situações de brincadeiras. Os tempos e espaços para que estas ocorram devem ser valorizados pelos professores. É importante que o brincar faça parte

da proposta pedagógica, como um eixo principal a inspirar aprendizagens que promovem o desenvolvimento interpessoal. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 28):

[...] por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (BRASIL, 1998a, p. 28).

Ao brincarem na escola as crianças experimentam uma expansão na aprendizagem sobre convivência humana, que mobiliza diversas competências de desenvolvimento interpessoal. As brincadeiras oferecem experiências significativas na promoção de vínculos, na construção de amizades, na resolução de problemas, na exploração do ambiente, no respeito, na cooperação, na criatividade e nas interações com os outros (BRASIL, 1998a, p. 28).

A discussão acima reafirma as diversas contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. As muitas experiências vivenciadas no cotidiano das escolas servem como “alicerce” para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, afetivas, estética, ética e de relacionamento interpessoal das crianças.

Esse entendimento atribui grande responsabilidade às escolas, às professoras. Os contextos, as experiências, os ambientes, os tempos, as atividades, mesmo aquelas mais simples, todos são detalhes a se considerar. E até mesmo as diversas formas de brincadeira constituem um campo valioso para o desenvolvimento das crianças, incluindo sua identidade e autonomia (BRASIL, 1998b, p. 22). É, portanto, função da Educação Infantil oferecer o que Winnicott (1975, 1982) denominou de “ambiente provedor”. Além disso, é importante observar que todo esse conjunto de circunstâncias é relevante não somente para o desenvolvimento da criança dentro da escola, mas para toda a vida.

3 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo realiza-se uma revisão teórica sobre os conceitos de *brincar* e *brincadeira livre* particularmente pensados no contexto da Educação Infantil. Apresentamos, inicialmente, uma leitura etimológica do termo *brincar*, para explorar diferentes significados relacionados a essa ação. Em seguida, investiga-se teoricamente, com o auxílio de Winnicott (1971, 1975, 1982), diferentes razões do brincar entre crianças. Então, analisa-se as noções de *brincar* e de *brincadeira livre*, considerando a perspectiva de diferentes teóricos sobre esses dois conceitos. Ao final, tecemos uma perspectiva de como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil.

3.1 UMA LEITURA ETIMOLÓGICA DO TERMO *BRINCAR*

Para compreender o termo *brincar* realizou-se um levantamento bibliográfico e uma revisão teórica, a fim de estudarmos as origens etimológicas desse verbo em algumas línguas européias. No processo de investigação linguística, pude-se perceber a existência de uma variedade de significados atribuídos a esse termo. Nota-se a ausência de um significado único, comum a todas as línguas aqui consideradas, para explicar o verbo.

No percurso analítico da pesquisa, primeiro examina-se os significados etimológicos da palavra portuguesa *brincar* na língua inglesa. Nela encontra-se o verbo *to play*, que deriva, etimologicamente, dos termos anglo-saxões (inglês antigo) *plega* e *plegan*, que historicamente estão conectados às palavras *pflegan*, do alemão arcaico, bem como ao termo “*plegen*”, do holandês antigo (KLEIN, 1971, p. 568). Todas essas raízes etimológicas nos remetem a um conjunto de significados para explorarmos a ideia de brincar.

Na língua inglesa, segundo o *Etymological Dictionary of the English Language* (KLEIN, 1971, p. 568), o verbo *to play* é usado para se referir à ação de se exercitar, ocupar a si mesmo, brincar, representar (dramatizar), aplaudir, apreciar, divertir-se. Brincar conecta razão (quando há representação, significação ou explicação, por exemplo) e emoção (quando há diversão, apreciação, um sentir que surge da fantasia). Se o brincar, como um divertir-se, é um entendimento usual para aque-

le termo, a experiência de dramatizar ou representar nos permite compreender o brincar de um modo mais amplo e profundo. Tal como escreve Winnicott (1971, p. 165), observar a criança brincando nos dá acesso a uma dimensão profunda dos seus pensamentos, sobre a relação dela com o mundo, pois brincar é um modo da criança comunicar sentimentos e pensamentos.

Huizinga (1999, p. 44) sugere que o verbo *brincar*, em diferentes línguas, evoca ações que envolvem o corpo, com destaque às mãos. O brincar engloba movimentos corporais como o correr, inúmeros gestos, ações tais como apertar as mãos e bater palmas, tocar instrumentos musicais, e muitas outras formas de experiência corporal. Assim, se brincar é uma experiência que envolve pensamento e emoção, há também uma importante dimensão corporal a ser considerada. A criança, desde muito pequena, utiliza os movimentos do corpo como linguagem para se comunicar, para descobrir o mundo a sua volta, para explorar os espaços. Ao brincarem, as crianças conectam ideias a movimentos corporais.

O estudo etimológico apresentado por Huizinga (1999, p. 45) também sugere ainda que os termos *to play* (inglês) e *pflegen* (alemão) estão muito próximos à ideia do brincar como algo que envolve a *esfera do ceremonial*. Segundo o autor, entre “as mais antigas significações de *pflegen* encontram-se as de celebração de festas” (p. 45). Entender o brincar entre as crianças como algo que detém uma dimensão ceremonial, simbólica, nos possibilita pensar essa atividade como algo que envolve “ritual”, com ações concretas e abstratas. Ao brincar, a criança realiza movimentos corporais, cria regras particulares que a orientam, bem como atribui significados ao que faz. O brincar constitui um exercício de imaginação, de fantasia, de criatividade, que envolve uma dimensão misteriosa, um encantamento, capaz de fascinar a criança inteiramente.

Ritual é um tipo particular de ação (REIS, 2012). Ele envolve outra noção de tempo e espaço. Ao brincar, a criança se desloca, simbolicamente, para outro ambiente, diferente da sua realidade cotidiana. Assim, ela pode incorporar um sentido ritual a essa atividade. Ela pode imaginar e preparar um outro espaço, mudar sua corporeidade, inventar e reinventar o significado dos objetos e experimentar novas formas de se comunicar e de interagir. Ao observarmos as crianças brincando, é possível identificar verdadeiros rituais, que podem trazer equilíbrio e estabilidade à brincadeira (COSTA, 2013).

3.2 POR QUE AS CRIANÇAS BRINCAM?

Neste item passamos a analisar um conjunto de razões pelas quais as crianças brincam. Essa investigação teórica tem como auxílio os estudos de Winnicott, que ao trabalhar com crianças separadas de suas famílias pela guerra, constatou a importância do brincar para a construção da identidade pessoal da criança nos primeiros anos de vida, pois para ele “a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento” (WINNICOTT, 1982, p. 224). A brincadeira é também “uma manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar” (p. 224). Winnicott investigou o brincar das crianças em profundidade. Mas quem foi esse teórico?

3.2.1 Sobre Winnicott

Donald Woods Winnicott¹², pediatra e psicanalista, nasceu em 7 (sete) de abril de 1896, na cidade de Plymouth, na Inglaterra. Morreu em Londres em 25 de janeiro de 1971. Filho de John Frederick Winnicott e Elizabeth Martha Woods Winnicott. Aos treze anos, Winnicott foi para o internato, estudar na Leys School. Posteriormente ingressou na Universidade de Cambridge, onde estudou Biologia e depois Medicina. Iniciou sua formação em Medicina no ano de 1920 e formou-se em 1923. No mesmo ano foi contratado como médico no *Paddington Green Children's Hospital* em Londres, onde permaneceu por 40 anos, trabalhando como pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista.

No ano de 1927 foi aceito como iniciante na Sociedade Britânica de Psicanálise, sendo qualificado como analista em 1934 e como analista de crianças em 1935. Winnicott concentrou seus estudos na relação mãe-bebê, considerada uma unidade indissolúvel.

Durante o período de elaboração teórica, mais precisamente no dia 7 de abril de 2018, quando revisava a literatura sobre o brincar das crianças e estava dedicada aos escritos de Winnicott, percebi que naquele mesmo dia ele completaria

¹² Biografia de vidas (2019). In: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/winnicott.htm>

122 anos, se estivesse vivo. Na revisão da literatura em algumas de suas obras, especificamente neste dia, foi possível perceber que o brincar é expressão e ação, que o brincar leva ao encontro de si mesmo. Assim ele escreve: “o brincar envolve o corpo, devido à manipulação de objetos” (WINNICOTT, 1975, p. 76). Para o teórico, a ação de brincar está relacionada à “busca do Eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p. 80). Nos seus escritos, ele ressalta que o brincar deve ser estudado como um tema em si mesmo. Ele argumenta que a descoberta do Eu (self) está associada à ideia de *criatividade* e comunicação. Sendo assim, afirma ainda que “é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. Para Winnicott, “brincar é algo além de imaginar e desejar, brincar é o fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Esse dia de estudos sobre os escritos de Winnicott ficou marcado em mim. Na elaboração teórica, encontrei que a ação de brincar configura a si mesmo, o outro e o mundo, por isso o teórico enfatiza que o “brincar conduz a relacionamentos grupais”. Ele reconhece no brincar um caráter universal e atribui à brincadeira o papel de facilitar o crescimento, favorecer a saúde (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Finalmente, a partir da revisão teórica elaborada sobre o brincar em Winnicott, especificamente neste dia, considero que o teórico forneceu argumentos e elementos indispensáveis para a investigação aqui proposta sobre o brincar da criança. Ficou claro que ele estudou o brincar da criança em profundidade como um médico pediatra e psicanalista e que a partir de suas teorias ele revelou uma importante característica do brincar: “brincar é liberdade de criação”. Segundo ele, “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Após esse breve histórico da vida de Winnicott, teórico que fundamenta os estudos sobre o brincar, nessa investigação, passamos a analisar, então, um conjunto de razões pelas quais as crianças brincam, com base em Winnicott e outros teóricos.

3.2.2 As Razões para Brincar

O brincar é uma atividade humana muito presente na criança, sendo que, na infância, essa ação ocorre com maior intensidade. Também é muito usual que, por meio dessa ação, as crianças compartilhem ideias, estabeleçam vínculos entre si e

com os adultos. Por meio de brincadeiras elas interagem e participam de atividades coletivas, desenvolvem sua socialização, aprendem a negociar, acessam e criam cultura e criam outras brincadeiras. Nessa perspectiva, as crianças, enquanto brincam, realizam diferentes ações, fazem associações, fantasiam e experimentam modos de ser que possibilitam a elas estabelecer relações entre o mundo real e o imaginário. Mas por que as crianças brincam?

Segundo Huizinga (1999, p. 10), as crianças brincam porque gostam de brincar, e isso decorre de experiências de liberdade ali encontradas. O brincar não é uma tarefa usual e obrigatória da vida cotidiana, mas algo temporário, em um contexto e com orientações e significados próprios. Sendo assim, elas podem iniciar, parar ou prosseguir uma brincadeira do modo como desejarem. Tal como escreve Huizinga (1999, p. 11):

O brincar não é vida “corrente”, nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de evasão da vida “real”, para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, sendo praticada nas “horas de ócio”. A criança sabe quando está brincando, e o faz com muita seriedade.

Nesta perspectiva, o brincar é uma atividade ou ocupação voluntária, realizada de forma livre dentro de certos limites de tempos e espaços. Tal como escreve Kishimoto (2011), “quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado” (p. 27). Assim, concordamos com as ideias dos autores em relação ao fato de que o brincar é uma atividade livre e voluntária do ser humano; se imposta, deixa de ser livre e passa a ser dirigida. A brincadeira livre proporciona divertimento e é diferente da vida cotidiana. Nesse entendimento, considerando a liberdade que está presente na ação de brincar, verifica-se, então, que a criança brinca porque há algo naquela brincadeira que a atrai.

Há, no entanto, outras razões para as crianças brincarem. Entre os teóricos que analisaram essa questão, destacamos Winnicott (1971), que descreve um conjunto de razões, as quais examinaremos a seguir. Dentre os diversos autores que abordam o brincar, este nos parece particularmente produtivo para compreender o mundo das crianças pequenas, pois ele enxergou a criança com profundidade. Winnicott considera a criança em processo contínuo de constituir-se sujeito em um corpo que se desenvolve, amadurece e cresce em inter-relação permanente com o ambiente. Assim, pelo brincar a criança se apropria de experiências com e através de um espaço situado entre o real e a fantasia (WINNICOTT, 1971, p. 163).

O teórico argumenta, por exemplo, que “a criança adquire experiência brincando” (WINNICOTT, 1971, p. 163). Para ele, as experiências de vida da criança encontram-se principalmente na brincadeira e na fantasia. É através das brincadeiras e invenções propostas pelas próprias crianças, ou por adultos, que elas evolvem. As brincadeiras servem como elo entre as crianças e suas experiências internas e externas. Ao brincarem, elas conectam ideias (imaginação) ao corpo (movimento), para explorar o mundo a sua volta. Esse teórico argumenta que a criança, quando brinca, elabora algo dentro de si mesma, em sua imaginação, que se constitui em recursos internos e que serão usados e externalizados em suas brincadeiras (WINNICOTT, 1971, p. 87).

Outra razão, segundo Winnicott (1971), está relacionada ao talento inventivo das crianças. Conforme o autor, elas são capazes de “inventar brincadeiras com facilidade” (p. 161). O brincar refletiria a natureza ativa e criativa das crianças, a sua vitalidade interior. Winnicott (1975, p. 98) sugere que a criatividade humana está relacionada ao simples fato de estarmos vivos. Nessa perspectiva, as crianças brincam porque detêm uma capacidade criativa, intrínseca à sua condição humana, que se mostra constante e concreta em suas vidas cotidianas (p. 163). Winnicott (1971, p. 163) também destaca o papel dos adultos, que podem reiterar a importância do brincar, ensinando às crianças jogos tradicionais, mas sem interferirem na inventividade própria delas.

Winnicott (1975) também sugere que a criança brinca para exercer liberdade de criação. Ele escreve:

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*). (WINNICOTT, 1975, p. 79-80).

Quando as crianças brincam, experimentam possibilidades de criar personagens, cenários e narrativas, por exemplo. Com isso, exploram grande liberdade de criação, utilizando recursos imaginativos, modos de expressão, gestos, tipos de humor, dramatização e muitas formas de agir. Nesse processo criativo, a criança descobre aspectos de si mesma.

As crianças também brincam, segundo Winnicott (1971, p. 165), pois através dessa atividade conseguem se comunicar de uma forma tal que ainda não conse-

guem exercer pela linguagem, cujo domínio ainda não está totalmente desenvolvido. Por meio das brincadeiras, elas comunicam ideias, seus pensamentos, sentimentos e angústias. Elas também exprimem expectativas, pois desejam que seja compreendido aquilo que tentam expressar nas brincadeiras. Assim, o brincar possibilita que as crianças revelem algo de si mesmas, de um modo inclusive profundo, sobre si mesmas, para si e para outras crianças.

