

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Cláudia de Azevedo Barbosa

**BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
o que pensam formandas em Pedagogia?**

Porto Alegre
2. Semestre
2014

Cláudia de Azevedo Barbosa

**BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
o que pensam formandas em Pedagogia?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna

Porto Alegre

2. Semestre

2014

*Dedico esse trabalho aos meus queridos e amados pais, Luiz Cláudio e Geny, por uma vida de exemplo e inspiração.
Aos meus filhos Guilherme e Vítor na confiança de lhes acender um desejo: o de nunca desistirem de seus sonhos.
Ao meu marido Aluizio por sua parceria e amor.*

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à minha orientadora, Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna, sempre dedicada, afetuosa, generosa e entusiasmada com a produção deste trabalho. Pronta para me escutar, apoiar, motivar e, sem saber, fonte inspiradora para que eu fizesse o meu melhor. Muito me honrou essa parceria. Não esquecerei jamais a segurança e calma repassadas a cada encontro, o que resultou nesse trabalho final, muito obrigada!

... às crianças, familiares, funcionárias e colegas da EMEI em que realizei meu estágio curricular. Agradeço a oportunidade recebida, as amizades conquistadas e o afeto puro e generoso das crianças com as quais constituí um aprendizado para a vida toda. Muito obrigada!

.... às colegas da graduação, parceiras, cúmplices e, acima de tudo, amigas atenciosas. Construímos juntas um clima de suporte, amizade e respeito recíprocos: Luciana Bartholomeu por sua parceria, paciência, dedicação, alegria, ternura e amizade sincera; Mariana Agüero por seu sorriso largo, atenção zelosa, parceria nos trabalhos e no cafezinho; Thalita Filikoski Barski por sua paciência e afeto, sempre pronta para ajudar quando necessário; Paula Alberton pelas conversas, desabafos, trocas e parceria durante o estágio curricular; Nathália Cargnin pela generosidade, carinho e parceria durante todo o curso; Caroline Lima pela disposição e colaboração nas etapas finais deste trajeto. Gratidão também a todas as outras colegas que tanto me estimularam, auxiliaram e estiveram ao meu lado desde o início do curso, nos momentos bons e não tão bons assim: Elise, Franciele, Stéfani, Kamila, Cayenne, Laura, Juliana, Annelise, Pauline, Júlia, Kyanny, Jéssica, Priscila, Rebecca, Heidi, Sílvia, Renata, Áurea, Rosângela, e as não listadas aqui.

... às colegas com as quais foram estreitados laços de amizade no último semestre, principalmente pelos momentos de descontração e alegria nas aulas e no *WhatsApp*: Marcela, Aline Julio, Raquel, Camila, Claudia Gomes, Greice, Luisa e Mariana. O bom humor foi essencial para manter a serenidade e o foco, muito obrigada meninas;

... à minha orientadora de estágio, Profa. Dra. Leda Maffioletti, pelo estímulo, cuidado, apoio e, principalmente, por ter me apresentado à proposta da brincadeira livre dentro da sala de aula das turmas de Educação Infantil, tema deste trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e que serviu de base para as minhas principais realizações durante o estágio;

... aos familiares, amigos e colegas de trabalho, generosos em apoio, zelo e incentivo para que eu continuasse em frente, quando o cansaço e o desânimo pareciam vencer a determinação de realizar este sonho;

... aos meus filhos Guilherme e Vítor, minhas bênçãos e meus maiores incentivadores; meu marido Aluizio, motorista oficial em direção à FACED, obrigada!

... a Deus, acima de tudo, pela saúde, alegria e a benção de ter colocado em meu caminho todas as pessoas listadas, que de um jeito ou de outro contribuíram para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada, Pai amado!

Depois de brincar para sobreviver,
a criança finalmente cresceu.
Acedeu à bagunça da vida e está pronta
para o que nunca está pronto:
novos amores de gente e trabalho,
aprendizagens, separações,
reaprendizagens, reparações,
reencontros, a vida.
Subjetiva o suficiente, poderá se entregar,
não ao alívio, mas a si,
ao outro e à realidade.
Poderá até privar com a felicidade,
esse estado de alma ambivalente e
também repleto de estados subjetivos.
A criança escapou ao desamor, à simbiose,
às dores da insuficiência pessoal e alheia.
Agora já pode viver e até mesmo morrer
tendo vivido.
É só continuar brincando.

(GUTFREIND, 2011, p. 23).

RESUMO

Durante o período de estágio obrigatório de docência, tensões e resistências para promover a brincadeira livre dentro da sala de aula de Educação Infantil suscitaram ideias para este trabalho. Com a questão: “Quais são as concepções de brincadeira livre na sala de aula da Educação Infantil de formandas do curso de Pedagogia da UFRGS?”, busca-se elucidar algumas inquietações. Objetiva-se levantar hipóteses para compreender por que as práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas não parecem corroborar estudos que evidenciam a importância da brincadeira livre para essa faixa etária, a partir das narrativas das colegas de graduação. Alguns dos teóricos estudados são: Vygotsky, Leontiev e Fortuna. A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo que a coleta de dados foi realizada através de grupo focal, com quatro participantes voluntárias, formandas em Pedagogia pela UFRGS, do segundo semestre de 2014, que realizaram seus estágios obrigatórios na Educação Infantil. Percebe-se que, embora reconheçam a importância dessa atividade para as crianças, não a incluíram em seus planejamentos. Dessa forma, infere-se que essa temática merece maior ênfase durante a graduação, qualificando ainda mais, e melhor, os/as educadores/as em relação ao brincar na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincadeira Livre. Educação Infantil. Formação Docente.

SUMÁRIO

1	BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	7
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SEUS CONCEITOS.....	11
2.1	BRINCAR, BRINCADEIRA E BRINQUEDO.....	11
2.2	JOGO SIMBÓLICO.....	13
2.3	TEMPO E ESPAÇO DE BRINCAR.....	15
2.4	BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA: como e por quê.....	17
2.5	O PAPEL DO ADULTO NA BRINCADEIRA: intervir ou assistir?.....	19
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	22
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA.....	22
3.2	PESQUISANDO COM GRUPO FOCAL.....	23
4	NARRATIVAS QUE REVELAM.....	27
4.1	CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR E A BRINCADEIRA LIVRE.....	27
4.2	DIFICULDADES E DILEMAS PARA BRINCAR COM AS CRIANÇAS.....	31
4.3	FORMAÇÃO ACADÊMICA SOBRE O BRINCAR.....	34
4.4	GESTOS QUE “FALAM” MAIS DO QUE AS PALAVRAS.....	36
5	A PRETENSÃO DE PROVOCAR UMA REFLEXÃO.....	40
	REFERÊNCIAS.....	44
	APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	47
	APÊNDICE B - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	48
	ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	49

1 BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partir para uma proposta de reflexão e pesquisa sobre a brincadeira pode, para muitos, dar a impressão de resultar em “chover no molhado”. Longe de poder ser considerada como repetitiva ou esgotada, muitas são as relevâncias que legitimam ainda mais estudos e pesquisas sobre o assunto. São inúmeras nuances que vão se apresentando quando se discorre sobre o brincar e a brincadeira: a ludicidade, as infâncias, as culturas e os contextos, além das mais diferentes áreas do conhecimento que podem ocupar-se desses temas. Este trabalho, ao abarcar a temática do brincar, propõe-se a investigar alguns aspectos da formação acadêmica na constituição desse saber sobre um recorte específico: o da brincadeira livre dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil.

Não por acaso, essa inquietação iniciou-se, sem maiores pretensões, durante o estágio obrigatório. Após uma provocação da professora orientadora de estágio, as trajetórias pré-estabelecidas nesse período, e das quais eu estava falsamente convicta e determinada, saíram da zona de conforto para encarar um novo e instigante desafio: proporcionar a brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula. Não foi tarefa fácil, nem tampouco, compreendida de imediato. Fez-se necessário retomar conceitos, visitar novos teóricos e aprofundar conhecimentos antes considerados sem foco ou contexto, talvez sem a compreensão devida. Com o propósito de qualificar a metodologia da atividade, outro dilema apresentou-se após alguns equívocos. Desta vez não bastaria planejar, organizar e disponibilizar o espaço merecido que esta atividade requer, era necessário defender a proposta, antes de proporcioná-la.

Inconformada, arregacei as mangas, apropriei-me do saber dos teóricos estudiosos do tema, segurei firme na mão de minha orientadora e defendi, como uma leoa defende seus filhotes, um planejamento pedagógico voltado às aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças, contemplando atividades de brincadeira livre dentro da sala de aula. Naquele momento me surpreendi com a desvalorização dessa atividade justamente em uma instituição de Educação Infantil, local onde o brincar e a ludicidade deveriam ser pressupostos garantidos. Antes, se faz necessário o esclarecimento com maior exatidão sobre o contexto vivido, as atitudes tomadas e as reflexões que surgiram.

As atividades foram organizadas em uma turma de Maternal I de uma escola pública de Educação Infantil, em uma turma com vinte crianças com idades entre dois e três anos. Durante a elaboração das atividades, foi possível perceber que nem todos os adultos envolvidos com a educação naquele ambiente entendiam a proposta como adequada.

A brincadeira livre dentro da sala de aula era considerada como dispensável devido à bagunça, movimentação e desestruturação da sala, tanto com relação à disposição do mobiliário quanto no que se refere às crianças e suas interações. Esta situação produziu diferentes reflexões que acabaram por incorporar grande parte de meu relatório de estágio, material necessário como parte integrante das produções avaliadas naquele momento acadêmico. Logo após ter constatado a desvalorização da atividade e de sentir que esta parecia desvalorizar também minha própria postura e formação docente, mergulhei fundo nos textos e livros sobre a temática e, teimosamente, incluí em meus planejamentos semanais a proposta pedagógica da brincadeira livre dentro da sala de aula. Estava ciente da relevância que a proposta teria para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças e tinha o aval e apoio de minha orientadora de estágio. O meu fazer docente estava embasado teoricamente e em conformidade com minhas convicções pessoais e minha constituição profissional como pedagoga. E, assim, independentemente de agrados ou desagradados, terminei meu período de estágio confiante no trabalho realizado e nas escolhas que fiz naquele momento; finalizei o sétimo semestre com louvor!

Iniciava-se, então, a última e derradeira etapa para conclusão da graduação, o oitavo semestre e o Trabalho de Conclusão de Curso. Sobre o que escrever? Qual assunto aflora meu desejo por aprofundar reflexões? Qual a maior inquietação, aquela que me toca, emociona e possibilitaria uma investigação relevante para mim, e depois para outras pessoas, fossem elas educadores/as ou leigos/as?

Não consegui formatar uma lista. Entre idas e vindas de possibilidades, proporcionar a brincadeira livre dentro da sala de aula no meu período de estágio gerou uma tensão que gritava em meus pensamentos. Tentei negá-la devido à vasta gama de estudos e trabalhos sobre o tema, mas, mesmo assim, ela estava lá. Pedindo licença algumas vezes, em outras passando por cima de qualquer possibilidade de encontrar outro assunto para discorrer a respeito e pesquisar. Parei de resistir e me entreguei de corpo e alma, assim como uma folha caída que se entrega ao vento. Deixei-me levar por aquilo que mais me emocionou, mobilizou,

inquietou e que também mais me agradou e recompensou: a brincadeira livre dentro da sala de aula.