Winnicott (1975) ainda sugere que a atividade de brincar proporciona às crianças o desenvolvimento de suas habilidades de interação social com seus pares. Durante as brincadeiras elas são capazes de construir e fortalecer amizades, embora também seja possível que elas façam inimigos (p. 63). O brincar promove novas experiências de interação e vínculo entre as crianças, fundamentais para que elas se desenvolvam socialmente.

Em complemento, Winnicott (1971, p. 162) sugere que as crianças brincam porque essa é uma atividade prazerosa. Elas conseguem encontrar, nos diversos tipos de brincadeiras, experiências divertidas. Quando observamos crianças brincando, seja dentro ou fora do espaço escolar, usualmente não é difícil percebermos como essa atividade parece fácil para elas, justamente porque isso envolve prazer, diversão, alegria. E isso ocorre, por exemplo, porque elas podem manifestar sua capacidade de criar e inventar. Não sem razão, brincar e divertir-se são sinônimos em muitas culturas, tal como verificamos ao estudar a etimologia da palavra *brincar*.

No entanto, mesmo quando as brincadeiras são prazerosas, isso não torna impossível que elas sejam, ao mesmo tempo, um campo de experiências e sentimentos negativos, tais como medo, raiva, frustração e angústia, que podem estar ocultos e encontram no brincar uma possibilidade de virem à tona. Assim, nessa atividade, as crianças podem vivenciar experiências complexas, explorar e aprender a lidar com sentimentos ainda difíceis para elas, mas importantes para o seu desenvolvimento. Se a dimensão do prazer atrai as crianças para as brincadeiras, estas também possibilitam muito mais do que apenas diversão, quando são um campo de aprendizagem emocional, por exemplo. Nessa perspectiva, o brincar pode ser entendido como uma “via de mão dupla”, na qual a criança explora diferentes tipos de emoções e sentimentos e desenvolve aspectos da sua personalidade. Desse modo, através das brincadeiras as crianças podem aprender a dominar impulsos e lidar com angústias, por exemplo, além de desenvolver maior domínio de si mesmas.

Outra razão destacada por Winnicott (1975) sugere que o brincar sustenta a construção da relação de confiança da criança com outras pessoas, tal como se observa entre o bebê e sua mãe. Winnicott (1975, p. 71) escreve que o brincar estabelece um espaço potencial que une mãe e bebê. Em primeiro lugar é a mãe que brinca com o bebê e, aos poucos, este protagoniza essa experiência. Por esse processo, portanto, a criança se prepara para o brincar em grupo com seus pares.

3.3 AS NOÇÕES DE BRINCAR E BRINCADEIRA LIVRE

Neste item analisamos as noções de *brincar* e *brincadeira livre*, considerando a perspectiva de diferentes teóricos sobre esses dois temas. Inicialmente exploraremos o conceito de brincar com base em Vigotski (2007), Wajskop (1996), Brougère (2006) e outros teóricos desse tema.

3.3.1 O Que é Brincar?

Para Vigotski (2007), o brincar é tanto uma atividade humana quanto um fenômeno sociocultural, que apresenta gênese e características próprias. Ele afirma que o brincar exerce uma influência enorme sobre o desenvolvimento da criança (p. 112). Nesse entendimento, na ação de brincar a criança cria suas próprias experiências e, com isso, acaba construindo conhecimentos acerca do mundo ao seu redor e aqueles com quem se relaciona. Nas brinadeiras as crianças criam situações imaginárias, próximas das situações reais, para realizarem desejos irrealizáveis. Assim, no brincar, a “criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa” (p. 113). Nesse sentido, ela depende de motivações internas, e não de incentivos fornecidos pelos objetos externos (VIGOTSKI, 2007, p. 113). Portanto, o brincar da criança é “uma grande fonte de desenvolvimento”, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento de seu pensamento, pois é por meio dessa atividade que ela aprende conceitos e a fazer abstrações, operando com o significado das coisas, sem mais depender dos objetos (VIGOTSKI, 2007, p. 116).

O brincar refere-se a situações imaginárias pelas quais as crianças aprendem a guiar seu comportamento com base na percepção de objetos, eventos e significados (VIGOTSKI, 2007, p. 114). Esta ação é um veículo de experiências sociais

e culturais, que proporciona um estágio de transição na relação da criança com situações concretas (VIGOTSKI, 2007, p. 115). O brincar possibilita uma mudança na estrutura de percepção da criança sobre a realidade, que implica transformações na forma como ela vai lidar com situações concretas e atribuir significados a estas.

Para Vigotski (2007, p. 108), o brincar preenche necessidades da criança. O teórico argumenta, no entanto, que não se tratam apenas de necessidades físicas, mas aquelas próprias dos seres humanos, que incluem tudo aquilo que é motivo para ação. Ainda conforme ele, a criança também brinca como forma de tentar compreender o mundo adulto (p. 109). Nas brincadeiras, ela explora um mundo ilusório e imaginário, onde consegue realizar desejos não alcançáveis no mundo concreto. Para o teórico, as necessidades são os incentivos que colocam a criança em ação, o que resultaria em avanços em seu desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2007, p. 108), para entendermos o desenvolvimento da criança é preciso levar em conta suas necessidades, as quais mudam de acordo com a idade. Assim, por exemplo, “aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior” (p. 108). Nesse sentido, para entender o brincar, as necessidades da criança não podem ser ignoradas, pois são incentivos para o avanço em seu desenvolvimento e são eficazes para colocá-las em ação (VIGOTSKI, 2007, p. 108). Tal como escrevem Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 178), as necessidades das crianças evoluem no decorrer do desenvolvimento, e o brincar toma novos contornos e se modifica, para atender às novas necessidades que vão surgindo. Portanto, é fundamental conhecer as necessidades das crianças para compreender a singularidade do brincar como uma forma de atividade humana.

Para Vigotski (2007, p. 115), brincar é uma forma de a criança separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos. Para o autor, a ação surge das ideias e não das coisas. Por exemplo, um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. Esse teórico também entende que o brincar envolve a criação de situações imaginárias (p.109). No entanto, as situações imaginárias, inventadas para o brincar, não deveriam ser vistas sempre como um tipo de brincadeira. Segundo Vigotski a imaginação é uma característica importante que define o brincar na infância. A elaboração de situações imaginárias constitui uma expressão fundamental da sua emancipação, em situações reais, não sendo algo ao acaso. Essa ação revela que a criança deseja realizar algo, e, assim, pensa

e age. A imaginação, deste modo, está profundamente conectada ao brincar (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

A imaginação é “uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VIGOTSKI, 2007, p. 109), que também comporta regras. Assim, o brincar envolve situações imaginárias que não são totalmente ausentes de regras. Tais regras, no entanto, são próprias do modo como a criança as elabora. Por exemplo, quando uma criança brinca de ser mãe, usando uma boneca como seu filho, essa situação imaginária “deve obedecer a certas regras do comportamento maternal” (p. 110). Para Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 178), a situação imaginária de qualquer brincar está incutida de regras de comportamento. Não raramente as brincadeiras das crianças estão permeadas de regras criadas pela sociedade em que elas vivem. Dessa forma, é possível concluir que não existe brincadeira sem alguma regulação, mesmo que esta não seja estabelecida *a priori*.

Moyles (2007, p. 13) entende o brincar como parte fundamental do desenvolvimento e da aprendizagem. Ela argumenta que brincar é um meio pelo qual as crianças experimentam e exploram diferentes situações cotidianas que lhes proporcionam aprendizagem. Para a autora, essa ação é um processo que ajuda a criança a “desenvolver confiança em si mesma e em suas capacidades, auxilia também no relacionamento e na interação com os outros” (p. 22). As experiências práticas que as crianças realizam ao brincar contribuem com suas aprendizagens e desenvolvimento (p. 19); ao se colocarem no lugar do outro e desempenharem papéis, as crianças exploram o imaginário e representam papéis de como é ser mãe, pai, médico, dentista, etc., como um modo de entender o cotidiano. Ao assumirem outros papéis nas brincadeiras, as crianças agem em relação à realidade, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas características do papel assumido (p. 19).

Wajskop (1996, p. 72) entende o brincar como uma atividade social imaginativa e interpretativa. Ela argumenta que, na brincadeira, as “crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano”. Ao brincarem, as crianças teriam consciência da realidade e, ao mesmo tempo, viveriam a possibilidade de modificá-la. Para a autora, a “brincadeira é um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (WAJSKOP, 2001, p. 33). Assim, as crianças, sozinhas ou com seus pares, utilizariam as brincadeiras como forma de compreender o mundo.

Wajskop (1996, p. 78) sugere que “brincar é uma atividade voluntária e de livre escolha”. Segundo a autora, toda criança que brinca sabe que está brincando. Por isso, ela pode decidir com quem, como, com o quê, quanto tempo e onde quer brincar. E pode também decidir por não brincar. Ela argumenta ainda que o brincar é um “espaço de imaginação que não tem tempo nem lugar para acontecer”, mas que requer muito tempo, bem como um lugar acolhedor. Wajskop (1996, p. 77) também observa que “para brincar é preciso que a criança tenha autonomia para escolher seus companheiros”. Além disso, a criança escolhe “o papel que irá assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca”.

Brougère (2008, p. 13) define o “brincar como fenômeno cultural”. Ele afirma que brincar “não é uma dinâmica interna do indivíduo” (p. 20). A criança não nasce sabendo brincar, mas aprende a fazer isso. Elas fazem isso com as pessoas com as quais convivem em seu contexto social, desde o nascimento. Para o autor, brincar é uma atividade simultaneamente social e cultural, dotada de significado, e que pressupõe aprendizagem. Dessa forma, por exemplo, “a criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2006, p. 105).

Segundo Brougère (2006), “brincar é uma forma de comunicação” (p. 98), que possibilita à criança interagir consigo mesma e com seus pares. No entanto, para que haja essa comunicação é preciso que as crianças troquem ideias e mensagens durante a brincadeira. O teórico ainda sugere que “brincar é uma construção atrelada às representações de criança de cada época” (BROUGÈRE, 2008, p. 20). Embora o ato de brincar faça parte da infância das crianças em todo o mundo, e possa ser observado em diferentes épocas, suas formas mudam ao longo do tempo e das culturas.

Para Walter Benjamin (1984, p. 64), “brincar significa sempre libertação”. Quando brincam as crianças criam para si “um pequeno mundo próprio” (p. 64), um “mundo pequeno inserido em um mundo maior” (p. 77), dentro do qual se libertam, ao menos temporariamente, daquilo que as amedronta no mundo dos adultos. Assim, quando brincam, as crianças criam um mundo próprio, que não simplesmente reproduz aquilo que encontram no mundo dos adultos. Com isso, se desejamos criar brincadeiras para as crianças, deveríamos lembrar que elas são capazes de criar

“mundos próprios”, inventar suas próprias brincadeiras, utilizando materiais encontrados no ambiente ao redor.

Gomes¹³ (2010 *apud* GALANTE, 2015, p. 17) entende que “o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser”. Tal como escreve Galante (2015, p. 17), o brincar também estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, bem como “proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção”. Ainda segundo Gomes (2010 *apud* GALANTE, 2015, p. 17), a criança, pelo brincar, assimila a “cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece”. Para ele, “no brincar a criança aprende o que ninguém pode lhe ensinar”.

Mandjavo (2015, p. 6) observa que a criança, “quando brinca investiga a vida e prepara-se para a vida adulta”. Para ela, “o brincar é uma forma de a criança estar em contato com o meio em que vive, criando, imaginando e interagindo com o outro”. É através desta ação que a criança explora o seu mundo interior, representando aspectos da vida adulta para melhor comprehendê-la. Ao brincar, a criança assimila valores, ensaiá papéis, como por exemplo, “ser mãe, pai, casar-se e trabalhar”, e desenvolve a socialização no convívio com os outros.

Revisando os diferentes conceitos apresentados por um grupo de teóricos representativos da literatura educacional, foi possível identificar semelhanças e diferenças entre suas ideias a respeito do brincar. Assim, por exemplo, encontramos uma concordância em relação ao brincar ser fundamental para o desenvolvimento infantil. Ao brincar, a criança pode exercer protagonismo, bem como criar e recriar o mundo e a vida à sua maneira, o que pode levá-la a descobertas e aprendizagens.

3.3.2 O Que é Brincadeira Livre?

Neste item investigamos algumas dimensões do conceito de *brincadeira livre* (ou do “brincar livre”, tal como escrevem alguns teóricos). Não pretendemos tomar a ideia de liberdade, inserida no termo, em sentido absoluto, mas procurar entendê-la e empregá-la para se referir à possibilidade de escolha, pelas crianças, de como de-

¹³GOMES, Bruno. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, APEI, n. 90, 2010, p. 45-46.

sejam brincar, com quem ou do quê. Aqui consideramos a ideia de *brincadeira livre* como algo distinto das brincadeiras dirigidas por adultos, ou de brincadeiras com fins pedagógicos. As brincadeiras livres são aquelas iniciadas e organizadas pela própria criança, individualmente ou juntamente com seus pares.

Wenner (2011, p. 30) define brincadeira livre como “aquela que a própria criança inicia e cria”. A autora argumenta que, nesse tipo de brincadeira, “as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis [...] exercitando a flexibilidade e a capacidade de lidar com o inusitado” (p. 30). Para ela, ao brincarem, as crianças “expressam angústias e medos, buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos próprios sentimentos”. Wenner (2011) também sugere que as brincadeiras livres “são fundamentais para adaptação social, controle do estresse e construção de habilidades cognitivas e capacidade de solucionar problemas” (2011, p. 28).

Wajskop (1996, p. 78) sugere que “a brincadeira é uma atividade sociocultural: origina-se nos valores e hábitos de uma determinada sociedade ou grupo social”. Segundo a autora, é sociocultural quando as crianças brincam com aquilo que elas já sabem ou imaginam que sabem. Na brincadeira, as crianças elaboram, experimentam e negociam regras de convivência de modo concreto. Wajskop também afirma que a brincadeira é “uma ação que ocorre no plano da imaginação; isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica” (p. 66).

Brougère (2006, p. 14) afirma que a brincadeira é “a associação entre uma ação e uma ficção”. Para esse teórico, a brincadeira não está limitada à ação. Sendo assim, o que a criança “faz na brincadeira tem sentido, é uma atividade livre que não pode ser delimitada” (p. 14). Ele sugere que essa atividade precisa envolver livre escolha, pela qual a criança pode decidir do que e como brincar (p. 100). Brougère (2006) escreve: “sem a livre escolha não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos fora daqueles que brinca” (p. 100).

Brougère (2006) observa, no entanto, que mesmo a brincadeira tendo um caráter livre, é uma atividade elaborada e regulamentada por aqueles que brincam. “É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos” (p. 101). Nesta perspectiva, “as regras não preexistem à brincadeira” (p. 101), pois podem ser elaboradas durante esta. “Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira” (p. 101). Segun-

do o teórico, “nada mantém o acordo se não o desejo dos parceiros. Na falta desse acordo, a brincadeira se desmantha” (BROUGÈRE, 2006, p. 103).

O argumento de que o brincar livre também envolve regras é afirmado por Borba (2006). A autora sugere que a brincadeira livre e espontânea “não tem hora marcada, nem resultados prévios e determinados” (BORBA, 2006, p. 43). No entanto, a brincadeira não deve ser interpretada como uma ação ausente de qualquer regra. Ela escreve:

A ideia de liberdade está associada, entretanto, não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo. (BORBA, 2006, p. 40).

Quando brincam juntas, as crianças criam uma comunidade, na qual compartilham não somente atividades, espaços e tempos, mas também conhecimentos, interesses, valores e regras (BORBA, 2005, p. 54). As regras, criadas na brincadeira livre, possibilitam novas ações e formas de compreender o mundo, bem como a elas próprias (BORBA, 2006, p. 40).

Outro aspecto que está presente na brincadeira é a imaginação, que corresponde ao brincar de ser os “outros”. Conforme nos sugere Borba (2006, p. 36), “quando as crianças brincam de ser ‘outros’ [...] refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo”. Assim, ao assumir outros papéis, a criança se desprende de algum modo de si mesma, criando a possibilidade de conhecer outros modos de ser, e de representar, segundo seu modo próprio de ver o mundo ao redor.

Moyles (2007) afirma que o brincar livre é a oportunidade que a criança encontra para “explorar e investigar materiais e situações sozinho” (p. 25). Na brincadeira livre as crianças são capazes de aprender usando sua criatividade, imaginação e autonomia. Essa forma de brincar livre e exploratório proporciona à criança uma aprendizagem ativa para resolução de problemas (p. 76-77).

Kishimoto (2011) argumenta que o brincar livre é importante para o desenvolvimento da criatividade, embora possa parecer incompatível com a busca de resultados típica de processos educativos (p. 41). A autora expõe a necessidade de se “garantir um tempo no qual a criança tenha a liberdade para brincar e fazer suas escolhas” (KISHIMOTO, 2002, p. 19).

Para Ferland (2006, p. 53), a “brincadeira livre é aquela que a criança decide o que vai fazer à sua maneira”. Segundo a autora, esse tipo de brincadeira “favorece a imaginação, a fantasia, e a criatividade”. É uma ação da qual não se espera nenhum resultado específico. Ela ainda argumenta que a “experiência da brincadeira livre desenvolve o pensamento criativo da criança” (p. 54).

Com tudo que foi exposto até aqui, fica clara a importância de proporcionar momentos na escola para que as crianças possam brincar livremente, e para que possam também criar suas próprias brincadeiras, fazer suas escolhas e suas descobertas. Além disso, na brincadeira livre o mais importante não é o resultado, mas sim o processo que a criança percorre enquanto brinca com seus pares. Ao brincarem de forma livre as crianças podem criar seus próprios campos de aprendizagens, nos quais elas constroem reflexões sobre a vida, por meio das inúmeras experiências que vivenciam. E mais conteúdos podem ser levados para a vida adulta.

3.4 COMO AS CRIANÇAS CRIAM BRINCADEIRAS LIVRES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste item apresentaremos, com base em revisão teórica, uma perspectiva sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação infantil, o que será parte da resposta à pergunta que norteia esta pesquisa. Isso será elaborado com base nos estudos e observações feitas por pesquisadores como Mandjavo (2015), Leal (2004), Corsaro (2002, 2011), Borba (2005) e outros.

Mandjavo (2015), em sua dissertação de Mestrado em Educação, observou como um grupo de crianças escolheu livremente alguns tipos de brincadeiras, no recreio e em outros contextos da escola. Ela percebeu, por exemplo, crianças brincando de “casinha”. Nesse contexto, elas criavam diferentes situações com base em papéis familiares, tais como aqueles exercidos pela mãe, como cozinhar, arrumar a casa, etc. A criança, ao representar papéis e brincar de ser a “mãe”, ensaia e se prepara para a vida adulta. Nessa brincadeira, a criança pode reviver situações do seu cotidiano utilizando elementos da realidade, ou imaginar fatos que nem sempre acontecem no mundo ao seu redor (p. 28).

Há um outro aspecto também a destacar da pesquisa de Mandjavo (2015). Ela observou que a brincadeira de casinha é uma atividade que envolve meninos e

meninas. Para essa pesquisadora, ao brincarem livremente de casinha as crianças conseguem desenvolver e ampliar sua capacidade de imaginação (p. 23). Segundo ela, são muitas as aprendizagens que as crianças adquirem em suas brincadeiras, pois se envolvem e se concentram de tal modo que seu corpo, seus movimentos e sentimentos se conectam às suas ações (p. 23). Assim, por exemplo, quando brincam de casinha, “as crianças estabelecem regras e as cumprem, representam papéis sociais diferentes, e desenvolvem sua motricidade” (MANDJAVO, 2015, p. 23). Nesse contexto, durante as brincadeiras, elas podem criar movimentos com o corpo, por exemplo, para representar ações do cotidiano, tais como fazer comidinha, preparar e arrumar a mesa, gesticular com as mãos como se estivessem comendo, sentar ou andar de determinado modo, entre outras formas de agir.

Nesse tipo de brincadeira, as crianças geralmente assumem algum papel, e ao representá-lo podem modificar a voz e o jeito de falar, expressando-se o mais próximo possível da personagem representada. Sobre os papéis exercidos pelas crianças nas brincadeiras, Oliveira (2011, p. 71) argumenta: “os papéis são assumidos pelos indivíduos conforme eles buscam dar significados às situações concretas em que estão inseridos”. Por isso, ao assumir e representar algum papel em suas brincadeiras, a criança é desafiada a reproduzir ou produzir situações do seu meio social ou da sua imaginação.

Mandjavo (2015) percebeu também que nas brincadeiras de casinha as crianças “ajudam umas às outras, desenvolvem a linguagem e o raciocínio, criam e cumprem regras” (p. 28). A pesquisadora observa ainda que nessa brincadeira as crianças interagem de forma recíproca com seus pares e com os adultos que são convidados por elas a brincarem junto. Nesse contexto, as crianças aprendem as normas sociais de comportamento de forma livre e espontânea, propiciando, assim, uma experiência plural de situações e vivências cotidianas que elas podem experimentar e compartilhar com seus pares. Tal como escreve Ferland (2006, p. 85), “por volta dos 4 ou 5 anos, a criança desenvolve as suas competências sociais e aprende então a partilhar suas brincadeiras com os outros e descobre as alegrias da amizade”. Dessa forma, há indícios de que a brincadeira de casinha possibilita às crianças a construção de laços de amizade.

As observações de Mandjavo (2015, p. 41) mostram que as brincadeiras das crianças podem envolver diferentes papéis sociais. Assim, elas podem criar narrati-

vas nas quais se vestem “com roupas e acessórios, brincando de ser os outros”. Nessa experiência também é comum a representação de papéis sociais ou de profissionais. Ela observou, por exemplo, uma criança que se fantasiou de palhaço, ao vestir-se com as roupas que encontrou em um baú. Para a pesquisadora, ao usarem diferentes roupas e acessórios as crianças têm liberdade para criar personagens, imitar situações do seu meio social, com base nas informações do mundo adulto ou da sua própria imaginação. Nesse contexto, as crianças podem brincar sozinhas ou em grupos. A autora também percebeu que dentre os papéis que as crianças mais gostavam de representar estavam, por exemplo, o de pai ou mãe, e de ser irmão. Para Mandjavo (2015), essa forma de brincar facilita “a interação e a comunicação entre os pares e também contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e desinibição” (p. 41). Tal como escreve Ferland (2006, p. 82), “nesta idade, a criança gosta de se disfarçar e, ajudada pela imaginação, o faz com poucos acessórios, por exemplo, basta um pano de louça sobre seus ombros para que se torne o super-homem que liberta um amigo das garras de terríveis malfeiteiros”.

Ao brincar, a criança pode desprender-se de si mesma para representar outro personagem, inspirada em suas vivências ou na sua imaginação. Pode também inventar novos papéis para si mesma, com facilidade, usando sua criatividade. Em suas observações de campo, Mandjavo (2015) descreveu um exemplo que ilustra um tipo de brincadeira criada a partir da livre escolha das roupas e acessórios que havia encontrado em um baú. Ela relata:

[...] uma criança foi até o baú das trapalhadas e escolheu uma peruca de palhaço, colocou na cabeça, foi até a casinha de boneca, pegou uma colher e, colocando na frente de sua boca para representar um microfone, começou a cantar, a dançar e se divertir dando gargalhadas ao se olhar no espelho. Ao cantar a música escolhida a criança dançava e fazia movimentos com seu corpo. Ao ser inquirido pelo adulto, que perguntou à criança “quem é você?”, a criança respondeu – “sou o palhaço mascarado” e continuou a brincar e se divertir de forma livre, criativa e espontânea. (MANDJAVO, 2015, p. 41).

A pesquisadora também observou um grupo de crianças que brincava durante o recreio embaixo de uma árvore (MANDJAVO, 2015, p. 40). Ela percebeu que as crianças “cantavam e dançavam em cima de um banco”. A brincadeira criada por esse grupo de crianças envolvia um ritual, tal como um programa de entretenimento ou *show de talentos*. Nela havia indícios de que o enredo, os elementos e a estrutura continham informações da vida social e cultural e também da cultura televisiva.

Mandjavo (2015) notou que nesse brincar as crianças exploravam diferentes linguagens, tais como a musical, a corporal e a gestual (p. 40). Para ela, havia ali muito mais que a reprodução de uma situação da vida social ou do imaginário, pois verificou que ocorreu aprendizagem, diversão, amizade, interação, negociação de conflitos e alegria de todos os participantes. As crianças criaram e cumpriram as regras estabelecidas e fizeram uma grande festa com música e dança, brincando livremente no recreio.

Em sua pesquisa de Doutorado, Leal (2004, p. 120) observou um grupo de crianças que brincava livremente em diferentes contextos, dentro da escola, tais como no “parque”. Nesses lugares, as crianças brincavam muito e criavam várias situações, manifestando e satisfazendo suas necessidades, sem a orientação direta das professoras. Ela observou, por exemplo, as crianças fazendo de conta que eram animais, representando uma profissão adulta, brincando com bonecas, passeando de mãos dadas, subindo em árvores, explorando o espaço da “casinha”, pegando insetos na grama, etc.

A pesquisadora argumenta que “no espaço do parque existe uma possibilidade imensa para a criação de brincadeiras por intermédio do faz de conta e de situações imaginárias”. É também nesse espaço que “acontece a maior parte das brincadeiras livres na escola, pois é a criança que decide o que vai fazer, com quem vai brincar, e são elas próprias que criam e organizam as suas próprias brincadeiras”. Ela verificou que as crianças criam brincadeiras nas quais podem desempenhar papéis sociais, por exemplo, como ser a mãe, a avó, e os irmãos (LEAL, 2004, p. 125). Para ela, ao brincarem de “mamãe e filhinho”, ou de “papai e mamãe”, as crianças revivem situações do dia a dia e, ao fazerem isso, desenvolvem ações semelhantes àquelas exercidas por seus pais, tentando expressar seus sentimentos, suas vontades e gostos.

Em suas observações, Leal (2004) percebeu duas crianças brincando no parque. Elas “representavam um papel social, de um profissional que desempenhava uma função do mundo do trabalho”. Nessa brincadeira, uma das crianças representava o papel de “motorista de caminhão de lixo” e a outra era o “catador do lixo”. Nessa ação, elas recorreram à brincadeira do “faz de conta” para experimentar uma situação do cotidiano, presente no mundo do adulto. Para ilustrar tal situação, a

pesquisadora registrou em seu diário de campo um exemplo dessa brincadeira observado no espaço do parque:

[...] dois meninos brincando, sendo que um estava sentado na posição de motorista e fazia barulho com a boca imitando o ruído de um carro e o outro menino corria de um lado para outro, tentando subir. Ao me aproximar das crianças perguntei para um dos meninos, o que estava sentado em cima do escorregador, que imitava o motorista: – Você é motorista do quê? – De caminhão de lixo. – E aquele que corre? – Ele quer montar, é que ele pega o lixo, joga no caminhão e depois sobe. (LEAL, 2004, p. 125).

As crianças, nesse tipo de brincadeira, levaram para a escola uma situação vivenciada no mundo adulto e no mundo do trabalho como inspiração para criar suas próprias brincadeiras. Ao representar os papéis e imitar ações presentes em seu cotidiano pela brincadeira, a criança é capaz de trazer experiências apreendidas da realidade para o mundo da imaginação. Leal (2004, p. 126) argumenta que “quando as crianças criam suas próprias brincadeiras, elas não se cansam e não enjoam, pois elas mesmas mudam e acrescentam novos ingredientes nas suas ações”. Segundo a pesquisadora, a capacidade que a criança tem de renovar e reinventar as brincadeiras pode ser vista como uma razão a mais para se investir nas brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil.

Leal (2004, p. 126) percebeu que as crianças brincam livremente e sem interferências ou sugestões diretas das professoras. No “faz de conta as crianças criam festas de aniversário, fazem bolo na areia, cantam parabéns, colocam vela, criam cenários, inventam histórias, cozinham, lavam louças”, etc. A pesquisadora também observou que quando faziam de conta as crianças pareciam estar gostando e saber fazer aquilo. Nesse tipo de brincadeira ela observou crianças que brincavam sós, em duplas ou em grupos. As crianças criavam brincadeiras com o que tivessem nas mãos, como por exemplo, “um pauzinho, folhas de árvores, brinquedos, papel, e se não tivessem especificamente o objeto de que precisavam, usavam a imaginação para transformar qualquer objeto no que queriam”. Ao imaginar essas ações, a criança amplia o conhecimento que tem do mundo, o que lhe permite experimentar situações que não são possíveis no mundo real, buscando compreender o mundo através das brincadeiras livres.

As ações que as crianças fazem ao brincar podem reproduzir fatos e acontecimentos de suas próprias rotinas, ou de situações que veem em seu entorno. Leal

observou um “grupo de crianças brincando de casinha”. Nessa brincadeira elas representavam ações e papéis do contexto familiar, faziam “comidinha”, gesticulavam como se estivessem comendo e depois ainda limpavam tudo e arrumavam a casa. Ao serem inquiridas pelo adulto se comeram a comidinha que fizeram, “responderam, sim e já lavamos a louça e limpamos a cozinha”. Nesse grupo de crianças a forma de brincar foi inspirada em papéis familiares, tais como os praticados pela mãe (LEAL, 2004, p. 126).