Tive a impressão de ter sido escolhida pelo tema, como se ele fosse mais forte do que eu. E muitas vezes senti que sim, que era eu que estava a serviço dele. Depois disso, concluí que a minha maior preocupação pairava sobre a tensão gerada no ambiente da Educação Infantil tentando proporcionar a brincadeira livre dentro da sala de aula, apesar de tanta literatura, pesquisas e estudos sobre o tema nas últimas décadas. Como seria possível essa ruptura entre o aprendido (ou não) na academia, e o praticado nas escolas infantis? Porque não ecoa no ambiente da Educação Infantil um tema tão explorado nos ambientes acadêmicos?

Com essas indagações e sem imaginar uma forma de encontrar as respostas, fiquei curiosa quanto às minhas colegas e outras questões foram se formando: será que elas também encontraram obstáculos para proporcionar a atividade da brincadeira livre dentro da sala de aula? Como resolveram essa questão? Será que também não sabiam organizar essa atividade? Incluíram ou não essa proposta em seus planejamentos semanais? Precisava tomar uma decisão.

Escolhi como meu problema de pesquisa: quais concepções de brincadeira livre dentro da sala de aula da Educação Infantil formadas do curso de Pedagogia da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) possuem?

Partindo dessa pergunta-problema, a pesquisa almeja encontrar algumas hipóteses para compreender o papel da formação acadêmica na constituição de concepções sobre a brincadeira livre na sala de aula e, dessa forma, talvez as possíveis causas que indiquem por que esse importante tema ainda não encontrou eco nas práticas pedagógicas na maioria das instituições de Educação Infantil.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida a partir de uma metodologia de coleta de dados através da técnica de grupo focal: conversa informal na qual os participantes discorrem livremente sobre o tema lançado pelo mediador, no caso, a pesquisadora. O grupo foi composto por quatro estudantes, todas voluntárias, formadas do curso de Pedagogia e que atuaram em seus estágios curriculares em instituições de Educação Infantil. O encontro, filmado com máquina digital, aconteceu em uma das salas do prédio da FACED (Faculdade de Educação), na UFRGS, e teve a duração de aproximadamente uma hora e quinze minutos. O material coletado constituiu-se de vídeo, autorizações e questionários com os dados

relevantes sobre as participantes, incluindo a sugestão de codinome para identificá-las ao longo da pesquisa.

O vídeo do encontro foi gravado e dessa transcrição foram selecionados alguns recortes das narrativas das participantes para compor as categorias de análise. As identidades das formandas pesquisadas foram resguardadas através do uso dos codinomes por elas escolhidos, conforme já explicitado anteriormente.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em três partes. A introdução na qual são apresentadas brevemente algumas informações que identificam a proposta do mesmo; na sequência são apresentadas as argumentações sobre o problema da pesquisa através da exposição dos conceitos adotados e seus referenciais teóricos, a metodologia e as análises das categorias fundamentadas teoricamente e que emergiram das narrativas das alunas pesquisadas. Na última parte estão explicitadas as reflexões suscitadas pelos estudos realizados, impressões da pesquisadora e possíveis encaminhamentos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SEUS CONCEITOS

Alguns conceitos que envolvem este trabalho precisam ser esclarecidos para melhor compreensão a respeito das escolhas feitas para definir e analisar as reflexões sobre a brincadeira livre na sala de aula da Educação Infantil, além das concepções sobre a formação docente necessária para promover esta atividade. Nos próximos subcapítulos serão esclarecidos estes conceitos associados aos teóricos que estudaram e pesquisaram essas temáticas, pois, segundo Nóvoa (2007, p. 28), “em pedagogia não vale a pena tentar separar a teoria da prática. Elas estão indissociavelmente ligadas”. Com estes teóricos foi mantida uma estreita ligação, desde o período do estágio curricular - ligação esta que se estende até os momentos que antecedem a conclusão da graduação.

2.1 BRINCAR, BRINCADEIRA E BRINQUEDO

São conceitos que não são fáceis de definir sem antes problematizar e questionar os diversos teóricos que já discorreram ou discorrem a respeito do que é o brincar e o que entendem por brincadeira. Estas expressões provocam discussões, principalmente no campo da Educação, que tanto as colocam em evidência e, muitas vezes, de maneira diversa àquela concebida por estudiosos que incansavelmente já refletiram sobre elas. Ainda assim, independentemente das diferentes terminologias escolhidas pelos teóricos que estudam a temática, o consenso entre eles está na importância dessa interação para as crianças, como destacam Santos e Cruz “[...] não há atividade mais completa do que o BRINCAR.” (1999, p.7, grifo das autoras)

Uma definição pontual não é possível, pois são muitas as variáveis e abordagens que podem abranger o uso destes termos. Desta forma, alguns autores foram escolhidos para servir de embasamento teórico.

Vygotsky (1991), ao problematizar o tema, diz que, para satisfazer certas necessidades e de acordo com a maturação das crianças, surge o brinquedo. Durante a brincadeira, a tensão entre o que ela quer realizar e aquilo que consegue

fazer, de acordo com as suas capacidades, é resolvida na ação do brinquedo. Segundo o mesmo autor (1991, p. 106), “[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira complementam esta ideia dizendo que brinquedo é “[...] qualquer coisa: o próprio corpo, o corpo do parceiro da brincadeira, um objeto qualquer [...] é a ação lúdica que define alguma coisa como um brinquedo.” (2012, p. 183). Ao dizer que a criança pode transformar qualquer objeto em brinquedo, Pereira (2005, p. 19) destaca que “[...] uma das mais importantes maneiras que ela tem de se relacionar com o mundo, para, assim, apreendê-lo e compreendê-lo, é o brincar”.

Apoio-me também em Leontiev, que explicita a relação da ação com o resultado, destacando que este último não tem importância na brincadeira. O processo é que caracteriza o prazer de brincar, pois quando é o resultado que importa, deixa de ser brincadeira para tornar-se apenas um jogo:

[...] o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em *fazer*, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer”.

Por isso, nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira. (LEONTIEV, 1998, p. 123). [Grifos do autor].

Pereira destaca que é a vontade que dá início ao brincar, ou seja, “ninguém brinca por obrigação, daí ser ele uma atividade voluntária.” (2005, p. 21). Esse autor destaca também que “a ficção ou imaginação é o tempero do brincar. [...] A imaginação é marcada pela capacidade de conferir diferentes significados a algo dado. Lúdico vem daí, do latim *ludere*, que significa ilusão.”, (PEREIRA, 2005, p. 21, grifo do autor).

Para conceituar o que é brincar, Fortuna assinala que “brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, mas, ao mesmo tempo, regulamentada. É meio de superação da infância, assim como modo de constituição dessa etapa.” (2011, p. 9). É brincando que as crianças vão se apropriando do mundo que as cerca, suas culturas e representações de situações vividas e, dessa forma, aprendendo e desenvolvendo-se.

2.2 JOGO SIMBÓLICO

O jogo simbólico é um dos aspectos mais relevantes quando tratamos das aprendizagens propiciadas no brincar, em se tratando de Educação Infantil. Vários teóricos argumentam sobre o assunto, entre os quais Vygotsky, declara que: “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.” (1991, p. 118). Para ele, o brinquedo, referindo-se à ação de brincar, não pode ser entendido como uma atividade sem importância, já que nele a criança desenvolve-se:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Para melhor compreensão do que é o jogo simbólico, apoio-me também no texto de Macedo, Petty e Passos (1997), no qual os autores explicitam os estudos de Piaget sobre a formação do símbolo na criança e explicam as três formas de assimilação que estruturam os jogos, sendo estes os de exercício, os jogos simbólicos e os de regras.

Os jogos de exercício referem-se àqueles nos quais a criança encontra prazer na função e neles formam hábitos, devido ao caráter repetitivo funcionalmente adquirido. Esse tipo de jogo é fundamental no primeiro ano de vida e possibilitará novas operações mentais, mais adiante. O exercício da ação é a característica desse tipo de jogo.

Jogos simbólicos surgem depois dos jogos de exercício e caracterizam-se por seu aspecto analógico, “por se tratar ‘A’ como se fosse ‘B’, ou vice-versa.” (MACEDO; PETTY e PASSOS, 1997, p.131, grifo dos autores). A criança, nessa etapa, pode realizar aquilo que fazia repetidas vezes, de forma funcional, como conteúdo. Os autores exemplificam esse tipo de jogo através da situação em que a criança brinca de boneca fazendo o papel de mãe, repetindo por analogia as ações que vivenciou diversas vezes com sua genitora.

O jogo simbólico é de assimilação deformante já que nele a criança atribui significados de situações reais de sua vida social ou física, por analogia. Seus jogos de faz de conta são assimilações deformantes e podem ajudá-la a compreender essas situações ocorridas em seu dia a dia. Nesse tipo de jogo insere-se o objeto na ação, além de surgirem convenções que são essenciais para o jogo.

Os jogos de regra caracterizam-se pela prática coletiva. Quem joga depende do outro jogador para seguir no jogo - há competição, assimilação recíproca e as convenções devem ser observadas pelos jogadores. De acordo com Macedo, Petty e Passos “a importância estrutural dos jogos de regra corresponde a seu valor operatório.” (1997, p. 137). Neles encontramos as duas características dos jogos anteriores, ou seja, tanto a repetição dos jogos de exercício, que equivalem à regularidade, quanto às convenções dos jogos simbólicos, que são as regras combinadas ou mesmo as arbitrárias, as quais são aderidas pelos jogadores para bem acontecer o jogo.

Como o foco neste estudo centra-se na brincadeira livre dentro da sala de aula e na qual o jogo simbólico predomina, cabe enfatizar que “do jogo simbólico, a criança pode herdar, numa perspectiva cognitiva, a possibilidade de experimentar papéis, representar, dramatizar, recriar situações, o que futuramente poderá ser útil [...]” (MACEDO; PETTY e PASSOS, 1997, p.148). Sendo assim, à medida que vai experimentando diferentes papéis, de mãe, pai, médico, motorista, polícia, etc., a criança vai se apropriando da cultura na qual está inserida, representando e recriando-a através de seu brincar.

O impacto dos estudos sobre o jogo simbólico que está envolvido na brincadeira das crianças em idade pré-escolar engendra dimensões que também abarcam aspectos significativos, analisados no campo da psicologia. Como afirma o psicanalista e escritor Celso Gutfreind, ao responder sobre qual a importância do brincar para a subjetividade, tem “toda a importância. Brincando, brincando, subjetiva-se”, e vai além ao discorrer que “a subjetividade, no fundo, não é pacífica nem tranquila. Ela é subversiva. Talvez por isso haja tanta resistência em relação ao brincar e tanta patrulha a favor da seriedade.” (GUTFREIND, 2011, p. 20). Concordo com esse autor porque o brincar é espontâneo, não pode ser dirigido, controlado ou normatizado, foge dos padrões homogeneizantes tão valorizados e cristalizados nos ambientes escolares.