Outra resposta possível à pergunta deste item pode ser encontrada em Penner (2015, p. 7698). A pesquisadora percebeu que um grupo de crianças, ao brincar no parque da escola, criou “uma festa de aniversário para um colega”. Para essa pesquisadora, nessa brincadeira as crianças “utilizaram elementos culturais para reproduzir com criatividade situações que elas assistem e vivenciam em seu cotidiano familiar e social, e também da cultura televisiva”. Elas fizeram um bolo, cantaram parabéns e depois, segurando um bloco de construir, “imitavam tirar fotos do bolo e de si mesmas. Os blocos ficavam virados para o rosto, imitando fazer *selfies*”¹⁴. O modo de brincar dessas crianças foi inspirado por uma experiência do cotidiano. Entretanto, elas reproduziram com criatividade essa ação, de maneira a atender ao enredo que elas próprias criaram em sua brincadeira.

Penner (2015, p. 7700) também percebeu que as crianças têm facilidade para criar brincadeiras. Ela observou, por exemplo, uma diversidade de brincadeiras que foram criadas com base nos elementos culturais, em papéis familiares e sociais. Dentre as brincadeiras estavam: “ser cantora, brincar de cozinhar, de mamãe e filhinha, de super-heróis”, etc. Para a autora, ao criarem esses tipos de brincadeiras “as crianças recolhem informações do contexto em que vivem e as transformam de acordo com seu entendimento e com o interesse daqueles com quem brinca, seus pares”.

Corsaro (2011), em suas investigações, observou um grupo de crianças que brincava em um parque em uma escola italiana. Ele percebeu, por exemplo, que “as crianças, inspiradas em informações do mundo adulto, criaram uma agência bancária itinerante” (p. 15). Nessa brincadeira as crianças ofereciam serviços de empréstimo de dinheiro. Com base nas informações retiradas do mundo adulto e do trabalho, as crianças reproduziam uma situação relacionada com experiências da vida

¹⁴ As *selfies* são autorretratos, fotos tiradas e compartilhadas na internet.

social e cultural. O teórico, no entanto, argumenta que ao criar essa brincadeira as crianças foram além da visão tradicional do que é um banco. Elas inovaram ao brincar de faz de conta, criando um novo entendimento do que é um banco, bem como atribuíram a ele um novo significado, o de “atender as pessoas em casa”. Para ele, “as crianças são sujeitos sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias culturas infantis, quando brincam com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 15).

Corsaro (2002, p. 118) ainda argumenta que as crianças, quando brincam, apropriam-se criativamente de aspectos do mundo adulto. Porém, não como simples imitação dos adultos, mas como uma “reprodução interpretativa” da realidade. Isso é, a criança “utiliza as informações do contexto em que vive, e as transforma de acordo com seu entendimento, e com o interesse dos seus pares, para criar coletivamente o brincar de faz de conta ou brincar sociodramático”. Tal como sugere o autor, nas brincadeiras criadas a partir de experiências e papéis do cotidiano as crianças ampliam as culturas de pares e contribuem para a reprodução do mundo adulto. Segundo esse teórico:

[...] ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros. Jogos de papéis também permitem que a criança faça experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si (CORSARO, 2009, p. 34).

Borba (2005, p. 119), em sua pesquisa de Doutorado, percebeu que “os espaços da casinha e do parquinho é o lugar que as crianças mais gostam de brincar e de criar brincadeiras”. Nesses espaços, segundo a pesquisadora, “as crianças têm autonomia para escolher o quê, onde, como, com quem vão fazer as coisas, as crianças são livres para gerirem suas brincadeiras”. Outro aspecto que a pesquisadora observou foi que “diferentes brincadeiras ocorrem simultaneamente, a partir da organização de diferentes grupos de crianças e da ocupação dos diversos espaços físicos, o processo de criação das brincadeiras é dinâmico; com o término de uma, outras são criadas com facilidade” (BORBA, 2005, p. 122).

Borba (2005, p. 131) percebeu também que nas rotinas das brincadeiras do grupo de crianças observadas há uma predominância de temas que “envolvem perigo – aproximação, fuga e personagens que indicam medo”, tais como “monstro”, “fantasma” e “bruxa”. Nesse tipo de brincadeira, “há sempre um agente ameaçador, onde as crianças se aproximam chegando bem perto do perigo, e depois fogem, es-

capando, conseguindo salvar-se da ameaça". A brincadeira começa com uma criança convidando outros colegas para participar. A partir de um tema cria-se um enredo, com pistas que auxiliarão o desenrolar da brincadeira. Por exemplo, a criança diz: "estava de noite e a gente tava com medo" (p. 131). Depois da definição dos papéis, a brincadeira se inicia, e "os gestos, as expressões faciais, a entonação vocal e os movimentos corporais auxiliam na construção dos personagens". Nessa brincadeira há sempre "cenas que representam perseguição, as crianças correm, gritam e definem um local para estarem seguras". No final, no entanto, o "monstro" sai sempre como perdedor, pois deixa a presa fugir (BORBA, 2005, p. 133). Fica claro nessa brincadeira o desejo de brincar com os outros. Para a pesquisadora, a brincadeira "nos prepara para o encontro com o outro e para a possibilidade de desenvolver relações sociais e também afetivas".

Em suas observações, Borba (2005, p. 141-142) percebeu um grupo de crianças que criou uma brincadeira a partir de "conhecimentos sociais sobre o mundo do trabalho e a sociedade do consumo". Essa brincadeira trouxe em seu enredo experiências da vida real, envolvendo ações como "preparar alimentos-vender/servir-comprar/comer". Mas como isso acontece? A brincadeira teve como cenário principal a casinha. Ali, no espaço da cozinha, por exemplo, o desenvolvimento de "scripts é de preparação de alimentos, que muitas vezes está associado aos papéis familiares". Essa brincadeira consiste na ação de "servir e vender os alimentos para as outras crianças que estão na parte de fora da casinha". As interações acontecem quando as crianças que circulam ao redor da casinha passam pela janela e pedem: "me dá uma pizza?", "quero um café"; "quanto é?".

Nas situações de compra e venda as crianças utilizam gestos fictícios para pagar pelo produto, ou ainda pegam folhas de árvores para representar o dinheiro. Nesse contexto, existe ali uma relação entre consumidor e trabalhador, inspirada no cotidiano do mundo do adulto. Segundo a pesquisadora, é um tipo de brincadeira muito bem aceito por meninos e meninas. A preparação de alimentos é inspirada em papéis familiares e sociais, nos quais as crianças usam a imaginação e experiências da vida real para experimentarem o mundo adulto.

3.5 ALGUMAS IDEIAS DE COMO AS CRIANÇAS PODEM CRIAR BRINCADEIRAS LIVRES NA ESCOLA

Inicia-se este item com a intenção de sintetizar algumas ideias encontradas a partir da revisão teórica, sob a perspectiva de como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil. Essa visão foi elaborada com base nos estudos dos pesquisadores analisados.

Verificamos na investigação realizada pelos pesquisadores como Mandjavo (2015) que as crianças podem criar brincadeiras livres com base em papéis familiares. Observamos também que ao representar esses papéis as crianças ensaiam e se preparam para a vida adulta. Outro aspecto encontrado com base nos estudos dessa pesquisadora é que as crianças, ao brincarem livremente com seus pares, aprendem a ajudar umas às outras, ampliam sua criatividade e desenvolvem sua autoconfiança e sua autonomia para tomar decisões (p. 41).

Para Mandjavo (2015), as crianças também podem criar brincadeiras livres com base em elementos e informações da sua própria cultura, da vida social e também da cultura televisiva. A autora percebeu que, por exemplo, quando elas brincam de cantar e dançar, imitando algum programa de televisão, essa brincadeira acontecia como um ritual, no qual elas exploraram diferentes linguagens para se comunicarem. Nesse entendimento, a brincadeira ali realizada envolvia a capacidade de expressão por meio dos gestos e da própria linguagem corporal (p. 40).

Com base nos estudos de Leal (2004) e Penner (2015), foi possível perceber que as crianças criam brincadeiras livres inspiradas em ações relacionadas a papéis sociais e familiares – assim, elas cozinharam, arrumam a casa, preparam alimentos, organizam festas de aniversários, dirigem caminhões, etc. Com a brincadeira, elas buscam compreender o mundo adulto, experimentando a vida através da imaginação.

As pesquisas de Corsaro (2002, 2011) tornam claro que as crianças criam brincadeiras inspiradas em situações do seu cotidiano, com base em informações do mundo adulto. As brincadeiras livres não seriam apenas uma reprodução da realidade, mas uma interpretação, com elementos e significados novos.

Em Borba (2005) vemos que as crianças podem criar brincadeiras livres com base em conhecimentos sociais, do mundo do trabalho e da sociedade do consumo.

As brincadeiras livres, envolvendo situações imaginárias e que interpretam o mundo adulto, teriam relação com as experiências vividas no seu cotidiano. Portanto, as brincadeiras livres, criadas pelas crianças no contexto escolar, teriam como referência principal as experiências da vida concreta, informações e conhecimentos sobre os papéis sociais, familiares e profissionais do mundo adulto.

Por meio da revisão teórica, também foi possível perceber que muitas das brincadeiras criadas pelas crianças vêm da sua própria imaginação, bem como da sua facilidade para inventar brincadeiras, e das reflexões que fazem do mundo social que as rodeia. Assim, a partir dessas reflexões, as crianças constroem conhecimentos, que podem levar para a vida toda. A brincadeira é uma forma de comunicação e um modo de interação com as pessoas que estão ao seu redor.

A partir da fundamentação teórica realizada, ficou evidente que as crianças criam brincadeiras livres com base no seu entendimento do mundo, pois elas constroem reflexão da vida pelas experiências vivenciadas nessas brincadeiras. No percurso da análise ficou claro também que, ao criar brincadeiras e representar papéis, a criança ensaia e se prepara para a vida adulta. Ela utiliza elementos da realidade, ou fatos da sua imaginação, e experimenta situações que nem sempre acontecem na vida concreta real. Ao assumirem papéis nas brincadeiras as crianças também procuraram desenvolver ações semelhantes àquelas exercidas pelos adultos. Os papéis assumidos durante as brincadeiras proporcionam poder às crianças; elas parecem ter mais idade do que têm na verdade. É também uma forma de vivenciar o futuro, experimentando como as diferentes pessoas agem e como se relacionam na sociedade.

A análise da literatura também sugere que as crianças podem criar brincadeiras livres para dar significado às situações da vida cotidiana da qual elas fazem parte. Através das brincadeiras, elas são desafiadas a produzir e reproduzir tais situações da vida concreta ou da sua imaginação para melhor compreenderem o mundo à sua volta. Ao criarem brincadeiras livres no contexto escolar as crianças criam e fortalecem laços de amizade e também a cultura de pares. Elas podem sugerir um novo entendimento sobre a visão do mundo adulto.

As brincadeiras livres são criadas a partir de inspirações e vivências cotidianas, ou da própria imaginação. É possível que as crianças criem brincadeiras a partir de elementos e enredos do mundo real, ou da cultura televisiva, o que possibilita a

elas expressar suas vontades, seus sentimentos e gostos. Ao brincarem livremente na escola e ao criarem brincadeiras as crianças fruem na sua liberdade de criação.

Ao brincarem na escola e criarem as brincadeiras, as crianças se envolvem com o meio em que vivem. É por meio dessa ação que ela interage, imagina e explora o seu mundo interior e imita aspectos da vida adulta, para melhor compreendê-la. Sendo assim, segundo Mandjavo (2015), “a criança quando brinca investiga a vida” (p. 6).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a descrição dos procedimentos do levantamento de dados realizado em campo. Esse desenvolvimento da pesquisa se deu por intermédio de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, com a utilização de entrevistas semiestruturadas. Neste texto, inicialmente, abordamos os procedimentos metodológicos envolvidos neste tipo de investigação, destacando suas características e os elementos envolvidos no levantamento de dados – incluindo os critérios de seleção das professoras participantes, que foram entrevistadas, bem como o processo de como isso ocorreu. Na seção final deste esclarecemos como foi realizada a leitura e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas, por meio de um método de Análise de Conteúdo, tendo por base a abordagem metodológica proposta originalmente por Bardin (1988).

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Nesta seção descreve-se a natureza da pesquisa realizada, destacando as características dessa abordagem que, em linhas gerais, envolveu uma construção teórica e um levantamento de dados em campo. Foi essa combinação de procedimentos que nos possibilitou obter conhecimento sobre o objeto de interesse desta investigação. Conforme afirma Gatti (2007, p. 8), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. É o ato de pesquisar, argumentamos, que faz a diferença na busca por compreender determinada questão, quando esta se apresenta a nós como uma incógnita, como uma interrogação a ser solucionada, mas seguindo um conjunto de critérios, uma perspectiva fundamentada.

Tendo em vista o objeto e o objetivo desta investigação, utilizamos uma abordagem qualitativa do tipo exploratória. A escolha por essa abordagem também refletiu a intenção de investigar aspectos mais subjetivos da visão dos participantes, bem como para possibilitar uma maior aproximação junto a eles. Conforme observou Gatti (2007), a abordagem qualitativa está interessada na relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos da pesquisa, que não podem ser traduzidos em números. Essa abordagem envolve formas de registro detalhadas, que possibilitaram um modo apropriado de análise dos conteúdos das entrevistas realizadas. Isso foi impor-

tante para estudarmos as visões das professoras entrevistadas, que falaram de suas experiências e observações no trabalho com crianças da pré-escola.

A opção por uma abordagem qualitativa, neste caso, também refletiu a possibilidade de aproximação à realidade investigada. O processo de pesquisa na abordagem qualitativa apresenta um caráter que possibilita adaptação da pesquisa com a realidade, propiciando ao pesquisador o contato direto com os sujeitos investigados. Com essa abordagem qualitativa também é possível obter dados diretamente com os participantes da pesquisa e do contexto, por entender que o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo.

Conforme afirma Creswell (2010, p. 206), “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação, métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. É uma abordagem, portanto, plural. Na literatura educacional não há uma descrição única ou de consenso sobre as características da investigação qualitativa. No entanto, para esclarecer a perspectiva de pesquisa aqui utilizada, destacamos, da literatura educacional, as visões de dois teóricos que nos parecem particularmente esclarecedores (BOGDAN; BIKLEN, 1991; EISNER, 1991). Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 41), a abordagem qualitativa apresenta cinco características distintas:

- 1) Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o investigador constitui-se como um elemento chave no processo da investigação.
- 2) Tem um caráter descritivo, o que significa que os dados, como as transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros, são recolhidos por meio de palavras ou imagem, e não de números.
- 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos.
- 4) Os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva. Ou seja, a finalidade da coleta dos dados não é confirmar ou informar hipóteses construídas previamente.
- 5) Para os investigadores, é relevante o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Outra leitura teórica importante sobre a natureza da abordagem qualitativa foi proposta por Eisner (1991, p. 32), que descreveu seis características específicas dessa abordagem. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes distinções: foco no trabalho de campo; o pesquisador possui um papel de interlocutor; caráter interpretativo da pesquisa; o uso de “linguagem expressiva”; atenção às particularidades que se apresentam durante o processo investigativo; papel da pesquisa de produzir *insight* que propicie algum aprofundamento na compreensão sobre

o objeto da investigação. Dentre as características propostas por Eisner destacamos o papel do pesquisador, que deve atuar como principal sujeito desse tipo de investigação, bem como a necessidade dele se colocar em contato direto com os participantes da pesquisa.

Os critérios propostos por Eisner (1991), embora descrevam características da pesquisa qualitativa, não prescrevem procedimentos empíricos a serem empregados. Isso parece estar em acordo com o argumento de Triviños (1987, p. 131), quando afirma: “a pesquisa qualitativa não segue sequência rígida das etapas assinaladas”. Esse último autor ainda sugere que o pesquisador, em uma investigação qualitativa, precisa estar preparado para eventualmente ajustar as suas expectativas em relação ao objeto estudado, pois o resultado da investigação vai se construindo ao longo do seu desenvolvimento, até a última etapa de análise dos dados.

Uma parte importante da investigação empreendida foi o levantamento de dados, em campo, com base em entrevistas semiestruturadas. Conforme afirma Triviños (1987, p. 145), esse tipo de entrevista é um dos principais recursos disponíveis a um investigador para realizar a coleta de dados, sobretudo em se tratando de pesquisa qualitativa. O uso de entrevistas possibilita a presença consciente e atuante do pesquisador no contexto da coleta de dados de uma investigação (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Além disso, as entrevistas propiciam não somente a elaboração de uma descrição do objeto sob investigação, mas sua explicação e compreensão em totalidade (p. 152).

Para a realização de entrevistas semiestruturadas elaboramos um roteiro com quatro (04) perguntas abertas, tendo por foco o objeto da investigação. Esse roteiro engloba questões fundamentadas na revisão teórica realizada na primeira etapa da pesquisa e que está apresentada nos capítulos anteriores desta dissertação. Tal como sugere Triviños (1987), o roteiro da entrevista semiestruturada deve reunir questões elaboradas com base na revisão teórica e em hipóteses que se relacionam ao objeto da pesquisa (p. 146).

A abordagem de entrevista semiestruturada utilizada foi baseada em Lüdke e André (1986). Para as autoras, esse tipo de procedimento se desenvola a partir de um esquema básico, um roteiro, mas que não precisa ser aplicado rigidamente, permitindo ao pesquisador fazer as adaptações necessárias durante o levantamento de dados (p. 33). No caso desta pesquisa, elaboramos e testamos o roteiro de en-

trevista com um grupo piloto antes de iniciarmos o levantamento formal. Isso nos permitiu avaliar e ajustar a eficácia do roteiro original, assim como exercitar previamente o papel de entrevistador. O roteiro de entrevista, em (APÊNDICE 1), foi elaborado a partir do referencial teórico, destacando principalmente como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil.

4.2 O LEVANTAMENTO DE DADOS

A etapa de levantamento de dados em campo envolveu o contato direto com um grupo de professoras que atuavam em escolas de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade. A escolha por esse perfil e a seleção do grupo de professoras deu-se por meio de um processo e de alguns critérios. As participantes selecionadas para as entrevistas eram professoras com experiência mínima de 5 anos e que estavam atuando na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Estábamos à procura de professoras que apresentassem experiências relacionadas ao brincar na escola, bem como que fossem capazes de descrever ou compartilhar suas experiências e observações sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil. Além disso, dentre as participantes indicadas, nas diferentes instituições, selecionamos aquelas com formação pedagógica em curso de Magistério ou com graduação em Pedagogia, bem como com maior tempo de atuação na Educação Infantil.

Os diferentes critérios de seleção utilizados nesta pesquisa refletem o desejo de contar com participantes com um expressivo envolvimento, experiência e conhecimento pessoal a respeito do tema. As participantes selecionadas, antes das entrevistas, foram previamente consultadas sobre se gostariam de participar do processo de investigação. Junto com a concordância em participar, as professoras entrevistadas também autorizaram que suas respostas fossem utilizadas para fins de análise de pesquisa.

A realização das entrevistas ocorreu ao longo do segundo semestre de 2018. Inicialmente houve o contato com a diretora ou coordenadora pedagógica de instituições públicas e privadas de Educação Infantil de Curitiba. Em cada um dos contatos solicitamos a indicação de professoras, segundo os critérios descritos acima.

4.2.1 Participantes da Pesquisa

A natureza qualitativa e exploratória desta pesquisa nos permitiu entrevistar e analisar as visões de um número pequeno, mas significativo, de respondentes (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Para a seleção dos participantes partimos das classificações apontadas por Patton (1990) sobre os tipos de amostragem na pesquisa qualitativa. Para atender às necessidades da pesquisa, optou-se por uma *amostragem intencional por intensidade*, tal como sugere Patton (1990, p. 169). Esse tipo de amostragem origina a triagem de sujeitos qualificados que poderão fornecer dados, em virtude da intensidade de suas experiências com o fenômeno de interesse da investigação. Por esse ângulo, as entrevistas semiestruturadas tiveram o objetivo de analisar a visão de um grupo de professoras sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil.

O objeto desta pesquisa demandou participantes com experiências na pré-escola e observações significativas sobre o brincar e que pudessem descrever suas visões e contribuir com a investigação. O grupo de participantes da pesquisa foi constituído por oito professoras da Educação Infantil, que atuavam diretamente com crianças de 4 e 5 anos de idade, durante o período das entrevistas em escolas públicas e privadas na cidade de Curitiba, Paraná. Os nomes das professoras entrevistadas serão substituídos por números a fim de preservar sua identidade, sendo esta uma condição garantida a elas antes de responderem a entrevista, assegurando a todas as participantes a posição de anonimato, conforme acordado no início das entrevistas. Diante disso, as participantes desta pesquisa são todas mulheres, uma característica ainda predominante no trabalho com a Educação Infantil. Nesse cenário, as entrevistas semiestruturadas tiveram por objetivo conhecer a visão do grupo de professoras sobre o brincar, o brincar livre e como as crianças criam brincadeiras livres na escola. É importante ressaltar que as professoras entrevistadas deram permissão por escrito para que esta pesquisadora pudesse utilizar o conteúdo das suas falas neste trabalho. A autorização foi concedida através de um documento (APÊNDICE 2) denominado *termo de consentimento*, no qual as professoras autorizaram que as informações das entrevistas fossem analisadas e posteriormente pudessem compor o texto da pesquisa, desde que houvesse sigilo sobre suas identidades e local de trabalho.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, o que resultou em um texto. Desse modo, foi possível realizar uma leitura e análise do seu conteúdo, a fim de conhecermos a visão das professoras entrevistadas em relação a como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil.

O Quadro 1 apresenta a formação, o tempo de atuação e o tipo de instituição de cada uma das professoras, que foram entrevistadas seguindo o roteiro do (APÊNDICE 1). Dentre as questões constantes no roteiro de entrevistas, uma delas procurou obter informações sobre a formação das entrevistadas, tempo de atuação e o tipo de escola em que elas atuavam (pública ou privada). Sobre a formação das professoras, constatou-se que todas as participantes tinham formação ao menos em nível de Graduação. Das oito participantes, sete possuíam Graduação em Pedagogia e somente uma possuía Graduação em Magistério Superior. Outro dado revelado é que seis possuíam Pós-Graduação na área da Educação. Duas das entrevistadas que ainda não possuíam curso de Pós-Graduação manifestaram interesse em fazer, e em breve iniciar. Os dados relativos à formação das professoras estão melhor explicitados no quadro a seguir.

QUADRO 1 – PARTICIPANTES ENTREVISTADAS

Nº	FORMAÇÃO / TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ TIPO DE INSTITUIÇÃO
P 1	Professora da Educação Infantil em escola da rede privada há 09 anos, possui Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento.
P 2	Professora da Educação Infantil em escola da rede privada há 07 anos, possui Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia.
P 3	Professora da Educação Infantil em escola da rede privada há 09 anos, possui Graduação em Pedagogia.
P 4	Professora da Educação Infantil em escola da rede privada há 08 anos, possui Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia.
P 5	Professora da Educação Infantil em escola da rede pública há 20 anos, formada no curso de Magistério, possui Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais.
P 6	Professora da Educação Infantil em escola da rede pública há 22 anos, formada no curso de Magistério, possui Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais.
P 7	Professora da Educação Infantil em escola da rede pública há 10 anos, possui Graduação em Pedagogia.
P 8	Professora em escola da rede pública há 20 anos e atuando há 05 anos como professora da Educação Infantil, formada no curso de Magistério. Possui Graduação em Magistério Superior e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento.

Fonte: Dados Levantados pela Pesquisadora (2019)

Sobre a formação das professoras participantes da pesquisa, o estudo revelou que todas possuem formação pedagógica necessária para atuar neste nível de

ensino. Ainda sobre a formação docente, a LDBEN de 1996 esclarece no art. 62¹⁵. Esse artigo trata da formação de docentes para atuar na Educação Básica e define para essa atuação a necessidade de: “formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2017). Diante dessa realidade, o Plano Nacional de Educação¹⁶, oficializado pelo Ministério da Educação no ano de 2014, define as diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil para os próximos 10 anos a partir de sua vigência. Dentre as metas estabelecidas pelo PNE, uma delas faz referência à formação de professores: “a meta é para que todos os professores da educação básica possuam curso de formação específica de Ensino Superior até 2024”. Nesse entendimento, o apoio financeiro, o investimento e as ações no campo da formação continuada dos profissionais que atuam com crianças da Educação Infantil podem também contribuir para a qualidade do trabalho pedagógico na escola, bem como no desenvolvimento da criança.

4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise interpretativa do conteúdo das entrevistas obtidas seguiu um conjunto de procedimentos de Análise de Conteúdo – abordagem que permite considerar tanto o conteúdo explícito quanto aquele “latente” nas falas das professoras. Para essa finalidade foi utilizada uma abordagem adaptada do método proposto por Laurence Bardin (1988). No entendimento da autora, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que envolve uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações, e tem por finalidade sua interpretação (p. 42). Tal como afirma a autora, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras; é uma busca de outras realidades através das mensagens (BARDIN, 1988, p. 44).

De acordo com Bardin (1988), a realização da análise de conteúdo envolve, em linhas gerais, os seguintes procedimentos: *pré-análise, exploração do material e*

¹⁵ Redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em relação ao art. 62 da formação docente.

¹⁶ Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação da Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação.

tratamento dos dados, inferência e interpretação. A chamada pré-análise é a fase de organização do material, de escolha dos documentos ou materiais a serem considerados e elaboração de um plano de análise com indicadores que auxiliarão na interpretação final. Essa fase “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar as ideias iniciais operacionais”, bem como elaborar um esquema preciso para o desenvolvimento das etapas posteriores de análise (BARDIN, 1988, p. 95).

Após esta segunda fase, inicia-se a *exploração do material*. Essa etapa, segundo Bardin (1988), envolve *codificação, decomposição ou enumeração*. O tratamento do material é a *codificação*. Para a autora, a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um conjunto de categorias. Sendo assim, a categorização tem como objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Essa etapa corresponde a:

[...] uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 1988, p. 103).

Após a fase da pré-análise, o pesquisador passará para a fase denominada de *exploração do material*, na qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. Essa caracterização, segundo Bardin (1988), é a passagem dos dados brutos para organizados. Corresponde, assim, a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). As categorias elaboradas são consideradas “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p. 117). Nesse entendimento, o pesquisador irá destacar, a partir dos seus objetivos, as falas mais pertinentes para sua investigação.

Finalmente, o pesquisador iniciará a fase do tratamento dos resultados obtidos e a interpretar as vozes dos entrevistados. Assim, poderá elaborar quadros e outras representações que informem com clareza e objetividade as descobertas rea-

lizadas. Essa compilação dos dados será parte do processo de interpretação, sendo possível obter revelações significativas a respeito do objeto de pesquisa.

A terceira fase do método envolve a interpretação do conteúdo das entrevistas. Essa etapa, segundo Bardin (1988, p. 101), envolve a utilização das categorias elaboradas na etapa anterior, para que seja produzida uma leitura significativa dos dados obtidos nas entrevistas. Nesse ponto do processo, o pesquisador tem à sua disposição resultados significativos e pode então elaborar uma leitura interpretativa, com base teórica, daquilo que está investigando (BARDIN, 1988, p. 101).

Após analisar o conteúdo das falas das professoras entrevistadas relativas às questões 1, 2, 3 e 4 do roteiro de entrevistas (APÊNDICE 1), foram elaboradas quatro categorias. São elas: *expressão da capacidade de criar e imitar, criação sem interferência, reflexão sobre suas próprias experiências e reelaboração de situações cotidianas*. Com base em uma abordagem proposta por Bardin (1988), esse conjunto de categorias passa a ser interpretado e analisado em profundidade a seguir.

Iniciamos esta análise explorando o conteúdo das respostas referentes às questões 1 e 2 do roteiro de entrevistas (APÊNDICE 1), que interrogam a respeito da visão das professoras participantes da pesquisa sobre o conceito de brincar e de brincadeira livre.

A primeira categoria considerada para análise do conteúdo das respostas das professoras refere-se à noção de brincar como uma *expressão da capacidade de criar e imitar*. Essa percepção, encontrada no conteúdo das entrevistas, sugere que o brincar envolve capacidade ou capacidades, não sendo um simples agir. Desse modo, os vários modos de brincar revelam habilidades, exprimem potenciais, envolvendo duas ações básicas: criar e imitar.

Entre as crianças pequenas, as brincadeiras usualmente expressam movimentos corporais. Em outros termos, o brincar entre as crianças é indissociável à corporeidade. Quando brincam, elas exercem diferentes ações expressivas, gesticulam, dramatizam, criam rituais, por exemplo. Tal como argumenta Huizinga (1999), as crianças, desde muito pequenas, utilizam os movimentos do corpo como linguagem para se comunicarem, para descobrirem o mundo a sua volta, para explorarem os espaços (p. 44). Para Huizinga (1999), “o brincar engloba movimentos corporais como o correr, inúmeros gestos, ações tais como apertar as mãos e bater palmas, tocar instrumentos musicais, e muitas outras formas de experiência corporal” (p. 44).