Como elucidado até aqui, é crucial favorecer um espaço dentro das rotinas das escolas de Educação Infantil, para a brincadeira livre em sala de aula. Então, como deveria ser esse espaço? Que lugar ele deve ocupar e em qual momento deve ser oportunizado? Vejamos a seguir algumas respostas.

2.3 TEMPO E ESPAÇO DE BRINCAR

Definir o tempo e o espaço de brincar é, para mim, tarefa fácil e prazerosa. Antes de usar os teóricos para compor esses conceitos, posso dizer, de antemão, que não há um limite, uma ordem cronológica, faixa etária ou área delimitada que sejam recomendados para vivenciar a brincadeira, o jogo, o brincar. Desde que nascemos, e até nosso último suspiro, podemos experimentar o brincar, o sorrir, o descobrir, o viver bem. Quanto ao tempo e espaço de brincar no contexto da sala de aula da Educação Infantil, alvo desta pesquisa, algumas considerações precisam ser feitas.

É nesse lugar – a sala de aula – que, conforme o educador ou educadora organiza e disponibiliza materiais e objetos que a compõe, podemos perceber a sua intencionalidade quanto às aprendizagens que pretende proporcionar às crianças que ali transitam e interagem. Quando nele estão representadas concepções que priorizam o brincar e a ludicidade, associados ao protagonismo dos infantes, podemos afirmar que esse será um espaço, uma sala de aula, onde também se dará o aprender com prazer.

Para ser um lugar de brincar e, por isso mesmo, um lugar para crescer, aprender, ensinar e no qual se possa viver com alegria e sentido, deve ser um lugar em que as pessoas possam ser elas mesmas. Vai sendo construída aos poucos, por aqueles que partilham esse lugar e que vão colocando nele suas marcas. Como um ninho, uma concha ou uma toca, a sala de aula é lugar de proteção e continência, assim como de desafios e crescimento, no qual as pessoas aprendem a ser e, ali vivendo, aprendem a viver. (FORTUNA, 2011, p. 10).

Ainda no artigo em que problematiza sobre o lugar do brincar na Educação Infantil, Fortuna destaca que a disposição dos brinquedos é fundamental. Devem estar acessíveis, não expostos em demasia, distribuídos pela sala de diversas

formas, compondo “cantos e zonas, propondo, assim, diferentes pontos de partida para a brincadeira.” (FORTUNA, 2011, p. 9).

A sala de aula da Educação Infantil é, então, um local privilegiado para favorecer as interações tão importantes ao desenvolvimento integral e às aprendizagens das crianças pequenas, desde que estruturada para isso.

E quanto ao tempo de brincar dos pequenos? Será que o tempo de brincar também está assegurado nas salas que atendem as crianças da Educação Infantil?

Propondo duas abordagens que podem surgir nas salas de aula da Educação Infantil quanto ao tema deste tópico, as diferenças ficarão mais claramente evidenciadas. Na primeira hipótese de abordagem pedagógica que reflete a intencionalidade do educador ou educadora ao garantir o espaço, com certeza também o tempo será privilegiado, pois aquele que se preocupou em organizar os móveis, em disponibilizar brinquedos e objetos disparadores de interações e brincadeiras já demonstrou suas concepções sobre as crianças, a infância, o brincar e a Educação Infantil. Sendo assim, estará atento(a) aos movimentos, narrativas, modos de interação e demais escolhas das crianças. Vai participar da brincadeira sem invadir o espaço das crianças, rindo, brincando, problematizando situações, dando sugestões que podem promover avanços e crescimentos para cada uma das crianças, e também para o grupo como um todo. A sala é viva, tem movimento, barulhos, ações. Tem brincadeira e, portanto, aprendizagens. Crianças e adultos protagonizam nesse espaço e vão aprendendo juntos, constituindo-se afetuosamente. O clima é leve, alegre, amistoso e de cumplicidade. As crianças não têm medo de errar nem de se expressar ou de não agradar. Elas são confiantes, seguras. Sabem que podem contar umas com as outras e, principalmente, com o adulto que está com elas interagindo. Este primeiro panorama não é o perfil da maioria das salas de aulas das instituições que se ocupam com a educação das crianças pequenas.

Assim como vivenciei meu próprio despreparo para garantir esse tempo e espaço de brincar dentro da sala de aula da turma, durante o estágio obrigatório, pude perceber que essa falta de capacitação reflete-se nas concepções de criança e de Educação Infantil ou até mesmo ocultas, disfarçadas sob a forma de maravilhosos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas instituições.

Devo explicitar que não creio em intenções malévolas por parte das pessoas que não questionam ou não compreendem a importância desse tempo e desse

espaço para o brincar livre das crianças pequenas. Estes profissionais, em grande parte, estão atuando na maioria das escolas de Educação Infantil, compondo o cenário da segunda hipótese que abrange tais salas de aula.

Faz mais sentido se as compreendermos como desinformadas ou despreparadas, ou, ainda, acomodadas. Porque trabalhar com crianças pequenas requer total dedicação, empenho físico e emocional, muitas vezes sem o reconhecimento social e financeiro que a profissão merece.

Desse modo, o profissional esgotado, desmotivado e desmerecido, acaba por repetir as rotinas de controle e homogeneização que viveu na infância, que aprendeu com colegas ou mesmo sozinho em sua prática diária. É provável que ele considere mais apropriado que as crianças permaneçam a maior parte do tempo realizando atividades dirigidas, preferencialmente sentadas e, se possível, sem conversar ou fazer barulhos. Na sala de aula em que atua, os brinquedos mais interessantes não podem ser manuseados, não ficam ao alcance das crianças. Os disponíveis são menos atrativos, desbotados, quebrados ou incompletos. Neste ambiente escuta-se muito: “Para quieto. Senta. Não é para tirar o bumbum da cadeira. Silêncio na hora da atividade. Vamos desenhar a árvore do jardim da escola, vamos lá, todo mundo fazendo uma árvore bem bonita...”, e pouco se escuta as risadas das crianças ou a da professora ou professor.

Ao apresentar estes dois panoramas, tentei diferenciar as perspectivas possíveis de adequação - ou não - quanto ao tempo e espaço da brincadeira livre no âmbito da escola infantil.

2.4 BRINCADEIRA LIVRE NA SALA DE AULA: como e por quê

Alguns teóricos preocupam-se com a temática da brincadeira livre sob diferentes prismas: no contexto restrito do ambiente doméstico, familiar; e também no ambiente escolar, ora referindo-se às interações no espaço físico do pátio, ora nos limites da sala de aula, que é o foco deste trabalho. Os termos usados para definir “o brincar” dentro da sala de aula da Educação Infantil variam de autor para autor. Destaco algumas concepções de diferentes pensadores em Educação, pois

com a ajuda das mesmas construí minhas próprias concepções sobre a brincadeira livre, de qualidade, dentro do espaço da sala de aula da Educação Infantil.

Início a reflexão teórica sobre a brincadeira livre, elucidando, nas palavras de Wenner (2011, p. 30) que “é a própria criança quem inicia e cria a atividade lúdica livre.”. Essa atividade é voluntária e muito rica, desde que o adulto oportunize os materiais, organize espaços apropriados e que também observe e interaja com as crianças durante esse brincar. Nesse mesmo artigo a autora apresenta importantes estudos nos quais são apresentados argumentos que justificam o quanto essa atividade é importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças:

Em brincadeiras livres, as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis – aderem ao jogo de “tentar”, ao desafio do novo, exercitando a flexibilidade e a capacidade de lidar com o inusitado. Além disso, ao brincar, expressam angústias e medos, buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos próprios sentimentos. (WENNER, 2011, p. 30). [Grifo da autora].

Nesse brincar livre, diferentes aspectos e situações vivenciados ou presenciados pelas crianças emergem e, dessa forma, na brincadeira vão sendo explorados e elaborados pela criança, ludicamente. Além do mais, a autora acima também destaca que “[...] pesquisas indicam uma terceira área de influência, ainda mais inesperada: brincar parece deixar as crianças mais inteligentes e criativas.” (WENNER, 2011, p. 33).

Segundo Machado (2007, p. 26) “a criança que brinca livremente [...] está não só explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos [...], intercambiando o real e o imaginário num terceiro espaço, o espaço do brincar e das futuras atividades culturais.” O brincar de forma livre, para a criança pequena, proporciona interações com seus pares, adultos e objetos de forma prazerosa enriquecendo diferentes possibilidades de aprender e desenvolver-se.

Dizer que o brincar entre as crianças pequenas dentro do espaço da sala de aula ajuda-as no aprendizado, na socialização, na convivência e ensina-as a dividir os brinquedos, não abarca toda a potencialidade de capacidades e descobertas que podem vivenciar, conforme demonstraram as autoras citadas nos parágrafos acima. Corsaro corrobora essa afirmação e vai além ao dizer que “[...] o brincar espontâneo é importante para a aprendizagem das crianças na pré-escola e para sua preparação para a pedagogia mais estruturada do ensino fundamental.” (2011, p. 15). Enquanto brincam, as crianças desenvolvem habilidades no âmbito cognitivo,

linguístico e social. Infere-se quão significativa é essa etapa de suas vidas quando bem vivida e, portanto, bem “brincada”, podendo facilitar grandemente seu futuro sucesso escolar. O inverso também é possível. Caso não vivencie situações significativas de um brincar de qualidade na primeira infância, poderá passar por dificuldades de aprendizagens escolares, como aprender a ler, escrever e fazer contas. Ainda pode ser mais grave, segundo aponta Wenner ao afirmar que “[...] a falta de oportunidade de participar de atividades lúdicas desestruturadas (sem regras definidas) pode fazer com que crianças se transformem em adultos desajustados e infelizes.” (2011, p. 33).

A brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil pressupõe condições que somente um educador ou educadora, ciente da importância dessa atividade, pode proporcionar. De acordo com Brock, “os bons profissionais são peritos em aproveitar a inclinação das crianças para aprender, tanto seu apetite por novas experiências quanto sua inclinação para ‘brincar’.” (2011, p. 6, grifo da autora). Além disso, a mediação desse profissional, para ser de qualidade, é a que os questiona, que promove a reflexão sobre as soluções e alternativas possíveis diante das situações que vão aparecendo na brincadeira. Como definir, então, o papel desse profissional de qualidade?

2.5 O PAPEL DO ADULTO NA BRINCADEIRA: intervir ou assistir?

São muitas as responsabilidades do adulto que está encarregado de mediar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças nas escolas de Educação Infantil. Os cuidados de saúde, higiene e desenvolvimento integral fazem parte da rotina nestes espaços educativos. Estas instituições necessitam adquirir uma postura conectada com os interesses das crianças que atendem. Nesse aspecto, Heaslip assevera que:

A escola tem uma responsabilidade cada vez maior de garantir que elas não sejam privadas das oportunidades de descobrir a respeito de si mesmas e do seu mundo e que tenham o direito de aprender de uma maneira que seja apropriada para elas – por meio do seu brincar. (2006, p. 131).