Os movimentos corporais das crianças, quando estão brincando, se constituem uma linguagem própria das suas ações. O modo como brincam é também um jeito de experimentar e comunicar suas impressões do mundo que as rodeia. Assim, é possível afirmar que o brincar conecta ideia e movimentos corporais. Quando as crianças brincam, elas se envolvem e se concentram de tal modo que seu corpo, seus movimentos e sentimentos se conectam às suas ações durante as brincadeiras (MANDJAVO, 2015, p. 23). Assim, por exemplo, ao brincarem de “casinha”, as crianças podem criar movimentos com o corpo e fazer gestos para representarem ações do cotidiano, tais como fazer comida preparar e arrumar a mesa, agir como se estivessem comendo (p. 23).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 27) sugere que “os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe”. A capacidade da criança de se expressar por meio do corpo é uma possibilidade de ela revelar seus gostos e preferências, além de suas inspirações e o conhecimento que traz em si.

No brincar, as crianças expressam diferentes aspectos de si, como valores, sentimentos e capacidades, por exemplo. Mas elas também expressam expectativas, desejos e necessidades que possuem dentro de si. No brincar, as crianças desejam ser compreendidas. O brincar expressa a criança tal como se encontra hoje e um projeto de futuro.

A noção de brincar sugerida por esta categoria de análise também exprime que essa experiência é veículo de capacidades que envolvem criar e imitar. Tal como escreve Winnicott (1971, p. 163), as crianças brincam porque detêm uma *capacidade criativa*, intrínseca à sua condição humana. Ao brincarem, as crianças exercem capacidades que desenvolvem outras capacidades. Assim, por exemplo, elas criam enredos, cenários, personagens, narrativas, representam papéis e vivências cotidianas criadas no seu mundo social. Em todas essas ações a criança expressa sua capacidade criativa e de imitação. Dessa forma, em diversas brincadeiras as crianças exploram experiências de convivência e ensaiam aspectos da vida social.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 22), nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imita-

ção, a memória, a imaginação, e também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Ao brincar, a criança exerce sua capacidade de criação. Elas experimentam possibilidades para criar personagens, emoções, narrativas e representações de papéis, utilizando recursos da imaginação ou modos de agir. A percepção de que o brincar expressa a capacidade de criar na escola se apresenta com clareza nas entrevistas.

Brincar é o momento de criar o repertório deles, enredos, falas. (P6)
Brincar é ter uma capacidade para criar e inventar e imitar alguns papéis sociais. (P6)

O brincar é uma forma de a criança elaborar e ensaiar situações da vida real, experimentando e descobrindo outros aspectos de si mesma. No brincar, as crianças podem desprender-se de si mesmas para representarem, criarem ou imitarem outro personagem. Essa ação possibilita a criação de um campo de experiências significativas que podem ser levadas para a vida toda. Para Winnicott (1975, p. 79-80), “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”, e “é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)”. Assim, quando observamos crianças brincando, não é difícil percebemos, por exemplo, sua capacidade para criar brincadeiras, seja dentro ou fora do ambiente escolar.

O brincar como uma noção da capacidade de imitar nos remete a situações em que a criança deseja representar, interpretar, criar, reelaborar situações do seu entorno, ou novas, assumindo papéis que possibilitem a ela experiências de investigação da vida. Essa ação é uma forma de a criança projetar-se e externar ideias, pensamentos, necessidades, sentimentos, desejos, produzindo enredos próprios para compreender o mundo ao seu redor. A ação do brincar pode ocorrer por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Tal como sugere o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 27), “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada ou não”. O brincar como a capacidade de imitar também se apresenta nas entrevistas, tal como sugerem as professoras:

Brincar seria uma imitação da realidade, elas adoram brincar de boneca, gostam de fazer comidinha. (P8)
Brincar é imitar alguns papéis, como o de professora, de mãe, pai, de cabeleireira. (P5)

No brincar, ao imitar alguns papéis e situações é possível que a criança esteja investigando o mundo ao seu redor. Tal como escreve Mandjavo (2015, p. 6), “quando brinca a criança investiga a vida e se prepara para a vida adulta”. O brincar é uma forma de a criança estar em contato com o mundo em que vive. Nas brincadeiras ela expressa, cria, imita, imagina e interage com o outro. É por meio desta ação que a criança explora o seu mundo interior, ensaiá papéis, assimila valores e experimenta a vida adulta, utilizando elementos da realidade ou imaginando fatos que nem sempre acontecem no mundo ao seu redor. No brincar, ao se colocar no lugar do outro e assumir diferentes papéis, a criança desprende-se de si mesma, como uma experiência de conhecer o modo de ser e agir. Segundo Moyles (2007, p. 19), “as crianças exploram o imaginário e representam papéis como ser mãe, pai, médico, dentista, etc., como um modo de entender o cotidiano”. Essa percepção foi também verificada com clareza nas entrevistas na fala das professoras.

Brincar é um ritual, onde [as crianças] copiam o adulto, os papéis sociais, elas copiam da TV e do meio onde elas vivem. (P6)

Uma outra categoria obtida pela análise de conteúdo das entrevistas refere-se à noção de brincadeira livre para as professoras. A análise resultou na categoria criação sem interferência. Essa percepção das professoras sugere que as brincadeiras livres exercidas pelas crianças envolveriam ações sem a interferência do adulto na escola. Essa visão aparece na fala de uma professora (P1), quando afirma: “brincadeira livre é realmente sem a interferência de ninguém”. Assim, nesse tipo de brincadeira, as crianças experimentam liberdade de criação, de ações, gestos, espaços e significados. Seriam elaborações culturais distintas daquelas concebidas, organizadas e conduzidas pelos adultos.

Nesse tipo de brincadeira, onde há criação sem interferência, destaca-se a parte da iniciativa e da criatividade da própria criança. Tal como escreve Wenner (2011, p. 30), a brincadeira livre “é aquela que a própria criança inicia e cria”. Ainda para essa autora, no brincar livre “as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis”.

A noção sugerida nesta categoria destaca uma ideia encontrada em Winnicott (1975, p. 79), para quem a “criança brinca para exercer sua liberdade de criação”. Em outros termos, o brincar seria essencial porque nele a criança manifesta

sua criatividade. O brincar livre, sob essa perspectiva, seria uma experiência fundamental para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, de tal modo que as escolas deveriam efetivamente possibilitar, de modo sistemático, essa experiência de brincadeira como uma criação sem interferência.

Para Gomes (2010, p. 29), pensar a criação “pelo viés winnicottiano pressupõe este espaço no qual devemos repousar, o que nos conduzirá a novas configurações subjetivas a partir de movimentos intensivos”. Segundo a autora, “os processos criativos emergem em momentos ainda muito precoces do desenvolvimento, e não cessam de acontecer durante nossa existência”. Sobre essa ideia, a autora ainda afirma:

Os processos de criação nos convocam a uma articulação entre diferentes campos de saber a fim de que possamos, então, minimamente compreender algo acerca do artista em cada um de nós. É claro que, como resultado desse processo, não esperamos que surja uma obra de arte, mas uma vida que se constrói como uma obra, não sem esforço, não sem o suor da labuta do dia-a-dia: artistas do cotidiano que somos. (GOMES, 2010, p. 27).

Entre as crianças, as brincadeiras livres seriam campo de criação com liberdade expressiva. Nessa experiência, tal como observou uma das professoras, durante a entrevista, “a criança brinca no que ela quiser”, e se expressa “sem uma regra estipulada pela professora” (P4). Com isso, a criança é capaz de explorar diferentes formas de elaboração envolvendo imaginário.

Para Vigotski (2007, p. 109), a ideia de criação está relacionada a uma situação imaginária. Assim, ele sugere que “no brincar a criança cria uma situação imaginária. Isto se torna possível devido à separação dos campos visuais e de significado”. Nesse entendimento, na situação imaginária, as crianças aprendem a guiar seu comportamento. Essa ação é um veículo de experiências sociais e culturais que proporciona um estágio de transição na relação da criança com situações concretas (VIGOTSKI, 2007, p. 115). Ele também argumenta que a situação imaginária é uma característica que define o brincar na infância (p. 109).

Em paralelo às ideias de Vigotski, Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 179) escrevem: “a essência do brincar está na criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo de percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Sendo assim, as relações que as crianças elaboram em

suas brincadeiras poderiam contribuir com o seu desenvolvimento, resultando em aprendizagem que elas podem levar para a vida toda.

Brincadeira livre é liberdade de escolha, ela faz a brincadeira, ela cria a brincadeira, ela coloca inclusive os amigos que eles querem para brincar junto. (P2)

Brincadeira livre é uma forma de decisão, as crianças é que vão decidir. Esse é o momento livre deles, que eles vão escolher o que eles querem fazer. (P5)

A noção de ausência de *interferência*, encontrada na visão das professoras, como algo essencial na brincadeira livre pode ser relacionada à ideia de liberdade de escolha e decisão exercidas pelas próprias crianças. Tal como declararam duas professoras: “*Brincadeira livre é liberdade de escolha*” (P2) e “*brincadeira livre é uma forma de decisão*” (P5).

Essa perspectiva também encontramos em Wajskop (1996, p. 78), que sugere que a “brincadeira livre é uma atividade de livre escolha”. Segundo essa autora, toda criança que brinca sabe que está brincando. Por isso, ela pode decidir com quem, como, com o quê, quanto tempo e onde quer brincar. E pode também decidir por não brincar (p. 78).

Nesse modo de brincar há uma elaboração, um modo de criação de caráter livre, sem a interferência dos adultos, no qual a criança encontra possibilidades de inventar seus próprios enredos e papéis que irá assumir, junto com seus pares. Nesse contexto, a ação de brincar depende unicamente da vontade de quem brinca. Ali, são as próprias crianças que elaboram, experimentam e negociam as regras que estruturam as suas brincadeiras. Tal como afirmou a professora (P7) durante a entrevista, na brincadeira livre “*a criança cria o seu modo de ver o mundo, as suas regras*”, e “*pode criar e escolher com quem quer brincar*”.

A noção de brincadeira livre na escola como uma *criação sem interferência* também remete à reflexão sobre a escola como campo de experiências de aprendizagem e exploração do imaginário para além da simples reprodução daquilo que a criança observa em seu mundo social. Essa forma de criar e brincar proporciona aprendizagem, diversão, amizade, interação, negociação, decisão, escolha, elaboração de regras, que contribui para o desenvolvimento da criança.

É importante destacar que as brincadeiras livres podem ser consideradas uma forma distinta de interação entre as crianças, que também abrem novas possi-

bilidades de relação pedagógica com elas. É um modo distinto pelo qual a criança explora o mundo social. Tal como argumenta Ferland (2006, p. 85), “por volta dos 4 ou 5 anos a criança desenvolve as suas competências sociais e aprende então a partilhar suas brincadeiras com os outros e descobre as alegrias da amizade”.

A terceira categoria obtida por meio da Análise de Conteúdo das entrevistas das professoras responde à questão central desta dissertação: como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil? Para essa elaboração, foram analisadas as respostas das questões 3 e 4 do roteiro de entrevista (APÊNDICE 1). A categoria obtida sugere que as crianças criam brincadeiras livres por meio da *reflexão sobre suas próprias experiências*.

Esta percepção sugere que as crianças criam brincadeiras livres inspiradas em elementos observados em situações do seu dia a dia. Assim, a partir das experiências vivenciadas no seu meio social, elas exploram, por meio das brincadeiras que criam na escola, formas de interpretar, entender e compreender suas experiências de mundo. As diversas brincadeiras que elas inventam livremente seriam, na visão das professoras, não somente formas de reprodução da vida cotidiana. Em muitas dessas brincadeiras, elas inovam, inserindo outros elementos e significados, expressando e explorando entendimentos do mundo social em que vivem. Por meio da reflexão sobre suas experiências, as brincadeiras também seriam formas de a criança desenvolver capacidades de expressão, além de criação e imitação.

A ideia de que a criança cria brincadeiras livres por meio da reflexão sobre suas próprias experiências nos possibilita pensar que, por essa ação, ela interroga, questiona e interpreta vivências do cotidiano. É um modo de investigação, pois envolve interrogação, hipóteses, elaboração de ideias e questionamentos próprios. Assim, ao criar brincadeiras que retomam e exploram situações e experiências cotidianas, elas exploram sua capacidade criativa e ampliam seus conhecimentos. Essa percepção se apresentou sob diversas formas no conteúdo das entrevistas, tais como nas observações de que as crianças *criam brincadeiras livres “refletindo sobre o que observam na sociedade”* (P1) ou “*inspiradas em casa, no cotidiano, na profissão dos pais, na TV*” (P2).

As ações que envolvem a criação de brincadeiras livres na escola podem reproduzir fatos e acontecimentos das próprias rotinas das crianças em seu meio social. No entanto, as brincadeiras criadas a partir das observações das situações

cotidianas, tais como da vida familiar, da cultura, da mídia e da própria imaginação, por exemplo, são também formas de as crianças exprimirem entendimentos únicos sobre seu mundo. As situações que as crianças criam dentro das brincadeiras livres podem alterar e recriar suas experiências originais, o que implica muito mais que uma simples reprodução. Desse modo, a criança age de modo criativo, elaborando uma compreensão de mundo segundo ideias próprias.

A união das experiências e informações observadas no seu cotidiano é fonte de inspiração para desenvolver na criança a capacidade criativa para inventar brincadeiras livres na escola e fora dela. Ao refletir sobre as suas próprias experiências a criança retira informações do mundo adulto para criar suas brincadeiras. Tal como escreve Corsaro (2011, p. 15), “as crianças inspiram-se em informações do mundo adulto para criar brincadeiras”. O teórico argumenta que, ao brincarem, as crianças utilizam as informações do mundo adulto, porém elas inovam, com elementos novos, atribuindo também um novo significado e entendimento para a atividade observada. Quando brincam, as crianças “apropiam-se criativamente de aspectos do mundo adulto, não para uma simples reprodução, mas como uma reprodução interpretativa”. Assim, há indícios de que a criança não somente reproduz, ela também produz ou cria com e a partir da reflexão das suas experiências vividas e observadas. O argumento de que as crianças podem criar brincadeiras livres é visto com clareza nas entrevistas com as professoras. Durante a entrevista, uma professora observou:

As crianças são muito observadoras. Elas refletem as coisas que observam. Elas trazem as experiências do cotidiano para a brincadeira.
(P1)

Quando criam brincadeiras livres, as crianças podem explorar novos espaços, compartilhar ideias, interpretar diferentes papéis e atribuir novos significados às suas experiências. Assim, ao brincarem, as crianças criam diferentes situações para compreenderem e interpretarem suas próprias experiências, elaborando algo dentro de si mesmas. Essa ação é um veículo para desenvolver nas crianças capacidades para criarem suas próprias brincadeiras. Tal atividade é uma possibilidade de a criança refletir o mundo ao seu redor. Winnicott (1975, p. 87) argumenta que, quando brinca, a criança exterioriza algo que elabora dentro de si, em sua imaginação, que vai compor seus recursos internos. Desse modo, ao criarem brincadeiras livres, as crianças recorrem a situações que se apresentam no seu entorno e as tomam como inspirações.