Para esse autor, que discorre sobre o brincar na sala de aula, o educador e as escolas para crianças pequenas precisam levar em conta a perspectiva das crianças ao proporcionar essa atividade. Segundo ele, “somente uma observação detalhada das crianças, individual e coletivamente, de suas situações, e dos próprios adultos indicará o currículo que realmente se ajusta às necessidades das crianças.” (HEASLIP, 2006, p. 130).

Na mesma linha de pensamento, também Corsaro defende que a proposta merece reflexão dos adultos e das escolas infantis, afirmando que “proporcionar oportunidades e encorajar o brincar espontâneo deve ser um aspecto importante do currículo da pré-escola, já que, através da observação cuidadosa das brincadeiras das crianças, os professores podem documentar sua aprendizagem”, (CORSARO, 2011, p. 15).

Como bem elucida Fortuna, observar atentamente é um dos papéis do adulto em sala de aula, mas não basta assumir o papel de espectador das brincadeiras das crianças.

Assim como a interação criança-criança na brincadeira é fundamental, também é importante a interação da criança com o educador. A presença do educador é agregadora e estimulante. Brincando junto, o educador infantil mostra como se brinca, não só porque assim demonstra as regras, mas também porque sugere modos de resolução de problemas e atitudes alternativas em relação aos momentos de tensão. (FORTUNA, 2011, p. 10).

É emocionante perceber as aprendizagens decorridas das brincadeiras livres oportunizadas no espaço da sala de aula da Educação Infantil. As interações entre as crianças são riquíssimas, animadas e, com a participação da professora ou professor, tornam-se ainda mais prazerosas e deflagradoras de novas descobertas, para todos. Sendo assim, “os adultos que trabalham e brincam com crianças têm, portanto, um papel importante na tomada de decisões sobre a didática apropriada e os ambientes para brincar”, conforme afirma Brock (2011, p. 6).

Portanto, nos momentos do brincar, os registros são essenciais “[...] para determinar a forma de intervenção que se faz necessária e para termos certeza de qual deve ser o papel do adulto, nós precisamos observar, registrar e avaliar.” (HEASLIP, 2006, p. 130).

Diante da brincadeira livre que ocorre na sala de aula, Fortuna pondera a respeito de qual deve ser a postura adequada do adulto. De acordo com a autora, “sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula

lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio.” (FORTUNA, 2013, p. 34). Ela afirma também que este não deve intervir fazendo correções ou definindo como as crianças devem agir. Oportunizar espaços para o livre brincar das crianças pequenas exige preparação e organização, tanto na distribuição do mobiliário e de materiais, quanto nas intervenções que possam problematizar a brincadeira.

Estruturar a provisão do brincar, ou seja como for que chamemos a intervenção adulta, não significa determinar o que e como as crianças vão brincar. Ao contrário, significa que o adulto precisa assumir a responsabilidade de oportunizar e promover situações que permitam que coisas aconteçam – coisas apropriadas em termos desenvolvimentais e sociais não apenas para as crianças, coletivamente, mas para cada uma delas, individualmente. (HEASLIP, 2006, p. 129).

Quando a brincadeira livre está presente na sala de aula, sendo proporcionada por um educador ou educadora preocupado/a em legitimar essa atividade como potencializadora de desenvolvimento e aprendizagens para as crianças pequenas, há planejamento, há uma intencionalidade. Quanto ao conceito de planejamento, Ostetto diz que “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças.” (2000, p. 177). Esse planejamento reflete a intencionalidade pedagógica do educador.

Estar atento para fazer estas intervenções e problematizar as ações das crianças juntamente com elas à medida que a brincadeira vai acontecendo é premissa fundamental para promover e qualificar esse brincar, tornando-o, então, uma situação significativa de aprendizagem e desenvolvimento. O adulto deve estar atento para mediar a brincadeira e reconhecer o momento certo para fazer intervenções apropriadas. Heaslip observa que “se a intervenção ocorrer cedo demais ou for excessivamente dirigida, ela destrói a descoberta. Se for tarde demais [...] valiosas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento podem ser desperdiçadas.” (2006, p. 125).

Até aqui temos explicitadas as motivações que levaram à escolha do tema sobre a brincadeira livre, dentro da sala de aula da Educação Infantil, bem como as inquietações e os conceitos nos quais estão embasadas as reflexões suscitadas pela pesquisa. No próximo capítulo, a proposta é esclarecer a metodologia utilizada e de que forma foi aplicada para alcançar os objetivos propostos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A realização desta pesquisa envolveu algumas escolhas visando a alcançar os objetivos propostos e, entre elas, a metodologia é de fundamental importância. No campo da Educação, como não poderia deixar de ser, as impressões subjetivas do trabalho emergem desde a definição do problema, passando pela coleta de dados, análises e até as reflexões finais. Os sujeitos envolvidos, carregados de subjetividades que os constituem e os representam, com todas as suas especificidades, compõem este trabalho que busca desvelar suas alegrias, angústias e inquietações sobre o tema da pesquisa de natureza qualitativa. Assegura Flick, ao discorrer sobre a reflexividade do pesquisador e da pesquisa qualitativa que,

As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (2004, p. 22).

Outro aspecto a ser salientado a respeito da metodologia usada na realização da pesquisa recai sobre a forma como os dados foram coletados: através do método de grupo focal. Ao trabalhar com esta ferramenta as discussões promovidas forneceram informações valiosas para reflexão e tessitura desta monografia. Esse encontro também possibilitou a “leitura” das reações e impressões das pessoas que participaram do grupo, que foram imediatamente anotadas por mim durante a realização da conversa, possibilitando a formação de uma interessante e reveladora categoria de análise.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Ao discorrer sobre aspectos da pesquisa qualitativa, Flick (2004) esclarece que, somente após a definição do problema, da questão a ser investigada e respondida na pesquisa, é que as estratégias de escolha dos instrumentos para coleta de dados devem ser planejadas. Com o objetivo de encontrar respostas para

o problema já definido, e tendo que escolher como seria feito o levantamento de dados, a opção por utilizar a técnica de grupo focal pareceu a mais acertada. Algumas pesquisas foram necessárias para a apropriação desse conceito, o que provocou uma melhor condução dos encaminhamentos que a metodologia implica.

3.2 PESQUISANDO COM GRUPO FOCAL

A técnica de grupo focal para coleta de dados em pesquisa qualitativa, quando se almeja compreender impressões e pensamentos de um grupo particular de indivíduos, possibilita que, durante a realização do encontro para esse fim, sejam obtidos diferentes pontos de vistas sobre determinado tema. No caso desta pesquisa, o encontro foi muito promissor, já que a dinâmica desenvolveu-se de modo bem estruturado, de acordo com as perspectivas, para garantir o desenvolvimento do tema durante os diálogos.

Nas conversas que o encontro provocou, cada uma das voluntárias contribuiu com suas concepções de brincar, de brincadeira livre na sala de aula, e também sobre a formação acadêmica que estão concluindo. Gatti esclarece que essa é “[...] uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, [...] restrições, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão [...]” (2005, p. 11).

A autora enfatiza ainda que a seleção dos indivíduos deve ocorrer de maneira que existam aspectos em comum, no que diz respeito ao assunto investigado. No caso deste trabalho o ponto em comum dos indivíduos reside em se tratar de alunas do último semestre da graduação em Pedagogia da UFRGS e que atuaram junto a instituições de Educação Infantil em seus estágios obrigatórios.

Foram convidadas para participar do grupo focal seis alunas, na expectativa de que ao menos cinco comparecessem. Esta estratégia foi usada para que uma eventual ausência não prejudicasse a coleta de dados, o que, no entanto, mostrou-se ineficaz, visto que duas voluntárias não compareceram. Tal fato é bastante frequente nessa metodologia e precisa ser considerado. Segundo Gatti (2005, p. 23) “[...] ausências de último momento são muito comuns [...]”. A autora considera que para evitar que esse contratempo prejudique a proposta do grupo focal, deve-se

antecipar as faltas e promover estratégias para que o debate seja produtivo (GATTI, 2005).

No caso da presente pesquisa, o encontro do grupo focal não foi prejudicado com as duas faltas que ocorreram, uma vez que, com quatro voluntárias presentes, as conversas e reflexões puderam ser aprofundadas. Com tempo suficiente para que todas participassem ativamente sem preocupações com o tempo das falas, diferentes interações entre elas foram possíveis, enriquecendo a dinâmica do encontro e os dados para responder meu problema de pesquisa.

O local utilizado para a coleta de dados foi uma das salas de aula da Faculdade de Educação da UFRGS, previamente agendada junto à instituição. O encontro teve a duração de 1h15min e ocorreu no período da manhã. Na sala foi organizada uma mesa de biscoitos, salgados, café e chá. As cadeiras foram dispostas em círculo, para facilitar as interações, a gravação e a filmagem do evento.

À medida que as voluntárias chegavam, recebiam o documento Termo de Consentimento¹, e um pequeno questionário² para que preenchessem com alguns dados pessoais relevantes para a pesquisa, como: tempo de experiência de trabalho com Educação Infantil, cursos realizados, etc. Também nesse questionário havia espaço para que sugerissem um codinome que seria utilizado para identificá-las na pesquisa, garantindo assim o anonimato que resguarda a identificação pública dos sujeitos.

Outro aspecto fundamental que caracteriza o grupo focal é a presença de um mediador – papel exercido por mim – para provocar as interações de forma a garantir que a temática investigada esteja presente no debate entre os participantes, inclusive fazendo intervenções, se necessário, para retomar a discussão focando no assunto tema do encontro sendo que, para tanto, desenvolvi algumas estratégias.

Para organizar a conversa elaborei um roteiro³, contendo os temas a serem debatidos. Este roteiro foi bastante útil, durante a mediação, favorecendo para que o foco da discussão não se dispersasse. Outra importante decisão para organizar o

¹ Apêndice C: “Termo de Consentimento”.

² Questionário: apêndice B: “Dados de Identificação”.

³ Roteiro: apêndice A: “Roteiro do Grupo Focal”.

roteiro foi dividir a conversa em dois momentos, que serão esclarecidos ainda neste capítulo.

Como mediadora, iniciei agradecendo as presenças, disponibilizando a mesa de lanche e, em seguida, explicitando que nossa conversa se dividiria em duas etapas. Orientei as participantes que, devido a posterior degravação dos materiais que registravam as falas, evitassem conversas paralelas e sobrepostas. Também esclareci que todas as ideias e opiniões seriam relevantes, não havendo certo ou errado nas reflexões e exposições que fizessem, já que o objetivo do grupo seria conhecer os pontos de vista de todas, sem julgamentos.

Na primeira etapa do encontro a conversa transcorreu a respeito das impressões que cada uma tinha sobre o brincar em suas vidas, podendo exemplificar com situações de infância e de vida adulta, assim como em relação aos seus estágios curriculares. No segundo momento, foi pedido que explanassem sobre a concepção que tinham sobre a brincadeira livre dentro da sala de aula, suas experiências de estágio a respeito dessa temática e o entendimento que tinham sobre esta atividade na Educação Infantil. Foi necessário o apoio de alguns materiais que garantissem a captura das falas e impressões para posterior organização e seleção de situações significativas que possibilitassem responder ao problema de pesquisa.

Os materiais utilizados para registrar as reflexões e discussões incluíam uma filmadora digital, um gravador, localizado no meio do círculo formado pelas cadeiras ocupadas pelas cinco pessoas, e meu diário de campo. Neste último foram registradas as falas que considerei mais relevantes para posterior análise junto com a degravação, além das reações das voluntárias, como expressão de surpresa, inquietação, dúvida, olhos marejados, etc., que também foram apontadas nesse diário.

A partir da transcrição foram elaboradas as categorias de análise que suscitaram as reflexões que buscam responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos que são: compreender por que, apesar da vasta literatura sobre a importância da brincadeira livre na sala de aula da Educação Infantil, essa atividade não é praticada nas instituições que se ocupam dos cuidados desse público e se a graduação forneceu subsídios às alunas do curso para proporcionar essa atividade de forma qualificada. De acordo com Gatti (2005, p. 46) “as transcrições são apoios

úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo”. Sobre o grupo focal a autora aponta que:

Os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo significados das falas ou outras expressões registradas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo. (GATTI, 2005, p. 47).

Concordando com a autora referenciada, para além das falas transcritas no instrumento para análise dos dados, as expressões que provocaram diferentes inferências foram fundamentais para elaborar algumas reflexões, compondo uma das categorias de análise evidenciadas nesta pesquisa. Nesse sentido, declara Flick que “as reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações [...] tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...]” (2004, p. 22). Dessa forma, a escolha da técnica de grupo focal mostrou-se apropriada, já que todas essas subjetividades podem aparecer e tornarem-se parte das análises e reflexões, qualificando ainda mais a pesquisa que busca compreender formas de pensar de determinado grupo de pessoas. O capítulo a seguir elucida as categorias de análise que emergiram das interações ocorridas no grupo focal.

4 NARRATIVAS QUE REVELAM

Com a transcrição da dinâmica do grupo focal em mãos, foram selecionadas falas que possibilitaram inferir hipóteses para justificar a falta da brincadeira livre de qualidade, dentro da sala de aula, no ambiente da Educação Infantil. Também os registros no diário de campo colaboraram para promover interessantes reflexões.

Para elaborar as categorias de análise, em primeiro lugar, separei o que havia em comum, nos discursos do grupo de voluntárias, quanto às questões que procurava investigar. Em seguida destaquei as falas que provocaram, no grupo, maiores debates e questionamentos. Todos estes aspectos foram analisados no sentido de responder ao meu problema da pesquisa, que é compreender suas concepções a respeito da brincadeira livre dentro da sala de aula. De acordo com estas concepções e demais interpretações sobre o que foi narrado, o objetivo, então, era o de levantar algumas hipóteses que possibilitassem descobrir os motivos que levam os/as profissionais a não incluírem a brincadeira livre em planejamentos pedagógicos para as turmas de escolas de Educação Infantil. Além disso, era também tentar problematizar as práticas pedagógicas que, em sua maioria, não refletem os conhecimentos sobre esse tipo de brincar que, apesar de sabidamente importante no ambiente acadêmico, não encontra eco nas práticas das instituições de Educação Infantil. Corriqueiramente, hoje em dia, estas instituições ainda veem o brincar como momentos de recreação, de bagunça e não de aprendizagem e, portanto, não relevante.

Para melhor ilustrar essa afirmação, nos quadros em destaque, logo abaixo dos títulos de cada categoria, apresento recortes das narrativas das voluntárias que elucidam o assunto que está sendo analisado em cada um desses tópicos.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR E A BRINCADEIRA LIVRE

Foi solicitado às participantes voluntárias que discorressem sobre suas concepções acerca da brincadeira livre na sala de aula das turmas de Educação Infantil. Uma das falas que resume o que todas comentaram foi a de Paola, abaixo

transcrita. Essa foi, também, praticamente a única descrição que conseguiram fazer quanto à atividade.

Paola: Brincadeira livre, eu entendo que é quando a criança, no contexto de escola, de educação infantil, na sua turma, ela tem a possibilidade de escolha. Ela vai, entra na sala e escolhe.

Um consenso entre as voluntárias que participaram do grupo focal foi o de que a brincadeira livre é caracterizada pela possibilidade de escolha por parte das crianças quanto aos objetos com os quais desejam interagir. Uma das voluntárias, identificada neste trabalho como Fernanda – a única do grupo formada no curso de Magistério – cuja experiência em salas de aula com crianças pequenas provém de uma escola particular que prioriza a brincadeira e as escolhas das crianças, também corrobora os demais depoimentos, acrescentando que reorganizou a sala onde realizou o estágio obrigatório. Assim, as crianças poderiam escolher entre brincar de casinha, pinturas, jogos, ou outras atividades.

Os discursos e os conhecimentos de Fernanda demonstraram que fora do ambiente da academia, ela constituiu um olhar mais cuidadoso com os espaços de brincar em sala de aula, preocupando-se, então, em seu estágio curricular, em estruturá-lo para proporcionar o trânsito mais qualificado de brincadeiras e atividades. Fortuna (2012) discorre sobre essa formação quanto ao brincar a partir de uma pesquisa realizada com professores que reconhecidamente promovem jogos e brincadeiras em suas práticas docentes. Segundo a autora:

Considerando o saber lúdico um saber docente característico – se bem que não exclusivo – dos professores que brincam, é possível afirmar que ele é, essencialmente, um saber informal, assentado em experiências boas com o brincar na infância e em episódios de aprendizagem lúdica na escolarização básica e na formação inicial para o magistério em nível médio. **Ele está praticamente ausente na formação obtida no ensino superior**, só aparecendo na universidade naquelas modalidades que prestigiam a interação e a vivência, como é o caso de algumas atividades de Extensão Universitária, nos estágios curriculares e em algumas disciplinas com caráter teórico-prático. (FORTUNA, 2012, p. 9). [Grifos meus].

Com base nos relatos, pude inferir que a brincadeira livre, na concepção das voluntárias que formaram o grupo focal, restringia-se à liberdade de escolha das crianças. Quando fui provocada pela minha orientadora de estágio a proporcionar essa atividade, acreditava que bastaria disponibilizar sobre uma das mesas da sala

de aula uma caixa cheia de brinquedos de casinha, carrinhos, caixas e embalagens vazias de produtos de uso doméstico e pronto: a brincadeira livre se desenrolaria automaticamente, estaria acertando em cheio! Posteriormente percebi que estava enganada. Precisei do apoio de minha orientadora de estágio com algumas dicas de materiais de alguns teóricos, visitar outros tantos, para, assim, pesquisar, compreender, assimilar, e, então, promover uma brincadeira livre de qualidade dentro da sala de aula da turma na qual realizei meu estágio obrigatório.

Percebi que as voluntárias tinham praticamente as mesmas informações que eu quando iniciei meu estágio obrigatório, com exceção de Fernanda, como mencionado acima, que detinha um pouco mais de informações e experiência sobre esse tema. Já às vésperas de conclusão do curso de Pedagogia, no penúltimo semestre da graduação, quando estaríamos pondo em prática toda a teoria estudada em nossa trajetória acadêmica, infelizmente, constatamos que, sobre a brincadeira livre dentro da sala de aula das crianças pequenas, praticamente nada sabíamos.

Essa constatação me remeteu imediatamente ao texto que revelava diferentes aspectos das práticas de educadoras infantis, em uma instituição pública de outro estado. Sobre as dificuldades e necessidades das profissionais pesquisadas, as autoras apontam que não deveriam atribuir-lhes culpabilidade, tratava-se sim “[...] de evidenciar falhas ou lacunas no tipo de formação básica que receberam e a falta de um processo adequado de formação continuada, além de serem submetidas, assim como as crianças, a este mesmo processo.” (SILVEIRA e ABRAMOWICZ, 2002, p. 69). Assim como as autoras, também entendo como uma falha curricular, em nosso processo de formação, a falta de conhecimentos mais aprofundados e significativos quanto ao brincar na sala de aula das crianças pequenas. Quanto a esse aspecto voltaremos a discutir mais adiante. É preciso também evidenciar os acertos que, segundo minhas análises, são claramente percebidos.

Um ponto positivo, quanto às perspectivas do grupo focal, para suas futuras carreiras docentes, trata-se do embasamento pedagógico em outros aspectos também importantes – quando falaram de suas concepções sobre o tema desta pesquisa, referiram a autonomia como uma das aprendizagens com essa atividade. Embora demonstrassem que desconheciam como seria uma brincadeira livre, nos parâmetros qualitativos de desenvolvimento e aprendizagem, conseguiram associar

essa brincadeira como facilitadora de avanços na capacidade de autonomia das crianças, o que de fato é uma aprendizagem possível, envolta em tantas outras que essa atividade pode proporcionar. Como destaca Wenner, “brincadeiras “livres” são fundamentais para adaptação social, controle do estresse e construção de habilidades cognitivas e capacidade de solucionar problemas.” (2011, p. 28, grifo da autora). Ou seja, são aprendizagens importantes e necessárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças pequenas. Contudo, não houve consenso quanto ao lugar dessa brincadeira nas instituições de Educação Infantil.

Clara referiu não ver muito sentido nessa proposta. Relembrando-se de sua infância, quando a brincadeira estava restrita à hora do pátio, ela externou que não achava isso ruim, já que gostava de realizar as tarefas desenvolvidas na sala de aula, como as atividades de desenhar ou ler, por exemplo. Dessas afirmações concluí que, grande parte dos adultos responsáveis pelas crianças pequenas, das instituições de ensino aos pais, a sala de aula não estava sendo vista como lugar de brincar e, sim, como lugar de aprender. Nesse sentido, Kishimoto ressalta que:

As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar define-se então a função da educação infantil: estudar. (2001, p. 238).

Essa lógica até pode ser justificável, já que, de acordo com Fortuna, “[...] a desconfiança dos educadores em relação à brincadeira não é de todo infundada: ainda não está inteiramente demonstrado (e talvez nunca venha a ser) que as aprendizagens dentro do jogo estão a serviço de outras aprendizagens.” (2013, p. 32). Portanto, a dificuldade em avaliar as aprendizagens decorrentes da brincadeira pode ser uma das causas para que os adultos não promovam essa atividade no ambiente das salas de aula.

As formandas, em suas falas, também evidenciaram o reconhecimento da brincadeira como um aspecto importante para as crianças, principalmente na faixa etária das que frequentam a Educação Infantil, como destaca Fernanda no recorte de suas explanações sobre o assunto, abaixo destacada.

Fernanda: Acho a brincadeira muito importante na Educação Infantil.