Ao criarem brincadeiras livres na escola, as crianças são inspiradas na reflexão de alguns papéis dos adultos e nas suas profissões, tais como pai, mãe, médico e professora, por exemplo. Assim, quando criam suas próprias brincadeiras, as crianças importam das suas experiências as características e o conhecimento dos papéis que desejam assumir. A liberdade de escolha possibilita a criação de brincadeiras com outros, arranjos, enredos, cenários, narrativas próprias das ideias das crianças. Ao brincarem de “casinha”, por exemplo, na escola, as crianças revivem situações do seu dia a dia, e ao fazerem isso, desenvolvem ações semelhantes àquelas exercidas pela mãe em casa, tais como arrumar a casa, cozinhar e lavar a louça. Porém, essa brincadeira pode conter elementos novos, construindo, assim, um novo significado para essa ação.

A brincadeira de casinha criada livremente no espaço da escola, por exemplo, é um modo de agir que a criança utiliza para experimentar e se projetar em uma situação do cotidiano do mundo do adulto. Esse modo de brincar livremente na escola pode ser também uma expressão de alguns aspectos da vida das crianças, tais como seus sentimentos, gostos, desejos e necessidades. Tal como escreve Vigotski (2007, p. 108), o brincar preenche necessidades da criança. O teórico argumenta, no entanto, que não se trata apenas de necessidades físicas, mas aquelas próprias dos seres humanos, que incluem tudo aquilo que é motivo para ação. Assim, nesse tipo de brincadeira as crianças exploram um mundo ilusório e imaginário, onde, por exemplo, elas conseguem realizar desejos não alcançáveis no mundo concreto. Para Vigotski (2007, p. 109), as necessidades são os incentivos que colocam a criança em ação, o que resultaria em avanços em seu desenvolvimento. Assim, quando brincam na escola e criam brincadeiras por meio da reflexão das suas próprias experiências, essa ação é também uma forma de as crianças vivenciarem o futuro, darem significado às ações concretas do seu meio social, bem como entenderem como as diferentes pessoas agem e se relacionam na sociedade.

Quando brinca na escola e cria suas brincadeiras, utilizando das suas próprias experiências, a criança procura refletir, compreender e atribuir significado às diferentes situações do mundo ao seu redor. Tal como escreve Corsaro (2009, p. 34), “ao assumir papéis dos adultos, as crianças utilizam a licença dramática da brincadeira para projetar o futuro”. Quando brincam na escola as crianças interpretam o contexto em que vivem, e de acordo com seu entendimento e seus interesses

elas criam brincadeiras com novos significados, novos arranjos e elementos de forma criativa. Quando criam brincadeiras livres, as crianças adquirem novas experiências e desenvolvem capacidades. Nessa ação, elas conectam ideias às experiências.

As crianças também criam brincadeiras livres na escola inspiradas em elementos culturais, como por exemplo, a cultura televisiva. A mídia é uma fonte de inspiração, fornecendo diversos personagens e temas. Quando brincam, as crianças podem recorrer a elementos dos programas de televisão, adaptando, recriando e transformando com liberdade aquilo que assistem. Assim, as brincadeiras envolvendo super-heróis, criadas na escola, por exemplo, podem ganhar novos significados, enredos, narrativas, gestos, sons, e cenários. Essa percepção se apresenta muito claramente no conteúdo das entrevistas de algumas professoras, quando afirmam, por exemplo, que as crianças “*Criam brincadeiras inspiradas na televisão, para resgatar amigos*”. (P4)

A análise das entrevistas também sugere que a criança explora os papéis sociais que envolvem as profissões dos pais, para criar temas e modos de brincar na escola. Por essa ação a criança é capaz de trazer experiências apreendidas da vida familiar e reinterpretar segundo sua imaginação. Ao brincar, ela livremente interpreta e dramatiza a profissão dos pais, recriando e explorando experiências e significados nela envolvidos. Quando brinca de “fazer de conta”, por exemplo, a criança pode experimentar situações baseadas no cotidiano, mas com liberdade para ir além. Assim, ela pode desvendar e compreender o mundo em que vive, bem como imaginar e projetar experiências futuras.

A análise de conteúdo das entrevistas resultou em uma outra categoria que responde diretamente à questão norteadora desta dissertação. Ela sugere que as crianças criam brincadeiras livres pela *reelaboração de situações do cotidiano*. Essa noção oferece uma segunda forma de interpretar como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil. O argumento central, neste caso, sugere que para criar brincadeiras livres as crianças inspiram-se na reflexão das suas próprias experiências. Além disso, quando brincam, elas também reelaboram situações cotidianas e têm a possibilidade e a liberdade para criarem suas próprias brincadeiras.

A análise de conteúdo das entrevistas sugere que as crianças não apenas copiam, em suas brincadeiras, aquilo que veem em situações do seu cotidiano. De fato, quando criam brincadeiras livres na escola, elas também fazem elaborações, releituras, adaptações, transformando a forma e o conteúdo das experiências que vivenciam em seu dia a dia. Desse modo, quando reelaboram situações cotidianas, as crianças aprendem, realizam descobertas, desenvolvem sua capacidade criativa, exercem protagonismo, reinventam e brincam com liberdade. Tal como escrevem Rosemberg e Campos (1994, p. 164), “as crianças não aprendem apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar algo”. A experiência de brincar e de criar brincadeiras livres apresenta-se como uma possibilidade de a criança se desenvolver.

Quando criam brincadeiras livres na escola, inspiradas em diferentes situações cotidianas, as crianças têm grande liberdade para reelaborar tais situações, acrescentando novas informações, elementos, personagens e enredos, por exemplo. Nessa ação, a criança faz uma releitura da situação anteriormente vivenciada e acrescenta outros elementos, transformando as situações cotidianas segundo o seu entendimento e os interesses daqueles com quem brinca. Tal como escreve Corsaro (2011, p. 15), as “crianças são sujeitos sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias culturas infantis, quando brincam com seus pares”. Assim, ao reelaborarem as situações cotidianas em suas brincadeiras, “as crianças são desafiadas a desempenhar um papel ativo, no qual possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social” (BRASIL, 2017).

Ao criarem suas próprias brincadeiras na escola, partindo de situações cotidianas, as crianças podem experimentar diferentes papéis sociais, por exemplo. Quando fazem isso, elas expressam seu entendimento sobre como as diferentes pessoas agem e se relacionam na sociedade ao seu redor. Corsaro (2002, p. 118), sugere que ao criarem brincadeiras a partir de experiências e papéis do cotidiano as crianças ampliam as culturas de pares e sua visão de mundo, contribuindo, assim, ao seu modo com o mundo adulto. Mas, quando brinca, a criança pode não só experimentar as situações cotidianas nas suas brincadeiras, como também pode ensaiar mudanças no seu repertório. Essa forma de brincar amplia as capacidades de criar, imitar e expressar que as crianças desenvolvem quando brincam e criam suas brincadeiras. A percepção sobre como as crianças exploram diferentes papéis sociais nas brincadeiras que elas próprias criam se apresenta nas entrevistas. Aqui está um

exemplo: “[as crianças] criam brincadeiras com base nas suas próprias culturas”. (P6)

Quando criam brincadeiras livres na escola, as situações cotidianas experimentadas podem ser reelaboradas, com outras narrativas, gestos, personagens, tom de voz, por exemplo, pois são as próprias crianças que criam e decidem os papéis e o modo como a brincadeira se desenrola. O processo criativo das brincadeiras no cotidiano da escola está relacionado à iniciativa, à organização e ao planejamento da própria criança. A criança usa a imaginação e experimenta outros papéis e situações com outros arranjos quando brinca de modo livre sem a interferência direta do adulto. Para Borba (2005, p. 122), “o processo da criação de brincadeiras livres na escola é dinâmico; com o término de uma, outras são criadas com facilidade”. Essa facilidade para inventar brincadeiras revela uma imagem de criança plenamente competente e capaz de criar, imaginar. Tal como escreveu Rinaldi (2014, p. 156), uma criança que desde o “nascimento se encontra deseja de experimentar o mundo”. Sobre a imagem da criança, Rinaldi (2014) ainda esclarece:

[...] é importante realçar na imagem da criança aquilo que ela tem e pode fazer. [...] Uma criança ativa, competente e crítica. [...] desafiadora porque produz mudanças na família, na sociedade e na escola. Ela produz cultura, valores e direitos. [...] uma criança capaz de associar realidades possíveis, de elaborar metáforas criativas para interpretar símbolos e códigos estabelecidos. [...] Uma criança que tem habilidade para atribuir significados aos acontecimentos e que tenta partilhar tais significados. (RINALDI, 2014, p. 156).

A análise interpretativa do conteúdo das falas das professoras entrevistadas revelou que elas percebem que as crianças criam brincadeiras livres na escola como modo de elaboração baseado em algum elemento cotidiano, tais como as situações que envolvem seu contexto familiar. Essa elaboração é realizada por meio da imaginação, que possibilita à criança uma livre elaboração e reelaboração das cenas do seu cotidiano. Tal como escreve Vigotski (2007, p. 109), imaginação é “uma forma especificamente humana de atividade consciente”, que também comporta regras. Tais regras, no entanto, são próprias do modo como a criança as elabora. Por exemplo, quando uma criança brinca de ser mãe, usando uma boneca como seu filho, essa situação imaginária pode conter características específicas do comportamento maternal. Porém, quando brinca e, assim, exerce independência e liberdade

de criação, a criança pode criar e explorar suas próprias noções e regras sobre como funciona a realidade.

O papel do imaginário na criação de brincadeiras livres na escola também se destaca nas entrevistas das professoras. A imaginação é percebida, pelas professoras, como veículo de criação e reelaboração de situações cotidianas vivenciadas pela criança, e que são exploradas por ela nas brincadeiras livres. Tal como sugere uma entrevistada:

*A imaginação da criança leva-a para muitos lugares quando brinca.
(P3)*

Assim, as situações imaginárias que as crianças criam quando brincam, é uma “viagem” entre o brincar e a realidade. Para Vigotski (2007) o brincar com imaginação corresponde à realidade. Ainda para o autor a imaginação é o brincar em ação. Quando brincam, as situações imaginárias contribuem para o desenvolvimento da criança, pois essa ação, por exemplo, é uma forma de realizar desejos irrealizáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta investigação, qualitativa e exploratória, revelou-se um desafio, sob vários aspectos. No entanto, o caminho de pesquisa escolhido também nos possibilitou ampliar o conhecimento relativo à noção e às razões do brincar, e sobre a criação de brincadeiras livres, temas muito centrais no contexto da Educação Infantil, cujo entendimento atual ainda mostra lacunas e questões a resolver. Esta pesquisa também abriu portas para outras interrogações além daquelas relacionadas à criação das brincadeiras livres na escola, que consiste na questão norteadora desta dissertação.

O primeiro desafio envolvido nesta pesquisa foi a elaboração de um referencial teórico que auxiliasse na compreensão de um conceito aparentemente muito simples, o *brincar*, cuja leitura de revisão teórica nos revelou ser uma ação tão importante quanto significativa e profunda na vida e desenvolvimento das crianças pequenas. A resposta a esse desafio resultou em um capítulo desta dissertação, intitulado “O brincar na Educação Infantil”. Um outro desafio a destacar, que experimentamos na etapa final da pesquisa, após a transcrição das entrevistas, foi quando elaboramos a análise do conteúdo das falas das professoras. Para essa análise, recorremos ao método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1998), cujo domínio teórico e aplicação consistente, para interpretar as entrevistas, foram experiências bastante desafiadoras, bem como valiosas.

O processo investigativo percorrido nesta dissertação nos permitiu diversas aprendizagens e novos entendimentos teóricos sobre o brincar na escola – uma ação que afirmamos ser tão significativa quanto *vital* para o desenvolvimento das crianças. Neste último capítulo destacamos algumas aprendizagens e percepções adquiridas ao longo do percurso desta pesquisa, tanto na etapa da elaboração do referencial teórico quanto durante as reflexões e análises do trabalho de campo.

Dentre as aprendizagens destacamos a noção de que o brincar, no período pré-escolar, não pode ser descrito como simples atividade de rotina da criança e do contexto pedagógico das instituições de Educação Infantil. O brincar, que é uma ação que se observa com maior intensidade na infância, não é um simples representar, imitar, inventar e estar em movimento, por exemplo. Dentro e mesmo fora da

escola essa ação deve ser percebida como um modo *de a criança adquirir experiências*. Tal como sugeriu Winnicott (1971, p. 161), “as crianças adquirem experiências brincando”, sendo essa uma das razões pelas quais as crianças brincam.

O brincar também é um modo de comunicação e expressão das crianças, pelo qual nos deixam conhecer suas ideias, sentimentos e pensamentos, bem como seus gostos, preferências, medos, angústias, necessidades e desejos. Quando brincam, as crianças revelam seu entendimento do mundo em que vivem. Por meio de brincadeiras, elas também podem reelaborar seus conhecimentos, modificando os contextos onde se encontram, incluindo novos elementos e situações, e possibilitando assim novas experiências e entendimentos do mundo ao seu redor.

Esta investigação também nos revelou que o brincar pode ser visto como uma forma pela qual a criança inova suas experiências de vida social. Ao brincar, dentro ou fora da escola, as crianças se desenvolvem, amadurecem e descobrem a si mesmas. Elas fazem isso explorando recursos internos que descobrem dentro de si mesmas e que colocam em ação em brincadeiras que envolvem situações de interação e convivência.

Outro aprendizado importante ao longo do percurso deste estudo foi que o brincar é um meio de conexão entre ideias e movimentos corporais. Quando as crianças brincam, produzem diferentes sons e gestos, modificam o tom da voz, dramatizam, experimentam novas formas de se comunicar, de agir, interagir e também de criar suas próprias narrativas, enredos e cenários. São modos de elas se expressarem corporalmente. O corpo, nas brincadeiras, é utilizado para veicular diversas linguagens. Ele está envolvido na exploração dos espaços, nas investigações que cada criança faz no mundo ao seu redor. Essa noção de que o brincar está relacionado à corporeidade das crianças nos ensinou a refletir sobre os diferentes movimentos que elas criam e realizam quando brincam.

Nas experiências de brincar livre na escola, são as crianças que criam os cenários, os enredos, que preparam o ambiente e os personagens. São elas, também, que decidem os colegas que farão parte da brincadeira. Nesse contexto, elas ainda criam as regras, negociam os papéis que desejam assumir e utilizam a imaginação como recurso para desenrolar diferentes brincadeiras, tais como o “faz de conta”.

As brincadeiras livres, tal como sugerem as professoras entrevistadas, são ações ausentes da interferência direta dos adultos. Sendo assim, não envolvem regras prontas e estipuladas, ou conteúdos e orientações predefinidos, que desejam “ensinar” algo às crianças. No entanto, aprendemos que essa forma de brincar pode conter regras próprias, elaboradas durante a brincadeira pelas próprias crianças, de um modo criativo e autônomo.

Com base no referencial teórico e nos estudos de Winnicott (1971, p. 163), aprendemos também que a capacidade de criar é uma das razões pelas quais as crianças brincam. Essa capacidade é intrínseca à condição humana. Desse modo, quando brinca, a criança exerce liberdade de criação e descobre algo dentro de si mesma, que posteriormente ela exterioriza brincando. A capacidade de criar, experimentada pelas crianças na infância quando brincam, pode levar a criança a descobrir outros mundos dentro do seu próprio mundo. Nesse tipo de brincadeira as crianças fantasiam, exercitam a imaginação, experimentam papéis sociais e familiares, elaboram narrativas, alegram-se, criam personagens, arranjos, e aprendem de um modo singular, comunicam ideias e desejam ser compreendidas.

No encontro teórico com Vigotski, uma outra referência importante para a escrita desta dissertação, podemos destacar diversas aprendizagens. Dentre elas, a noção de que a criança, ao brincar, também utiliza recursos da sua própria imaginação. Para Vigotski (2007, p. 114), a imaginação é um veículo de “experiências sociais e culturais, que proporciona um estágio de transição na relação da criança com situações concretas”. Essa forma de brincar em uma situação imaginária liberta a criança de certas limitações.

Assim, a criança, ao brincar, extravasa seus desejos, e age em pensamento. De acordo com Vigotski (2016) quando brinca a criança não separa as ações internas das externas; elas são inseparáveis. Por exemplo, imaginação, interpretação e vontade são processos internos dentro das ações externas. A natureza imaginária do brincar é transferida para a vida adulta. Assim, no brincar, a criança cria uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, entre as situações no pensamento e as situações reais. Essas relações são experiências importantes para o desenvolvimento da criança. Quando brinca a criança cria um campo de experiência que pode influenciar sua forma de entender o mundo e suas ações futuras. Nas brincadeiras, de modo muito particular, as crianças adquirem ex-

periências significativas, ampliam seus conhecimentos, elaboram novos entendimentos do mundo e das suas situações cotidianas, especialmente ao criarem brincadeiras livres na escola. Essas experiências apropriadas na infância por meio das brincadeiras podem transformar-se em uma ferramenta capaz de acompanhar a criança em outros contextos da vida, como por exemplo, em situações da vida adulta.

Ao longo da trajetória investigativa mantivemos em mente a questão central desta investigação: como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil? Essa não é uma pergunta de uma única resposta, o que nos exigiu elaborar diferentes possibilidades de interpretação. Foi assim que passamos a perceber que o modo como as crianças criam brincadeiras livres envolve um procedimento mental similar à construção de mosaicos, por meio do qual elas mesclam livremente elementos de realidade e fantasia. As brincadeiras livres, assim, surgem de elaborações de *mosaicos mentais*, nos quais as “peças” utilizadas são extraídas pelas crianças de suas experiências e observações cotidianas, em casa, acompanhando os pais, assistindo televisão, interagindo com seus pares, etc. Nesse processo criativo e inventivo, elas mesclam elementos aleatórios, imagens, gestos, sons, temas, enredos e significados, originando e criando, de modo livre ou sem interferência, brincadeiras que são modos próprios de expressão, interpretação e significação.

Uma outra resposta à pergunta acima reside no entendimento de que as crianças criam brincadeiras por um processo de reelaboração criativa de cenas cotidianas. Esse processo envolve uma forma criativa de “transporte” mental de cenas, situações e elementos do cotidiano, que recebem adaptações necessárias segundo o contexto em que se encontra a criança. Disso surgem diferentes formas de brincadeira livre, envolvendo cenários, enredos, narrativas, dramatização, criação de personagens, movimentos corporais, etc. Brincar, desse modo, envolve um deslocamento da criança a diferentes campos de experiência. Neste caso, aprendemos que as crianças não apenas reproduzem situações observadas no mundo ao seu redor, mas podem se inspirar nelas para criar experiências. Quando brincam, as crianças podem recriar ou reelaborar cenas ou situações conhecidas ou familiares, inserindo novos elementos e significados. Essa forma de criar brincadeiras possibilita às crianças não apenas a transposição pura e simples de cenas cotidianas, mas transformá-

ias de modo livre e criativo. Com isso, elas são capazes de atribuir novos significados e entendimentos às situações que originalmente inspiraram tais brincadeiras.

Por fim, reafirmamos, tal como inúmeros teóricos, que a Educação Infantil deve ser percebida como o lugar do brincar. Embora esse seja um argumento simples, quando analisado em profundidade revela que isso é ainda um dos maiores desafios dessa etapa da educação, particularmente se questionamos o quanto as crianças, efetivamente, encontram ali tempo e espaço para o brincar livre. Afirmamos que as instituições de Educação Infantil necessitam aprofundar a reflexão sobre suas ações relativas a essa forma de brincar, que constitui um direito da criança, por tudo o que representa para o seu desenvolvimento integral.

Assim, desejamos que esta dissertação seja lida não somente como um texto que afirma a importância do brincar livre, mas que incentiva e encoraja todos aqueles que trabalham com crianças, na Educação Infantil, a terem um outro olhar para a criança, a infância o brincar e o brincar livre como uma ação de investigação do mundo em vivem e de elaboração de experiências criativas para a vida adulta.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1991.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006. p. 33-44.
- BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de fevereiro de 2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.796/13, de 4 de abril de 2013**. Brasília: MEC [2013]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, 4 de abril de 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Ministério da educação. MEC [1996]. Brasília: 1996.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Brasília. Presidência da República. [2010]. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e Modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 7 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. v. 1. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. v. 2. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Resolução Câmara da Educação Básica, nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União de 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 1. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 2. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 3. Brasília: MEC, 1998c.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados, Lei Federal, nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Brasília, 1990.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32.

CAMPOS, M. M. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65. nov. 1996.

CAMPOS, M. M. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. In: Reunião nacional da associação de pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED, 2017, São Luís. **Anais...** Maranhão: ANPED, 2017. p. 1-17.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134. 2002.

- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- COSTA, G. A. O conceito de ritual em Richard Schechner e Victor Turner: análises e comparações. **Revista ASPAS**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 49-60, 2013.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAROS, T. M. V.; PALUDO, K. I. Qual criança? Qual infância? Qual qualidade na educação infantil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 151-159, maio/ago. 2013.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Pensso, 2016.
- EISNER, E. W. **The enlightened eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan, 1991.
- FERLAND, F. **Vamos brincar?** Na infância e ao longo de toda vida. Lisboa: Climepsi, 2006.
- FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância. In: MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 38 - 45.
- GALANTE, A. C. A. **O brincar espontâneo em contexto de creche e jardim de infância**: concepções e práticas. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, 2015.
- GARCIA, J. Viagem ao coração da educação infantil. In: GARCIA; J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017. p. 47- 75.
- GRAY, P. **Free to learn**. New York: Basic Books, 2013.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GOMES, M. C. F. Resistir é possível: winnicott e os processos de constituição subjetiva. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 25-33, abril/junho, 2010.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1991.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIN. E. **Etymological Dictionary of the English Language**. Amsterdam London New York: Elsevier Publishing Company. 1971.
- KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. Criança e legislação: a educação de 0 a 6 anos. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, p. 33-38, abr./jun. 1998.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- LEAL, L. L. L. **O brincar da criança pré-escolar**: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.
- LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C. de; MOREIRA, T. A. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Contrapontos**, v. 14, n. 1, p. 95-110, jan./abr. 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANDJAVO, L. **A brincadeira livre e a sua importância no dia a dia da criança**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Lisboa, 2015.
- MARCHI, R. C. de. A criança como ator social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. São Paulo: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, Z. M. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Minas Gerais: 2010. p. 1-14

OLIVEIRA, Z. M. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. (orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psico-genéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and search methods**. 2. ed. Newbury Park: Sage, 1990.

PENNER, A. P. A importância da brincadeira livre no contexto da educação infantil. In: Congresso nacional de educação – EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 7.695-7706.

PINHEIRO, M. O.; ZIEDE, M. L. As contribuições da educação infantil para o desenvolvimento da criança. **Revista Professare**, Caçador, v. 3, n. 2, p. 76-99, 2014.

REIS, F. O uso da categoria de ritual nos estudos de comunicação: uma análise das intersecções entre antropologia e teoria da comunicação. **Observatório**, Palmas, v. 6, n. 2, p. 201-221, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RODRIGUES, A. A.; FAVARO, N. A. L. G. A educação infantil e suas finalidades na sociedade atual. “A pesquisa na formação de professores: desafios e perspectivas”. **Anais...** FAFIPA, p. 94-109, 2009.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: veredas. São Paulo: Editora Nova Aguilar.1994. v. II

ROSA, V. G. **Relembamentos, João Guimarães Rosa, meu pai**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

SARMENTO, M. J. PINTO. M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. (coord.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SARMENTO. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade. In: SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B.(org.) **Crianças e miúdos:** perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. **International Research in Early Childhood Education**, Reino Unido, v. 7, n. 2, p. 62 –76, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil:** implicações para a prática institucional. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

WAJSKOP, G. **O brincar na pré-escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WENNER, M. Brincar é coisa séria. **Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 216, p. 26-35, 2011.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE 1
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS

NOME: idade:- -----

Há quanto tempo atua como professora na Educação Infantil?-----

Há quanto tempo trabalha nessa Instituição de Educação Infantil?-----

Qual a sua formação: Ensino Médio ----- Ano -----

Magistério ----- Ano -----

Graduação ----- Ano -----

Pós Graduação -----

1 – O que é o brincar para você?

2 – O que é para você brincadeira livre no contexto da escola?

3 – Como as crianças criam brincadeiras livres na Educação Infantil?

4 – O que inspira as brincadeiras livres das crianças na escola?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG _____, declaro, na condição de entrevistado, que fui devidamente esclarecido da pesquisa intitulada: **O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, desenvolvida por **ROSIMEIRY MOSTACHIO**, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Estou ciente de que a entrevista será gravada e os dados fornecidos poderão ser posteriormente analisados e integrados ao texto da pesquisa em andamento.

Ao participar desta pesquisa, não terei nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por minha participação e o pesquisador se compromete em manter sigilo com relação ao meu nome e meu local de trabalho para evitar qualquer constrangimento pessoal e profissional.

DECLARO, outrossim, que após conveniente esclarecimento feito pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa ciente que os dados obtidos serão divulgados no meio acadêmico.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 3

FONTES BIBLIOGRÁFICAS DA DISSERTAÇÃO

QUADRO 2 – TESES E DISSERTAÇÕES (1996 -2015)

AUTORES	TÍTULO	TIPO/ INSTITUIÇÃO/ ANO
Almeida, Marcia Tereza Fonseca	Na hora de chover a gente não vai brincar né? Crianças, professoras e o brincar na Educação Infantil: sentidos e significados	Tese UNEB 2015
Wajskop, Gisela	Concepções de Brincar entre Profissionais de Educação Infantil: Implicações para a Prática Institucional	Tese UNESP 1996
Silva, José Ricardo.	A brincadeira na Educação Infantil: uma experiência de pesquisa e intervenção	Dissertação UNESP 2012
Martins, Cristiane Amorim.	A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil	Tese UFC 2009
Navarro, Mariana Stoeterau.	Reflexões acerca do brincar na educação infantil	Dissertação UNICAMP 2009

Fonte: CAPES - Catálogos de Teses e Dissertações

QUADRO 3 – ARTIGOS BRINCAR E BRINCADEIRA LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000–2017)

AUTORES	TÍTULO	TIPO/ INSTITUIÇÃO/ ANO
Penner, Ana Paula	A importância da brincadeira livre no contexto da Educação Infantil	Artigo EDUCERE – PUCPR (2015)
Barbosa, Claudia Fortuna, Tânia Ramos	O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia	Artigo APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15 (2015)
Real, Helton Roberto Santos, Daniela Francesca Malta dos Weber, Miriam Margarete	O brincar livre: reflexões para o professor de pré-escola	Artigo EDUCERE-PUCPR (2017)
Navarro, Mariana Stoeterau	O brincar na educação infantil	EDUCERE-PUCPR UNICAMP (2009)
Dijnane, Fernanda Vedovat tolza	A brincadeira na educação infantil	Artigo UFSCAR (2009)

Fonte: CAPES - Portal de Periódicos

**QUADRO 4 – TRABALHOS DE REUNIÕES CIENTÍFICAS ANUAIS NACIONAL DA ANPED
(2000- 2007)**

AUTORES	TÍTULO	TIPO/INSTITUIÇÃO/ ANO
Trevisan, Raquel Pi-gatto	O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado	Comunicação 30ª Reunião Anual da ANPED-UNIJUÍ (2007)
Ramos, Rosemary Lacerda	Um estudo sobre o brincar infantil na Formação de Professores de crianças de 0 a 6 anos	Comunicação 23ª Reunião Anual da ANPED UFBA/ FACED (2000)

Fonte: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

QUADRO 5 – DISSERTAÇÕES E TESES (2004-2017)

AUTORES	TÍTULO	TIPO/ INSTITUIÇÃO/ ANO
Campos, Rafaely Karolynne do Nascimento	Modos de brincar na educação infantil: o que dizem as crianças?	Dissertação UFS (2017)
Munarim, Iracema	Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças.	Dissertação UFSC (2007)
Rivero, Andréa Simões	O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em contexto de educação infantil	Tese UFSC (2015)
Schneider, Maria Luísa	Brincar é um modo de dizer: Um estudo de caso em uma escola pública	Dissertação UFSC (2004)

Fonte: BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

QUADRO 6 – ARTIGOS E PERIÓDICOS (2006-2011)

AUTORES	TÍTULO	TIPO/ INSTITUIÇÃO/ ANO
Bastos, Taiane Dos Reis	Hora de brincar: onde está a professora?	Artigo UFRGS (2011)
Cunha, Danusa Santos da	Professora, se o meu filho só brincar não vai aprender nada! Por que e para quê brincar na educação infantil?	Artigo UFRGS (2009)
Queiroz, Norma Lucia Nerisde Maciel, Diva Albuquerque Branco, Angela Uchôa	Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista	Artigo UNB Revista – Paidéia, 16 (34), 169-179 (2006)
Rolim, Amanda Alencar Machado Guerra, Siena Sales Freitas Tassigny, Mônica Mota	Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil	Artigo UNIFOR Revista Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180 (2008)

Fonte: SCIELO - Scientific Electronic Library Online