Algumas esclareceram que esse espaço de brincar, em suas turmas do estágio curricular, era garantido na hora do pátio; outras, que ele ocorria em alguns minutos durante o período de chegada das crianças estendendo-se até a hora do lanche, com as crianças escolhendo os jogos ou brinquedos. Tais evidências caracterizam os dilemas entre o brincar, aprender, tempo e espaço de brincar.

Enquanto as voluntárias enfatizavam a importância do brincar para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças pequenas, pareciam desconhecer a relevância dessa atividade enquanto proposta pedagógica alicerçada por teóricos e pesquisadores. Colocando-me no lugar de minhas colegas participantes voluntárias do grupo da pesquisa, se fosse antes do período do estágio obrigatório e dos estudos que fiz até aqui, responderia como elas. Talvez não com as mesmas palavras e posturas, mas, com certeza, com a mesma desinformação: não saber como e por que a brincadeira é tão importante e, portanto, sem priorizá-la na prática docente com as crianças pequenas. Se não há conhecimento que justifique essa escolha, a atividade não aparece nos planejamentos dos/as profissionais que atuam junto à Educação Infantil.

4.2 DIFICULDADES E DILEMAS PARA BRINCAR COM AS CRIANÇAS

Outro consenso entre as voluntárias encontra-se na afirmação de que as responsabilidades da professora, que são inúmeras, dificultam a interação delas com as crianças nos momentos em que os pequenos estão brincando. Alice, em sua fala, exposta no quadro abaixo, explicita bem essa dificuldade e sua preocupação com o tema.

Alice: Eu acho que estou pecando como educadora, mas é porque eu realmente não consigo ter tempo pra isso.
--

Alguns dos motivos apresentados pelas voluntárias para não brincarem com as crianças são: no caso de Alice, a falta de estagiárias ou monitoras para dividir as tarefas de rotina da escola; no depoimento de Clara, que estagiou em escola particular onde é funcionária ainda hoje e trabalha com a filosofia montessoriana, é a cobrança da escola quanto a uma série de atividades que devem ser realizadas com

as crianças; para Fernanda, as atividades da sala de aula acontecem em grupos e, com a professora atendendo determinado grupo em alguma atividade, não consegue interagir com as que estão brincando entre si. Para ela, na hora do pátio, quando as crianças a convidam para brincar, é o momento em que consegue inserir-se nas brincadeiras, perguntando para as crianças o que deve fazer para brincar com elas; já Paola aponta a falta de espaço adequado na sala de aula, além da resistência em propor brincadeiras nesse ambiente, sendo essa objeção vinda das profissionais que atuaram com ela no estágio.

Sobre as razões para promover a participação do adulto nas brincadeiras livres das crianças em salas de escolas de Educação Infantil, Heaslip assegura que “os adultos podem ajudar conversando com as crianças sobre suas escolhas, talvez até fazendo sugestões – é surpreendente como é mais fácil para a criança fazer escolhas quando existe um contato corporal apoiador!” (2006, p. 127).

Os motivos para não brincar com as crianças são variados e algumas vezes coincidem e se sobrepõem, mas, ainda assim, não podemos desistir de problematizar a questão. Em muitas situações, esses comportamentos são naturalizados nas escolas, como pude perceber no depoimento de uma das formandas. Clara relatou que a forma de trabalhar das colegas estagiárias e das professoras, quando ingressou na escola, já era de não brincar com as crianças. Então, seguiu com a mesma postura, ou seja, a de não participar das brincadeiras que só aconteciam mais livremente, na hora do pátio. Importante pensar em seu depoimento, já que podemos realmente ser engolidas pelo sistema porque estamos aprendendo, e aprendendo com aquelas que iniciaram antes de nós.

Analisando a forma de reagir de Clara, quem faria diferente? Acredito que quando iniciamos nossa carreira profissional e ainda sem experiências relevantes diferenciadas, iremos nos espelhar naqueles e naquelas que ali estão, anos a fio, exercendo a profissão que também escolhemos. Se “é o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores” (NÓVOA, 2007, p. 31), podemos, assim, compreender a postura adotada pela aprendiz diante das experientes profissionais. Esse aspecto também nos permite inferir que, para mudar aquilo que está posto como certo e único jeito de fazer as coisas, é preciso romper paradigmas e estruturas, o que pode ser deveras trabalhoso e desafiador. Mas, sem aporte teórico, sem estudo nem preparo, sem conhecer um jeito diferente de exercer a docência, nada vai mudar.

Clara manifestou que, ainda assim, gostaria de participar mais desses momentos de brincadeira com as crianças, como a frase no quadro em destaque demonstra. Suas companheiras do grupo focal concordaram com sua forma de pensar, o que já é um alento diante das propostas aqui defendidas.

Clara: Então eu fico assim, mas eu acho que eu deveria brincar mais com eles nesse momento de pátio.
--

Unanimemente, referiram que brincar com as crianças das suas turmas de estágio foi uma situação que pouco aconteceu, isso quando existiu. E que percebem, agora, o quanto teria sido compensadora essa interação. Realmente, essa seria uma aposta de grandes trocas e aprendizagens para todos os envolvidos, como destaca Fortuna:

Assumindo a “posição de domínio” que a brincadeira implica, tal como a psicanálise ensinou, professor e alunos tornam-se sujeitos, e não meros objetos desse processo no qual podem experimentar a alegria e o desafio de aprender e ensinar uns aos outros. (2013, p. 34). [Grifo da autora].

Paola chegou a declarar que, futuramente, quando atuar como professora titular de uma turma da Educação Infantil, pretende interagir com os pequenos nas brincadeiras que proporcionar. Essa manifestação de Paola, assim como das demais que também relataram sentirem falta dessa cumplicidade e situação de troca com as crianças, remete à reflexão proporcionada pela dinâmica. Isso porque à medida que externavam suas concepções de brincar, de brincadeira livre dentro da sala de aula, de ouvirem umas às outras e a si mesmas analisando suas práticas e as das colegas, a importância desse tipo de brincar foi ficando mais evidente para elas. Tanto que, dias após a realização do encontro, voltaram a me procurar para falar sobre o assunto, sobre textos dos quais se lembraram ou procuraram, e até mesmo para solicitar alguma sugestão de literatura a fim de aprofundar conhecimentos relacionados ao tema. Nesse aspecto, Brock refere que:

Uma reflexão crítica sobre a prática pode desenvolver mais o conhecimento e a compreensão do brincar. Manter-se a par das pesquisas contemporâneas ajuda a renovar ou mudar a prática daqueles que buscam oferecer atividades lúdicas de alta qualidade, que satisfaçam as necessidades e os interesses das crianças. (2011, p. 7).

O desejo de brincar mais com as crianças em suas práticas futuras como professoras de Educação Infantil possibilitou-me considerar que, só por essa

reflexão produzida, o trabalho aqui realizado já estaria justificado. Mesmo que atingindo apenas as quatro pedagogas em formação, voluntárias do grupo focal, a semente estava lançada.

4.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA SOBRE O BRINCAR

As quatro participantes referiram que a formação acadêmica sobre o brincar influenciou suas práticas. Entretanto, das quatro voluntárias do grupo, três consideraram que na sua formação acadêmica em Pedagogia deveria haver mais aprofundamento quanto às questões do brincar e da brincadeira. Com as palavras de Alice, no destaque abaixo, fica evidente a preocupação com a temática no contexto da graduação.

Alice: Eu acho que a universidade poderia proporcionar um pouco mais, algumas outras cadeiras, algumas outras disciplinas, oficinas, um suporte melhor pra que a gente pudesse levar [...].

As afirmações das estudantes até aqui indicam que, aparentemente, faltou maior embasamento teórico sobre o brincar durante a graduação. Nesse sentido Kishimoto, refere que:

É necessário analisar o cotidiano dentro de uma pedagogia crítica e ultrapassá-la, buscando uma pedagogia transformadora. As formações inicial e continuada devem incluir brincadeiras como estratégias para iniciar as reflexões. É brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência sobre sua importância. (2001, p. 244).

Para mim, a sensação que ficou, a partir desse sentimento de incompletude sobre o conhecimento das teorias do brincar, é que ele surgiu durante o processo das discussões, dos questionamentos que foram postos em pauta para tratarmos no encontro do grupo focal. Foi como se, até então, esse conhecimento não tivesse feito falta. Talvez por não pensarem sobre o assunto durante suas práticas docentes, ou por considerarem, na época do estágio, que seus conhecimentos sobre o brincar dariam conta dos planejamentos e propostas pedagógicas que realizaram. Heaslip afirma que “as instituições de formação de professores não fornecem aos alunos, necessariamente, a ajuda e o apoio para esse papel de tanta exigência.”

(2006, p. 123). Sendo assim, as crianças acabam tão prejudicadas quanto as educadoras ou educadores desqualificados quanto às questões sobre o brincar e, deixando de interagir da forma prazerosa e significativa, na qual os vínculos são fortalecidos e as aprendizagens são afloradas, através da brincadeira.

Enquanto três das participantes do encontro sugeriam que houve pouca exploração da temática do brincar nas disciplinas da graduação, uma integrante considerou exagerada a ênfase do brincar no ambiente acadêmico como se nota nos recortes abaixo do discurso desta formanda.

Clara: Pra mim influenciou bastante, e eu acho que, às vezes, é muito só brincar, só brincar, entende? [...] mas aqui eu acho que é demais [...].

No depoimento de Clara, que considerou demasiada a abordagem do assunto sobre o brincar, é possível compreender por que o tema lhe causa tanto estranhamento. Na escola em que trabalha há alguns anos e onde realizou seu estágio obrigatório, as atividades dirigidas são muitas. Tanto que Clara, conforme já mencionado, queixou-se de não ter tempo para realizar todas as atividades que lhe são exigidas, chegando ao ponto de optar por retirar a hora do pátio das crianças na tentativa de cumprir essas exigências. Ora, se está constituindo-se como docente também em seu local de trabalho, além da formação acadêmica, há que refletir em seu discurso essas influências às quais está exposta. Ainda assim, essa participante declarou perceber que as crianças demonstram necessitar de maior espaço para brincar, o que lhe ocasionou algum desconforto quando externou essa reflexão.

Este depoimento revela o quanto os conhecimentos sobre o brincar, durante a graduação, precisam ser mais bem conduzidos ou apresentados, quem sabe, até, enfatizados de diferentes formas. Acredito que a participante considerou exagerada a abordagem do brincar na graduação, porque, talvez, esta não tenha ocorrido de modo mais elaborado, ou até de uma maneira que lhe fizesse sentido.

Analisando essa demanda por maior ênfase e estudos sobre o tema do brincar e, principalmente, sobre a brincadeira livre dentro do espaço da sala de aula das crianças pequenas, assunto praticamente desconhecido pela maioria das voluntárias do grupo, evoco Rocha, ao apontar que:

É um fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da educação infantil ensinar conteúdos, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de creche e de pré-escola, pois

a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito. (2001, p. 32).

Um domínio importante na formação acadêmica, sem sombra de dúvida, está na temática do brincar em todos os níveis de educação, principalmente quando se trata de Educação Infantil. Ainda segundo a mesma autora, “[...] estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir.” (ROCHA, 2001, p. 33).

Sendo tantas as aprendizagens e capacitações que a proposta do brincar abarca, fica difícil entender como esse assunto ainda seja tão desvalorizado, incompreendido, subjugado, desconhecido ou mesmo ignorado. Ignorado no sentido mais sutil, quando mesmo que visto ou abordado, não seja tratado com a relevância que merece.

4.4 GESTOS QUE “FALAM” MAIS DO QUE AS PALAVRAS

Decidi por incluir esta categoria de análise na tentativa de contemplar as impressões e reações que permearam as discussões durante o encontro do grupo focal. Não poderia deixar que estes registros ficassem apenas sob meu conhecimento, tendo em vista a relevância dos mesmos diante da compreensão que eles suscitam sobre esta investigação.

A discussão em grupo foi planejada para ocorrer em dois momentos, sendo que no primeiro conversaram mais sobre o brincar e a brincadeira em suas infâncias e vida adulta, conforme já mencionado. Como mediadora da conversa, deixei-as bem livres para contar suas experiências sobre o tema do brincar. Assim que encerrei o primeiro momento e destaquei que, dali em diante, iríamos falar sobre a brincadeira livre dentro da sala de aula nas instituições de ensino que atendem as crianças da Educação Infantil, suas concepções, práticas e informações sobre o tema, o estranhamento e incômodo gerado foi revelador.

As voluntárias trocavam olhares, silenciaram por alguns instantes, parecendo que buscavam as informações em suas mentes, sem conseguir formar um

pensamento passível de ser revelado. Não podemos falar daquilo que não conhecemos. Passado o choque, aos poucos voltaram a conversar, cada uma contribuindo um pouco com suas perspectivas e impressões, como já relatado anteriormente, relacionando essa brincadeira com escolhas e autonomia. Clara oportunizou algumas reflexões a partir das reações que apresentou ao falar do brincar e das rotinas vividas na turma de Educação Infantil na qual atua.

Com os olhos marejados, tentando explicar os motivos pelos quais decidiu retirar a hora de pátio das crianças, ela comenta que as atividades propostas para que execute com sua turma são impossíveis de serem contempladas no tempo que tem para trabalhar com elas. Chegou a dizer que são atividades para 8h de trabalho e que dispõe de apenas 1h30min para cumprir essa meta. Hoffmann aborda o problema quanto às instituições particulares que “[...] preocupadas com os familiares, determinam rotinas estressantes, com muitas atividades, nem sempre adequadas ou de interesse das crianças.” (1991, p.93).

Em outra etapa da conversa, quando as participantes da pesquisa já discutiam sobre a brincadeira livre na sala de aula, Clara revelou que suas crianças até gostam das atividades propostas: as imagens e ilustrações são de qualidade, assim como todo o material disponibilizado pela escola para seu trabalho. Porém, em alguns momentos, as crianças demonstram que gostariam de estar fazendo outra coisa. Nessas situações, segundo ela, é preciso intervir para que concluam as tarefas, incentivando as crianças com frases do tipo: “vamos lá, já está quase no final, só mais um pouquinho...”. Nesse momento percebi algum constrangimento de sua parte, preocupada com suas metas e com os interesses das crianças, além de suas próprias escolhas diante dessa situação.

A insistência para que as crianças terminem as atividades propostas devido às cobranças da instituição remete-me ao artigo de Corte Real e Canan (2002), no qual discorrem sobre esse modelo de prática nas escolas de Educação Infantil. As autoras associam o excesso de atividades dirigidas à inserção do mundo adulto e de suas preocupações nas propostas pedagógicas para as crianças pequenas, desconsiderando as necessidades pertinentes ao momento de vida que estão vivenciando, suas infâncias:

[...] as escolas – desde a educação infantil – no intuito de se manterem vivas no mercado, oferecem múltiplas opções de atividades dirigidas (computação, inglês, judô, ballet, teatro, artes, etc) as quais prometem uma melhor preparação dos seus alunos à vida e ao mundo global em que vivemos. (CORTE REAL; CANAN, 2002, p. 2).

Refletindo sobre essa passagem, quando me confronto com o dilema dessa participante da pesquisa, sinto a necessidade de elucidar que “defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.” (FORTUNA, 2012, p.20). As situações que se apresentam nas rotinas dos infantes denotam cuidados e atenção constantes. As atividades dirigidas abrangem também importantes aprendizagens. Através delas as crianças pequenas são apresentadas a diferentes materiais, realizam descobertas e aprimoram e adquirem novos conhecimentos. Porém, cabe enfatizar que:

As crianças pequenas tendem a aceitar com resignação e sem ressentimento ou protesto aquilo que lhes é oferecido, seja ou não apropriado para elas. Elas logo aprendem que é mais fácil, e no final das contas mais vantajoso, “agradar ao professor” do que lutar por aquilo que realmente precisam ou querem e, para nosso espanto, por aquilo que anseiam profundamente. (HEASLIP, 2006, p. 130). [Grifo do autor]

Precisamos estar atentos para as necessidades das crianças, seus interesses, suas demandas na Educação Infantil – oferecer um espaço lúdico, incentivar o brincar espontâneo e as interações significativas entre elas e delas com o adulto responsável por esse espaço. Como sugerem Silveira e Abramowicz, “os profissionais que atuam na Educação Infantil, ao permitirem ou mesmo ao implantarem o processo de escolarização semelhante ao Ensino Fundamental, estão impondo à criança pequena a obediência a um tempo que não lhe é próprio.” (2002, p. 62).

Nesta parte do trabalho se faz importante salientar as sensações sentidas por mim diante dos relatos das colegas em final de formação em Pedagogia, principalmente quanto ao desassossego que o tema do brincar ainda evoca. É evidente o quanto estamos despreparadas, ao término do curso superior, para exercer uma docência de qualidade junto às crianças das turmas de Educação Infantil. Do contrário, todas as voluntárias teriam inserido em seus planejamentos semanais durante o estágio obrigatório um espaço privilegiado para o brincar espontâneo, dentro das salas de aula onde atuaram como educadoras. Elas deveriam conhecer as aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento que a proposta abarca. Assim, estariam seguras em conversar sobre o tema; teriam exemplos de casos de avanços das crianças para elucidar suas práticas; estariam tagarelando sobre alguns momentos nos quais representaram os papéis de mãe,

aluna, de médica ou de algum animal, nas interações com as crianças, rindo de si mesmas e dos “causos” de suas colegas.

Infelizmente, para elas e para as crianças das turmas com as quais trabalharam e também para mim que aprendi a admirar e defender a brincadeira livre na sala de aula das turmas da Educação Infantil, essa situação não aconteceu. Não vivenciaram o prazer de descobrir junto com as crianças, de aprender com elas, de viver a alegria e o prazer do brincar dos quais esses pequenos necessitam. E que também nós, enquanto adultos que trabalham com a educação de pessoas, também necessitamos para ser e para viver. Gutfreind elucida o valor do brincar desde a tenra idade até a vida adulta ao dizer que:

Depois de brincar para sobreviver, a criança finalmente cresceu. Acedeu à bagunça da vida e está pronta para o que nunca está pronto: novos amores de gente e trabalho, aprendizagens, separações, reaprendizagens, reparações, reencontros, a vida. Subjetiva o suficiente, poderá se entregar, não ao alívio, mas a si, ao outro e à realidade. Poderá até privar com a felicidade, esse estado de alma ambivalente e também repleto de estados subjetivos. A criança escapou ao desamor, à simbiose, às dores da insuficiência pessoal e alheia. Agora já pode viver e até mesmo morrer tendo vivido. É só continuar brincando. (GUTFREIND, 2011, p. 23).

As análises realizadas até aqui evidenciam a responsabilidade imensa que temos, enquanto educadores e educadoras, nos processos de constituição de conhecimento e desenvolvimento integral das crianças pequenas. E também com o nosso próprio desenvolvimento enquanto docentes em formação, contínua e permanente. Pensando em nossa formação docente e em nossa prática enquanto educadoras, evoco Marques, que afirma que educar vai muito além de passar conteúdos. É, além disso, cuidar, “e cuidar vai muito além de fazer o que eu quero. É dar aquilo que o outro necessita, e aquilo que o outro tem condições de aproveitar” (MARQUES, 2013, p. 8).

5 A PRETENSÃO DE PROVOCAR UMA REFLEXÃO

Sinto-me realizada diante do trabalho concluído. Porém, muito incomodada com as constatações verificadas nesse percurso. Esta experiência, com certeza, além de determinar a conclusão da graduação em Pedagogia, arremata com chave dourada parte de minha constituição docente, pois há a crença na educação continuada e permanente.

Ao longo desta trajetória, diferentes posicionamentos, teorias, valores, ideais e possibilidades foram se apresentando e me marcando. Imbuída que estava em extrair o máximo que eu pudesse, de tudo e de todos, para, ao final, ter a convicção de que sorvi cada gota dos conhecimentos elencados durante o caminho. A excelência estaria alcançada depois de todos os esforços despendidos? O estágio curricular revelaria a resposta.

Mas não! Um grande e sonoro “não” foi meu pote de ouro ao final do arco-íris. Quando precisei colocar em prática os conhecimentos que me constituíam como docente, precisei de mais, o que até seria natural, afinal nosso aprendizado é constante e se renova a cada desafio apresentado. O susto foi deparar-me com uma temática que desconhecia quase que totalmente e, como acabei percebendo, é fundamental.

Devo confessar que, passado o susto e assimilados os conceitos, as recompensas suplantaram minhas expectativas. Tanto que aqui estou eu, como referi no início deste trabalho, defendendo com garras de leoa as aprendizagens que conquistei para proporcionar uma proposta pedagógica significativa de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da turma na qual realizei o estágio obrigatório.

Estas aprendizagens ainda estão acontecendo. Foram ainda mais fomentadas durante a tessitura deste trabalho, revisitando os teóricos estudados, conhecendo outros tantos. Com o apoio das mãos seguras e afetuosas de minha orientadora, consegui refletir ainda mais sobre as questões que surgiam em minha pesquisa, associando-as à prática do estágio curricular.

Não saíria imune a esses conhecimentos e, por isso, precisaria encarar a batalha, levantar a bandeira em prol deste tão importante brincar. Está na hora de

dirigir-me ao centro da arena e fazer minha defesa; os argumentos serão minhas armas. Meu oponente não tem “cara”, nem forma, mas é forte e tem tradição.

A primeira batalha recai sobre a resposta ao tema desta pesquisa: a brincadeira livre na sala de aula da Educação Infantil, o que pensam formandas em Pedagogia da UFRGS? De acordo com as narrativas das quatro voluntárias que participaram do grupo focal, assim como eu à época do estágio, pude perceber estarem inseguras para conceituar esta proposta, desconhecendo as estratégias necessárias para promover essa atividade com qualidade e, assim, favorecer as aprendizagens e o desenvolvimento de crianças pequenas.

Esse desconforto é compreensível, uma vez que não fomos preparadas adequadamente para compreender as dinâmicas desta proposta de brincar na sala de aula. Não tínhamos conhecimento da importância da atividade nos aspectos sociais, cognitivos, motores e ainda capazes de favorecer as aprendizagens futuras, quando essas crianças ingressarem no Ensino Fundamental. Realmente, esta falha não é nossa. Não havia clareza quanto a essas vantagens. Nossa formação acadêmica, de alguma maneira, não nos apresentou esta proposta com a ênfase que possibilitaria compreensão sobre o tema.

Não estou aqui para apontar o dedo para ninguém. Nem para professores ou professoras que, por sinal, foram excepcionais em conduzir-nos para conhecimentos imprescindíveis, fundamentais e altamente relevantes, no processo de constituição docente de cada uma de nós. Ao corpo docente de nossa faculdade, só posso agradecer, reconhecer seus valores, suas experiências e a generosidade que tiveram ao dividir conosco seus conhecimentos, na ânsia de nos capacitarem e nos auxiliarem a encontrar em nós mesmas, nosso caminho, nosso comprometimento e responsabilidade com os estudos, fatores necessários para bem concluirmos a graduação.

Se não há culpados, como pode, então, haver falhas?

Está na hora de pensarmos, todos, sobre isso. Quando apenas uma das formandas pesquisadas apresenta algum conhecimento mais sólido sobre esse brincar, acaba declarando que essa aprendizagem ocorreu em seu estágio remunerado em uma escola da rede particular de ensino, ou seja, não aconteceu na graduação.

Não consigo hoje entender como, quando ou porque não fomos apresentadas de maneira significativa e eficiente a essa temática tão importante para a fase de

vida das crianças que compõem as turmas da Educação Infantil. Comprovei o fato porque o assunto não nos afetou a ponto de sequer refletirmos sobre o tema quando fomos realizar nossos estágios obrigatórios e elaborar os planejamentos semanais. Acredito que precisamos analisar hipóteses para justificar o porquê dessa situação, e, quem sabe, assim, compreendendo o processo de nossa formação acadêmica, procurar meios para garantir que isso não se repita com outras turmas do curso.

Talvez a devida ênfase que esse aprendizado necessita não tenha ocorrido. Talvez a discussão sobre a Educação Infantil, dentro da academia, esteja sendo direcionada para outros aspectos, que, com certeza são também importantes, mas sem deixar espaço significativo para o tema da brincadeira livre dentro da sala de aula. Quem sabe até o currículo do curso esteja priorizando outros conhecimentos, desconectando esse tema das prioridades a serem abarcadas na graduação.

O que eu tenho certeza é que a brincadeira livre em sala de aula de instituições de Educação Infantil precisa ser uma prática rotineira e acontecer de forma qualificada. Deve ser oportunizada pela pessoa responsável por mediar a educação das crianças pequenas de forma intencionalmente planejada, fomentando interações significativas que possibilitem a aprendizagem e seu desenvolvimento.

Relembro que o objetivo deste trabalho era compreender o porquê dessa realidade. Acima de tudo, tentar diagnosticar o problema já que há tanta bibliografia, pesquisas e estudos que comprovam a importância do brincar e da brincadeira, ao passo que a prática não parece refletir esses ensinamentos.

Refletindo a respeito de todo o estudo, proponho como encaminhamentos possíveis para mudar essa situação discutirmos e repensarmos sobre o currículo do curso de Pedagogia, sobre a qualidade do ensino na Educação Infantil, a qualidade do curso de formação de professores para essa área da educação e sobre qual lugar ocupa o brincar na Faculdade de Educação. Também sobre as pesquisas que abarcam esta temática. Serão elas realizadas na Faculdade de Educação? Em caso afirmativo, será que são suficientes?

Com esses encaminhamentos sugeridos não tenho a pretensão de apresentar as soluções. Minha preocupação ao realizar o trabalho é iniciar a discussão. Não posso aceitar que, diante dos comprovados benefícios que a brincadeira livre dentro da sala de aula oferece, nós, Pedagogas e Pedagogos, licenciados para trabalhar com o público da Educação Infantil, saíamos da faculdade sem ter conhecimento sobre a relevância desta prática. Não posso permitir nem deixar perpetuar a ideia de

que lugar de brincar é no pátio da escola, é em casa, ou até de que essa proposta é nula, sinônimo de recreação, de negligência ou falta de preparo do educador para propor alguma atividade mais elaborada e, portanto, mais adequada do que “só brincar”.

Espero, sinceramente, ter conseguido defender o tema da brincadeira livre dentro da sala de aula da Educação Infantil com a ênfase que ele merece. Ter conseguido tocar o coração e as mentes das pessoas que estão lendo esta monografia e, assim, ter disparado a reflexão e as discussões que poderão transformar o modo de agir e de viver as práticas pedagógicas da formação de professores e professoras que se ocuparão das crianças pequenas. Como já referido no corpo desta pesquisa: a semente está lançada!

REFERÊNCIAS

BROCK, Avril. A importância do brincar na infância. **Pátio - educação infantil**, Porto Alegre, n. 27, p. 3 - 7, abr/jun. 2011.

CARVALHO, Ana Maria A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Brincar, aprender, ensinar. In:_____. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo/ SP: Cortez, 2012. p. 181 – 203.

CORSARO, William A. Faz de Conta: aprendizagem e infância viva. **Pátio - educação infantil**, Porto Alegre, n. 27, p. 12 - 15, abr/jun. 2011.

CORTE REAL, Luciane M.; CANAN, Silvia Regina. Adultocentrismo na Educação Infantil. **Revista de Ciências Humanas**, Porto Alegre, ISSN 1981-9250. v. 3, n. 3. 2002. Disponível em:
<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/217/395>> Acesso em: 02 nov. 2014.

FLICK, Uwe. A pesquisa qualitativa: relevância, história, aspectos. In: _____. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p.17 - 29.

FORTUNA, Tânia. R. O lugar do brincar na educação infantil. **Pátio - educação infantil**, Porto Alegre, n. 27, p. 8 – 10, abr/jun. 2011.

FORTUNA, Tânia R. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês [et al.]. **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13 – 44.

FORTUNA, Tânia. R. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 19, n. 109, p. 30 - 35, jan/fev. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro. 2005. 77 p.

GUTFREIND, Celso. O brincar e a subjetividade. **Pátio - educação infantil**, Porto Alegre, n. 27, p. 20 – 23, abr/jun. 2011.

HEASLIP, Peter. Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In: MOYLES, Janet [et al.]. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 121 - 132.

HOFFMANN, Jussara Maria L. Avaliação na Pré-Escola? In: HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991. p. 83 – 108.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229 – 245, jul/dez. 2001.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. e outros. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119 - 42.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar C. Os jogos e a sua importância na escola. In: _____. **Quatro Cores, Senha e Dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 127 – 163.

MACHADO, Marina M. O brincar como experiência cultural. In: _____. **O Brinquedo-Sucata e a Criança: A importância do brincar – atividades e materiais**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007. p. 21 – 56.

MARQUES, Tânia Beatriz I. O que Aprendi com o Pead: como explico o sucesso do curso. **RENOTE - Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11 n. 2, p. 1 – 10, nov. 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/43658/27476> Acesso em: 14 out. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e qualidade de ensino. [entrevista] **Revista Aprendizagem**, Pinhais, n. 2, p. 25 – 31, set/out. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175 – 200.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e Criança. In: CARVALHO, Alysson [et al.]. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19 - 27.

ROCHA, Eloisa A. C. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27 – 34. 2001.

SANTOS, Marli P.; CRUZ, Dulce Regina M. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creche. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 120 p.

SILVEIRA, Débora B.; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p. 52 – 71.

VYGOTSKY, Lev S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A Formação Social da Mente**. 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 105 -118.

WENNER, Melinda. Brincar é coisa séria. **Mente e Cérebro**, São Paulo, Ediouro Dueto Editorial, ano XVIII, n. 216, p. 26 - 35, jan. 2011.

APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Roteiro do Grupo Focal

1. Preencher as autorizações e questionário;
2. Explicações sobre o tema da brincadeira, sobre as gravações e filmagem;
3. Explicações sobre a sobreposição de vozes, que todas devem contribuir com comentários, perguntas, questionamentos e reflexões;
4. Convidar para usufruírem da mesa de lanches c/chá e café;
5. Falar sobre a função da moderadora, da pessoa que vai filmar.

Tema do grupo eixo 1 - 30 minutos (brincadeira):

1. As noções de brincadeira
2. Na formação acadêmica, ou fora dela, houve incentivo para brincar ou proporcionar brincadeiras com as crianças?
3. Houve algum tipo de brincar na formação acadêmica?
4. Lembram-se de teóricos que discorrem sobre o tema da brincadeira?
5. Consideram importante que as crianças de 0 a 6 anos brinquem? Por quê?

Tema do grupo eixo 2 - 30 minutos (brincadeira livre na sala de aula):

1. Como entendem a brincadeira livre na sala de aula da Educação Infantil?
2. Como descreveria essa atividade se estivesse oportunizando na turma em que realizou seu estágio obrigatório? Em que momento estariam brincando e como?
3. Você considera importante a brincadeira livre na sala de atividades da educação infantil? Por quê?
4. Você incluiu em seus planejamentos, no período do estágio obrigatório, momentos para brincadeira livre na sala de aula de sua turma? Por quê?
 - Se positivo, quantas vezes por semana?
 - Por quanto tempo aproximadamente?
 - Usou algum teórico para embasar essa proposta?
 - Como foram observados esses momentos, como interagiu com as crianças?
 - Houve preparação, alteração ou mudanças na estrutura física da sala para realizar essa atividade? Quais?
5. Você, hoje, pensando mais profundamente sobre a brincadeira livre na sala de aula das escolas de educação infantil, mudaria alguma coisa nos planejamentos que propôs para sua turma de estágio obrigatório? Quais?

APÊNDICE B - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Dados de Identificação

Nome:

Idade: _____

Instituição onde realizou o estágio obrigatório:

Faixa etária das crianças: _____

Em qual turma: _____

Você já tinha experiência como professora? Qual cargo, tempo, turma, tipo de escola (pública/particular)?

Você já fez outros cursos ou formações na área da educação? Quais?

Como gostaria de ser identificada na pesquisa (codinome/ outro nome)? _____

ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BÁSICOS

Porto Alegre, __de _____de _____.

Prezado Senhor:

Ao cumprimentá-lo, apresento a acadêmica Cláudia de Azevedo Barbosa.

Solicito permissão para que a aluna possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional (entrevista) para fins da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - Análise sobre a Prática Docente.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como do aluno que ora se apresenta é o de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos para essa pesquisa estarão sob sigilo ético.

Desde já agradeço sua atenção e cooperação.

Tânia Ramos Fortuna

Professora Responsável pela Disciplina

Autorizo o uso dos dados coletados para compor o trabalho de pesquisa acima mencionado.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa