

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL.**

RUTINÉIA CRISTINA MARTINS SILVA

**A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**FRANCA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RUTINÉIA CRISTINA MARTINS SILVA

**A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

Orientadora: Prof^a Dr^a Djanira Soares de Oliveira e Almeida

FRANCA

2009

RUTINÉIA CRISTINA MARTINS SILVA

**A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência para obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profª Drª Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1º Examinador(a): _____

2º Examinador(a): _____

Franca, ____ de _____ de ____.

***Às crianças, sujeitos que possibilitaram o nosso
ganho de todos os dias.***

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência.

Aos meus pais, pela concessão da vida.

À minha mãe, irmãos, primos, funcionários da Legião da Boa Vontade e do Centro de Convivência Infantil “Pintando o sete”, que foram meus auxiliares no cuidado com meus dois filhos.

À Ana, Ariel, pela companhia no grupo dos excluídos e até ao Lucas, pela tradução e os livros dados aos meus filhos.

À Fabiana com quem, juntamente com outros colegas excepcionais, formei um grande time durante o curso de Mestrado.

À minha querida Professora Doutora (e outros títulos que a Academia não poderia mensurar) Djanira pela valorização, confiança, orientação e amizade. Minha eterna referência.

Às professoras Dr^a. Nanci Soares e Dr^a. Vânia de Fátima Martino, pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame Geral de Qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP de Franca.

A todos os funcionários da UNESP, trabalhadores dedicados, sendo impossível selecionar apenas um.

Às profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Franca-SP, facilitadoras deste trabalho e que independente da titulação, nunca deixaram de ser professoras.

Aos pais e alunos da Rede Municipal de Ensino, que gentilmente responderam às minhas indagações.

Aos meus alunos da Educação Infantil, sujeitos históricos que podem brincar.

Às colegas professoras, pelo incentivo, compromisso e boa vontade em oferecer respostas.

Ao meu marido Joel, companheiro de mais de uma década, que soube perdoar as ausências, mesmo quando estava presente.

Aos meus filhos lindos, Luís Felipe e Ana Luíza, pelo amor e paciência com uma mãe impaciente.

A todos que me auxiliaram nessa jornada,

Muito obrigada.

SER CRIANÇA HOJE

Ser criança nesta vida

É saber se construir

Não fingir que nada sabes

Pois tu sabes muito já

É crescer, olhar pro alto

O caminho a seguir

É seguir pra sempre o Cristo

Ele está com a gente na Terra

Já não se tem mais ciranda

Nem assim a infância é triste

Já saber que o tempo é outro

E o tempo é pra progredir

É sorrir pras coisas feias

Pra deixá-las só alegres

É brincar sob esse sol

Mas olhando no futuro.

(Moacyr Camargo)

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. A construção do sujeito histórico na Educação Infantil. 151 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2009.

RESUMO

O objetivo norteador da elaboração deste trabalho é a investigação de como os educadores informais e formais (pais e professores) efetivam o direito da criança a brincadeira e recreação, previsto no artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança. Desta maneira, visamos analisar como esse direito se efetiva em casa e na escola. O público delimitado para a pesquisa são as crianças matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Franca. Para a realização da pesquisa, construímos um referencial teórico que nos permitiu conhecer aspectos da História da Criança no Ocidente e como a legislação referente à mesma foi construída no decorrer dos séculos XIX e XX. Acrescentamos a esse conhecimento os aspectos psicopedagógicos que subsidiam a nossa defesa sobre a importância do brincar para a criança e como isso se operacionaliza nos programas escolares voltados para a primeira etapa da educação básica. Imbuídas desse conhecimento, adentramos as escolas para a realização de pesquisa de campo. Entrevistamos mães, professoras e crianças, que nos descreveram as suas impressões sobre o brincar e no caso das educadoras, quais as condições oferecidas para os pequenos. Em suma, percebemos que há, por parte das educadoras (entrevistamos só mulheres), uma preocupação em oferecer condições para que as crianças brinquem, porém essas condições são cerceadas por muitos limites.

Palavras-chave: Construção. Sujeito histórico. Brincadeira. Educação infantil.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. The construction of the historical subject in kindergarten. 151 f. Dissertation (Masters in Social Work) - Faculty of History, Law and Social Work, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2009.

ABSTRACT

The guiding objective of the preparation of this work is the investigation of how formal and informal educators (parents and teachers) actualize the right of children to play and to recreation provided in Article 7 of the Declaration on the Rights of the Child. Thus, we aim to examine how this law is effective at home and at school. The public limited for research are the children enrolled in kindergarten in the municipal schools of Franca. To conduct the study, we build a theoretical framework that enabled us to discover aspects of the History of Children in the West and how the legislation concerning it was built during the nineteenth and twentieth centuries. Let us add to this knowledge of the psychological that subsidize our defense on the importance of playing for children and how it is made operational in the school curriculum aimed at the first stage of basic education. Imbued with this knowledge, we enter the schools to conduct field research. We interviewed mothers, teachers and children, we described their feelings about the play and in the case of teachers, what were the conditions offered to kids. In short, we find out that, on the educators part (only women interviewed), there is a concern to provide conditions for children to play, but these conditions are closely circumscribed by many limitations

Keywords: Construction. Historical subject. Play. education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: IDADE DAS MÃES.....	87
TABELA 2:ESCOLARIDADE DAS MÃES	87
TABELA 3: IDADE DOS PAIS	88
TABELA 4: ESCOLARIDADE DOS PAIS	88
TABELA 5: RELIGIOSIDADE DAS FAMÍLIAS	89
TABELA 6: RENDA FAMILIAR.....	90
TABELA 7: COMPOSIÇÃO FAMILIAR.....	90
TABELA 8: DADOS PESSOAIS DAS ENTREVISTADAS.....	92
TABELA 9: DADOS REFERENTES AOS FILHOS DAS ENTREVISTADAS	93
TABELA 10: DADOS PESSOAIS REFERENTES ÀS PROFESSORAS	95
TABELA 11: AS PROFESSORAS E SUA FORMAÇÃO	95
TABELA 12: IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS.....	98
TABELA 13: NÚMERO DE IRMÃOS	98
TABELA 14: PROPORÇÃO DOS IRMÃOS	99
TABELA 15: IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	116
TABELA 16: CLASSIFICAÇÃO DAS BRINCADEIRAS	119
TABELA 17: BRINCADEIRAS PREFERIDAS	122

TABELA 18: COM QUEM AS CRIANÇAS BRINCAM 124

TABELA 19: BRINCAR EM CASA OU NA ESCOLA 129

LISTA DE SIGLAS

CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança.
E.C.A.	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica.
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
L.D.B.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-escolar.
P.M.F.	Prefeitura Municipal de Franca.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
REC	Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DE DIREITOS E PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	24
1.1 Breve histórico da construção dos direitos da infância	25
1.2 Escola: o processo de institucionalização da infância.....	33
CAPÍTULO 2 BRINCADEIRA: DIREITO A SER EFETIVADO	47
2.1 O brincar para as Ciências Cognitivas	48
2.2 O brincar e as relações sociais	55
2.3 O brincar nos programas escolares	61
CAPÍTULO 3. A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS	73
3.1.O universo da pesquisa	76
3.1.1O espaço	76
3.2 Os sujeitos	84
3.2.1 As famílias	85
3.2.1.1 As mães	91
3.2.2 As professoras	94
3.2.3 Os sujeitos históricos.....	97
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS.....	101
4.1. O direito à recreação segundo as professoras	102
4.2 Brincadeira na escola	106
4.3 Brincadeira em casa	114
4.4 E a criança?	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132

REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES	
APÊNDICE A: Roteiro de entrevista para professores da Rede Municipal de Ensino de Franca	145
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista para pais de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Franca.....	147
APÊNDICE C: Roteiro de entrevista para alunos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Franca	149
ANEXOS	
ANEXO A: Roteiro de entrevista realizada pelos professores no início do ano letivo	150

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de nossa percepção sobre como a escola tornou-se uma instituição central na vida das famílias, a ponto de constituir-se como uma efetivadora de direitos. Esta percepção partiu da observação da realidade educacional por mais de uma década de exercício no magistério, como professora de Educação Básica I (Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e Educação Básica II, na disciplina de História.

Devido à nossa maior permanência, nossa observação se fez mais sistemática na Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, modalidade que anteriormente era denominada de pré-escola. Para adequar-se aos princípios propostos pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.¹ nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) e Plano Nacional de Educação (Lei 10172, de 10 de janeiro de 2001²), assistiu-se, ao longo da década de 2000, de forma mais acelerada, pois as mudanças já vinham desde a década de 1990, a uma série de modificações na estrutura da Educação Infantil, tanto nas creches como nas pré-escolas.

Dentre as mudanças observadas, observa-se uma crescente participação da escola na vida das crianças, tanto no aspecto material, com a alimentação e doação de materiais e uniforme, quanto no que se refere à orientações destinadas à construção de valores, de forma que a escola paulatinamente vem assumindo funções antes de responsabilidade das famílias.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.), que estabelece as diretrizes e bases da Educação em todo o país, sendo que a última, de número 9394, também denominada Lei Darcy Ribeiro (seu relator) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, após 25 anos de vigência da L.D.B. número 5692, datada de 11 de agosto de 1971, permanecendo em vigência.

² O plano citado está em vigência no momento da apresentação de nossa dissertação, todavia, sua validade expirará em pouco tempo, posto que já está sendo preparado um novo Plano Nacional de Educação, que vigorará no decênio compreendido entre 2011 e 2020.

A escola tomou para si a tarefa de fazer encaminhamentos a médicos, denunciar maus tratos, solicitar transporte ou simplesmente ensinar a mastigar de boca fechada, dentre outros e assim tornou-se uma efetivadora de direitos da criança, uma vez que esta não pode reivindicar por si própria.

Se a escola adquiriu a função de efetivar os direitos da criança, é porque em algum momento eles não existiram e se é necessário que sejam reivindicados é porque em diversas situações não têm sido cumpridos. Todavia, percebe-se que o momento histórico presente se faz oportuno para que isso ocorra, por conta da recente compreensão da criança como um ser carente de cuidados. Em nossa proposta, a criança é concebida como um sujeito de direitos e que o atendimento destes não se configura em apenas prepará-la para a vida adulta, mas que possa gozar dos mesmos em qualquer fase da sua vida.

Acredita-se que a efetivação dos direitos da infância é o caminho a ser percorrido rumo à construção de uma sociedade justa, em que, independente do sistema econômico vigente, a desigualdade possa ser minimizada.

Com referências na realidade, pode-se observar que uma criança, ainda que não seja de família abastada, mas que tem os seus direitos e necessidades básicas respeitados, transforma-se naturalmente em um adulto saudável física e emocionalmente, de modo a interagir de forma positiva no meio social em que vive, contribuindo para a melhoria do mesmo.

Para compreender como se dá esse processo de efetivação dos direitos da criança, buscamos conhecer como esses direitos foram construídos. Isso nos levou a uma pesquisa bibliográfica, em que a História Social nos serviu de fonte.

O primeiro capítulo foi elaborado de maneira que foram abordados aspectos da História da Criança no Ocidente, de forma geral e de forma específica no Brasil. Esse estudo é delimitado em uma periodicidade que compreende fins da Idade Média até o século XX, quando são realizados encontros, congressos e convenções para tratar da questão da criança, cujas discussões posteriormente são inseridas em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos,

Declaração dos Direitos da Criança, Convenção dos Direitos da Criança e, mais especificamente no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Foram tratadas questões relacionadas à criança, mas que se referem também à sua relação com a instituição escolar. Por isso, fez-se oportuno um estudo sobre como a infância foi compreendida no mundo ocidental e as mudanças que ocorreram nas formas de pensá-la desde a Idade Medieval até o século XX, quando essas mudanças são operacionalizadas em forma de leis.

Juntemos ao estudo da história da criança e das leis que a protegem, o conhecimento sobre a origem das instituições de Educação Infantil e sua inserção na vida das famílias, de modo a perceber a relevância da instituição em suas vidas.

O conhecimento de aspectos da história da instituição escolar nos possibilitou um esclarecimento sobre a origem de práticas nela realizadas, como o assistencialismo e as formas como se organizam os espaços na Educação Infantil.

Todavia, a pesquisa ainda apresentava-se muito ampla, sendo preciso fazer escolhas para que nossa abordagem fosse delimitada. Por isso, buscamos na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959, on-line), em seu sétimo princípio, a justificativa para a pesquisa:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória, pelo menos no grau primário.

Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela educação e orientação; essa responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Tal pressuposto também aparece de forma menos explícita no artigo 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.³): “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos

³ Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.): Lei nº 8069, promulgada em 13 de julho de 1990, em substituição do Código de Menores de 1979, com o intuito de promover a proteção social a esses segmentos da sociedade.

e serviços que respeitem a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 2008, p.48).

O segundo capítulo foi delineado a partir da delimitação do direito ao brincar. Essa escolha foi feita tendo como parâmetro o fato de que para atender às propostas da L.D.B., E.C.A. e do Plano Nacional de Educação, a escolarização das crianças foi antecipada.

Se em 1999, início de nossa prática pedagógica na Educação Infantil, os alunos ingressavam na então pré-escola com, no mínimo, 5 anos completos, quando a escola não completava todas as suas vagas com alunos de 6 anos, nos anos seguintes, são abertas vagas para crianças cada vez mais novas, a ponto de em 2009, ano em que foi realizada a pesquisa de campo, foram feitas matrículas de alunos com 3 anos e 8 meses.

A entrada precoce das crianças na escola (já passamos da hora de retirar o vocábulo pré⁴, posto que concebemos a Educação Infantil com a mesma seriedade que se deve conceber qualquer etapa da escolarização), é de inegável valor pedagógico, um fator preventivo contra as altas taxas de analfabetismo, distorção idade/série, repetência, dentre outras mazelas causadas pela falta de estímulo à aprendizagem escolar.

Entretanto, faz-se imperativo lembrar que as crianças em foco, até bem pouco tempo eram bebês, muitas ainda com fala infantilizada, hábitos orais e que possuem uma necessidade orgânica de brincar.

Dessa forma, o segundo capítulo aparentemente traz uma abordagem adversa ao primeiro, mas objetiva ser complementar a ele, pois se no primeiro momento buscamos justificativas legais e históricas para o respeito aos direitos da criança, no segundo momento completamos esse raciocínio apresentando justificativas pautadas nas ciências sociais e cognitivas, de modo a demonstrar todos os argumentos.

⁴ A literatura pedagógica ainda apresenta o vocábulo pré e em algumas citações e situações em que se deve diferenciar a educação infantil escolar da creche, deverá aparecer. Quando se fizer oportuno, utilizaremos o termo educação infantil escolar para designar a etapa da escolarização que até o ano de 1996 era denominada pré-escola.

A obra vygotskyana foi uma importante referência para explicarmos o motivo de o brincar ser tão importante dos pontos de vista social e pedagógico, visto que trata da relevância da interação no desenvolvimento humano. Isso se justifica: só se é sujeito histórico, quando há pares para se compor uma História. Desse modo, a leitura também favoreceu a compreensão do brincar como forma de inserção social.

Ainda no segundo capítulo, trata-se de como o brincar aparece nos programas escolares que orientam a prática docente da primeira etapa da Educação Básica. A referência para esse trabalho são os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca-SP.

A análise de tais documentos faz-se necessária, porque se encontramos argumentos históricos, legais, sociais e psicopedagógicos que incentivam que o ato de brincar seja proporcionado às crianças, devemos saber também como esses conhecimentos são operacionalizados na orientação aos profissionais diretamente em contato com a criança. Com essa análise, visamos nos instrumentalizar para verificar o cumprimento dos pressupostos na análise das entrevistas com crianças e professores.

Quando se trata do brincar e as relações sociais, não responsabilizamos apenas a escola por essa função, foca-se também o ambiente de origem e onde a criança está inserida durante a maior parte de seu tempo.

Passando da responsabilidade da escola à da família, em nossa prática também observamos um fenômeno de crescente solidão das crianças. Os pais, munidos do direito de planejar o tamanho de suas famílias conforme suas necessidades, tem tido cada vez menos filhos, o que aumenta o número de filhos únicos ou a distância de nascimento entre os irmãos, que faz com que não cresçam juntos, podendo brincar e dividir problemas comuns de cada idade.

Como consequência das situações citadas, ingressam na instituição escolar sem nunca terem tido contato com outras crianças, o que causa reações diversas conforme a realidade da criança. Algumas, “apaixonam-se” pela escola,

não querem faltar nem mesmo doentes pois, só na escola descobrem o que é brincar e o prazer de estar na companhia de outras crianças. Outras, ao contrário, tem mais dificuldades: agredem os colegas e acham muito difícil atender às regras impostas ou decididas pelo grupo.

Em conformidade com o referencial teórico construído, foram delimitadas as escolhas metodológicas. Buscou-se avaliar como os educadores, pais e professores, figuras que dividem o protagonismo na orientação da vida das crianças, têm garantido a elas o simples direito à brincadeira e recreação.

Dentro da escola, optamos pela Educação Infantil, devido à proximidade com essa etapa da educação básica e por ser esta a etapa da infância em que ainda é possível realizar várias intervenções. Em resumo, justificamos a importância da brincadeira, pelo fato de, nessa atividade lúdica, a criança, independente de sua classe ou situação social, ser a protagonista da sua história, intervindo e construindo situações em que reinventa a realidade.

Ao se transpor essa situação para uma realidade mais ampla, constata-se que esse é o ideal de adulto emancipado: alguém capaz de tomar as rédeas de sua vida, exercendo escolhas de modo a intervir na sociedade em que vive, cumprindo deveres e solicitando direitos em busca de sua melhoria, ou seja, um sujeito histórico.

Para tal afirmativa nos pautamos na lógica dialética que afirma que a realidade do homem é a realidade de sua história (SMOLKA, 2002, p.102), o que quer dizer que uma história cheia de protagonismos e escolhas forma um sujeito protagonista/interventor, que dificilmente será manipulado, uma vez que o ato de escolher o faz ciente de sua condição, à medida que pode verificar limites, perspectivas, possibilidades, sucessos e frustrações.

No terceiro capítulo, intitulado “A Pesquisa e seus procedimentos”, foram caracterizados os elementos que fazem parte da pesquisa e que são condicionantes para os resultados da mesma. Nesse capítulo, descrevemos os procedimentos realizados para a coleta de dados, como as técnicas da entrevista e da observação.

Para alcançar tal objetivo, buscamos informações sobre o espaço geográfico em que a pesquisa foi realizada, apresentando aspectos da cidade, do sistema educacional do município, dos bairros em que se situam as escolas escolhidas e finalmente, das próprias escolas.

Após caracterizarmos o espaço geográfico, escolhemos os sujeitos da pesquisa: pais, professores e alunos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Franca. Os sujeitos foram entrevistados e responderam a questões referentes ao direito à recreação e brincadeira (com questões cujo grau de dificuldade foi proporcional ao grau de instrução de cada segmento).

Partindo das entrevistas, solicitamos informações que nos forneceram elementos para a construção de um perfil dos sujeitos, o que tornou-se um elemento facilitador no momento de analisarmos as respostas, pois já se sabia características de quem respondeu.

No quarto capítulo, denominado “Análise dos dados”, descrevemos a interpretação feita a partir das respostas dadas nas entrevistas e na observação simples que realizamos enquanto estivemos nas escolas. Foi o momento em que se pôde trazer à tona as informações fornecidas por mães, professoras e crianças, respondendo à questão inicial do projeto de pesquisa à medida que se explica como os pais e professores proporcionam situações de brincadeira e recreação para crianças matriculadas na Educação Infantil.

Em nossa concepção, o mais relevante no quarto capítulo é que a criança foi ouvida e pode nos dar a medida de suas percepções e necessidades quanto ao seu próprio direito de brincar.

Nas considerações finais, fizemos uma retrospectiva do percurso realizado no curso de Mestrado, desde as primeiras leituras voltadas para a construção de uma compreensão histórica sobre a criança, que possibilitou a desconstrução da concepção de criança que tínhamos, a partir do convívio com a mesma todos os dias. Passamos a vê-la em suas carências e necessidades e não sob uma perspectiva medieval, que analisa pelo conhecimento que lhe falta.

Em suma, nas considerações finais não avaliamos apenas a nossa trajetória nesse curso de Mestrado, mas nossa prática pedagógica nas funções de professora e pesquisadora e nossa relação com a educação das crianças menores de 6 anos.

Os apêndices e anexos que compõem este trabalho têm o objetivo de demonstrar as fontes utilizadas para coleta de dados, como as entrevistas, que apontam as impressões dos sujeitos sobre as situações de recreação e lazer e questionários para a obtenção de dados acerca da realidade socioeconômica.

***“No momento,
Já não basta sermos jovens, termos tempo
Os sonhos,
Em toda época são diferentes
O amor,
Já não é a única procura da gente
Há muitas coisas além de querer ser feliz
Crianças,
Vão crescendo e dando outro sentido
Ao prazer e ao privilégio de fazer o pão...”***
(Guilherme Arantes)

CAPÍTULO 1 CRIANÇA: CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS E PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Ao se estudar as características da infância no Brasil e em outros espaços geográficos, podem ser observados pontos comuns e pontos divergentes. Entre os comuns, o que se verifica é que a ideia de infância presente nas sociedades varia de acordo com o grupo social em que é inserida a criança, havendo a presença de múltiplas infâncias, com características diversas em um mesmo *locus* geográfico.

Assim, esta pesquisa nos permitiu constatar que cada infância é fruto do seu contexto histórico e social e por isso, sua concepção variou através dos tempos, fazendo-se pertinente conhecer como as sociedades ocidentais, usando a Europa como referência, influenciaram o ideário brasileiro de infância e tiveram participação no processo de construção dos direitos infantis.

Para isso, se objetivou conhecer aspectos da história da criança, como foi concebida e tratada desde a Idade Medieval até os dias atuais, pois há que se considerar que para a compreensão e posterior intervenção nos destinos da criança atual, é preciso entrar em contato com a sua trajetória. Ver que caminhos a sociedade trilhou para que pudesse chegar ao estágio atual, como essa criança foi tratada, encaminhada e como se constituiu um ideário a seu respeito. Isto é, perceber quais as semelhanças, diferenças, permanências e mudanças nas formas de ver, sentir e tratar a criança.

A compreensão das questões supracitadas é que vai possibilitar uma avaliação das possibilidades da criança contemporânea de tornar-se sujeito histórico de sua vida. Nesse processo, buscamos investigar também a função da escola para essa construção, como uma instituição que, dentre outras atribuições, visa garantir o direito da criança ao lazer e recreação.

Se a criança, devido aos seus limites físicos e emocionais, não é ainda um ser independente na condução de situações de sua vida cotidiana e depende da figura do adulto para lhe proporcionar vivências diversas e situações de aprendizagem, questionamos como os educadores, pais e professores, contribuem para proporcionar situações de recreação e lazer.

1.1 Breve histórico da construção dos direitos da infância

As condições de infância são determinantes para a formação do adulto. Formar um adulto emancipado, que possa ser um cidadão propositivo e atuante na busca de melhorias para a sociedade em que vive, exige que quando criança sejam atendidas as condições mínimas para sua existência, como saúde, alimentação e educação, dentre outras.

A história das crianças leva em conta que “[...] a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, v.1, p. 21). Essa máxima deve ser motivo de reflexão e referência para todos que objetivam trabalhar ou ao menos conhecer o universo infantil.

Pesquisas realizadas sobre a infância em diversas épocas históricas (ARIÈS, 1986; KUHLMANN JR, 1998; VYGOTSKY, 1987 e outros) revelam que esta sempre foi uma categoria relegada a um plano inferior em importância, havendo poucas pesquisas sobre a sua história e nas pesquisas que apresentam a criança, principalmente a partir da Renascença, aparece em relatos de forma individualizada, separada do mundo do adulto.

Nos dizeres de Mattoso (apud LEITE, 1997, p. 19), as crianças não eram percebidas, nem ouvidas, nem falavam, nem delas se falava. Um exemplo disso é que apenas a partir de fins da era medieval a criança passa a ser representada em suas especificidades nas obras de arte, mas não como protagonistas das mesmas. Apenas no século XVII (FERREIRA, 2002, p.169), a sociedade passa a dar-lhes valor suficiente para representá-las sozinhas.

Essa condição pode ser demonstrada, entre outros fatos, pela própria etimologia da palavra, de acordo com Kuhlmann Júnior (1998, p.16), segundo o qual, infância refere-se a limites mais estreitos que o apresentado nos dicionários, que a tratam como o período que vai do nascimento até a puberdade, oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Souza (2006, p. 393) completa essa definição do termo, que por si só já é negação: “Infância”, “infante”, deriva de *infans*, “que não pode falar”, “quem ainda não é capaz de emitir palavras”.

O fato do não-ouvir e não-perceber a criança levou a uma História que nos mostra um panorama de abandono, omissão e violência diante das necessidades infantis. Desta maneira, as crianças aparecem na fala de outros, como explica Boto (2002, p. 57): “A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passamos – teóricos da educação – a falar dela” e quando nos propomos a fazê-lo sem ouvi-la, perdemos a oportunidade de adentrar o seu universo e descobrir como ela própria pode conceber-se. Verificamos suas necessidades sob a nossa ótica, sem espaço para manifestações.

Dois motivos da não-percepção da criança nos séculos anteriores foram o seu confinamento e pouca divulgação. A infância passa a ser vista quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias tem que se deslocar para consegui-lo. Nesse processo, principiam as dificuldades para que as famílias administrem seus filhos pequenos, posto que deixam de estar confinados. As infâncias passam a ser comparadas e há a percepção de que não são iguais.

Quando passou a ser notada, a criança foi vista pela sociedade como um ser incompleto, um adulto em miniatura, alguém que ainda não chegara a ser. Não havia a concepção de que era um ser em formação, carente de cuidados especiais para chegar saudável à vida adulta.

O sofrimento infantil tinha início, literalmente, ao nascer, pois pela precariedade da Medicina nos séculos anteriores, os partos eram muito mal assistidos, resultando, muitas vezes, em luto pela morte da mãe ou da criança. Havia muito desconhecimento e mitos relativos à gestação, que era assunto considerado impróprio para médicos, o que fazia com que as parturientes fossem relegadas aos cuidados de parteiras. Juntemos a isso, o desconhecimento médico frente às especificidades da saúde infantil, pois só na última década do século XVIII aparecem os primeiros tratados de puericultura (FERREIRA, 2002, p. 172).

Essas condições deploráveis de higiene e saúde, agravadas pela ausência de vacinas, faziam com que no século XVIII (PESTANA, 1999, p. 20), a expectativa de vida da criança, ao nascer, fosse de 14 anos, enquanto cerca de metade dos nascidos vivos morria antes de completar 7 anos.

Entre as classes mais baixas, as crianças eram consideradas como pouco mais que animais, porque pelo menos no início, não havia grandes expectativas em relação a elas. Mesmo entre as classes privilegiadas, a criança é destacada apenas pelo seu caráter incompleto; por um não-ser adulto (BOTO, 2002, p. 12).

Em “História Social da criança e da família”, Ariès (1986, p.156) esclarece que na Idade Medieval, o sentimento de infância não existia. Por esta razão, assim que a criança tinha condições de viver sem os cuidados de sua ama, ela ingressava no mundo dos adultos e não se distinguia mais destes, participando até dos mesmos jogos e brincadeiras, quando tinha oportunidade. Quando começavam a andar, já eram designadas para pequenas tarefas, sendo que dos 8 aos 12 anos, os meninos aprendiam um ofício e vestiam-se como adultos.

Ao longo dos períodos medieval, renascentista e princípios da Modernidade, houve lentas mudanças em relação à concepção de criança e de infância. Contudo, no século XVIII, os pais não tinham ainda essa concepção, mas começavam a lidar com a criança de forma mais gentil.

Como a História não dá saltos, havia nessa época muita indiferença dos pais em relação aos filhos, sendo constantes as possibilidades de abandono e

não comoção diante da morte das crianças, já que era um fato tão comum. Esse ideário pode ser explicado por Shorter (apud FERREIRA, 2002, p.170):

[...]a criança seria tida em tão baixo grau de estima que nem chegava a considerar-se humana; as próprias mães não entenderiam os filhos com capacidades de alegria e sofrimento iguais às suas, ainda que lhes dedicassem uma afeição residual fruto de um elo meramente biológico. Embora admitisse que, a partir do século XVI, se começara a verificar nas classes superiores uma alteração da posição da criança na hierarquia de valores das mães, esta não se teria estendido às classes pobres, cujos pais permaneciam indiferentes aos filhos pelo menos até aos finais do século XVIII.

Conforme a leitura de *História Social da criança e da família*, de Ariès (1986), a idade de 7 anos era a representação de muitos marcos. Em sentido religioso, marcava-se o fim da inocência e entrada na idade da razão. A partir daí, poderiam comungar e discernir o certo do errado. Nessa idade, de acordo com a classe social em que estava inserida, eram apontados para a criança dois caminhos: a entrada na escola ou no mundo do trabalho. Faz-se necessário lembrar que era exigido um comportamento de adulto, mas sem independência, de modo a suprimir a autonomia infantil e expressões de vontade, na maioria das vezes de forma violenta.

No Brasil, em virtude do processo de colonização portuguesa, esses valores europeus são assimilados de tal forma, que no processo de construção dos direitos da infância, a legislação, que em tese deveria ter a função de proteger, servia para discriminar a criança que não estivesse em conformidade com os padrões sociais da época.

Havia entendimento de que a faixa etária da vida mais suscetível à vadiagem era a da infância, portanto, as crianças deveriam ser controladas de perto (DAVID, 1997, p.52). Desta maneira, é promulgado o Código de Menores (Decreto 17343/A de 12 de outubro de 1927), colocando a criança na posição de bandido em potencial e estando na faixa etária de 9 a 14 anos, eram passíveis de penalidades, pois atestava-se a sua capacidade de “obrar com discernimento” (SANTOS, 1999, p.217).

Em meio a um período histórico de grandes mudanças, como o início do século XX, esse panorama começa a ser modificado. Estudiosos do

desenvolvimento humano e outras ciências trouxeram à sociedade estudos sobre as peculiaridades da infância, objetivando um conhecimento elucidativo, que leva à compreensão do adulto como uma consequência da criança.

Dentre os pensadores que enveredam por esses campos destacamos Piaget, Vygotsky e Wallon, que em seus estudos buscam compreender a criança de maneira global, como Smolka (2002, p.115) argumenta:

Os três autores observaram as crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência.

Os três pesquisadores nasceram em fins do século XIX e viveram em um século (XX) tão repleto de mudanças e contradições, adotaram uma postura materialista e inovaram ao perceber a criança enquanto sujeito de saber, de conhecimento, de vontade (SMOLKA, 2002, p.115), ao compreender a sobrepujança do meio social sobre a natureza no desenvolvimento infantil.

A criança começa a ser vista de outra forma por pais, educadores e todos os setores da sociedade. Passa a ser observada de maneira interdisciplinar, pois estudos sobre ela ganham espaço nos campos da Pedagogia, Psicologia, Medicina, Direito e Assistência Social. Ampliam-se os estudos e, por consequência, a elaboração de propostas para os menores.

Esse pensamento ganha força após grandes tragédias, como as duas grandes guerras mundiais ocorridas no século XX, em que infância e juventude, de modo geral, foram bastante fragilizadas, trazendo consequências sociais e econômicas para seus países.

Assim, somam-se dois fatores no que se refere à forma de tratamento da infância: a necessidade de leis que a protejam para que não haja consequências futuras e os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil. Esses preceitos levam a um reconhecimento da infância enquanto uma categoria que é chave no desenvolvimento social e que não pode ser pensada no singular.

Desta maneira, no período pós-guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) de forma geral, traz referências aos direitos relativos à infância e à educação como um todo.

Anos mais tarde, a Declaração dos Direitos da Criança, promulgada em 20 de novembro de 1959, vem tratar desses direitos de forma mais específica “[...] tendo em vista que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento” (ONU, 1959, online).

Tal declaração norteia-se por uma universalidade de direitos da infância, estruturada sob dez princípios que prevêm: proteção da criança no que se refere à recreação e assistência médica adequadas; distinção ou discriminação; garantia de nome e nacionalidade; alimentação; prioridade na recepção de proteção e socorro; crescer junto à família em ambiente propício ao seu desenvolvimento; proteção contra formas de negligência, crueldade e exploração e, por fim, proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

Essas declarações, assim como os conhecimentos divulgados acerca do desenvolvimento infantil, tratados em nível global, tiveram a sua importância enquanto suscitadoras de discussões amplas em muitos países, e referência para legislações vindouras.

Todavia, em termos práticos, no Brasil, permaneceram em plano abstrato, pelo menos no período compreendido entre 1964 e 1985, em que o país foi governado por uma ditadura militar e impedido, pelas sérias restrições à liberdade de expressão, de promover esse processo de construção de direitos e participar dele. Enquanto isso, as crianças continuavam a sofrer as mazelas produzidas pelas desigualdades advindas do sistema capitalista.

As discussões sobre os postulados da Declaração dos Direitos da Criança foram aquecidas na década de 1980, quando o país passava por um momento de abertura política, que resultava em transformações sociais. Com o final

da ditadura militar e a emergência da elaboração de uma nova constituição, escrita no período de janeiro de 1987 a outubro de 1988, a sociedade, que permanecera calada durante 21 anos, estava ávida para poder manifestar-se em todos os setores. Havia um amplo debate sobre direitos, criação de conselhos e estatutos que regulamentassem a vida dos diversos segmentos sociais, como a criança e o idoso.

No que se refere à criança e ao adolescente, tratados simplesmente como “menores” no Código de Menores de 1979, diversos segmentos organizados começaram a exigir revisão imediata do mesmo (PASSETTI, 1999, p.364), que elaborado durante o período ditatorial, apresentava os ranços da truculência militar.

Juntamos a isso, fatores como urbanização recente, a penetração de valores individualistas da modernidade, o acesso praticamente universal à televisão, a queda nas taxas de natalidade e mortalidade infantis e a expansão de educação infantil, que segundo Rosemberg (2006, p.53), foram preponderantes para que fosse modificada a concepção e o tratamento brasileiros para com a criança.

A inquietação sobre o tratamento dado à criança no Brasil não era localizada apenas em nosso país. Diversos países do mundo eram abalados por mudanças políticas e sociais, como queda de governos militares, a divulgação explícita da situação de fome e miséria em países africanos e mudanças de paradigmas em países cujo governo era socialista (comprovar em autores).

A preocupação com os rumos da infância era um assunto de preocupação mundial, posto que em todas as situações citadas, como a ditadura, a miséria e o socialismo, houve a infração dos direitos humanos e, por conseguinte, dos direitos da criança. Se as crianças não crescem com seus direitos respeitados, são forçadas ações curativas para sua manutenção (como o envio de alimentos à África por meio da Cruz Vermelha).

Nesse contexto, a Assembléia Geral das Nações Unidas realizou em 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 2008, p.106), que se constituiu como uma Carta Magna para as crianças de todo o mundo, sendo oficializada no ano seguinte como uma lei internacional.

Em meio a esse turbilhão de mudanças e inspirado na Convenção sobre os Direitos da Criança e leis anteriores, o Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto de longa discussão acerca da legislação que trata desse segmento da sociedade, é apresentado à sociedade em 13 de julho de 1990, com a função de abolir o antigo Código de Menores e referendar os direitos da criança. No entanto, segundo Brandão (2003, p.431), ainda há a coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente não colocou fim na negligência, trabalho infantil, violência doméstica ou qualquer forma de abuso de pais ou educadores para com a criança. Quanto a isso, ainda há muito o que caminhar. Entretanto, constituiu-se como elemento intimidador em alguns casos, visto que agora há autoridades responsáveis a quem denunciar legalmente.

No limiar do século XXI, verifica-se que ainda há múltiplas infâncias, uma vez que a criança constitui-se numa produção humana, característica de seu tempo e espaço, ela é o que suas condições permitem que seja, de forma que interage com as condições propostas pelo meio em que é inserida. Meio este que tanto pode proporcionar acesso à ciência e tecnologia, inseri-la precocemente no mundo do trabalho, ou por diversas razões, de acordo com a classe social a que pertence, torná-la adulta antes que viva a infância, o que é criticado por Redin (2000, p.10), ao dissertar sobre o espaço e o tempo da criança:

A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo. O tempo pleno é o tempo presente: passado e futuro só contam se forem presentes com seu peso, seu fogo, sua esperança, sua garra...

Assim, como não há vantagem em antecipar sofrimentos, em transferir realizações, a infância não existe em função da juventude, da vida adulta ou da maturidade: especialmente não tem sentido se o modelo de vida adulta que queremos antecipar para a criança é o nosso modelo.

1.2 Escola: o processo de institucionalização da infância

Antes de tecer considerações sobre o processo de institucionalização da infância, que trata de como a criança sai da tutela de sua família e linhagem para submeter-se aos valores da instituição escolar, faz-se necessário assinalar que a história da infância, reiterando afirmação anterior, é na maioria das vezes, escrita sob o ponto de vista de outros sujeitos que não a criança.

Pelas razões citadas, como o abandono, as más condições de vida, a negligência, o trabalho infantil e a violência doméstica, é necessário nos reportar ao surgimento das instituições, posto que as informações que obtemos sobre a história da criança são, em maior parte, fornecidas sob o prisma institucional, das quais se percebe que o serviço/educação oferecidos serão direcionados conforme a classe social da criança atendida. Nessa trajetória, começamos a tratar, em linhas gerais, do surgimento da instituição e posteriormente da instituição de educação infantil.

Por intermédio da leitura de *História Social da criança e da família* (ARIÈS, 1986), podem ser obtidas informações sobre como a idéia de infância e por conseguinte o tratamento à criança sofre modificações no período que vai de fins da Idade Medieval até a Modernidade, dando origem ao que é mais parecido com o ideário atual no mundo ocidental.

A criança, antes destacada pelo seu não-ser adulto, ou seja, pelo que lhe faltava, passa a ser reconhecida em suas especificidades. Começa a haver um princípio, mesmo que remoto, de um sentimento de proteção à criança, o que pode ser explicado por Boto (2002, p.13):

A preocupação ampliada quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiram o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de maneira geral. A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância.

[...] Diferentemente dos tempos medievais, o mundo moderno destaca-se, pois, pela preocupação dos adultos com as crianças; preocupação que resultará na criação de concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições específicas para a formação das jovens gerações, os colégios.

Nesse sentido, pensadores da época moderna dedicam-se ao estudo de formas de educar a criança, imaginando um tipo ideal, do qual se esperava um determinado comportamento, posto que às crianças, nem tudo era permitido. Segundo Boto (2002, p.15), cabia a elas o reconhecimento de regras; de prescrições, de imposições; de limites; de interdições; e, sobretudo, a identificação do valor da obediência, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social, o que é descrito por Erasmo (apud BOTO, 2002, p.18):

A arte de educar as crianças divide-se em diversas partes, das quais a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade; a segunda que ele se entregue às belas artes e nelas mergulhe profundamente; a terceira, que ele se inicie nos deveres da vida; a quarta, que ele se habitue, desde muito cedo, às regras de civilidade.

Às crianças, tidas como argila que se pode moldar, desde cedo ficava claro aquilo que não podia; as regras severas determinavam deveres e obrigações. Partindo dessas concepções, intelectuais da Renascença divulgam os primeiros tratados que visam um roteiro de condução da infância dirigidos a familiares e educadores. Dessa forma, começa-se a pensar nesses últimos e sua especialização. O ato de educar, antes espontâneo, é rigorosamente sistematizado.

O processo de institucionalização causa profundas mudanças nas relações familiares, podendo-se dizer que a escola causa uma revolução: a criança, antes de pertencimento coletivo passa a ser individualizada. O privado é separado do público, havendo restrições entre os espaços em que se pode circular.

A escola passa a exercer um controle social à medida que padroniza comportamentos e afasta crianças e jovens, agora sob a nomenclatura de alunos, de sua família e comunidade. Kuhlmann Júnior (1998, p.207), em *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, faz uma leitura sobre as considerações de Ariès, afirmando que este último:

[...] analisa que o processo de escolarização ocorreu justamente quando a educação deixou de acontecer por meio da aprendizagem, no convívio direto com os adultos; quando se atribuiu a uma instituição o atendimento educacional das crianças, correspondendo à preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treina-la para melhor resistir às tentações dos adultos” (ARIÈS, 1986, p. 231-232).

É estabelecido um outro paradoxo: se antes havia infâncias com características, de acordo com cada classe social, nesse momento histórico, a escola traz diferenças significativas, para não dizer um abismo, entre as classes e destinos das pessoas, são múltiplas infâncias conforme as oportunidades. A escola é quem vai ditar quem vai obedecer e quem será obedecido, servidor ou servido.

Na instituição, fatores antes estranhos como a competição e o policiamento, são introduzidos na vida das crianças,. No colégio, são introduzidos códigos, leis e vocabulário próprios, distintos da família, dentre estes o controle do tempo, outrora por meios naturais, agora pelo rígido relógio.

Os critérios rígidos da escola, cujos princípios norteadores são voltados para ideais burgueses, trazem para a infância a característica de etapa preparatória para a inserção da criança no modo de produção capitalista, em emergência nesse período da Modernidade. É o ideário de competição, à medida que classifica por faixa etária, diferencia alunos com prêmios e notas, além de fazer uso, em seus métodos, da especialização dos conhecimentos. O ser humano perde sua identidade e passa a ser massificado para aderir ao padrão vigente no ambiente escolar.

A escolarização tratada até aqui é a referente a uma parcela ínfima da sociedade, pertencente às elites. A maior parte da população infantil permanecia em situação de abandono e trabalho forçado, dentre outras formas de violência.

Contudo, no final do século XVII para França e Inglaterra e no XIX para o Brasil, são pensadas instituições para abrigar crianças de classes desprivilegiadas. Os setores públicos passam a cuidar da vida privada, posto que com a industrialização e inserção das mães no mercado de trabalho, os cuidados com a criança são relegados a segundo plano e a escola e/ou creche começam a tomar conta dessas funções.

A questão que se coloca é: como o processo de institucionalização acontece no Brasil? Para isso, a pesquisa buscou informações a respeito da importância dos congressos sobre a infância ocorridos em princípios do século XX e da influência de outros países na condução da infância brasileira.

O século XX, como em todos os setores, aponta grandes avanços no tratamento oferecido à criança. Na primeira metade há grande debate e circulação de ideias sobre a infância, sendo um princípio para a construção dos seus direitos. Na segunda metade do século, esses direitos são instituídos, buscando seu cumprimento e mudanças na sociedade.

Para compreender esse novo paradigma, isto é, este conjunto de formas diferentes de pensar e agir no tratamento da infância, voltamos nossos olhares para o século XIX, no período que abrange o processo de independência das então colônias americanas. Nessa época, países americanos buscavam sua identificação enquanto nação.

Essa identificação dos países não se dá de forma genuína, havendo sempre a influência estrangeira nos aspectos militar, político, cultural e principalmente econômico. A influência, que primeiramente vinha da Europa, a colonizadora, estende-se aos Estados Unidos da América, que passam a exercer crescente dominação sobre os países, dentre eles o Brasil.

Inicia-se, a partir de 1870, um processo de tutela, dos Estados Unidos para com a América Latina, no qual se difunde o pan-americanismo, identificado com a Doutrina Monroe, que nos dizeres de Kuhlmann Júnior (1998, p.45), significa a expressão que se referencia na mensagem presidencial de Monroe em 2 de dezembro de 1823, quando, preocupado com uma possível invasão de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa.

Esta doutrina, conhecida pelo *slogan* “América para os americanos”, foi apoiada pelo Brasil em 1824. Um exemplo dessa influência é o próprio Dia da Criança, comemorado atualmente com objetivos meramente comerciais, mas cuja instituição deveu-se à associação da criança, considerada nesse momento histórico

como semente humana, com o dia 12 de outubro, data em que se comemora a descoberta da América. O continente e seus descendentes têm uma mesma data de comemoração, estabelecendo um ideário de nacionalismo e de esperança em relação à criança, como se esta fosse a própria América.

O sentimento de nacionalismo é incentivado nesse processo de construção da identidade desses países e para que o passado colonial seja para sempre esquecido, estabelece-se um ideal de civilização a ser alcançado. A assistência à criança passa a ser vista como investimento e critério de civilidade. Para isso, são organizados congressos nos diversos países da América Latina para a discussão de medidas que visassem melhorias nas condições da infância, como nos explica Kuhlmann Júnior (1998, p.44):

As exposições, palco de celebração do progresso e da ciência, que ocorreram em diversos países a partir de meados do século anterior, difundiam modelos e patrocinavam a realização de congressos profissionais os mais variados, com o objetivo de normatizar e definir políticas homogêneas para diferentes aspectos da vida social, inclusive quanto à política assistencial e assistência à infância.

Os congressos pan-americanos ocorreram no período 1882-1922, com diversas denominações de áreas que deveriam ser desenvolvidas, como Congresso Médico Latino-americano, Congresso Americano da Criança, Congresso Pedagógico Internacional, Conferência Sanitária Pan-americana, dentre outros de temáticas similares. Neles, buscava-se uma atuação sobre a pobreza para atender aos interesses internacionais. Nesse contexto, são realizados também os Congressos Brasileiros de Proteção à Infância, para que as propostas dos congressos pan-americanos sejam operacionalizadas.

Desta forma surge a Assistência Científica, como uma forma organizada de dar assistência aos pobres, dentre os quais se inclui a criança. Essa assistência não era apresentada ao indivíduo como um direito, mas com uma função disciplinadora de pobres e trabalhadores. Era dada como mérito aos que se mostrassem mais subservientes, segmentando a pobreza, procurando dificultar o acesso aos bens sociais (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.65). Assim, passa a haver um investimento na infância, visando educação e saúde, mais do ponto de vista moralizador e higienizador que caritativo, como melhoria da raça e cultivo do

nacionalismo rumo a uma nação civilizada conforme os padrões da época, cujas referências não são diferentes das atuais.

Essa proposta se operacionaliza com a criação, no Brasil, de instituições de assistência à criança, cuja referência eram as creches francesas, anteriormente chamadas de salas de asilo. A criação de creches nas indústrias era incentivada nos congressos pan-americanos e brasileiros.

Um exemplo significativo de instituição é a fundação, por Moncorvo Filho, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, entidade que se disseminou em várias filiais por todo o país, oferecendo serviços de alimentação, saúde e educação em creches e jardins da infância.

Adepto da caridade cristã, Moncorvo Filho apresenta para a infância pobre uma proposta diferente das vigentes na transição dos séculos XIX e XX, que era a de manter as crianças pobres em asilos. O objetivo desse tratamento era para que a criança fosse resguardada das mazelas da sociedade, como a vadiagem e a prostituição, recebendo uma educação com base em princípios higiênicos e filantrópicos (GONDRA, 2002, p.307). Reconhecia-se a importância da Medicina e dos cuidados, em especial os higiênicos para com as crianças, a fim de evitar doenças e, por conseguinte, a mortalidade infantil.

Nas instituições, em que o funcionamento não era organizado de forma asilar, eram realizados concursos que premiavam bebês mais rechonchudos e bem tratados, como forma de valorização dos cuidados a eles oferecidos. A instituição promovia mudanças nos hábitos e costumes das pessoas. No período Medieval, o sentimento de infância não existia, sendo desenvolvido na Europa em meados do século XVII e no Brasil por volta do século XIX. A partir de então, os cuidados, tão incentivados pela instituição, faziam com que adulto e criança se aproximassem e que esse sentimento de infância fosse fomentado em pais e cuidadores.

A referência a pensamentos e sentimentos sobre infância, inclui aspectos do saber tanto racional quanto emocional. É uma etapa especial na vida dos seres humanos, uma vez que a criança é um ser imaturo física e

psicologicamente, que não pode manter-se sem o auxílio de um adulto, que deve a ela prestar cuidados, proteção e orientação.

No que se refere à qualidade das instituições, creches e jardins conviviam, porém com propostas distintas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.73):

O jardim de infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

A creche era utilizada não só para oferecer segurança às mães trabalhadoras, mas também para auxiliar na solução da questão social que era o abandono de mães aos seus filhos. Contrariando Kuhlmann Júnior, entendemos que a creche também apresentava um projeto pedagógico em que havia um ideal de homem a ser formado: alguém em conformidade com os padrões vigentes, apto a sempre receber bens materiais e idéias, em detrimento de oferecer proposições. Nela, ficava evidente o papel social que cada um deveria desempenhar, quem deveria ganhar ou receber, ser sujeito ou objeto.

As crianças abastadas eram direcionadas aos jardins de infância, instituições em que, como o nome já diz, eram consideradas sementes que deveriam ser regadas para se transformarem em árvores frondosas e darem bons frutos. Em nosso país, o primeiro jardim-de-infância público data de 1896, entretanto, a iniciativa privada já os havia instituído no Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente em 1875 e 1877, em movimento paralelo à expansão da pré-escola nos Estados Unidos e em outros países do mundo.

Nos jardins, havia uma relação entre as estruturas pública e privada. As professoras eram consideradas jardineiras e as mulheres, de modo geral, eram conclamadas a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternais, nos referimos aqui ao “cultivo” da infância para que dê bons frutos, no contexto público de uma instituição (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.114), sendo educadas e educadoras para a obediência.

Nas instituições, creches e/ou jardins, paulatinamente vão sendo desenvolvidas as funções assistencialista e compensatória, sendo que a primeira

objetiva oferecer assistência para diminuir a pobreza de modo a inserir o país no rol de nações civilizadas, enquanto a função compensatória, segundo Oliveira (1994), visava o fortalecimento da ideia de que a pré-escola é capaz de suprir carências, deficiências culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes de classes economicamente desfavorecidas.

As duas etapas da Educação Infantil são desta maneira, diferenciadas, dado que há distinções em suas funções e formas de organização (KRAMER apud FONSECA, 1998, p.211):

Creche e pré-escola são, em geral, distinguidas, ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 – ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracteriza por uma atuação diária em “horário integral”, e a pré-escola, por um funcionamento semelhante ao da escola, em “meio período”.

O período pós-guerra e as necessidades sociais, políticas e econômicas que surgem a partir da formação dos blocos socialista (sob liderança da então União Soviética) e capitalista (comandado pelos Estados Unidos da América), faz com que haja incentivos para investimentos nas duas modalidades. Isso ocorre porque nesse momento histórico poderia significar uma questão de segurança nacional, posto que o Brasil, devido às suas dimensões continentais, colocava-se como ponto estratégico do bloco capitalista.

O incentivo à melhoria da educação como um todo faria parte de uma estratégia anticomunista de desenvolvimento de comunidades. Se nos países ditos subdesenvolvidos as pessoas estivessem em melhores condições, deixariam de ser alvo fácil para filiação ao Comunismo. Por volta da metade do século, a criança, que se tornara herdeira da América e da república, começava a ser pensada como um todo, vista como um investimento para o futuro, pois já se compreendia em partes, que este dependeria das condições de gestão da infância.

Segundo Rosemberg (1997, p.137), os princípios que orientaram a concepção dos primeiros programas nacionais brasileiros de educação infantil de massa foram fortemente influenciados por propostas elaboradas por agências intergovernamentais ligadas à ONU, em especial o Fundo das Nações Unidas para a

Infância⁵. Como outros países subdesenvolvidos, o Brasil foi alvo de orientações, assessorias e propostas desses organismos.

A estratégia do UNICEF consistia em expandir a ação para além do binômio saúde-nutrição, em que se norteava a educação de crianças pequenas até aquele período. Buscava envolver as famílias em projetos educacionais que ocupassem a família como um todo, sendo possível a transmissão de valores às novas gerações.

Para o envolvimento das famílias, fazia-se uso de teorias psicológicas com o objetivo de fomentar o sentimento de aproximação das famílias para com seus filhos. Segundo Patti (2004, p.33), psicólogos embasados na teoria psicanalítica de Sigmund Freud e de autores como Melanie Klein, René Spitz e John Bowlby chamam a atenção para aspectos que antes não eram considerados relevantes como as experiências na primeira infância. Some-se a isso, a importância do estabelecimento de relações afetivas entre a mãe, o bebê e seus familiares.

A referência para tal ação era pautada sob a teoria desenvolvimentista, que como o próprio nome aponta, visava integrar os pobres no processo de desenvolvimento do país, transformando-se em um elemento fomentador da segurança nacional. Para isso, foram criados programas de recuperação de crianças pobres, sendo que durante as décadas de 1960 e 1970, foram lançadas as bases e modelos para a Educação Infantil, principalmente no que se refere à massificação da pré-escola.

Na época citada, a pré-escola passa a integrar a legislação educacional, seguindo os parâmetros propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (Lei 4024/61), nos artigos 23 e 24:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

No período ditatorial (1964-1985), é mantido o ideário de investimento na criança para garantir o desenvolvimento. Educação, assistência social e

⁵ Fundo das Nações Unidas para a Infância: designado pela sigla UNICEF.

previdência passam a ser fatores considerados indispensáveis para a preservação da paz social. Os governos militares estreitam cada vez mais os laços com organismos internacionais, principalmente os norte-americanos.

Nessa época, já havia a Consolidação das Leis do Trabalho (C.L.T.), aprovada pelo Decreto - lei 5452 de 1º de maio de 1943, que previa, em seu artigo 389, a exigência de manutenção de creche e/ou estabelecimento de convênios para as empresas que empreguem 30 ou mais mulheres com idade acima de 16 anos, sendo resguardados tempo e espaço para amamentação.

A lei trabalhista citada acima é transposta para o campo educacional, sendo a Lei 10.038 de 5 de junho de 1968, que institui o Código de Educação do Estado de São Paulo, uma somatória de objetivos trabalhistas, assistenciais, educacionais e de segurança nacional, determinada nos artigos:

Art. 13 - A educação pré-primária ministrada em escolas maternais, jardins de infância e instituições afins, isoladas ou integradas em outros estabelecimentos de ensino, destina-se a menores até 7 (sete) anos de idade, e visa propiciar-lhes o desenvolvimento físico sensório-motriz, intelectual e moral, através de atividades de recreação, de criação e de expressão que favoreçam o ajustamento emocional e afetivo e a integração no meio social.

Art. 14 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 (sete) anos, serão estimuladas a organizar e manter instituições de educação pré-primária, por iniciativa própria ou em cooperação inclusive com os poderes públicos.

A partir da leitura da legislação elaborada na década de 1960 e atendendo a esses propósitos, percebe-se que os artigos 24 da L.D.B. 4024/61 e 14 da Lei 10038/68 tem a mesma redação. Nessas duas legislações, cujo objetivo era normatizar o atendimento ao então pré-escolar, entendemos que a Educação Infantil, mesmo considerada uma questão de segurança nacional, visava o atendimento educacional, entretanto, mesmo quando não se tratava da creche, relacionava-se ao mundo do trabalho, pois, condicionava-se ao fato de as mães trabalharem.

Nesse sentido, não se vislumbrava a possibilidade de constituir-se direito para a própria criança, posto que a orientação de estimular os setores privados de manterem essa etapa da educação, desobriga os setores públicos, que são vistos como parceiros.

A década de 1970 torna-se um marco muito importante para a história da educação infantil porque é um momento de grande expansão do ensino infantil gratuito. A pré-escola é popularizada entre as camadas antes meritórias apenas da creche (na pior acepção do que pode significar esta importante instituição).

Contudo, a Lei 5692 (que substitui a Lei 4024/61, elaborada em período democrático, não atendia mais aos ideais educacionais do regime militar), promulgada em 11 de agosto de 1971, com o objetivo de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, é vaga quanto aos infantes, tratando dos mesmos de forma genérica em seu artigo 19 (FONSECA, 1998, p.220):

Parágrafo 2º: Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Em contraponto a esse descaso dos setores educacionais e transferência de responsabilidades, há o esforço realizado pelas agências internacionais, como o UNICEF e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), de modo que o atendimento à criança no Brasil, conforme Fonseca (1998, p.222), fosse constituído por uma rede complexa, cheia de meandros, envolvendo os ministérios da Saúde, Assistência e Educação, nem sempre de forma integrada, mas sempre tendo em vista a intenção de tornar a pré-escola acessível a todos, como uma questão de controle social.

Para a efetivação do ideário vigente, são elaborados planos que atendem aos propósitos do UNICEF de massificar a pré-escola. Isso é realizado conforme um modelo prévio, considerado universal e que ignorava as diferenças. Modelo este, que objetivava a ampliação de número de atendidos, com baixo custo de investimentos.

A solução encontrada, conforme Myers (apud ROSEMBERG, 1997, p.145) é a criação, em todo o território nacional, de classes de pré-primário anexas às escolas primárias, segundo um modelo menos elaborado e, conseqüentemente mais barato que os jardins de infância, que eram destinados às classes sociais mais abastadas.

O parágrafo anterior se traduz como a explicação para o cenário que vemos sobre as escolas de educação infantil construídas nas décadas de 1970 e princípios da década de 1980: escolas mal planejadas, feitas a partir de adaptações das condições já existentes, classes funcionando em salas ociosas das escolas do então 1º grau (e que muitas vezes nem foram planejadas para serem salas de aula), sem pátio ou quadra coberta, de modo a não respeitar a necessidade do espaço vital de cada aluno.

Mesmo assim, por não ser uma etapa obrigatória, nem sequer considerada parte da escolarização, ainda não se tem vagas para todos. Em contrapartida, a economia é marcada pela intensificação do processo de industrialização. As mães, que já haviam iniciado uma trajetória de casa para o trabalho fora do lar, se fazem ainda mais presentes no mercado de trabalho, o que resulta, nas décadas de 1970 e 1980, em movimentos sociais para ampliação do atendimento institucional nas creches e pré-escolas.

Nas décadas seguintes, esses movimentos continuam em meio ao processo de redemocratização do país, de modo que com a promulgação da Constituição de 1988, a creche deixa de ser responsabilidade dos setores de Assistência Social e direito da mãe trabalhadora, para constituir-se como um direito da própria criança, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação e não mais da Assistência Social.

Aos setores educacionais, é destinada a responsabilidade de elaborar e cumprir uma proposta pedagógica. De certa forma, já havia um direcionamento educacional nas creches, porém não era sistematizado por profissionais da área. Por conta disso, há um processo de profissionalização dos trabalhadores dessas instituições, que na maioria das vezes não possuíam escolaridade adequada à função.

Profissionais dos setores administrativos são obrigados a concluir o Ensino Fundamental, educadores são orientados a fazer o curso de Habilitação Específica para o Magistério e posteriormente o curso de Pedagogia. Essas funções sofrem metamorfoses para a adequação aos propósitos pedagógicos, dando origem a novas profissões como monitores e auxiliares de desenvolvimento infantil.

Em locais mais estruturados, inserem-se outros profissionais, como psicólogos e técnicos de enfermagem. No entanto, o que é comum a todas as instituições é que a coordenação das mesmas é obrigatoriamente destinada ao egresso do curso superior em Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em vigência até o momento presente, também traz alterações no que se refere à criança e sua estada na instituição, pois garante a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (FONSECA, 1998, p. 204), dividindo-a em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos.

Ao analisar a situação da criança sob um ponto de vista histórico, observando como seus direitos foram construídos, como essa criança foi inserida nas instituições de educação infantil, que se tornaram efetivadoras de seus direitos, verificamos que o século XX trouxe uma ampliação dos espaços destinados à criança, sendo que as menores, conforme Rosemberg (2006,p.53), tem seu espaço demarcado das demais, abrindo espaços nos mercados de trabalho e consumo, posto que para ela, novos produtos (brinquedos, livros, cosméticos, roupas etc.) são criados.

A reflexão acima pode ser completada por Souza (2006, p. 394), no que se refere à existência de infâncias múltiplas, construção de direitos e a importância da instituição:

Essa bipolaridade entre negativo e positivo em torno da idéia de infância ainda persiste, não obstante o conhecimento de que, especialmente no século XX, houve ampliações significativas dos espaços, escolares e de lazer, destinados às crianças, promulgação de dispositivos legais e proposições políticas de proteção à infância, construção de propostas pedagógicas, nas quais a ludicidade se firma como princípio balizador. Não é novidade que determinada infância, de natureza sócio-econômica pobre, tenha sobrevivido ao largo de tais avanços institucionais e de tais instrumentos político-jurídico-pedagógicos de proteção à infância e de qualidade da vida infantil.

O suporte bibliográfico mostra as mudanças ocorridas na concepção de infância dentro e fora da instituição escolar. Passa-se a compreender a criança em suas necessidades de cuidado e atenção. e atenção.

***“Criança tem pressa de viver,
E não lhe prometam uma compensação no futuro,
A necessidade é urgente,
O bálsamo que venha já,
Amanhã será tarde demais.”⁶***
(Carlos Drummond de Andrade)

⁶ Epígrafe da agenda dos alunos matriculados no Centro de Convivência Infantil da Universidade Estadual Paulista-UNESP, campus de Franca.

CAPÍTULO 2 BRINCADEIRA: DIREITO A SER EFETIVADO

Diante do espectro que nos é apresentado sobre aspectos da história da infância e a construção de seus direitos, verifica-se que a criança nunca foi considerada sujeito histórico na sociedade vigente e o momento atual é ideal para que se torne. Todavia, com as mudanças ocorridas no século XX em relação à concepção e tratamento para com a criança, já podemos ter uma visão diferente daquela que a considera como um ser incapacitado de falar. Assim, concordamos com Aurélio (apud LAJOLO, 1997, p.277), que define infância como:

Período que vai do nascimento até a adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos, segunda infância, de três a sete anos e terceira infância, de sete anos até a puberdade.

Considerando a criança como um sujeito de direitos, que desempenha um papel em um universo social, nosso trabalho caminha na contramão do ideário capitalista vigente na atualidade, que é a de simples preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, também podemos utilizar o que chamamos de “linguagem do capital” e argumentar afirmando que quando uma etapa é bem vivenciada, ela se torna naturalmente uma preparação para a etapa seguinte.

Não se trata de pensar que o direito à recreação e lazer constituiu-se legalmente por beneficência. É preciso avaliar que algo é previsto por lei por duas razões: primeiro porque sua importância é comprovada e depois porque se assim não o fosse, não seria cumprido. Além disso, é preciso haver uma argumentação multidisciplinar, pois numa sociedade capitalista, falta legislar em favor de algo que, numa visão imediata, vá contra os ideais de produção.

De maneira a compreender o porquê se deve garantir que a criança possa brincar, buscamos argumentos dentro desse campo de atuação profissional, que nos oferece subsídios legais, sociais e psicopedagógicos, o que é

complementar ao ponto de vista histórico, que nos esclarece uma trajetória, oferecendo a oportunidade de reflexão para posterior intervenção. Como o aspecto legal se apresenta de maneira subsidiária no decorrer do texto, apresentamos a seguir os argumentos cognitivos, sociais e como os mesmos se organizam na elaboração e operacionalização dos programas escolares destinados à Educação Infantil.

2.1 O brincar para as ciências cognitivas

Para dar continuidade a essa linha de raciocínio em que se postula que a criança deve ter oportunidade de brincar, buscou-se argumento nas ciências cognitivas, cuja referência teórica, neste momento, é a obra de Lev Semyonovich Vygotsky e seus seguidores.

A partir da leitura da obra vygotskyana, pode-se compreender que a brincadeira constitui-se como um caminho natural e não planejadamente preparatório para a formação de um adulto emancipado. É pela brincadeira que são construídas capacidades de extrema relevância para a administração da vida adulta. Capacidades que são geradas a partir do contato com a atividade concreta, mas que são primordiais para o desenvolvimento do pensar abstrato.

Ao pensar o brinquedo e o ato de brincar em uma abordagem psicopedagógica, consegue-se compreender a brincadeira como instrumento e símbolo no desenvolvimento infantil, o que diferencia a criança do animal e a encaminha a um processo de hominização.

Como consequência, o brincar é um fornecedor de elementos para o trabalho com os signos e abstração sobre os mesmos. Partindo desse princípio, temos que a brincadeira é uma oportunidade de construir culturas, algo que se

aprende com as gerações mais velhas e se produz junto com as contemporâneas, o que se explica nos dizeres de Tassinari (2004, p.43):

O brincar é uma atividade social — pertence à sociedade, à história da civilização — e cultural — reflete aspectos da cultura de um povo — e sendo assim, pressupõe um aprendizado. Supõe também uma comunicação específica, isto é, só é possível quando os envolvidos forem capazes de trocar sinais vinculados a uma mensagem.

A atividade lúdica é um meio de pertencimento a uma certa sociedade porque é determinada por seus códigos e comportamentos. Conforme Borba (2007, p.34), a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, sendo marcada, ao mesmo tempo, pela continuidade e a mudança, sendo, portanto, a própria história de uma civilização, que é apreendida e dotada de significados, transformada conforme as condições, costumes e relações do espaço geográfico em que se encontra: o mesmo brinquedo que no estado de São Paulo denominamos pipa, no Mato Grosso do Sul, por questões culturais específicas, chama-se papagaio.

O brincar, além de ser um legado cultural que se modifica a cada geração, envolve questões relacionadas ao aprendizado de significados, regras e códigos imprescindíveis para a ocorrência pacífica da vida em sociedade.

No processo de desenvolvimento, há uma intersecção entre os aspectos sociais e biológicos, de modo que a maturação biológica não se caracterize como um processo passivo.

Em uma relação entre quantidade e qualidade, pode-se dizer que o fator biológico seria o aspecto quantitativo, que adquire características qualitativas que são fornecidas pelo contexto social. É a influência social que dará a qualidade ao desenvolvimento.

Não se nasce homem, mas se torna à medida que a criança vai desenvolvendo a sua inteligência e adquirindo hábitos especificamente humanos. Para tornar-se homem, membro de uma cultura e civilização é preciso estar envolvido em um processo de interação. Nesse sentido, o brincar está no desenvolvimento da inteligência prática da criança, que nasce puramente dotada de instintos como o animal, porém diferencia-se dele ao aprender tais hábitos, sendo

uso de instrumentos (dentre eles o brinquedo) um dos mais importantes deles, o que é descrito abaixo (BORBA, 2007, p.23-24):

[...] o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio do uso de instrumentos...a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular.

A imitação é traduzida em uma experiência social em que há uma apropriação de características do mundo adulto e a criação de um repertório a ser utilizado e elaborado em diversas situações. O ato de imitar inicia uma relação de aprendizagem da criança para com seus pares, sejam eles adultos ou crianças maiores. Os autores do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), escrito em uma abordagem sociointeracionista, afirmam que é o resultado da capacidade de a criança aprender com os outros e seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e diferenciar-se (BRASIL, 1998, v. 2, p.21).

Também não se nasce sabendo brincar. Aprende-se a brincar mediante esse contato com os seres da mesma espécie, com os quais estabelece formas de comunicação que levam à construção de códigos. É o princípio da atividade simbólica, iniciada dos 3 aos 5 anos e que juntamente com o raciocínio prático, estabelecem uma ampla relação com o desenvolvimento da fala.

Em diversas situações, presenciamos crianças pequenas falando sozinhas ao brincar. Isso se deve ao fato de a fala ter um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1989, p.25), o que leva a crer que a fala pode ser um meio de organização do pensamento e das ações práticas, uma vez que é utilizada na solução de problemas. O contar e recontar é uma oportunidade de relembrar e recriar a partir da brincadeira proposta.

A impossibilidade de falar pode constituir-se em um bloqueio na ação infantil, uma vez que é incluída em um processo de planejamento, sendo um estímulo para o processo de abstração, pois, ao falar, é preciso citar e lembrar de elementos que não estão presentes.

O aparente falatório é um momento em que a criança adquire repertório ao problematizar a realidade, verificar seus limites e pedir ajuda ao adulto, momento em que produz outra reelaboração porque para pedir ajuda, é preciso descrever o problema e depois organizar-se para resolvê-lo sozinha, desenvolvendo a função intra-pessoal da linguagem.

Quando a fala substitui o ato, já existe abstração. Em resumo, afirma (VYGOTSKY, 1989, p.33):

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro de um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

No processo de socialização da mente, percebe-se que a infância é a origem do desenvolvimento cultural. De acordo com Luria (1990, p.23), a partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de coisas, produtos históricos do trabalho social, o que as leva a um contato com a história da Humanidade, por meio da relação com os valores historicamente construídos conforme os significados que lhes são atribuídos.

Quanto à socialização, Bondioli (2004, p.127) é a favor de que esta não passa apenas pela descoberta das normas que estão implícitas nos diferentes contextos sociais. A socialização também é revelada quando se introduz o brinquedo nas normas sociais, seja nas representações, execução de tarefas ou participação em uma atividade compartilhada, em que se faz preciso respeitar (ou aprender a respeitar) o espaço e a opinião do outro, correndo o risco de sofrer sanções caso isso não aconteça.

À medida que adquire os signos sociais, a criança sai do estágio de solidão e começa a fazer parte de uma comunidade por comungar de seus significados. Partindo desse princípio, pode-se falar do papel do brinquedo no desenvolvimento, visto que brincando adquire-se as representações de uma sociedade e projeta-se na atividade dos adultos, procurando ser coerente com os papéis assumidos (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

O brincar para a criança é uma necessidade, assim como o falar e verificamos na vida prática que as duas atividades costumam estar combinadas, uma complementando a outra. O brinquedo ou atividade lúdica não é mágico à medida que não supre todas as necessidades e não oferece prazer absoluto, posto que pode haver frustrações ao brincar. Pode-se dizer que até nisso se torna importante, porque se aprende a lidar com as frustrações, negativas, perspectivas e possibilidades. Entretanto, a brincadeira surge para realizar o que para a criança pode ser irrealizável, como se explica (VYGOTSKY, 1989, p.107):

[...] ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma idéia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.

A imaginação é uma característica que define o brinquedo, não sendo apenas um atributo do mesmo. As crianças menores de 3 anos não se envolvem em situações imaginárias porque fogem aos limites do ambiente imaginário. Por isso, há uma limitação em suas brincadeiras, por não terem o pensamento, a linguagem e a imaginação bem desenvolvidos.

A brincadeira é uma situação em que há a idealização de uma função, em que a criança passa a atentar às suas especificidades. Assim ocorre quando a criança brinca de casinha e imita o papel da mãe; ela pode realizar o que naquele momento é irrealizável, imaginando e representando a mãe tal como conhece, tendo a oportunidade de criar situações em que o papel de mãe possa estar inserido.

Cria-se na criança uma nova forma de desejar, à medida que seu desejo é relacionado a um “eu” fictício, que delimita o seu papel na brincadeira e age de acordo com essas regras. É hora de experimentar o lugar do outro e espantar o egocentrismo assim que tenha condições cognitivas para tal, pois consegue vivenciar papéis diversos, compreende coisas que na realidade não vivencia e abstrai.

Conforme o RCNEI⁷ (1998, p. 27), o brincar estabelece as fronteiras entre o que é real e imaginário, fornecendo um domínio da linguagem simbólica, à medida que a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo essencial com aquilo que não é o brincar.

Vygotsky (apud SOLÉ, 1999, p.143) nos esclarece sobre o brincar; este cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança de maneira a favorecer, durante o período em que brinca, estar sempre além de sua idade real porque exerce papéis e executa funções que estão além de seus conhecimentos e possibilidades emocionais.

Para Oliveira (2000, p.10), a criança está aprendendo a representar simbolicamente a sua realidade, o que supõe deslocar-se cada vez mais de se ver como o centro das atenções e colocar-se no lugar do outro, socializando-se. É um momento de amadurecimento, quando se deixa de agir por motivações apenas externas como brinquedos e companhias que estão visíveis para agir por motivações internas como idéias e imagens mentais.

Mesmo que não seja de maneira formal, o brinquedo é uma iniciação da criança à vida com regras. Estas, tornam-se importantes à medida que delimitam uma ação e eliminam possibilidades. No entanto, o que pode parecer restritivo, traduz-se em uma segurança para a criança, que não é impedida de brincar, mas pode ter uma certa previsão do que pode acontecer. Aprendendo as regras, as crianças estão aprendendo o fundamento da vida em sociedade.

O brincar também faz com que a criança compreenda a utilização dos signos sociais. Se se convencionou chamar a placa de madeira que abre e fecha de porta, a criança pode apreender esse significado e criar sobre ele, atribuindo à porta outro nome e função de acordo com a brincadeira que realizar. Dessa maneira, a criança é inserida no mundo de signos, convenções e regras porque compreendeu o significado de “porta” e criou para ela um novo significado conforme sua brincadeira.

⁷ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, designado pela sigla RCNEI é o orientador da prática pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Franca desde 1999.

Seu mundo passa a ir além dos significados, pois o brinquedo fornece o estágio de transição nessa direção sempre que um objeto, um cabo de vassoura, por exemplo, torna-se um pivô dessa separação, no caso, a separação entre o significado “cavalo” de pau de um cavalo real, o que proporciona a mudança na estrutura de sua percepção (VYGOTSKY, 1989, p.111). Começa a compreender as divergências entre os campos de significado e visão, apontando o que está além ou o que contradiz o que é visto. É uma passagem para um plano abstrato porque mistura objetos reais e imaginários.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida infantil; pelo contrário, é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais (VYGOTSKY, 1989, p.113). Ela faz o que gosta, mas ao mesmo tempo tem a oportunidade de aprender a lidar com o sofrimento e sujeitar-se às regras. Deste modo, é promovida uma ação contra o impulso imediato, uma vez que por conta das regras, não pode agir espontaneamente.

Nesse contexto, a regra passa a ser desejada pela criança, que passa a colocar sofrimentos e restrições a serviço da consecução do prazer. Adquirir a regra, ao invés de prisão, passa a ser desejável porque faz parte do saber brincar, torna-se um *status*. Se essa regra é construída e não uma imposição, constitui-se um caminho para a construção da ética e da moralidade.

Enfim, na vida infantil, o brinquedo contribui como a principal contradição para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p.115). Existe uma relação dialética entre o real e o abstrato, de forma que essa contradição impulse a construção de um conhecimento rumo à abstração, o que vai proporcionar a formação de um ser humano que consiga ver além das aparências, não sendo manipulável. Isso ocorre devido ao fato de a criança não ser passiva na brincadeira, pois:

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

2.2 O brincar e as relações sociais

Neste tópico, tecemos considerações sobre a importância social do ato de brincar e direcionamos nossa reflexão para a construção das relações sociais de maneira geral e no ambiente escolar, em específico.

O brincar, para a criança, sujeito de direitos e com a qual temos deveres a cumprir, constitui-se como uma questão de cidadania, na medida em que (REDIN, 2000, p.57):

As determinações legais são claras e amplas: o direito ao brincar é um dos direitos da cidadania entre outros. Todos importantes! O brincar, por seu lado, vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer. O brincar sozinho, nem a arte sozinha fazem a cidadania; mas eles (mais que outras atividades) têm como pressuposto a autonomia e a criação de regras arbitrárias, mas que respondam apenas ao prazer de agir, de cooperar ou do belo e do estético, são pressupostos da cidadania: é o uso efetivo da liberdade sem a qual não há cidadania.

Ao analisar o conceito de sujeito histórico, alguém senhor de suas ações e capaz de intervir de maneira positiva no grupo social a que pertence, verificamos que tal conceito guarda estreitas relações com o conceito de cidadão (REDIN, 2000, p. 55): ser sujeito de direitos e deveres; é estar capacitado a participar da vida, da cidade, da sociedade. É ser capaz de participar das decisões que lhe dizem respeito.

A vida em sociedade pressupõe a existência de outras pessoas a quem se deve respeitar, em quem confiar, com quem estabelecer regras comuns e com elas aprender novos modos de gerência da vida cotidiana.

As habilidades desenvolvidas durante a brincadeira, como a autonomia, a cooperação e a obediência (palavra muito temida nos dias atuais por estar associada ao sentido de subserviência), ao longo da infância, são transformadas em valores. Estes, quando cultivados, facilitam ao homem o alcance de uma perspectiva de liberdade, pois dão oportunidade para que seja desenvolvida

a criatividade, que na vida adulta, é um elemento poderoso na busca de meios para vencer as adversidades impostas pelas condições materiais.

No entanto, o desenvolvimento das referidas habilidades/valores/capacidades acima citados não é o ideal perseguido neste início de século. Trata-se de uma sociedade capitalista, cujo ideal é produzir muito para adquirir em larga escala. O homem não é reconhecido pelo que é, com seus valores, defeitos ou qualidades, mas, pelo que tem, pelo que aparenta ter e ser. Não se conta o valor moral e sim o monetário.

Nesse sentido, para Ianni (2005, p.28), os indivíduos são induzidos a tomar o consumismo como prática ou ideal de emancipação ou felicidade, transformando-se em membros de uma multidão de solitários. Isso acontece porque vivemos um momento histórico em que é difícil dividir, porque para dividir algo é preciso estabelecer uma relação de confiança com um interlocutor.

Na sociedade atual, conhecer alguém em quem posteriormente se possa confiar, pode representar perigo, pois, não se sabe qual o caráter de nossos pares, uma vez que não convivemos com eles. Desta forma, o consumo desenfreado, que nos faz ser vistos sem sermos realmente conhecidos, parece suprir a carência oriunda da ausência de relações afetivas consistentes. Em conformidade com as assertivas citadas, fazemos uso da reflexão de Guilherme Arantes, quando em 1989 compôs a música “Pão”:

No momento,
Já não basta sermos jovens, termos tempo
Os sonhos em todas as épocas são diferentes
O amor já não é a única procura da gente
Há muitas coisas além de querer ser feliz.

Essa reflexão nos leva a outras e nos faz entender que vivemos em uma época em que os objetivos e as condições materiais apresentadas pela realidade ultrapassam os desejos e sentimentos. Ao transpormos esse pensamento para a realidade de nossa pesquisa, vemos que não basta o querer/precisar brincar da criança. É preciso considerar as condições do meio em que a mesma está inserida e os valores que o norteiam.

Pelas razões citadas, na sociedade capitalista, crianças e velhos são segregados porque, em tese, são improdutivos. Quando se brinca, no caso da criança, ou transmite-se conhecimentos devido ao acúmulo de experiências vivenciadas, no caso do idoso, não se produz nada palpável, não há nada de novo ou bonito a mostrar, “apenas” a melhoria do caráter.

A criança apresenta uma peculiaridade, que no mundo capitalista, a coloca em vantagem sobre o velho. A criança é o espectro do futuro e agir em seu favor, na linguagem do capital, é uma questão de investimento. Sendo assim, os pequenos que há menos de 100 anos deveriam deixar a escola e ir para a fazenda auxiliar no cultivo da lavoura, são hoje o alvo de duas ideologias poderosas: a do lazer e da preparação.

Sobre a ideologia da preparação, não trataremos detalhadamente porque nossa pesquisa aborda a educação das crianças menores de 6 anos e esta ideologia geralmente aplica-se às crianças mais velhas, que são impedidas de brincar para estarem em atividades preparatórias para o ingresso no mercado de trabalho, como as aulas de Informática, idiomas e outras. Nas camadas mais pobres, preparam-se para reproduzir a força de trabalho dos pais, auxiliando-os com pequenos serviços ou na lida doméstica, no trato da casa ou dos irmãos menores.

Os pais educam seus filhos sob um prisma quase messiânico, como Benjamin (1984, p.13) explica: “A burguesia vê seus filhos como *herdeiros*; os deserdados os vêem como ajudantes, vingadores, *libertadores*”.

Cada casta educa seus filhos com um objetivo previamente definido, mas todas tem em comum o fato de desperdiçarem as benesses da infância em torno de uma preparação. Os filhos das classes mais altas são preparados para substituir os seus antepassados nas relações de poder, são herdeiros de um nome, continuadores e reprodutores de uma tradição.

Os filhos das classes mais pobres, na visão de seus pais, tem a missão de superá-los e construir um futuro diferenciado, libertando das mazelas sofridas e estabelecendo melhorias. Entretanto, são os primeiros a reproduzir as relações dantes estabelecidas.

Percebe-se que com tantas expectativas dos pais acerca dos filhos, torna-se impossível pensar em situações de brincadeira, dado que na formação do herdeiro que se pretende, não há espaço para a perda de tempo. É preciso prepará-los com conhecimentos ou ações que os levem ao objetivo almejado.

Quando consideramos que a criança tem direito à recreação e lazer e que há uma indústria voltada para isso, podemos comemorar, imaginando que um direito está sendo efetivado. Entretanto, ao nos depararmos com o quadro real e analisá-lo sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo e das relações sociais, ficamos estarecidos: o lazer que se propõe não é o jogo e a brincadeira que incentivam a inteligência e a cooperação, mas o lazer da preguiça e do consumo.

As atividades de lazer apresentadas à criança contemporânea estão, majoritariamente, relacionadas ao seu poder de consumo. Poucas podem ser consideradas como brincadeiras, se levarmos em conta as características da criança analisadas no tópico anterior.

Os brinquedos são, em maior parte, comprados. Quanto mais “vida própria” tem o brinquedo, maior o *status* da criança que o detém e da família, que pode adquiri-lo. Quando nos referimos a brinquedos com vida própria, falamos dos eletrônicos e similares, como as bonecas que falam, os ursos musicais, os carrinhos de controle remoto e outros da mesma família.

O desenvolvimento da tecnologia, meios de comunicação, o aparato cultural deles resultante e a já citada dificuldade de estabelecer relações de confiança fazem com que a criança usufrua dos brinquedos em ambiente restrito, deixando de circular em espaços públicos, nos quais estão expostas a riscos. Dessa forma, o brincar torna-se cada vez mais contemplativo pela dificuldade até de ter para quem mostrar.

Esses brinquedos colocam a criança na posição de expectadora, visto que se a boneca anda, fala ou até come sozinha, não há o que imaginar, a criança fica sem intervenção a realizar. Ela simplesmente assiste ao espetáculo promovido pelo brinquedo. Nem sabemos se podemos denominá-lo assim, uma vez que pronto, deixa de fazer a mediação entre o real e o imaginário.

As posições são invertidas: o brinquedo é o sujeito, protagonista da situação e a criança, o objeto, pacífico expectador. Nesse ponto, não é preciso que haja outros sujeitos para brincar, é até perigoso, podem roubar ou estragar. Não há interação, aprendizado de regras e nem mesmo a transmissão de um legado cultural de séculos. O brincar é solitário. Há apenas a criança, pacífica, acrítica, apreciando um espetáculo caríssimo em todos os sentidos aos bolsos dos pais, orgulhosos por isso.

Esta análise pode ser estendida a outras atividades que se considera lazer, como jogar vídeo-game, assistir televisão, navegar na Internet, usar o celular que serve para tanta coisa, que até se esquece que sua finalidade é telefonar, ou mesmo passear no *shopping*.

Não negamos a importância dos meios de comunicação ou mesmo dos jogos no desenvolvimento da inteligência mas, nessas atividades, a criança permanece passiva, quando deveria agir; solitária, quando poderia estar em grupos; apenas recebendo informações quando deveria estar agindo sobre elas e transformando-as em conhecimento.

Não pensemos que a condição citada seja privilégio das camadas sociais abastadas. As camadas pobres, em condições compatíveis à sua renda, também tem o seu aparato eletrônico, mesmo que de qualidade inferior, emprestado ou alugado no caso dos computadores. O acesso é estendido a todos, desde tenra idade. Variáveis os meios para consegui-lo, o que se constitui, em alguns casos, em porta de entrada para atividades ilícitas.

Um fator que devemos considerar é que os brinquedos são criações feitas a partir do mundo do adulto. De início, a criança imitava os seus familiares e depois o próprio adulto passou a produzir para a criança aquilo que julgava adequado.

Esse fato contrapõe-se ao ideário do século XXI, que faz da criança uma protagonista dos setores que participa, tornando-se objeto de um mercado de consumo. De acordo com Benjamin (1984, p. 14), os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança e a partir daí, nos reportamos

mais uma vez ao ideário medieval em que a criança era tida como um adulto em miniatura, visto que os brinquedos produzidos industrialmente, em sua maioria são réplicas miniaturizadas do universo adulto.

Momentos em que possamos ver bons filmes e apreciar bons espetáculos são significativos. Supõe-se que deva haver equilíbrio entre os momentos de ação e passividade. Em excesso, a passividade leva a formação de crianças e jovens obesos pela falta de movimento, e agressivos porque não sabem que atitude tomar perante a relação com outro ser humano.

No rígido espaço escolar, é instaurado um caos, à medida que na ausência do espetáculo eletrônico que os mantém hipnotizados, seja ele a televisão, o brinquedo, a Internet e o celular, crianças e jovens perdem a noção da conveniência das atitudes. Não há limites para o andar, falar ou correr, pois quando não se brinca, não se tem noção de quando a brincadeira acaba. Tudo é feito fora do contexto, pois no momento naturalmente destinado ao movimento, estão parados. Nas aulas de Educação Física, em que se ensina o que aprendíamos com nossos antepassados, quem conseguirá pular o muro quando a bola cair do outro lado?

Antes que possamos responder, fazemos uso da fala de Redin ao afirmar que

[...] uma dessas atividades que o mundo moderno nos desapropriou é certamente a atividade lúdica e pagamos altos tributos por isso – desde tratamentos psicoterápicos até academias aeróbicas e de lazer, ou outras atividades de compensação para encobrir nossas neuroses e estresses” (REDIN, 2000, p. 63).

É estabelecido um paradoxo à medida que pagamos para conversar com psicólogos porque não há convivência familiar e quando há, não se pode falar no horário dos programas preferidos de televisão. Paga-se para pular e fazer força nas academias de ginástica porque não há mais tempo e espaço para jogar, correr e pular livremente. Além dos compromissos, a violência urbana colabora para que isso ocorra.

Outro fator de relevância, que também se constitui como entrave ao pleno exercício do direito a brincar está intimamente ligado ao ideário capitalista que

prevê a competição. Essa competição aparece de maneiras distintas para as diferentes classes sociais, mas todas comprometem o presente em busca de condições melhores, conforme a ideologia vigente, no futuro. É um embate que se estabelece entre as concepções de trabalho enquanto realização pessoal ou como realização de necessidades criadas a partir do acervo oferecido pelo mundo do consumo, de modo que o trabalho do adulto interfira na suposta inutilidade do trabalho da criança.

2.3 O brincar nos programas escolares

Nossa reflexão sobre o brincar analisa como essa atividade é apresentada nos programas escolares, ou seja, nos documentos que se constituem referência para a prática pedagógica dos professores de Educação Infantil. Acrescentamos a isso alguns aspectos sobre a formação recebida pelo professor para a inserção da brincadeira em sua rotina de atividades.

O direito à recreação é previsto no artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança, citado na introdução deste trabalho e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2008, p.37) em seu artigo 4º. A L.D.B. nº 9394/96 estabelece nos artigos 29, 30 e 31 as diretrizes nacionais para a Educação Infantil, mas não dá direcionamentos específicos quanto ao brincar, o que ficou sob a responsabilidade de profissionais encarregados da elaboração de propostas pedagógicas.

Cabe aqui a análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e do Referencial Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Franca (REC), orientadores da prática pedagógica na referida cidade.

O RCNEI foi escrito em período posterior à promulgação da L.D.B. nº 9394/96, primeira legislação que reconhece a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Tem por objetivo servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (SOUZA⁸ apud BRASIL, 1998, p.5).

Os professores da Rede Municipal de Ensino de Franca receberam esse documento em 1999 e nos anos seguintes o mesmo foi incorporado à prática pedagógica dessa rede de ensino.

Em sua organização, o RCNEI divide-se em três volumes, sendo o primeiro dedicado à Introdução, quando são estabelecidas as características do documento, considerações sobre creches e pré-escolas, objetivos da Educação Infantil e perfil desejado para o professor que atua nessa etapa da educação.

Nos volumes que compõem o RCNEI, conteúdos e objetivos são mostrados de maneira distinta no que tange às etapas do desenvolvimento, sendo um bloco de conteúdos e objetivos para crianças de 0 a 3 anos e outro para crianças de 4 a 6 anos.

No segundo volume são apresentadas orientações que se referem à Formação Pessoal e Social, que se relacionam aos processos de construção da identidade e da autonomia. No terceiro volume, cujas orientações são para o âmbito de experiência “Conhecimento de Mundo”, há a divisão das áreas do conhecimento que se deve trabalhar e orientações quanto ao objetivo, conteúdo e prática pedagógica docente.

Nos três volumes do RCNEI há referências à recreação e ao brincar, que entre reflexões e orientações aos professores somam 8 páginas em meio às 460 páginas que representam os três volumes juntos.

Na introdução, o brincar aparece como uma linguagem infantil que requer domínio do que é real e imaginário e estabelece um vínculo com o mundo

⁸ Carta do então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato de Souza, inserida no volume introdutório do RCNEI, esclarecendo sobre os objetivos do documento.

adulto à medida que o representa. Dentre outros, representa um momento de autonomia porque a criança pode escolher os brinquedos e os companheiros, tornando-se um espaço de compreensão do universo em que está inserida e suas particularidades.

Um fato importante é que nesse volume do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 29), os autores se encarregaram de desfazer uma confusão muito comum no mundo docente ao diferenciar a brincadeira espontânea da atividade lúdica com fins didáticos:

Nessa perspectiva, não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Esse esclarecimento se faz necessário porque muitos professores, ao propiciarem situações lúdicas, jogos e brincadeiras como estratégia para aprendizagem de conteúdos, estão permitindo que a criança brinque e suprimem o brincar espontâneo de seu planejamento.

No segundo volume, o brincar é apresentado como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia (BRASIL, 1998, p.22), dado que nas brincadeiras, as crianças adquirem capacidades importantes para o seu desenvolvimento como a atenção, memória, imitação e imaginação. Segundo os autores, essas capacidades são primordiais para o aprendizado e estabelecimento de relações com as pessoas. O brincar é considerado como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também de transformá-la.

Quando se refere aos objetivos a serem trabalhados na Educação Infantil, o brincar aparece sozinho, desvinculado de outros objetivos de áreas do conhecimento, tanto para as crianças de 0 a 3 anos como para as de 4 a 6 anos, o que demonstra mais uma vez a sua importância.

No bloco de conteúdos de 0 a 3 anos (BRASIL, 1998, p.29), há as seguintes referências, dentre outras:

1. Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos;
2. Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação;
3. Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar;
4. Participação e interesse em atividades que envolvam a relação com o outro.

O quarto conteúdo citado não se refere diretamente ao brincar mas, pensamos que se torna uma consequência se as crianças forem desde cedo incentivadas a brincarem de maneira interativa, visando a participação e resolução de conflitos que surgem a partir dos contatos que se fazem.

Quando se incentiva a brincadeira e a exploração de diferentes brinquedos, proporciona-se à criança os primeiros contatos com o mundo que está fora dos domínios de seu corpo (lembrando que aqui estamos tratando de bebês ou recém saídos de fraldas e mamadeiras), favorecendo o desenvolvimento de noções espaciais, uma vez que a criança começa a diferenciar “quem é” e as características do mundo ao seu entorno, o que também ocorre nas brincadeiras de esconder e achar.

Esse princípio de relação com o mundo tem continuidade no estímulo às brincadeiras de imitação que, como já dissemos, favorece a apreensão do mundo dos adultos para uma posterior compreensão e constante participação no mesmo.

Quando usamos a expressão “mundo dos adultos”, não queremos, em momento algum dizer que a criança vive em um mundo à parte, mas nos referimos à cultura e à organização social, sejam elas familiar ou escolar, que precedem a existência da mesma e que é necessário que apreenda para que possa ser inteirada das relações sociais ocorrentes.

Vemos que se estabeleceu uma seqüência conforme a ordem que os conteúdos foram apresentados. Primeiro, a criança conhece os brinquedos, depois é

incentivada a brincar e estabelecer relações e posteriormente tem a oportunidade de fazer escolhas sobre brinquedos e escolhas. Enxergamos aqui uma trajetória para a construção de um sujeito histórico: alguém que conhece e depois intervém.

Esse processo tem continuidade no estabelecimento dos conteúdos destinados às crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 1998, p.36-37), sendo:

1. Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens.
2. Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.

Percebe-se que para a Educação Infantil escolar, não há um grande direcionamento quanto ao de quê brincar, mas ao como essa brincadeira deve ser organizada, isto é, de maneira a proporcionar aos alunos situações de escolha e evitando que na hora da brincadeira haja momentos de discriminação relativos às questões de gênero, que em sua maioria são construídas na infância.

O terceiro volume ainda apresenta os seis eixos de trabalho (BRASIL, 1998, p.7), orientados para a construção de diferentes linguagens pelas crianças e pelas relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Nele, há referências ao item “Jogos e brincadeiras” nos eixos de Música, Natureza e Sociedade e Matemática.

No eixo dedicado à Música, é dada ênfase aos jogos e brincadeiras transmitidos pela tradição oral, considerados fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical (BRASIL, 1998, v. 3, p.71). Cantigas de roda são exemplos de jogos sugeridos no RCNEI, cujo objetivo é envolver o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, como formas de expressar a infância.

Na Rede Municipal de Ensino de Franca, onde realizamos nossa pesquisa de campo, as crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental tem 1 aula semanal de Educação Musical, em que tais conteúdos são

desenvolvidos e contam com um professor com formação específica em Música, entretanto não há momentos para a brincadeira livre e sim direcionada à atividade musical.

O eixo intitulado Natureza e Sociedade é organizado com o objetivo de reunir temas pertinentes ao mundo natural e social, tendo em vista que o mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis, diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas (BRASIL, 1998, v. 3, p.163). Esses temas darão origem aos conteúdos que compõem as Ciências Humanas e Naturais.

No desenvolver dos conteúdos desse eixo de trabalho, o brincar aparece como uma estratégia didática permanente para o ensino de regras, fundamentais para a boa convivência social e também para a apresentação de brincadeiras realizadas em outros tempos e espaços, o que se constitui em uma atividade fundamental para o processo de desenvolvimento dos conceitos de tempo e espaço, matéria-prima para a aprendizagem em História e demais ciências sociais.

O brincar também consta no rol de conteúdos direcionados à Matemática, mas com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e idéias aritméticas, que sob o questionamento do adulto, levem a criança a observações e formulações de respostas.

Para atender a esse objetivo, na página 235 do volume 3 são sugeridas brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, jogos de encaixe, jogos de cartas, além de cantigas de roda com temática numérica (A galinha do vizinho ou 1,2 Feijão com arroz, por exemplo), etc, de modo que se pode classificar os jogos sugeridos em jogos numéricos, jogos de cartas e jogos espaciais.

De forma bem resumida e embasados no RCNEI, esclarece-se que os jogos numéricos são aqueles que permitem às crianças a utilização de números e suas representações, comparando e fazendo registros numéricos e operações. Usamos como exemplo os dados e trilhas.

Os jogos de cartas, além dos objetivos apresentados pelos jogos numéricos, permitem a distribuição, comparação de quantidades e a reunião de coleções, sendo que tomamos os dominós e os jogos com baralhos para exemplificá-los.

Por fim, dentre os jogos mais comuns, posto que há diversas modalidades de jogos, os jogos espaciais proporcionam às crianças a observação das figuras e suas formas, identificando as propriedades espaciais dos objetos. São exemplos de jogos espaciais os jogos de modelar e os desenvolvidos a partir de blocos lógicos⁹.

Nos jogos matemáticos, há os objetivos próprios, de forma que o brincar aparece como estratégia de ensino. Todavia, o que os torna de acordo com nossa proposta é que mesmo com movimentos limitados, dado que muitos são jogados em mesas, há promoção da interação, uma vez que a maioria se joga em equipe ou estabelecendo parcerias e a vivência de aspectos relacionados a ganhos, perdas, administração do que se tem e perspectivas do que se pode adquirir.

Citamos esses três eixos porque no RCNEI, o brincar aparece literalmente, constando nos índices como estratégia didática, todos os eixos temáticos (Movimento, Linguagem Oral e Escrita e Artes Visuais) também utilizam jogos e brincadeiras como recurso pedagógico, entretanto não consideramos como brincar porque são sistematizados de uma maneira em que a criança aprenda as regras, que também são prazerosas, em detrimento de fazer escolhas.

As orientações aos professores sobre como operacionalizar o conteúdo desse programa de ensino permeiam os três volumes do RCNEI, porém estão sistematizadas no segundo volume (Formação Pessoal e Social).

No capítulo intitulado **Orientações gerais para o professor**, o item Jogos e brincadeiras é o primeiro a ser tratado. Nele, a função docente é orientada

⁹ Blocos lógicos são um material pedagógico utilizado prioritariamente na Educação Infantil, com o objetivo, dentre outros, de proporcionar à criança o conhecimento das formas geométricas e atributos das mesmas como tamanho, cor, forma e espessura. Desta maneira, compõe-se 48 peças distribuídas em quadrados, retângulos, triângulos e círculos, cujas cores são amarelo, vermelho e azul, em tamanho grande e pequeno (em relação às próprias peças) e espessura fina e grossa.

para a organização de tempos e espaços para a atividade lúdica, de modo a favorecer a criatividade e a responsabilidade de seus alunos.

Ao ler as orientações, compreendemos que para desenvolver a criatividade de seus alunos, o primeiro que deve tê-la desenvolvida é o professor, pois precisa conhecer as características do espaço em que está inserido, para que de posse dos recursos ali existentes, consiga organizá-los de maneira a criar um ambiente que desperte o interesse para a atividade lúdica.

Para a criação do ambiente, são sugeridas ideias como organizar cantinhos em sala de aula com objetos que remetam a uma situação fantasiosa, como ter pentes e escovas para que brinquem de cabeleireiro ou ter um baú com roupas antigas e objetos variados para que se fantasiem e criem uma história. É um processo de oferecer condições para que o aluno dê vida para aquilo que sozinho não tem significado, podendo ir além da proposta inicial do objeto.

As orientações também são direcionadas ao momento posterior ao brincar, na medida em que num primeiro momento, o ambiente foi preparado para que os alunos pudessem brincar. Ao término da atividade, o professor deverá orientá-los para que, com seu auxílio, reorganizem o material que utilizaram, de forma que partilhem a responsabilidade de cuidado e manutenção do mesmo.

A segunda orientação quanto ao momento posterior ao brincar é que o professor ofereça às crianças a possibilidade de socializarem as brincadeiras realizadas e o porquê da escolha das mesmas, o que se constitui em uma retrospectiva do brincar. Essa retrospectiva estimula a linguagem, faz com que a criança abstraia o momento presente para lembrar detalhes e aprenda a analisá-los.

A última orientação específica quanto ao brincar é que este se constitua em uma atividade permanente na rotina escolar, sendo direcionado conforme os interesses apresentados pelas crianças nas diferentes faixas etárias atendidas pela Educação Infantil.

O segundo documento a ser analisado é o Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca (REC). Esse documento é fruto de estudos e discussões de gestores escolares da Secretaria da

Educação da Prefeitura Municipal de Franca¹⁰, com o objetivo de elaborar um referencial curricular embasado em parâmetros nacionais, mas que mantivesse características próprias da prática pedagógica realizada na citada rede de ensino. Sua versão preliminar foi apresentada aos professores no início do ano letivo de 2007, que o tiveram como referência em 2007 e 2008, quando essa versão foi recolhida e avaliada para a entrega da versão final em julho de 2009.

Em suas 322 páginas, traz orientações sobre aspectos do cotidiano escolar. Tratando especificamente da Educação Infantil, apresenta textos/orientações intitulados: “Berçário”, “A importância do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos”, “Competências, habilidades e procedimentos para crianças de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”, “Brincadeira é coisa séria” e “Avaliação na Educação Infantil”. Porém, nos deteremos a analisar os itens que se constituem como nosso objeto de estudo.

Ao se ler as orientações propostas no REC, percebe-se que a referência para sua elaboração, além dos teóricos estudados na atualidade, é o RCNEI. Contudo, o que os diferencia, além dos graus de complexidade, é que o RCNEI é elaborado de modo que os professores sejam orientados a proporcionar aos seus alunos situações que possibilitem a construção de capacidades que os levem ao domínio da autonomia e conteúdos.

Os objetivos propostos no REC não são a construção de capacidades mas, o desenvolvimento de competências e habilidades, trabalho que se realiza sob o embasamento teórico obtido a partir da leitura da obra de Phillippe Perrenoud.

Por haver pontos em comum, não há muito o que acrescentar no que tange às orientações. Mesmo assim, há o que observar nos itens “A importância do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos” e “Brincadeira é coisa séria”.

¹⁰ Para designar a Prefeitura Municipal de Franca, principalmente no que se refere à autoria de documentos institucionais, utilizaremos a sigla P.M.F.

Quando se trata da importância do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, o brincar aparece como parte da rotina¹¹ das classes de Educação Infantil. É entendido como a linguagem natural da criança e a mais importante delas (PMF, 2009, p.87). As orientações se dão no sentido de não utilizar a atividade lúdica como uma escapatória para quando o professor não planejou uma atividade formal. O profissional, ao contrário, deve planejar estratégias para fomentá-la, porque constitui-se em um momento de interação que auxilia a criança a vencer o egocentrismo.

Além das sugestões apresentadas no RCNEI, os autores desse programa de ensino ainda sugerem que os docentes proponham pesquisas sobre jogos e brincadeiras, confeccionem brinquedos junto com seus alunos e realizem projetos a partir dos mesmos.

Não nos deteremos muito em analisar o que os autores do REC orientam sobre as atividades físicas e de parque, justamente porque esse equipamento é encontrado com maior frequência nas creches, havendo poucas unidades na educação infantil escolar.

As recomendações quanto ao trabalho no parque não diferem, em conteúdo, das orientações quanto ao brincar em geral, mas julgamos que colocam de maneira muito competente, a função do professor no momento em que as crianças brincam (PMF, 2009, p.88):

O professor deve estar próximo, auxiliando e estimulando a criança a desenvolver sua motricidade e socialização, ajudando, também a resolver conflitos que surgem nas brincadeiras quando, porventura, as crianças não forem capazes de solucioná-los sozinhas.

Após a realização desse percurso sobre o conteúdo que os referenciais curriculares trazem a respeito do brincar, percebe-se que ambos trazem um direcionamento sociointeracionista à medida que consideram a essencialidade do brincar na formação da criança e, por conseguinte, na interação com seus pares, de modo a contribuir para sua constituição enquanto um sujeito social.

¹¹ ROTINA: designação, que na rede de ensino pesquisada, refere-se ao conjunto de procedimentos e atividades permanentes, realizadas diariamente no planejamento de turmas de Educação Infantil, como a contagem dos alunos, leitura de cabeçalho, alfabeto, numerais, preenchimento de calendário, dentre outros procedimentos que visam a sistematização.

Um fator relevante é que são apresentadas aos professores sugestões de atividades que não são onerosas, mas se proporcionadas de forma planejada podem ser bastante significativas. O conteúdo apresentado nos guias curriculares deve ter estudo sistemático por parte dos profissionais da educação, caso contrário, não tem serventia.

Desta forma, consideramos a preparação do professor como algo essencial para que haja boas situações de brincadeira, o que resumimos na citação de Leif e Brunelle (apud PMF, 2009, p.90):

A formação de professores para uma plena e inteira reintrodução da brincadeira na escola pede, antes de tudo, que eles sejam iniciados em um novo tipo de formação, que ocorre mais para compreender do que para transformar. Convém, em seguida, torná-los capazes de abordar a brincadeira como uma disciplina em si. Portanto, torna-se indispensável fazer deles adultos que saibam brincar.

Compreende-se que a ocorrência do brincar na Educação Infantil envolve o seu reconhecimento de ser uma atividade independente das outras, como citaram os autores acima e o reconhecimento do professor frente a essa realidade. Isto é, o professor deve ter ciência de que todas as áreas devem estar interligadas e trabalhadas de forma integrada, de forma que não haja prejuízo de uma em função de outra. Ler e escrever formalmente não são mais importantes que o brincar, isso se explica pelo fato de que a atividade lúdica proporciona uma leitura do mundo que também é crucial no processo de aprendizagem de outras leituras.

O professor deve aprender a usar o tempo no seu cotidiano escolar de forma que todas as atividades sejam bem distribuídas. Segundo Bondioli (2004, p.147), as pessoas grandes quando organizam e compartilham com as crianças a vida cotidiana, são agentes frequentemente inconscientes, mas que contribuem para o processo de desenvolvimento da autonomia dos pequenos, pois mostram a eles que há momentos oportunos para todas as atividades: brincar, ler, escrever, desenhar...e a infinidade de atividades que se faz na Educação Infantil.

***“Você verá que é mesmo assim,
Que a história não tem fim
E continua sempre que você responde sim
À sua imaginação;
À arte de sorrir cada vez que o mundo diz não...”¹²
(Guilherme Arantes)***

¹² Trecho da música “Brincar de viver”, de Guilherme Arantes, o qual usamos no texto após refletir e antecipar os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 3 A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS

Ao propormos esta pesquisa sobre a construção do sujeito histórico na educação infantil, faz-se imperativo o esclarecimento sobre as questões teórico-metodológicas da mesma.

Trata-se de pesquisa de caráter qualitativo, que se adequa aos moldes das Ciências Sociais Aplicadas, alternativa ao positivismo, como novo paradigma da ciência, na década de 1980 (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.129 ss).

Entende-se que uma pesquisa social é relevante por possuir o poder de leitura de uma determinada realidade. Quando são reveladas as suas particularidades, os profissionais adquirem a capacidade de promover intervenções para causar melhorias. Junte-se a isso o fato de se construir novos conhecimentos sobre a realidade estudada e por meio deles favorecer de forma direta ou indireta os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ao pesquisar o papel da brincadeira na construção do sujeito e como os educadores a proporcionam, traça-se um caminho para esta pesquisa, caminho este que começa pela abordagem da pesquisa.

Desta maneira, realizou-se uma pesquisa qualitativa, pelo emprego de procedimentos como definição do universo e da amostra, observação participante, seleção, traçado do perfil e entrevistas com os sujeitos, análise de dados, o que, nos dizeres de Horn (2003, p.76):

“[...]se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. “

Foi feita uma pesquisa explicativa, que tem como preocupação central a identificação de fatos que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos estudados (1999, p.44).

Entende-se que esse tipo de pesquisa favorece uma participação mais efetiva dos envolvidos, pesquisador e sujeitos, que poderão colocar suas vivências e compreensão acerca do assunto estudado, em detrimento da análise estatística.

É válido esclarecer as questões teóricas que nos orientam, pois, a partir delas, foi construído um referencial teórico, uma prática e interpretação da pesquisa realizada, constituindo-se em uma justificativa para termos esse trabalho inserido em um programa de pós-graduação em Serviço Social.

Este trabalho parte de uma proposta ancorada metodologicamente no Materialismo Histórico, que segundo Triviños (1987, p.51), é a ciência filosófica do Marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento daquela sociedade.

Na proposta materialista histórica, é preciso entender os caminhos trilhados pela sociedade, com relação aos processos históricos, como foram constituídos em suas origens até que fosse atingido o atual estado de desenvolvimento. Gil (1999, p.40) nos esclarece que quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do Materialismo Histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais.

A pesquisa histórica nos forneceu conhecimentos sobre a história da criança, da instituição escolar como um todo e da instituição de educação infantil. Esse estudo nos ofereceu respostas a questões até então desconhecidas, como a postura assistencialista tanto em creches como na educação infantil escolar e a construção inadequada dos prédios escolares.

O conhecimento da história da criança nos fez compreender as atitudes que se toma para com ela, como a pouca atenção à sua opinião e necessidades. Por conta disso, adentramos as escolas imbuídos de um olhar, que deixa de visualizar a instituição como um simples local de trabalho, mas que a enxerga em

sua perspectiva histórica, que abrange as formas como suas funções foram tratadas e sua inserção na comunidade da qual faz parte.

Se a História justifica as condições materiais em que a criança é colocada na sociedade atual, ela nos possibilita pensar intervenções e construir projetos de superação aos modelos que se colocam, daí a nossa aproximação com o Serviço Social, uma área do conhecimento absolutamente interventiva. Ou seja, se há modificações nas relações existentes na infância, isso interfere nas relações sociais, trazendo novas problemáticas e conseqüentes demandas.

Nesse contexto, a Educação é colocada como uma prática social que se efetiva devido à possibilidade de modificabilidade humana, como nos explica Barros (1998, p.21): “O homem é um ser que se transforma. Não a transformação meramente exterior, crescimento ou decadência, que é própria do vivo em geral, mas a transformação interior, que faz dele um ser histórico.”

Essa transformação, explanada de um ponto de vista filosófico por Barros, a qual compreendemos como uma transformação de consciência, é determinada pelas condições materiais a que são submetidos os indivíduos e grupos sociais. Condições estas que no caso de nossa pesquisa, são proporcionadas por seus educadores.

Devido às peculiaridades do tema, justifica-se optar pela realização de uma pesquisa social, posto que conforme Gil (1999, p.42), esta modalidade de pesquisa permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Escolhemos realizar uma pesquisa aplicada pelo convencimento de que o conhecimento produzido na universidade deva ter uma utilização prática, ou seja, contribuir para a reflexão acerca de uma realidade para conseqüente melhoria da mesma.

3.1 O universo da pesquisa

Para compreendermos o universo em que se realiza a pesquisa, apresentamos algumas características dos locais em que a mesma se realiza, seus limites, possibilidades e diferenças. Juntemos a isso, os dados que levantamos sobre os sujeitos responsáveis pela ação pesquisada, de forma que traçamos um perfil dos mesmos. Posteriormente, esclareceremos sobre os procedimentos, a pesquisa de campo e as análises dos dados decorrentes da mesma.

3.1.1 O espaço

Antes de descrevermos os locais específicos em que foi realizada a pesquisa, julgamos necessário apontar alguns aspectos da cidade em que a mesma foi realizada. Este esclarecimento facilita a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos e nos ajuda a contextualizar as respostas, que seriam outras caso a pesquisa fosse realizada na zona rural, em cidades de portes diferentes ou mesmo em outras áreas da mesma cidade.

A cidade de Franca, situada a nordeste do estado de São Paulo, com área total de 607 quilômetros quadrados, faz parte de uma região compreendida entre os rios Pardo e Grande. Seu povoamento é datado desde 1760, quando uma pequena população se estabeleceu na cidade, formando um povoado denominado Covas, onde se situa o atual bairro de Miramontes.

Devido à vizinhança com o estado de Minas Gerais, que no século XVIII vivia o apogeu do Ciclo do Ouro, Franca recebe, no século XIX, grande fluxo populacional, visto que devido à decadência das minas, muitos mineiros vem estabelecer-se para criar gado e cultivar lavouras.

Desde princípios do século XX, a fabricação de calçados masculinos firma-se como a principal atividade econômica desenvolvida na cidade. Todavia, esse cenário tem sido modificado com a ocorrência de várias crises. O setor calçadista constantemente sofre os efeitos prejudiciais das crises, porém, observa-se tímida, mas constante diversificação da economia, como o crescimento da indústria de *lingeries* e o turismo decorrente do setor de serviços.

A cidade de Franca sedia a 14ª região administrativa do Estado de São Paulo, que é composta pelos municípios: Aramina, Batatais, Buritizal, Cristais Paulista, Guará, Igarapava, Ipuã, Itirapuã, Ituverava, Jeriquara, Miguelópolis, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Ribeirão Corrente, Rifaina, Sales Oliveira, São Joaquim da Barra e São José da Bela Vista.

Mediante dados da Fundação SEADE – IPES, a população contava, em 2008, com 331.480 habitantes, sendo que aproximadamente 97 % são moradores na zona urbana. Desta população, aproximadamente 30.000 pertencem à faixa etária de 0 a 5 anos, alunos e potenciais candidatos a matrículas nas escolas de educação infantil.

A cidade conta com todos os serviços de saúde, assistência social, judiciária e educacional. Neste setor, o que mais interessa por ser alvo desta pesquisa, a cidade apresenta importantes instituições em todos os segmentos: infantil, fundamental, médio e superior.

A Educação Infantil é atendida pelas redes de ensino particular e municipal. No caso das creches, existe uma unidade de iniciativa municipal, um número significativo de creches conveniadas em funcionamento ou em construção e particulares que recebem proventos do Poder Público. Sobretudo no ano de 2009

(com recursos do FUNDEB¹³) foram construídas em larga escala, instituindo uma parceria em que a Prefeitura Municipal doa os terrenos e constrói os prédios para que a sociedade civil organizada busque meios de administrar.

A Rede Municipal de Ensino, além da Educação Infantil, atende os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e a Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Fundamental e o Ensino Médio são atendidos pela Rede Estadual de Ensino, que paralela ao Poder Público Municipal, também atende os anos iniciais do Ensino Fundamental. A Rede particular atende todos os níveis da Educação Básica.

No ensino superior, a cidade conta com uma universidade estadual, uma universidade particular, um centro universitário e uma faculdade sob a forma de autarquia municipal. Todas contam com programas de pós-graduação em níveis e áreas diversificadas. Entretanto, são incontáveis os núcleos de educação à distância que se estabelecem em prédios de pequenas dimensões e representam instituições de ensino superior de diversas partes do país. Núcleos estes que tem formado grande parte dos educadores em exercício.

O universo desta pesquisa é composto por professores, pais e alunos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Franca, que é composta por 77 escolas que atendem Ensino Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (PMF, 2009, p.10). Destas, 55 mantêm classes de Educação Infantil, com 442 professores e 6432 alunos matriculados¹⁴. Deste universo, selecionamos duas escolas, as quais denominaremos “Emília Ferreiro” e “Ana Teberosky”¹⁵, 8 (oito) alunos e 8 (oito) pais.

¹³ FUNDEB: sigla que designa o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.

¹⁴ Essas informações, foram coletadas no site do IBGE (sigla que designa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pertencente ao MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, online) são referentes ao ano letivo de 2008 e nelas não constam dados referentes às matrículas realizadas em 2009, se houve aumento ou diminuição de matrículas por conta da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos ou da inserção de alunos de 3 anos e 8 meses no ensino regular.

¹⁵ Os nomes das teóricas da Educação Ana Teberosky, Emília Ferreiro e Maria Montessori são nomes fictícios para que o verdadeiro nome da escola e profissionais não sejam expostos.

Na seleção dos professores, foi levada em consideração a implementação da lei que institui o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Lei 11.274/2006) que trouxe mudanças. Com essa alteração, o número de professores foi reduzido de 8 (oito), proposta original entregue em 10 de setembro de 2008 para 6 (seis).

Até o ano de 1994, a Rede Municipal de Ensino de Franca responsabilizava-se apenas pela então pré-escola e Educação de Jovens e Adultos (antes denominada Ensino Supletivo, cuja existência não interfere nesta explicação). Como as escolas atendiam apenas alunos de 5 e 6 anos, eram construídas em prédios com no máximo 4 salas de aula, de modo que um diretor representava sempre mais de 5 escolas municipais de educação infantil (EMEIS) o que em quantidade de classes, alunos, professores e funcionários representa uma escola de médio porte.

Cada conjunto de escolas era identificado pela área geográfica em que se localizava, de modo que em 2005, quando houve uma reorganização, havia as regiões Norte, Sul, Leste, Oeste, Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste, cada uma com um diretor e coordenador pedagógico.

Com o processo de municipalização do ensino paulista, ocorrido no Estado de São Paulo, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Mais precisamente em Franca, esse processo ocorre desde 1995, com a implantação do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC). A Rede Municipal de Ensino passou a atender os anos iniciais do Ensino Fundamental (denominados até 2008 de 1ª a 4ª séries). Paulatinamente, houve a construção de escolas em todos os bairros não atendidos pela Rede Estadual de Ensino, que receberam a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Na década de 2000, para atender às metas propostas no Plano Nacional de Educação, professores, alunos e gestores assistem a uma série de mudanças. Em 2006, pela primeira vez, abrem-se matrículas para alunos de 4 anos e o aumento da demanda será causador de algumas mudanças.

EMEIS situadas em áreas periféricas deixam de fazer parte das regiões para estar sob a responsabilidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental mais próxima, de modo que em 2008, são apenas 5 regiões administrativas: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro. Estas unidades passam a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB). Não há mais cisão entre a gestão dos ensinos infantil e fundamental.

Com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, em 2009, EMEIs e EMEFs deixam de existir. Todas as escolas são EMEBs, visto que onde alunos de 5 e 6 anos eram matriculados na Educação Infantil, a partir dessa data, recebe-se alunos de 3 a 4 anos na fase I da Educação Infantil, alunos de 4 a 5 anos na Educação Infantil fase II e alunos de 5 a 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. As escolas começam a ser construídas de modo que agreguem alunos desde a Educação Infantil, não havendo mais construções improvisadas ou escolas construídas com menos de 4 salas, conforme os modelos das décadas de 1970 e 1980.

Quanto às construções mal planejadas, há as exceções: os casos em que as escolas já foram construídas para receber até no máximo 8 classes de alunos de 4 a 6 anos e para atender à demanda do Ensino Fundamental, foram reformadas e ampliadas, restringindo ou improvisando espaços. Tal fato é relevante para esta pesquisa, posto que os espaços restritos ou improvisados são os de circulação da criança.

Desta maneira, uma das escolas que selecionamos, que antes contava com 6 classes de Educação Infantil, agora conta com apenas 3, de modo que em duas escolas escolhidas, não há mais como selecionar 8 professores, posto que três deles não pertencem mais a essa modalidade de ensino.

As escolas selecionadas estão situadas na região Oeste. Não tratamos aqui do grupo de escolas que recebe esta denominação, mas, da área geográfica da cidade. Aquelas unidades foram escolhidas de forma intencional, por consenso entre a pesquisadora e as profissionais da Secretaria da Educação.

Não se trata de contrapor os resultados vindos das realidades de ambas, mas que se complementem uma vez que pelas razões já explicitadas, as escolas em que há classes de Educação Infantil são muito pequenas, não contam com número significativo de professores e quando nas escolas maiores há classes para os infantes (como na EMEB Maria Montessori em que funcionam 22 classes, sendo duas classes de Educação Infantil) também o número ainda é pequeno, de modo que seja necessário e enriquecedor pesquisar mais de uma realidade.

A Escola Municipal de Educação Básica “Emília Ferreiro” é a sede de um conjunto de 5 escolas de Ensino Fundamental e uma de Educação Infantil situadas sob denominação de região Oeste. Essa região atende 655 alunos de 4, 5 e 6 anos distribuídos em 29 classes (14 no período matutino e 15 no período vespertino).

Na região, há 14 classes de 1º ano do Ensino Fundamental, 10 classes de Educação Infantil Fase II e 5 classes de Educação Infantil Fase I. Nesse contexto, a EMEB que selecionamos atende 147 crianças, com 6 classes em funcionamento: 3 classes de 1º ano no período da manhã e 3 classes no período da tarde, sendo 2 destinadas à Fase II e 1 destinada à Fase I.¹⁶

A escola atende três bairros, considerados periféricos. O povoamento dessa região ocorreu durante as décadas de 1980 e 1990, sendo que a escola foi inaugurada em 1993. Nessa localidade, há poucos recursos disponíveis para recreação e lazer. Próximo à escola, há um clube, que é destinado apenas a trabalhadores das indústrias de calçados e um campo de futebol, onde as crianças podem soltar pipas e andar de bicicleta. Há uma praça e um pequeno parque a 6 quarteirões da escola.

O corpo de funcionários da EMEB “Emília Ferreiro” é composto por diretora, coordenadora pedagógica, pedagoga, escriturária, secretário de escola, 2 merendeiras e ajudante geral. O corpo docente é composto por 3 professoras regentes de classe, 1 professor de Educação Física, 1 professor de Educação Musical¹⁷ para cada turno e que tem 1 aula por semana em cada classe, 2

¹⁶ Dados extraídos do Planejamento anual realizado nos dias 12 e 13 de março de 2009, na sede da região Oeste.

¹⁷ Em sua matriz curricular, os alunos da Educação Infantil tem 1 aula semanal de 45 minutos de Educação Física e outra, em igual proporção, de Educação Musical.

professoras de apoio (substitutas) por período e 1 professora readaptada, que divide sua carga horária entre os períodos matutino e vespertino.

Até o ano de 2008, todas as escolas da região Oeste atendiam apenas à demanda da Educação Infantil. Devido a essa particularidade de serem construídas de modo a não terem tamanho e nem alunos suficientes para comportarem um corpo administrativo, estão subordinadas à direção dessa EMEB, que também conta com um espaço físico muito pequeno pelas mesmas razões. Esse espaço é composto por quatro salas de aula, sendo uma utilizada pela equipe gestora, uma secretaria, um almoxarifado, uma cozinha, quatro banheiros (masculino, feminino, de professores e de acessibilidade), área coberta e externa gramada, com uma casinha de bonecas de alvenaria (PMF, 2009, p.3).

Os profissionais da equipe gestora da escola (diretora, coordenadora pedagógica e pedagoga) e as professoras readaptada e de apoio (professoras substitutas ou responsáveis pela recuperação paralela de alunos com dificuldades de aprendizagem), se revezam no atendimento às outras escolas da região.

Nesse contexto, é uma escola que está constantemente movimentada com entrada e saída de funcionários, pais em busca de matrículas e informações, professores em busca de orientação, entregadores de merenda e materiais diversos, dentre outros.

A movimentação citada ocorre em outras escolas, mas estas, por terem uma estrutura física maior e planejada para tal, apresentam os pavilhões administrativos localizados em um local que preserve as aulas desse movimento. No entanto, esse fato não ocorre na EMEB “Emília Ferreiro” e que julgamos considerável nas respostas obtidas: a estrutura do prédio não permite a coexistência de atividades pedagógicas e administrativas. Há um pátio coberto, mas inexistem outros espaços para convivência dos alunos. Quando estes brincam, atrapalham o trabalho administrativo e a entrada e saída de pessoas que buscam e realizam serviços.

A EMEB “Ana Teberosky” situa-se na mesma região que a escola “Emília Ferreiro”, aproximadamente 1 km distante, todavia apresenta algumas

diferenças. Esta escola conta com apenas 3 classes, que funcionam apenas no período vespertino, pois com a construção, em 2009, de uma EMEB, à qual denominaremos “Maria Montessori”, em bairro próximo, sua clientela, em parte foi direcionada para essa escola. Atende alunos matriculados na Educação Infantil, com idades variantes entre 3 anos e 8 meses a 5 anos e 1 mês.

A escola, construída em 1991, recebe uma clientela oriunda de nove bairros, dentre eles, há dois bairros com maior número de alunos. Desses dois, o primeiro e mais antigo, em que a mesma se situa, também é muito pobre em recursos de recreação para a criança. Não há praças, parques, apenas um campo de futebol.

No bairro vizinho, o segundo com maior número de alunos, construído recentemente (o loteamento tem 7 anos), há um parque, que está situado ao lado da construção da EMEB onde estes alunos irão estudar nos próximos anos letivos e que segundo as mães entrevistadas constitui-se em uma parada obrigatória no retorno da escola.

O corpo de funcionários dessa escola é composto por uma servente merendeira. Esta, além de alimentação e limpeza, também se responsabiliza, exercendo a função de outros profissionais, como inspetor de alunos e secretário, já que na escola não há telefone, apenas um orelhão.

Do corpo docente fazem parte 3 professoras regentes de classe, 1 professor de Educação Física e 1 professora de Educação Musical, com 1 aula semanal em cada classe (que são os mesmos atuantes na EMEB “Emília Ferreiro”. Ao contrário da outra escola pesquisada, devido às suas dimensões e número de alunos, essa escola não conta com a presença de diretor, que atua na EMEB “Maria Montessori”, à qual a EMEB “Ana Teberosky” é subordinada, ou outros funcionários do corpo administrativo, que tratam da parte burocrática na escola-sede.

Na escola, há uma área livre, onde são realizadas as aulas de Educação Física e outras que se fizerem pertinentes, mas exceto o refeitório não há espaço coberto para convivência dos alunos. Um ponto em comum nas duas escolas é que não há recreio, pois não há classes e alunos suficientes para a contratação de um inspetor de alunos. Por isso, o tempo de permanência nestas

duas unidades é menor que nas escolas maiores e com corpo completo de funcionários, sendo que no período matutino, o horário das aulas vai de 7h às 11h30 e vespertino, de 13h às 17h30, quando o horário de saída deveria ser 11h50 e 17h50 (o que se aplica apenas ao corpo docente e não aos alunos).

3.2 Os sujeitos

Como sujeitos desta pesquisa, selecionamos os pais, professores e os alunos matriculados nas escolas anteriormente citadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que foi selecionada uma amostra em meio a um universo abrangente de sujeitos e os envolvidos serão ouvidos e analisados em suas percepções, sendo 6 (seis) professoras, 8 (oito) pais e 8 (oito) alunos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Franca-SP.

Para a construção do sujeito histórico, é fundamental garantir o direito à recreação e ao lazer. Embasados no artigo 4º do E.C.A. (BRASIL, 2008, p.37), uma das questões norteadoras da pesquisa foi sobre como os pais e os professores proporcionam situações de recreação e lazer:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Conforme o conteúdo desta lei, todos são responsáveis por seu cumprimento. Foram selecionados os pais ou adultos cuidadores por ser a família a esfera mais próxima da criança, responsável desde o nascimento por sua educação e manutenção. A comunidade também participa dessa efetivação a partir do momento que tece relações de convivência com a família e em conjunto tecem

estratégias como a reivindicação de praças, parques e outros espaços destinados à criança, que não nos cabe tratar aqui.

Os professores têm sua voz presente nesta pesquisa porque na amostra que delimitamos são os representantes mais próximos do Poder Público e devido à sua proximidade com a criança e sua família. Na Educação Infantil essa relação torna-se ainda mais estreita que nas séries posteriores, estabelecem uma relação de mediação entre elas e o Estado, que tem a obrigação de tornar efetivos os direitos de todos os segmentos.

As crianças foram ouvidas porque estão diretamente envolvidas no tema desta pesquisa, que se realizou fundamentada no Materialismo Histórico: visou-se a busca do conhecimento de como as condições materiais e históricas influenciam no desenvolvimento das ações humanas.

Confere-se legitimidade ao pensamento infantil, diferentemente de procedimentos anteriores, em que as crianças não eram ouvidas. Além de não serem percebidas, eram impossibilitadas de falar. Buscamos ouvi-las e percebê-las em suas razões, preferências, emoções e percepções acerca de sua relação com o brincar. Afinal, para serem sujeitos históricos é preciso que tenham voz e vez, para se expressar e escolher aquilo que lhes for pertinente.

3.2.1 As famílias

Ao estabelecermos os contatos com as profissionais das escolas pesquisadas, solicitamos que além de responderem aos nossos questionamentos, convidassem pais e alunos para que também fossem colaboradores neste trabalho.

Os pais foram chamados com os seguintes critérios: que tivessem filhos matriculados nas escolas em questão e pudessem dispor de meia hora para a entrevista. Como havíamos estabelecido que entrevistariamos 8 sujeitos de cada segmento, fizemos da seguinte forma: na EMEB “Ana Teberosky”, existem 2 classes de Educação Infantil Fase I e uma classe de Educação Infantil Fase II. Então, selecionamos, 2 responsáveis e 2 crianças da mesma classe na Fase II e 1 responsável e 1 criança de cada classe na Fase I.

Na EMEB “Emília Ferreiro”, ocorreu o contrário: havia 2 classes de Educação Infantil Fase II (da qual selecionamos 1 responsável e 1 criança de cada) e uma classe de Educação Infantil Fase I, em que duas mães e duas crianças participaram da pesquisa. Todavia, entendemos ser importante estabelecer características de toda a comunidade escolar em que os entrevistados estão inseridos e não apenas do grupo que respondeu às questões.

Para que um perfil pudesse ser construído, buscamos informações nas duas escolas pesquisadas. Em consulta ao planejamento anual da região Oeste, obtivemos dados sobre a clientela, que não foram específicos dessa EMEB, mas do universo em que a mesma está inserida (a região Oeste).

Na EMEB “Ana Teberosky”, não foi encontrado o planejamento escolar, que está em poder da equipe pedagógica da EMEB “Maria Montessori”, mas os dados em documentos originais (que na outra escola serviram à coleta de dados para o planejamento), ou seja, os cadastros respondidos pelos responsáveis às professoras no início do período letivo. Isso quer dizer que na primeira escola as fontes foram decorrentes dos documentos, e na segunda escola, as fontes foram primárias, o perfil foi construído pela pesquisa através de levantamento de dados.

Para avaliar a realidade em que os alunos se inserem, utilizamos como amostra os cadastros de uma sala de aula (Professora Gabriela – Educação Infantil Fase I).

Como as fontes são diferentes, pois cada escola nos proporcionou os dados de forma distinta, ao colocarmos os dados de maneira comparativa nos quadros, utilizaremos a porcentagem para avaliarmos a proporcionalidade dos

dados, especificados nas tabelas abaixo. Nosso objetivo não é uma contraposição de dados, uma vez que desde o início da pesquisa, já estava claro que as comunidades tem características próprias, mas, realidades próximas que serão mostradas:

TABELA 1: IDADE DAS MÃES

FAIXA ETÁRIA	OESTE	ANA TEBEROSKY
Até 20 anos	6 (0,91 %)	0
De 20 a 25 anos	143 (20,93 %)	7 (31,81%)
De 26 a 30 anos	204 (29,87 %)	6 (27,27%)
De 31 a 35 anos	137 (20,06 %)	4 (18,2%)
De 36 a 40 anos	135 (19,7 %)	5 (22,72%)
De 41 a 45 anos	46 (6,72 %)	0
Acima de 45 anos	12 (1,81 %)	0

TABELA 2: ESCOLARIDADE DAS MÃES

ESCOLARIDADE	OESTE	ANA TEBEROSKY
Não alfabetizado	6 (0,91%)	0
Ens. Fund ¹⁸ Incompleto	179 (26,99%)	7 (31,81%)
Ens. Fund. Completo	103 (15,54%)	4 (18,2%)
Ens. Médio ¹⁹ Incompleto	189 (28,5%)	5 (22,72%)
Ens. Médio Completo	117 (17,65%)	5 (22,72%)
Ens. Sup. ²⁰ Incompleto	13 (1,97%)	1 (4,55%)
Ens. Sup. Completo	56 (8,44%)	0

¹⁸ Abreviatura de Ensino Fundamental ou 1º Grau para quem o cursou antes de 1996.

¹⁹ Abreviatura de Ensino Médio ou 2º Grau para quem o cursou antes de 1996.

²⁰ Abreviatura de Ensino Superior.

TABELA 3: IDADE DOS PAIS

FAIXA ETÁRIA	OESTE	ANA TEBEROSKY
Até 20 anos	2 (0,33 %)	0
De 20 a 25 anos	6 (0,99%)	3 (13,64%)
De 26 a 30 anos	185 (30,4%)	8 (36,36%)
De 31 a 35 anos	169 (27,79%)	6 (27,27%)
De 36 a 40 anos	113 (18,58%)	3 (13,64%)
De 41 a 45 anos	80 (13,2%)	2 (9,09%)
Acima de 45 anos	53 (8,71%)	0

TABELA 4: ESCOLARIDADE DOS PAIS

ESCOLARIDADE	OESTE	ANA TEBEROSKY
Não alfabetizado	3 (0,48%)	0
Ens. Fund. Incompleto	235 (36,66%)	8 (36,36%)
Ens. Fund. Completo	121 (18,88%)	1 (4,55%)
Ens. Médio Incompleto	62 (9,67%)	6 (27,27%)
Ens. Médio Completo	181 (28,23%)	5 (22,73%)
Ens. Sup. Incompleto	14 (2,18%)	0
Ens. Sup. Completo	25 (3,9%)	2 (9,09%)

Quanto à idade e escolaridade das mães de cada escola, não constatamos grande discrepância entre as escolas, mas uma escolarização levemente maior por parte das mães de alunos da região Oeste. Na EMEB “Ana Teberosky” não há casos extremos, como o analfabetismo e a presença de mães com menos de 20 anos (o que significa maternidade na adolescência) ou mesmo de mães com nível superior de instrução.

O fato de os pais terem idade levemente mais concentrada entre 26 a 30 anos, insere-os na condição de pais jovens mas, não adolescentes, assim como as mães tem sua escolaridade distribuída de maneira equilibrada ao longo dos ensinos Fundamental e Médio. Entretanto, o grau de instrução prevalente entre os pais é o Ensino Fundamental Incompleto, o que nos leva a crer que são pessoas que tem poucos anos de escolarização.

Entre os pais, a Região Oeste apresenta pessoas não alfabetizadas, o que não ocorre com a EMEB “Ana Teberosky”, mas supomos que haja uma equivalência de escolaridade pois, esta escola apresenta dois pais que cursaram apenas parte da 1ª série, o que entendemos estar bem próximo do analfabetismo.

A religiosidade não só dos genitores, mas de toda a família também foi quantificada, expressando os dados:

TABELA 5: RELIGIOSIDADE DAS FAMÍLIAS

RELIGIÃO	OESTE	ANA TEBEROSKY
Católica	448 (70,27%)	8 (36,3%)
Evangélica	126 (20,03%)	13 (59,1%)
Testemunha de Jeová	16 (3%)	0
Espírita	17 (3,2%)	0
Sem religião	22 (3,5%)	1 (4,6%)

Percebemos uma predominância das religiões católica e evangélica nas duas realidades analisadas. Um ponto a ser considerado é que na região Oeste, ainda que de maneira tímida, convivem outras duas religiões, Espírita e Testemunhas de Jeová, que não são as predominantes e famílias que não afirmam uma religião, o que não ocorre na EMEB “Ana Teberosky”, em que tirando os segmentos católico e evangélico, há apenas o grupo sem pertencimento religioso.

Para caracterizar as famílias, analisaremos outro dado relevante para a nossa pesquisa, que é referente à renda familiar. Os rendimentos de que a família dispõe, assim como o universo cultural analisado pelas religiões e

esclarecimento, por formação escolar, verificados anteriormente, são uma condicionante para as formas de brincadeira de que cada criança poderá dispor. A seguir apresentamos a tabela:

TABELA 6: RENDA FAMILIAR

RENDA	OESTE	ANA TEBEROSKY
Inexistente	24 (3,96%)	0
Menos de 1 salário mínimo	65 (10,72%)	2 (9,09%)
De 1 a 2 salários mínimos	177 (29,2%)	7 (31,81%)
Acima de 2 salários mínimos	336 (55,44%)	12 (54,54%)
Não respondeu	4 (0,68%)	1 (4,56%)

Aparentemente, não se trata de uma clientela extremamente carente, em sua média. Vislumbramos casos de renda inexistente na Região Oeste e de duas famílias que sobrevivem apenas com a renda do Programa Bolsa Família na EMEB “Ana Teberosky”. Mais da metade das famílias pesquisadas tem renda acima de 2 salários mínimos. Para constatar o que significa essa renda para as famílias, buscamos verificar quantas pessoas compõem cada família, o que pode nos dar a ideia da renda *per capita* das mesmas. Esse dado também está disponibilizado em tabela:

TABELA 7: COMPOSIÇÃO FAMILIAR

COMPONENTES	OESTE	ANA TEBEROSKY
Família de 2	44 (6,75%)	0
Família de 3	164 (25,15%)	6 (27,27%)
Família de 4	245 (37,57%)	12 (54,53%)
Família de 5	112 (17,18%)	2 (9,1%)
Acima de 6	53 (8,13%)	2 (9,1%)
Não respondeu	34 (5,22%)	0

Grande parte das famílias é composta por 4 membros. Nos cadastros da EMEB “Ana Teberosky”, pode-se verificar que o arranjo familiar mais comum é o composto por pai, mãe e filhos - 14 famílias - 63%, sendo que em quatro casos, os padrastos exercem a função de pai. Esse dado não é apresentado no planejamento da região Oeste.

a análise direta sobre os cadastros da classe da professora Gabriela, permitiu fazer o cálculo da renda *per capita* da turma, que é de R\$246,00, ou seja, menos de um salário mínimo.

Após o esboço das análises, pode-se afirmar que os sujeitos históricos são oriundos de uma realidade localizada geograficamente na periferia de Franca. Pertencem, em sua maioria, a famílias nucleares em que se dividem alunos que vivem com pai e mãe e alunos que vivem com mãe e padrasto. Não há casos de alunos que prescindem da presença da mãe. A maior parte dos responsáveis tem escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental concluído ou não.

As religiões predominantes são a católica e a evangélica. Quanto à renda, dividem-se de maneira equilibrada, de modo que uma parte receba até 2 salários mínimos e outra mais de 2 salários mínimos. Há um equilíbrio entre o tamanho das famílias, sendo que a quantidade que mais aparece é a formação com 4 pessoas.

Traçado o perfil do contexto sócio-econômico-cultural, passou-se a analisar as falas dos sujeitos da pesquisa .

3.2.2 As mães

Ao apresentarmos os questionários, havia as seguintes questões referentes aos dados pessoais dos entrevistados: nome, idade, escolaridade, profissão, número e escolaridade dos filhos.

De início, esse item da dissertação seria intitulado “Os Pais”, entretanto, como as entrevistas foram realizadas nas unidades escolares, em período posterior à entrada (13 horas), não encontramos nenhum pai que se dispusesse a permanecer. Além disso, também não pudemos conversar com mais mães que trabalham fora e talvez nos dessem uma variedade maior de respostas. Assim, esse item foi intitulado “As Mães”, pois contou com a participação de 7 mães e 1 avó.

Para organizar tais informações, fizemos a distribuição em duas tabelas:

TABELA 8: DADOS PESSOAIS DAS ENTREVISTADAS

NOME²¹	IDADE	SEXO	ESCOLA	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
Ângela	30	Feminino	Ana Teberosky	5ª série	Dona de casa
Célia (avó)	57	Feminino	Ana Teberosky	7ª série	Dona de casa
Celina	29	Feminino	Emília Ferreiro	1º grau	Dona de casa
Helena	23	Feminino	Emília Ferreiro	2º grau incompleto	Dona de casa
Isabel	28	Feminino	Ana Teberosky	2º grau	Costureira
Liliana	38	Feminino	Ana Teberosky	1º grau	Diarista
Marina	25	Feminino	Ana Teberosky	8ª série	Dona de casa
Rafaela	27	Feminino	Emília Ferreiro	1º grau	Dona de casa

Observação: Os dados gerais foram apresentados em tabelas anteriores; na Tabela 8 são apresentados dados específicos das mães selecionadas pra a amostra.

²¹ Nomes fictícios para que seja preservada a identidade das participantes.

TABELA 9: DADOS REFERENTES AOS FILHOS DAS ENTREVISTADAS

NOME	IDADE²²	SEXO²³	NÚMERO DE FILHOS	IDADES DOS FILHOS²⁴
Ângela	5	Masculino	3	10, 5 e 3
Célia	4	Masculino	1	4
Celina	4	Feminino	1	4
Helena	5	Masculino	1	5
Isabel	5	Masculino	2	5 e 1
Liliana	5	Masculino	1	5
Marina	5	Feminino	3	8, 6 e 5
Rafaela	5	Feminino	1	5

Ao traduzirmos os dados apontados nas tabelas em números, podemos estabelecer um perfil das entrevistadas. No grupo abordado, 87,5 % são mães e 12,5 % avós. A escolaridade da maioria está situada em níveis de ensino que correspondem ao Ensino Fundamental, sendo que 37,5% alegaram ter 1º grau (denominação que o Ensino Fundamental tinha quando estudaram) incompleto, 37,5% alegaram ter concluído o 1º grau, 12,5 % tem o 2º grau (denominação de curso equivalente ao Ensino Médio) incompleto e 12,5 % tem o 2º grau completo.

No que se refere à profissão, 75% são donas de casa e 25% trabalham em atividades remuneradas, porém em atividades que se relacionam ao trabalho doméstico. Desta maneira, apenas uma das mães ausenta-se do lar, dado que a mãe, que denominamos Isabel, é costureira, mas seu trabalho é realizado nas dependências domésticas. No caso de Célia, que é avó, a sua filha trabalha o dia todo em uma fábrica de calçados, entretanto, seu neto fica em casa, sob seus cuidados, que são proporcionais aos cuidados que uma mãe realizaria. Considere-se que estamos diante de um grupo de alunos, cuja maioria tem a proximidade dos adultos responsáveis, mesmo que estejam trabalhando.

²² Idades dos filhos matriculados nas EMEBs pesquisadas.

²³ Sexo dos filhos matriculados nas EMEBs pesquisadas.

²⁴ Idade de todos os filhos, inclusive os que não estão matriculados.

Ao analisar os dados esboçados na segunda tabela, verificamos que entrevistamos 62,5 % de mães/responsáveis de meninos e 37,5% de meninas. Quanto ao número de filhos, 62,5% das mães tem filhos (as) únicos, 12,5% tem 2 filhos e 25% tem 3 filhos. Dentre as mães que possuem mais de 1 filho, constatamos que o intervalo entre uma gestação e outra é de aproximadamente 3 anos, o que faz com que os filhos tenham uma média de diferença de idade de 4 anos.

Os dados de identificação fornecidos pelos pais são relevantes para a construção de um perfil de convivência familiar. Foi possível conhecer características dos cuidadores do grupo de alunos e principalmente o ambiente em que estão inseridos, importantes dados para análise das condições de recreação e de brincadeira.

3.2.3 As professoras

Para avaliar como os educadores formais proporcionam situações de recreação e lazer para alunos da Educação Infantil, foram entrevistadas 6 (seis) professoras, em nenhuma das escolas escolhidas havia homens regentes de classe, apenas o professor especialista em Educação Física, foram três em cada escola escolhida para pesquisa de campo.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro identificador das entrevistadas com as informações : nome, idade, estado civil, formação, tempo de exercício no magistério e tempo de exercício especificamente na Educação Infantil.

A questão referente ao número de filhos das professoras teve como pressuposto que a maternidade pode contribuir na postura profissional com relação ao conhecimento das necessidades do brincar na criança.

Os dados que levantamos sobre as características das professoras estão expostos nas seguintes tabelas:

TABELA 10: DADOS PESSOAIS SOBRE AS PROFESSORAS

NOME	ESCOLA	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS
Adélia	Ana Teberosky	31	casada	1
Gabriela	Ana Teberosky	27	casada	0
Luciana	Emília Ferreiro	35	separada	2
Margot	Emília Ferreiro	47	casada	2
Regina	Ana Teberosky	30	separada	1
Taís	Emília Ferreiro	29	casada	0

TABELA 11: AS PROFESSORAS E SUA FORMAÇÃO

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Adélia	Magistério	9 anos	9 anos
Gabriela	Pedagogia	8 anos	2 anos
Luciana	Pedagogia	12 anos	9 anos
Margot	Magistério	17 anos	9 anos
Regina	Magistério	3 anos	3 anos
Taís	Pedagogia	9 anos	9 anos

Os dados expostos nas duas tabelas demonstram que a maior parte das entrevistadas está na faixa etária compreendida entre 27 e 35 anos, sendo que apenas uma entrevistada está na faixa dos 40 anos de idade. Quatro professoras são casadas e outras duas já viveram essa experiência. Duas entrevistadas não têm filhos e uma delas, é avó.

O grupo de professoras relativamente jovem, mas, com experiência, apenas uma professora tem menos de 5 anos de atividade.

A média do tempo de exercício no magistério é de 9,6 anos enquanto a média de tempo de exercício na Educação Infantil é de 6,5 anos. Assim, podemos verificar que as professoras dedicaram mais de 70% de sua carreira à atividade na primeira etapa da Educação Básica, de modo que tiveram a oportunidade de construir conhecimentos sólidos, por meio de estudos ou observação, acerca do desenvolvimento infantil.

Dentre as entrevistadas, há professoras que só tiveram experiências profissionais na Educação Infantil. Há duas professoras que vivenciaram a experiência de serem proprietárias de escolas maternas, sendo que uma delas ainda exerce essa tarefa em período contrário ao das aulas na EMEB “Ana Teberosky”.

Quanto aos dados profissionais, verifica-se que o quadro está empatado no que se refere ao número de profissionais formadas em nível superior e em nível médio. Duas professoras cursam o último ano da faculdade de Pedagogia, mas ainda não tem concluída nenhuma licenciatura. Seus trabalhos de conclusão de curso, realizados em instituições diferentes, versam sobre a Educação Infantil e o brincar. Portanto, possuem familiaridade com a bibliografia referente ao assunto de nossa pesquisa. Nenhuma professora alegou ter curso de especialização concluído. Apenas uma professora deu início à pós-graduação em Teorias e Práticas Educativas.

3.2.4 Os alunos

Para a realização deste estudo de campo, foram escolhidos três sujeitos: os pais, os professores, sobre os quais já tecemos algumas considerações e os alunos, foco de nossa investigação. Antes da demonstração dos resultados obtidos a partir da análise das entrevistas, serão apresentadas algumas características das crianças entrevistadas.

Ressalte-se, que os alunos com quem conversamos, não são necessariamente filhos dos responsáveis entrevistados. Um dos critérios para a escolha dos alunos foi que houvesse equilíbrio entre os sexos, buscando equilíbrio entre as opiniões masculinas e femininas. O segundo critério foi que as crianças pudessem se expressar a fim de expor idéias e demonstrar pontos de vista, de maneira proporcional à sua idade e a escolha das crianças recaiu sobre as professoras, que conheciam melhor seus alunos.

Na tabela a seguir, são apresentadas características das crianças. Ressalte-se que foram usados os nomes verdadeiros das crianças, sem, contudo, afetar a individualidade pelo fato de não ser colocado o sobrenome e de a criança ter uma vida social mais restrita, diferentemente de suas mães e professoras, que precisam ser resguardadas.

Essa atitude foi tomada após a leitura de Kramer (2006, p. 34), renomada pesquisadora na área de Educação Infantil, que nos orienta quanto a manter ou não anônimos os nossos sujeitos e se posiciona ao alegar que manter o anonimato, seria retirar-lhes a autoria e a condição de sujeito:

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesse e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita com base a partir de seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras de suas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes.

TABELA 12: IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

NOME	IDADE	SEXO	FASE	ESCOLA	PROF^a
Allan Víctor	5	Masculino	I	Emília Ferreiro	Taís
Flávia	4	Feminino	I	Ana Teberosky	Adélia
Gabriela	5	Feminino	II	Emília Ferreiro	Margot
Kauã	5	Masculino	II	Ana Teberosky	Regina
Mariana	4	Feminino	I	Emília Ferreiro	Taís
Murilo	5	Masculino	II	Ana Teberosky	Regina
Natália	4	Feminino	I	Ana Teberosky	Gabriela
Suéllen	5	Feminino	II	Emília Ferreiro	Luciana

Como as situações de recreação e lazer, dependem, em grande parte, da existência de companhia para serem realizadas, investigamos, junto às crianças, o número de irmãos que cada uma delas possuía.

TABELA 13: NÚMERO DE IRMÃOS

NOME	IDADE	IRMÃOS
Allan Víctor	5	1
Flávia	4	2
Gabriela	5	1
Kauã	5	0
Mariana	4	3
Murilo	5	3
Natália	4	0
Suéllen	5	3

Observando os dados organizados nas tabelas, verificamos que das crianças entrevistadas, 62,5 % são do sexo feminino e 37,5 % são do sexo masculino, havendo igual proporção entre alunos da fase I (nascidos no período compreendido entre 1º de julho de 2004 e 30 de junho de 2005) e da fase II (nascidos entre 1º de janeiro e 30 de junho de 2004).

Quanto ao número de irmãos, há um equilíbrio ente famílias pequenas e numerosas, pois 25% dos alunos são filhos únicos, 25% tem 1 irmão, 12,5% tem 2 irmãos e 37,5% tem 3 irmãos. Os dados podem ser resumidos na seguinte tabela:

TABELA 14: PROPORÇÃO DOS IRMÃOS

ALUNOS	IRMÃOS	%
2	0	25
2	1	25
1	2	12,5
3	3	37,5

Aparentemente há uma proporção entre o tamanho das famílias. Entretanto, a análise das entrevistas nos proporcionará o esclarecimento de algumas peculiaridades entre as relações estabelecidas entre a criança e seus familiares, no que se refere ao brincar.

“O tempo da infância é o tempo de aprender...

e aprender com as crianças”

(Sônia Kramer)

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS

Feitas as entrevistas, cabe-nos neste capítulo proceder à interpretação e análise dos dados levantados.

Os dados foram obtidos a partir de uma pesquisa de campo, que nos dizeres de Ruiz (apud HORN, 2003, p.73), consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados e no registro das variáveis presumivelmente relevantes para estudos ulteriores. Como técnicas para a coleta de dados, foram utilizadas a observação simples e a entrevista.

Ao entrevistar os sujeitos da pesquisa, optou-se por questões previamente estruturadas que pudessem atender ao objetivo da investigação, ou seja, conhecer a posição de sujeitos diferentes de uma mesma categoria frente às mesmas questões sobre o brincar.

As entrevistas foram analisadas tendo como referência teórica o método de Análise de Conteúdo. Para Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987, p.159), o método se presta ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências e Triviños acrescenta que o método de Análise de Conteúdo se presta também para desvendar ideologias que possam existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.

O método foi adequado ao estudo devido à consideração de que as ações são motivadas pelos valores dos sujeitos que as praticam. Nesse sentido, a concepção de criança e brincadeira, a concepção de criança e brincadeira apresentada pelos educadores será determinante para as atitudes tomadas para com seus alunos.

4.1 O direito à recreação segundo as professoras

Para o estudo de como o direito à recreação e lazer é efetivado na escola, foram elaboradas quatro questões. A primeira questão refere-se à interpretação do artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança, já citado no início deste trabalho, que assim está expressa: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito”.(ONU, 1959, on-line)

O objetivo ao propor esta questão foi avaliar se as professoras compreendem que o ato de brincar ultrapassa os limites pedagógicos, constituindo-se como ato político, já que constrói um sujeito social e, portanto, questão de cidadania. Esta reflexão apresenta relevância tal que consideramos pertinente reservar um item para sua análise e compreensão.

As respostas dadas foram variadas e percebemos que as professoras colocaram o que sabiam sobre os benefícios que o ato de brincar traz à criança. Entretanto, somente duas respondentes ultrapassaram à compreensão dos limites emocionais e pedagógicos e conseguiram perceber a brincadeira enquanto ato político e direito que necessita ser efetivado.

Pode-se classificar as respostas em três categorias, de acordo com a abrangência, sendo: questões relativas ao desenvolvimento, questões políticas e ações que precisam ser efetivadas.

As professoras que se referiram à importância da brincadeira para o desenvolvimento abordaram questões como: essencialidade do brincar na vida infantil, espontaneidade da criança para a prática de tal ação, o fato de serem mães,

facilitador do crescimento físico, beneficiador da saúde e auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

Os depoimentos que apontam a importância do brincar para o desenvolvimento, nos dão a entender que a criança brinca espontaneamente, sendo permitido ou não, de maneira que brincar é como respirar, que se faz sem perceber, independente de ordens, comandos ou regras, como atributo do ser, o que é claro na fala de Adélia:

Para que a criança se desenvolva, deve haver mais oportunidades. Independente de deixarmos ou não, a criança brinca. Ela brinca mesmo! (ênfase)

Coloca-se o brincar como uma prática que conduz ao desenvolvimento da boa saúde infantil, da mesma forma que se recomendam exercícios físicos e alimentação balanceada para adultos. Esse posicionamento faz sentido à medida que compreendemos o ser humano como complexo, que necessita de atividade física e mental, de modo que se o brincar é a atividade física da criança e ela não pratica, deverá haver algum prejuízo para sua saúde física e/ou emocional. Quando citamos as emoções, entendemos que a ausência de interação com outras crianças, o que se dá no exercício lúdico, traz frustrações e dificuldades de relacionamentos, que são prejudiciais ao desenvolvimento emocional.

A maternidade foi uma questão que teve influência no momento de dar as respostas. Duas professoras tem filhos e outra tem neta com idades próximas à dos alunos com quem trabalham. Vimos que suas respostas apresentavam uma emoção diferenciada, posto que se misturavam os sentimentos: quando falavam das atitudes tomadas para com os alunos, ao mesmo tempo remetiam-se à postura perante os familiares, sendo difícil dissociar as figuras de mãe e professora. Essa postura se mostra no depoimento de Adélia, mãe de um menino de 3 anos:

Brincar é o essencial na vida da criança. Depois que tive filhos, invisto muito em brinquedos porque vi que era necessário...Oriento os pais nas reuniões a tirar um tempo para sentar e brincar com a criança.

O depoimento demonstra que a maternidade foi crucial para que percebesse o quanto o brincar e o brinquedo eram importantes para o seu filho e por conseguinte para as outras crianças. Essa descoberta foi tão relevante, que foi

inserida na pauta da reunião de pais, como uma orientação favorecedora do estreitamento de laços entre pais e filhos.

A influência da maternidade pode ser verificada no conteúdo das respostas, visto que dentre as duas professoras que deram respostas de cunho político, uma não tem filhos e outra, já tem filhos adolescentes, de modo que seu envolvimento com a criança, seja uma relação de afeto e respeito mas, de cunho profissional, sem a mistura de sentimentos que envolve o ser mãe e o ser professora.

Ainda no que se refere à relação feita entre brincar e desenvolvimento, as professoras avaliam que o brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, compreendem que a criança que brinca tem mais possibilidades de aprender e ter sucesso escolar, como Margot nos explica:

O brincar faz parte da infância e através do brincar, que é prazeroso, fica mais viável o aprendizado com sucesso.

O ato lúdico proporciona o aprender com prazer, de modo que nem se se dê conta que se está aprendendo.

Outro ponto que se coloca nos depoimentos das entrevistadas refere-se à importância política do ato de brincar. Sobre esse aspecto, foram levantadas questões acerca da importância do brincar para a formação do alunos enquanto cidadão e falta de informação das autoridades e das famílias sobre o direito de brincar.

O depoimento da professora Gabriela, de certa forma, resume o que objetivamos tratar nessa dissertação:

Compreendo que é um direito de toda criança viver e usufruir de sua infância, fazendo coisas que condizem com suas necessidades e com sua faixa etária...Ou seja, toda criança precisa e tem o direito de brincar e se divertir, de modo a contribuir com o seu desenvolvimento enquanto ser humano e enquanto cidadão.

Por razões relativas ao desenvolvimento como um todo, compreende-se que brincar é necessário, como beber, comer e dormir e por isso essa

necessidade constituiu-se em um direito, que devido à incompreensão encontra entraves para ser efetivado.

Essa linha de raciocínio pode ser completada pela reflexão de Luciana:

Vejo que muitas vezes as autoridades públicas não demonstram tanto interesse em promover esse direito; às vezes as próprias famílias, talvez por falta de tempo ou até mesmo falta de informação de como o brincar ajuda no desenvolvimento da criança.

Estudo mais aprofundado poderá revelar se devido ao fato de a maioria das famílias desconhecer a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e o respaldo legal oferecido, não exijam das autoridades providências relativas à efetivação desse direito.

Dentre as prioridades estabelecidas para o setor educacional, encontramos a construção de escolas, distribuição de livros didáticos, mas não há plataforma política que tome como propaganda a construção de parques ou brinquedotecas, posto que não se compreende o valor disso para a formação da pessoa humana. Para uma sociedade que ainda não tem garantidas necessidades como alimentação, saúde e educação, o lúdico se torna supérfluo. Pressupõe-se que sem as necessidades básicas satisfeitas, não é possível brincar. Entretanto, os estudos nos levam a crer que o brincar é uma necessidade básica.

Por fim, em todos os depoimentos, as professoras citam ações que devem ser realizadas para a efetivação desse direito, sendo criadas condições para que os alunos brinquem.

Os depoimentos mostram que as professoras estão cientes de que o brincar deve estar previsto em planejamento anual e no momento de planejar as atividades diárias, elas devem reservar um espaço para as brincadeiras em sua rotina, como Regina ressalta:

Brincar é muito importante para a criança, facilita o crescimento e a saúde dela. Deve estar presente no planejamento dos professores e no cotidiano das crianças.

Ao analisar as respostas sobre a compreensão do artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança, foi constatado que as profissionais ainda não

havia pensado no brincar enquanto um ato respaldado em lei, com dimensão social a ser respeitada. Todavia, buscam efetivar esse direito embasadas em seus saberes pedagógicos, que enfatizam o brincar enquanto relevante para o desenvolvimento e importante recurso pedagógico.

4.2 Brincadeira na escola

Após termos ciência de como as professoras compreendem o direito à recreação e lazer, buscamos dados que nos possibilitaram compreender como esses profissionais, inclusive o professor de Educação Física, efetivam esse direito. Para isso, analisaremos três questões que dirigimos às professoras, com referência ao Dia do Brinquedo e relatos de observação e do que as crianças disseram sobre a aula de Educação Física.

Antes de realizarmos a análise das questões respondidas pelas professoras, descreveremos o material de que cada escola dispõe para a realização de atividades lúdicas.

Na EMEB “Emília Ferreiro”, há um parque de plástico adquirido com renda oriunda de promoções realizadas pelos professores, com auxílio dos pais, com escorregador, cavalinho e gangorra, uma cesta de basquete postada no pátio, seis caixas com kits de brinquedos que imitam profissões (cabeleireiro, médico, engenheiro, pedreiro e costureira) e cada professora possui uma caixa com as dimensões aproximadas de uma televisão, com brinquedos variados para uso de seus alunos. Existem brinquedos pedagógicos, mas não detivemos neles a nossa atenção porque nosso objetivo não é a atividade didática, mas o que se faz para a criança descansar dela e brincar.

Na EMEB “Ana Teberosky”, há menos recursos. Também há uma caixa de brinquedos comuns nas mesmas dimensões que a da EMEB “Emília Ferreiro”, com carrinhos, bonecas, panelinhas, dentre outros. As professoras usam essa caixa de maneira comunitária, tem alguns brinquedos em seus armários e trazem alguns de seu acervo particular, pertencentes a filhos e sobrinhos, ou seja, para que seu trabalho seja realizado, misturam o que é da esfera pública com o que é da esfera privada.

Tanto o parque e os kits de profissões da EMEB “Emília Ferreiro”, como a caixa de brinquedos da EMEB “Ana Teberosky” foram comprados com verbas oriundas de promoções. Os professores e a comunidade se esmeraram em vender rifas ou outros produtos com o objetivo de enriquecer o acervo das escolas.

Nas duas escolas há o material destinado às aulas de Educação Física, que é composto por bolas, bambolês e cordas, mas as professoras são orientadas a deixar que apenas o professor especialista nessa disciplina os utilize.

Após investigarmos como as professoras concebem o direito à recreação, fizemos mais três perguntas, com o objetivo de saber se as crianças matriculadas na Educação Infantil tem a possibilidade de exercer tal direito e em quais condições. São elas:

Como você proporciona situações de recreação e brincadeira durante suas aulas?

Há espaço escolar adequado às propostas de recreação e brincadeira?

Como conciliar as necessidades infantis com os limites impostos pelo tempo e espaço escolares?

Objetivamos saber que oportunidades de brincar são proporcionadas à criança durante seu tempo de permanência na escola, que é de 4 horas e 30 minutos.

Ao listar e posteriormente analisar os depoimentos obtidos, foram constatadas as ações: promover uma distribuição coerente das atividades, inserir a atividade recreativa no planejamento semanal, proporcionar atividades planejadas e problematizadoras conforme o nível cognitivo do alunado, usar motivadores do imaginário no decorrer da aula, proporcionar músicas e brincadeiras para que as crianças possam interagir, relacionar brincadeiras ao conteúdo dos projetos desenvolvidos, intercalar momentos de recreação livre e dirigida, promover o Dia do Brinquedo, usar jogos e brinquedos pedagógicos, deixar que as crianças brinquem para relaxar.

Verificou-se que há três categorias que abarcam o brincar na escola, as quais denominamos: brincar pedagógico, brincar dirigido e brincadeira livre.

A categoria que intitulamos de brincar pedagógico se materializa quando os professores fazem uso de brincadeiras como estratégia para a aprendizagem de conteúdos áridos. Nessa faixa etária os mais comuns são os de Alfabetização e Matemática. Nas entrevistas, as professoras citaram jogos/brincadeiras como dado, boliche, dominós variados, pega-varetas, bingos de letras, números e cores, jogo da memória e amarelinha, que são promovidas na escola devido a ajuda para a construção de conhecimento.

Verificou-se que nesse momento da aula, mesmo que o objetivo não seja brincar, são promovidas interações à medida que a criança necessita do outro para que a brincadeira se efetive, conheça e respeite regras para que o aprendizado ocorra na sistemática prevista, o que é bem explicitado na entrevista de Taís:

Constantemente fazemos na sala de aula brincadeiras e brinquedos para assimilar conhecimentos já trabalhados, como bingo de letras, números, cores e formas, dominós variados, boliche, pega-varetas, jogo da memória etc.

A segunda categoria, que intitulamos brincadeira dirigida, se refere ao tempo reservado no planejamento diário, geralmente no meio do período, para que as professoras organizem uma atividade recreativa com as crianças, substituindo o recreio e tirando de cena a figura do inspetor de alunos, profissional que não faz parte do quadro de funcionários das EMEBs pesquisadas.

Para que não seja perdido o controle disciplinar, as professoras conduzem a brincadeira, diferentemente do recreio, em que as próprias crianças escolhem a brincadeira. O tempo que deve ser atribuído para essa atividade é de 15 minutos, o que equivale ao tempo de recreio de outras escolas. Geralmente, nessa atividade, as professoras costumam ensinar cantigas de roda e brincadeiras folclóricas, de modo que os alunos ampliem seu repertório de brincadeiras de maneira prazerosa, mas sem euforia.

A brincadeira livre é a terceira categoria ou forma de organizar o brincar que encontramos nas escolas. Constitui-se em um momento da aula em que os alunos saem da rigidez da sala de aula para brincarem tendo a possibilidade de escolher as brincadeiras. Essa escolha tem algumas restrições, pois são combinadas regras e na maioria das turmas orienta-se as crianças a não correr para que não se machuquem ou se excitem em demasia, não se cansem, já que depois retornarão às aulas, em atividades que exigem concentração.

Ao proporcionar a brincadeira livre, as professoras acreditam que estão promovendo um período de relaxamento para seus alunos, como Regina explica:

Deixo as crianças brincar por alguns minutos à vontade todos os dias, pois sinto que isso deixa elas mais relaxadas. Em outros momentos, faço brincadeiras dirigidas.

Uma questão que permeou as respostas de quatro das seis entrevistadas foi a inserção do momento de brincar no planejamento, o que pelo menos em tese, a atividade foge da brincadeira ocasional, que ocorre quando o professor não planeja a aula. Na verdade, quando isso ocorre, a brincadeira se torna “bagunça”, pois, principalmente nas escolas pesquisadas, onde, segundo as professoras, o tempo e o espaço não oferecem recursos, o momento de brincar, ainda que livre, deve ser planejado porque os locais devem ser organizados, como Margot exemplifica:

Quanto ao espaço, uso a sala de aula para não incomodar as outras salas, afasto as carteiras e divido os alunos em dois ou mais grupos na hora de participar da atividade proposta.

Com essa resposta, a professora revelou que as crianças não podem sequer mudar de espaço físico em seus minutos de lazer, devem permanecer no

mesmo local, pois esta escola (Emília Ferreiro) é construída de modo que as portas das salas de aula sejam voltadas para o pátio. Assim, qualquer barulho pode atrapalhar o andamento da aula na sala vizinha. Os alunos das diversas classes não podem sair no mesmo horário para que não causem aglomerações e a professora perca o controle dos fazeres de seus alunos.

Quanto ao espaço, a EMEB “Ana Teberosky” também apresenta seus problemas: o barulho produzido enquanto uma turma brinca parece não incomodar tanto as professoras, mas a precariedade da construção, que data de 1991 e apresenta o chão com buracos e uma área com grama que não recebe os devidos cuidados, de maneira que se torna um risco deixar as crianças utilizar os espaços, uma vez que, a qualquer momento, as crianças podem cair ou serem picadas por bichos.

Compreendendo a criança como um ser irrequieto, que tem a necessidade de se comunicar, locomover e estabelecer contatos, e que requer espaço para a amplitude de seus movimentos, é que elaboramos o questionamento sobre as possibilidades que o espaço oferece para o brincar.

As professoras foram praticamente unânimes, uma vez que todas citaram como empecilho ou dificuldade a precariedade do espaço. Regina chega a ser radical e categórica, demonstrando revolta quando afirma: “Nenhuma possibilidade!”

Entretanto, mesmo com dificuldades as professoras, dentre elas Regina, não retiram o brincar de sua rotina, adequando as possibilidades do espaço às necessidades de seus alunos. Para isso, fazem uso dos recursos que o espaço oferece, trazem brinquedos próprios para enriquecer o acervo da escola, orientam alunos quanto aos locais perigosos e fazem, em sala de aula, o que seria mais adequado fazer em espaço aberto, como nos mostram os depoimentos:

O espaço escolar é bem limitado e não propicia muitas possibilidades, cabendo ao professor usar do improvisado, da criatividade e do material e espaço disponível. (Gabriela)

Nesse ponto, a EMEB “Emília Ferreiro” nos apresenta uma alternativa, que é fazer uso do espaço que já está pronto, acoplado a cesta de basquete à

grade e pintando amarelinhas no chão, de modo que não é preciso construir ou guardar equipamentos de brincar.

Não temos muito espaço, mas temos que nos adequar ao espaço que a gente tem. Trago brinquedos diferentes de casa, bolas, cordas, uso a grama, a área ou dentro da sala mesmo. Preparo o espaço, afasto as carteiras e vou adaptando. Tem que ser prazeroso ficar nesse ambiente, tanto para mim, como para eles. Quanto menos idade, mais precisam brincar. (Adélia)

Foi constatado, por meio da análise dessas falas, que a falta de espaço para que as crianças brinquem tornou-se um problema invisível, uma vez que para que seu direito seja efetivado e elas continuem protegidas de adversidades como bichos da grama mal cortada e buracos no cimento do chão, as crianças brincam em suas salas de aula e permanecem longe da percepção das autoridades que tem poder de decisão para oferecer condições dignas para sua brincadeira. As crianças estão em um confinamento constante, visto que, em suas casas, devido às questões como a violência urbana e falta de companhia, tem poucas condições de sair e na escola, a situação se repete.

A quarta pergunta dirigida às docentes foi: como conciliar as necessidades infantis com os limites impostos pelo tempo e espaço escolares? A proposta desta questão teve como objetivo saber como as educadoras se organizam para promover a atividade lúdica em meio a exigências pedagógicas que impõem metas de aprendizagem a serem alcançadas em que o brincar não faz parte diretamente, ou seja, é ferramenta para a aprendizagem de conteúdos.

Essa pergunta refere-se também às necessidades da escola, como não usar o pátio em determinados horários ou as crianças não estarem ao ar livre quando o sol é forte e mesmo não fazerem barulho quando as outras classes estão em aula. Toda escola tem uma forma de se organizar e questionamos como inserir o brincar nesse contexto, o que foi respondido em questões anteriores.

Para responder à questão, as professoras se reportaram às propostas já citadas, como a adaptação de espaços e o uso da criatividade e da imaginação, tão estimulado pelas mesmas em diversas oportunidades. Uma outra referência presente nos depoimentos de Gabriela e Luciana são as metas de aprendizagem propostas a cada classe e que devem ser apresentadas até o final do ano letivo, o

que deixa muitos professores preocupados e envolvidos, de modo que não possam “perder” tempo brincando, o que é exposto por Gabriela:

Conforme o tempo passa, as exigências vão aumentando quanto ao que deve ser desenvolvido e trabalhado com as crianças da Educação Infantil. Entretanto, as escolas não conseguem se adaptar no mesmo ritmo e normalmente, deixam coisas a desejar. Então, essa conciliação depende de cada ambiente escolar, que deve sim se adequar às necessidades infantis para que seja desenvolvido um trabalho sério e que vise o desenvolvimento da criança conforme suas necessidades.

O depoimento de Gabriela, em nossa análise, significou um resumo de todas as questões e também do que as outras professoras falaram: a criança precisa brincar, não há condições favoráveis e cabe ao professor buscá-las, já que não são fornecidas pelo Poder Público, do qual as educadoras são representantes.

Entretanto, nem tudo são queixas e atos heróicos como mudar 30 mesas e cadeiras de lugar para que haja espaço. Há pontos na matriz curricular que colaboram para que haja a atividade lúdica, dentre eles o Dia do Brinquedo e a aula de Educação Física.

O Dia do Brinquedo será amplamente citado na parte do texto de análise das entrevistas das crianças. Mesmo que não conste oficialmente no currículo, constitui-se em uma atividade permanente, praticamente generalizada em todas as escolas em que há a Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Franca.

Os professores estabelecem um dia em que as crianças possam trazer um brinquedo de casa para brincarem com os colegas. Geralmente o dia escolhido é a sexta-feira ou o dia em que não há aula de Educação Física ou Educação Musical, pois na visão de professores e gestores, essas aulas, por apresentarem um conteúdo diferente do costumeiro, já podem ser consideradas uma recreação.

O depoimento de Murilo nos dá uma noção de como acontece o Dia do Brinquedo em uma das escolas pesquisadas:

Brinco só um dia, no dia que vem antes do sábado, o dia do brinquedo.

Quando questionado sobre como é esse dia, o menino responde:

Tem que brincar no chão, com os brinquedos e os amigos da escola, o Kauã, o Ricardo, o Jhony...A brincadeira na escola é assim: tem que agachar e brincar.

Nem todas as crianças trazem brinquedos. Algumas não têm e em alguns casos, os familiares esquecem de colocar o brinquedo junto ao material escolar. Nesses casos, recorrem ao acervo da escola ou do professor ou simplesmente dos colegas que tem mais de um. A interação é realizada, pois querem trocar, ver o que o outro trouxe e para isso precisam dialogar, usar argumentos para convencer quem não quer emprestar e saber lidar com a frustração de ouvir um não ou não ter um brinquedo igual ao do colega. Não é um momento pacífico, é um momento de conflito.

Como em todas as relações sociais, é preciso saber lidar com perdas e ganhos, criar alternativas e compreender que vivemos em um sistema capitalista e mesmo que fosse em outro sistema econômico, as oportunidades não seriam iguais para todos porque as personalidades são diferentes. Acrescentemos a isso, a possibilidade de ser um dia em que se podem fazer escolhas, já que nos outros, a maioria das brincadeiras e instrumentos de mediação, não necessariamente brinquedos, são direcionados pela professora.

Nos dias em que foram visitadas as escolas para a realização das entrevistas, houve a oportunidade de observar as aulas do Professor Carlos (nome fictício usado pelas razões que já explicitamos), que trabalha nas terças -feiras na EMEB “Emília Ferreiro” e nas quintas-feiras na EMEB “Ana Teberosky”.

Além do desenvolvimento de habilidades motoras, há trabalho de construção de limites e regras a partir da confecção de brinquedos de maneira artesanal, aprendizado de jogos e brincadeiras folclóricas.

A aula de Educação Física, que se constitui em 45 minutos semanais, carga horária menor que no Ensino Fundamental, em que o aluno permanece 4 horas e 50 minutos diários na escola e tem 100 minutos semanais de aulas da mesma disciplina, é dedicada à atividade lúdica e física. Não nos cabe analisar o conteúdo específico da área, mas a sua importância enquanto possibilidade de atividade interativa e as referências que as crianças fazem a ela.

Acompanhamos a construção do bilboquê e do barangandan. Após consulta ao Dicionário Melhoramentos (p.68), descobrimos que o primeiro é um jogo infantil que consiste em uma bola de madeira com um furo, presa por um cordel a um cabo pontudo, que a ela deve encaixar, o que faz com que a criança desenvolva concentração e coordenação motora.

O barangandan consiste em uma folha de papel sulfite dobrada para dar sustentação, onde se amarra uma fita de papel crepom e as crianças podem sacudir e realizar estripulias.

Verificamos que são brinquedos simples, construídos com material já existente na escola, sem grandes gastos. Para a nossa pesquisa, o interessante a ser observado é o empenho das crianças em construir os brinquedos, a atenção que demandam e a obediência aos limites nesse momento.

No entanto, como as crianças são pequenas e necessitam de ajuda para a confecção desses brinquedos, esse processo de elaboração ocupa quase toda a aula de Educação Física, restando pouco tempo para que os alunos possam brincar e usufruir de sua construção, pois nem sempre a professora regente de classe insere o trabalho do professor especialista em sua rotina, provocando nos infantes ao que parece o sentimento de frustração.

4.3 Brincadeira em casa

Ao inserirmos em nosso texto um item intitulado “Brincadeira em casa”, objetivamos apresentar dados fornecidos pelos pais nas entrevistas e tecer nossas reflexões acerca dos mesmos. Nossa investigação foi feita, tendo três perguntas-chave como ponto de partida:

1. Você considera que brincar é importante para a criança? Por quê?
2. Como você proporciona situações de brincadeira para seu filho (a)?
3. Que brincadeiras ele prefere? Por quê?

Quando iniciamos nossa entrevista com uma questão sobre a importância do ato de brincar na vida da criança, tivemos a intenção de saber como os responsáveis compreendem a função do lúdico na vida de seus filhos, o que é determinante para sabermos que situações de brincadeira proporcionam aos mesmos e como intervém para que isso ocorra.

Todas as mães/responsáveis foram unânimes ao responderem que sim e para justificarem sua resposta, apresentaram argumentos que julgamos oportuno apresentar em um quadro, para que possam ser visualizadas.

TABELA 15: IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

NOME	RESPOSTA: Porque brincar é importante
Ângela	É necessário a criança brincar e se distrair.
Célia	A criança precisa brincar e aproveitar a infância.
Celina	Para compartilhar e aprender com outras crianças.
Helena	Estimula a criatividade, o aprendizado e a concentração.
Isabel	A criança brinca e se desenvolve melhor.
Liliana	A criança fica mais feliz.
Marina	Com a brincadeira, elas se desenvolvem melhor, tanto na escola como no lar.
Rafaela	É importante que a criança aproveite momentos assim, para aprender, para que não haja até mesmo <i>stress</i> .

Pelo conteúdo das respostas, pode-se agrupá-las em quatro grupos, que colocam o ato de brincar como: descanso/recreação, aprendizado moral/social, aprendizado de habilidades intelectuais e de realização pessoal.

O brincar como uma distração, é uma forma de aproveitar a infância e preventivo ao *stress*. Há nas respostas uma concepção de brincar como algo que deve, ao mesmo tempo, recrear e descansar, de forma que preserve a criança de cansaços e preocupações que fazem parte da vida cotidiana.

O ato de aproveitar a infância contraria a preparação para a vida adulta. Dizer que a criança deve aproveitar a infância, é afirmar que deve brincar e divertir-se ao máximo antes que as responsabilidades cheguem e a privem desse momento lúdico. Considerado como distrair, o brincar seria uma forma de isolamento das questões sociais das quais se quer preservar os pequenos.

Na entrevista da mãe que denominamos Celina, o brincar aparece sob os aspectos social e moral, quando esta afirma que é importante “[...] para aprender e compartilhar com outras crianças.”

A mãe atribui ao brincar uma importância crucial na formação do caráter da filha, atribui a esta uma atividade em que vai compartilhar, seja em aspectos materiais, o brinquedo, neste caso específico, ou mesmo compartilhar sentimentos, como ganhar, perder e dividir a derrota ou a vitória com os outros participantes da brincadeira. O brincar se estabelece como um facilitador da construção da ética e moralidade, fundamentais para uma satisfatória vida em sociedade.

No terceiro grupo de respostas, quando o brincar é associado ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, foi observado nos depoimentos há um tom de preparação para a vida escolar. Tais respostas foram dadas pelas mães com maior nível de escolarização, de Ensino Fundamental completo e Ensino Médio.

Nesse caso, a brincadeira foi tratada como um estímulo à atividade intelectual, que é subsídio da atividade escolar. Isso fica claro na resposta de Helena, a mais jovem mãe a ser entrevistada, que ilustra a fala de todas que se expressaram como importante o brincar para o desenvolvimento:

Sim, pois estimula a criatividade, o aprendizado e a concentração.

Por fim, apenas Liliana, mãe de um menino de 5 anos, atribuiu a importância do brincar à felicidade que ele proporciona, o que se traduz em uma realização pessoal para quem brinca.

Assim, vê-se que a brincadeira apresenta várias funções destacadas igualmente por teóricos da Educação e Psicologia do Desenvolvimento.

A segunda questão proposta aos pais refere-se à forma como proporcionam situações de brincadeira para os filhos. Nas entrevistas, foram levantadas as seguintes ações: passeios em pracinhas, gramados, campos e parques, passeios na casa de familiares que tem crianças em casa, estabelecimento de um horário para a brincadeira, brincar com a família em casa ou na calçada,

comprar e ouvir DVDs de desenhos, jogos e evangélicos e CDs do mesmo segmento religioso para que os filhos ouçam, propor brincadeiras como pintar, ler e escrever, brincar dentro de casa.

De posse dessas informações, classificou-se as respostas obtidas em passeios, distrações e atividades pedagógicas.

Após as leituras realizadas, foi constatado que os passeios - o primeiro grupo de atividades- podem ser considerados brincar. Nos passeios citados, as crianças tem a oportunidade de estabelecer uma relação com outras crianças e com os objetos, brinquedos ou não, que existem nos lugares em questão. Tais locais se constituem em espaços em que não há restrições à circulação dos pequenos.

Há a necessidade de sair de casa para que se possa brincar. Os jogos estabelecem uma relação lúdica entre os jogadores, entretanto, para jogar é preciso ter parceiros, caso contrário, é uma atividade solitária.

Para fins desta pesquisa, a contemplação de DVDs não foi considerada como brincadeira, justamente porque é uma ação contemplativa, em que o sujeito está na tela e o expectador apenas observando, sem ação. Pode-se dizer que é uma distração, um momento para esquecer preocupações, de preferência enriquecendo o repertório cultural.

No que se refere aos DVDs e CDs de cunho religioso, são considerados facilitadores de atividade pedagógica, em que se ensina o conteúdo de determinada doutrina religiosa, por intermédio das músicas e filmes, mas para fins desta pesquisa, não se constitui como brincadeira. Desta maneira, também ocorre com a leitura, pintura e escrita, realizadas em casa, com acompanhamento dos pais. São atividades prazerosas, que estimulam a cognição, mas não promovem recreação e brincadeira, constituindo-se em prolongamento da vida escolar.

Na terceira questão “Quais as brincadeiras que ele prefere?”, as mães são convidadas a escrever sobre as preferências dos filhos quanto às brincadeiras. Foram citados os aparatos eletrônicos como jogos, DVDs, carrinhos de controle remoto e televisão. Juntemos a isso o andar de bicicleta, jogar bola, pular corda, desenhar e cantar.

As atividades foram organizadas em grupos, classificadas em atividades solitárias, atividades de interação e ambos, formando a seguinte tabela:

TABELA 16: CLASSIFICAÇÃO DAS BRINCADEIRAS CITADAS

ATIVIDADES SOLITÁRIAS	ATIVIDADES DE INTERAÇÃO	AMBOS
DVDs	Jogar bola	Soltar pipa
Carrinho de controle remoto	Pular corda	Passeios
Televisão		Brinquedos pedagógicos
Atividades pedagógicas como desenhar e pintar		Cantar
		Carrinho de controle remoto
		Atividades pedagógicas
		Parque

Foram classificadas como atividades solitárias aquelas em que a criança pode realizar sem a presença de um interlocutor. Dentre as atividades citadas pelas responsáveis, foi considerado que assistir à programação da televisão ou ver filmes em DVDs constituem-se em atividades solitárias em que a criança não tem ação, permanecendo expectadora do objeto que tem a função de recreá-la.

Brincar com o carrinho de controle remoto pode ser uma atividade solitária ou pode haver uma companhia para a apreciação do brinquedo. Nesse caso, não há relação direta entre criança e brinquedo, mas há a possibilidade de intervir, detendo o controle remoto, o que requer uma participação de quem está no comando e possibilidades de tomada de decisão.

As atividades pedagógicas também podem ser realizadas em grupo ou de forma solitária, conforme a disponibilidade da família em participar ou buscar parceiros. É um importante momento para a aprendizagem infantil, porque a criança

é incentivada a participar do mundo das Artes e Letras, interagindo com as linguagens escrita e pictórica, com a oportunidade de usar a criatividade e imaginação. Todavia, não se considera nesta análise que nesse momento a criança esteja brincando.

A visita ao parque foi uma atividade citada por três mães e que considera-se que possa ser realizada de maneira solitária ou em grupo, dependendo das possibilidades de cada família ou grupo. A utilização de parques é restrita. O aluno e os responsáveis tem que realizar uma caminhada considerável, sendo condicionados pelo bom tempo e disponibilidade dos familiares para o acompanhamento dessa atividade recreativa. Isso fica claro na fala de Helena, quando é questionada sobre as preferências do filho:

Soltar pipa, andar de bicicleta e ir na pracinha brincar no escorregador e gangorra, porque são brincadeiras que são feitas no espaço aberto, pois ele já fica muito dentro de casa na maioria dos dias da semana.

Além das brincadeiras preferidas, foi constatado neste depoimento, outro fator social relevante, que é o confinamento em que as crianças vivem na atualidade. A periculosidade urbana, que inclui aspectos como a grande circulação de veículos, a violência, a drogadição faz com que as pessoas sejam afastadas de espaços antes considerados comuns, como a própria rua e cada vez mais sejam confinadas em espaços fechados ou restritos pela maneira como foram construídos, ,casas de fundo ou em meio terreno.

Das brincadeiras citadas, foram classificadas como atividades de interação o jogar bola e pular corda por três motivos: essas atividades exigem que haja uma interação entre a criança e o objeto, no caso a bola e a corda, a presença de outros parceiros se faz necessária pois essas atividades não são desenvolvidas de maneira solitária e, por fim, para brincar é preciso que haja regras e que estas se cumpram para que a brincadeira aconteça.

4.4 E a criança?

As crianças foram as primeiras a serem ouvidas e as últimas a serem citadas por se constituírem em foco da pesquisa – entendê-las como sujeitos históricos em formação, que dependem da ação de outrem - os educadores - para a efetivação de seus direitos.

Na EMEB “Ana Teberosky”, na qual o contato com as três professoras facilitou o contato com uma criança de cada classe da Educação Infantil Fase I (Professoras Adélia e Gabriela) e duas crianças da única classe de Educação Infantil Fase II (Professora Regina).

O critério para a seleção das crianças foi o de que tivessem condições de conversar de maneira autônoma, levando-se em conta que são turmas de crianças pequenas. Foram entrevistados dois meninos e duas meninas. O mesmo procedimento repetiu-se na EMEB “Emília Ferreiro”.

As crianças se sentiram lisonjeadas por serem escolhidas para conversar com a professora visitante e responderam às seguintes questões:

- 1.Quais as suas brincadeiras preferidas?
- 2.Você brinca em sua casa? Como?
- 3.E na escola? Você também brinca?
- 4.Onde você prefere brincar? Por quê?

Após a entrevista, listamos as brincadeiras citadas por elas e elaboramos uma tabela. Foi possível comparar as brincadeiras citadas pelas mães como preferidas por seus filhos. E realmente foram coincidentes.

TABELA 17: BRINCADEIRAS PREFERIDAS

ALUNO	ESCOLA	BRINCADEIRAS
Allan Víctor	Emília Ferreiro	Pipa, bicicleta, playstation
Flávia	Ana Teberosky	Boliche, faz-de-conta, boneca
Gabriela	Emília Ferreiro	Boneca, bicicleta, pipa
Kauã	Ana Teberosky	Pipa, futebol, <i>lap top</i> do amigo
Mariana	Emília Ferreiro	Bicicleta, boneca, pique-esconde e pega-pega
Murilo	Ana Teberosky	Futebol, vídeo-game, basquete, vôlei
Natália	Ana Teberosky	Bicicleta, corda, boneca, bola
Suélien	Emília Ferreiro	Bicicleta, boneca, computador e pega-pega.

Constatou-se que as respostas dadas pelas crianças tem poucas diferenças em relação às dadas pelas mães. Uma questão importante a ser observada é que as crianças citam mais jogos com regras, pique-esconde, pega-pega e esportes como vôlei, futebol e basquete, do que as mães, que provavelmente não devem ter atentado a esses gostos dos filhos.

Igualmente ao depoimento das mães, pode-se classificar as brincadeiras citadas pelas crianças em atividades solitárias, atividades de interação e atividades que contemplam os dois grupos e que uma mesma criança, como no caso de Kauã, pode ter preferências diversas, o que enriquece o seu repertório à medida que realiza jogos com regras em companhia de outra pessoa.

Ao soltar pipa tem uma atividade que pode ser solitária, visto que a pipa é única, mas que promove uma interação entre o menino e o brinquedo, sendo ele o condutor da brincadeira e, por fim, estabelece um diálogo com o mundo virtual, quando utiliza o *lap top* e promove uma nova forma de interação: a interação entre o humano e a máquina, que faz companhia e brinca junto de forma virtual.

Outra questão que se coloca nessa entrevista é que a criança deixa claro que o *lap top* é do amigo. Verificamos aí a presença de limites econômicos quanto à aquisição de produtos que são colocados no mercado para recrear as crianças, mas que não são acessíveis a todos, causando frustração e sentimento de impotência, pois quando o amigo vai embora ou está de mau humor, a brincadeira acaba, posto que depende daquele instrumento para que continue.

Pode-se dizer que é uma das primeiras situações em que a criança sofre de maneira direta um dos efeitos do sistema capitalista, que impulsiona o consumo exacerbado, porém prevê que alguém será excluído para que outros tenham em excesso. Quando questionado sobre como brinca na escola, Kauã responde:

Eu brinco com o carrinho do Ricardo e com o *lap top*. O carrinho do Ricardo faz assim (barulho) e anda sozinho. Os outros trazem *lap top* e brincam. Quando eu não trago brinquedo, eles me deixam brincar.

O fato citado anteriormente pode ser bem exemplificado na fala de Suéllen, que apontou como brinquedo preferido o computador, mas que no desenrolar da conversa, descobriu-se que a menina vive em situação de extrema carência, em sua família jamais houve um computador, mas vive e fala como se ele existisse e pudesse executar todos os jogos dos quais falam os colegas. O não ter cria uma situação de exclusão, a qual desde pequenas as crianças compreendem e de que buscam fugir, de modo a estarem de acordo com os valores da sociedade vigente, que objetivam o “ter” em detrimento do “ser”.

A segunda questão proposta aos alunos se refere ao como o brincar se desenvolve em casa. Perguntamos: você brinca em sua casa? Como?

Ainda que não estivesse no roteiro, quando Murilo (o primeiro entrevistado) começou a contar suas proezas, foi inevitável perguntar: com quem você brinca? Tal pergunta não surgiu no momento solitário de elaboração das questões, mas a julgamos oportuna, pois se acredita que um dos fatores fundamentais para a importância do brincar está nas interações que promove, é válido e necessário saber com quem nossos pequenos entrevistados interagem ou não.

A partir das respostas das crianças, foi possível construir a tabela a seguir.

TABELA 18: COM QUEM AS CRIANÇAS BRINCAM

ALUNO	COMPANHIA
Allan Víctor	Cachorras
Flávia	Amiga
Gabriela	Amiga
Kauã	Primo
Mariana	Irmãos
Murilo	Primos
Natália	Primos
Suéllen	Pais e irmãos

As respostas mostram uma faceta das questões sociais inerentes à vida contemporânea, dentre elas: redução do tamanho das famílias, a conseqüente diferença significativa de idade entre os irmãos e a escolha dos casais por terem apenas um filho.

A possibilidade de as famílias planejarem quantos filhos querem e/ou podem ter tornou-se um direito, uma possibilidade de manter quantas pessoas o orçamento doméstico permite, mas nesse caso faz surgir um fenômeno social que é o fato de crianças crescerem sozinhas, sem ter um interlocutor de idade próxima em casa.

A diferença de idade entre os irmãos tem aumentado nos últimos anos, acrescentando a isso o fato de que essa diferença também pode ser derivada do fato de que esses irmãos podem ser frutos de outras uniões de seus pais e muitas vezes nem residirem com as crianças em questão.

As crianças descrevem como brincam, os brinquedos que utilizam (já citados) e em alguns casos até mesmo as suas regras. Porém, quando questionados com quem brincam, sempre citam os irmãos, mesmo que não sejam

eles as companhias, o que pode ser exemplificado nas falas de Allan Victor e Gabriela:

Só tenho uma irmã de 12 anos. Eu falo para ela brincar comigo e ela não brinca. Brinco com minha cachorra grande, que se chama Laika. Quando vê gente estranha, ela morde. Eu brinco com a cachorra da minha vó Vilma, que se chama Nega, mas ela está morrendo.... (Allan Victor)

Constata-se na fala de Allan Victor um ressentimento pelo fato de a irmã não brincar com ele, o que considera-se natural, uma vez que ela está em outra fase do desenvolvimento em que as atenções estão voltadas para outros interesses, restando a ele a interlocução com seres não humanos.

Gabriela também nos traz considerações acerca da relação com o irmão:

Tenho um irmão, ele se chama Rafael (10 anos). Às vezes ele brinca, às vezes ele briga (ênfatisa a briga). Uma vez, por causa do computador...(conta a briga).

A mesma criança nos traz outra realidade, que se mostrou em outros depoimentos, que é a distância dos interlocutores. Gabriela disse que tem outras amigas, mas que elas moram longe, em um lugar em que é preciso ir de carro. Uma coincidência interessante foi ter entrevistado Gabriela na EMEB “Emília Ferreiro” e ao perguntar sobre suas brincadeiras preferidas, ter obtido a resposta:

“Gosto de brincar de casinha de boneca e boneca. Minha mãe vai deixar hoje eu brincar com a Flávia, ela é minha melhor amiga.”

Na semana anterior havíamos entrevistado as crianças da EMEB “Ana Teberosky”, quando conhecemos a Flávia, que deu depoimento semelhante, dizendo que sua melhor amiga era a Gabriela, mas que não podia vê-la todos os dias porque na sua casa era preciso ir de carro. Ao leitor, é possível imaginar a emoção dessas crianças ao saber que foram citadas uma pela outra em circunstâncias distintas, porém, com histórias semelhantes. Histórias de encontros, mas também de solidão, como Flávia relata:

Hoje não pude brincar porque meu pai estava atrasado, não podia ir de carro.

Outras três crianças (Kauã, Murilo e Natália) alegaram brincar com os primos, o que significa que não brincam em casa. A essas respostas, somamos a

fala das mães que quando questionadas sobre as situações de recreação e lazer que proporcionam, citaram parques e passeios à casa de parentes que tem crianças. Ou seja, para brincar, um número significativo de crianças saem de casa, na busca de companheiros para suas brincadeiras ou tem como alternativa a interação com seres não humanos, como as cachorras de Allan Victor ou virtuais, como os jogos de computador, vídeo-game e DVDs.

O fato de as crianças terem que buscar companhias distantes também pode ser explicado pela violência urbana e o clima de desconfiança que se estabelece entre as pessoas. Se há poucas décadas, vizinhos brincavam e cresciam juntos como irmãos, na atualidade, existe um clima de medo e poucos se dispõem a abrir as portas para que outros adentrem seu lar e gozem de sua confiança, sem contar o fato de que as pessoas exercem atividades remuneradas fora do lar e mal tem tempo de estabelecer contatos, muito menos de estreitar laços de amizade. Pode-se dizer que é uma geração criada pela égide do medo.

De forma semelhante à das crianças que tem irmãos com idades muito distantes, é estabelecida uma solidão para os filhos únicos, que no ambiente familiar são privados da companhia de outras crianças, mesmo que não sejam irmãos, o que é demonstrado na fala melancólica de Natália:

Não tenho irmãozinho, minha mãe vai arrumar, sou só eu de filha...Eu brinco com a minha mãe, quando ela não pode, eu brinco com meu pai, quando ele não pode, eu brinco sozinha.

Os pais procuram compensar a falta de companhia dos filhos, todavia, em nosso entendimento, essa relação em que o pai e a mãe brincam substituindo um colega da mesma idade que o filho é ainda mais frustrante, porque como adultos têm seus afazeres e não podem estar disponíveis em todas as horas em que a criança deseja brincar. Isso faz com que corram o risco de os horários de pais e filha se desencontrarem e a interação da menina não se dar no âmbito humano, apenas com brinquedos palpáveis ou virtuais, sobre os quais pode imaginar, criar mas não dialogar de forma real.

O desemprego é uma questão social que não pode deixar de ser analisada nem quando o assunto é a brincadeira, o que é evidenciado no depoimento de Suéllen:

Brinco com a mamãe, o papai, meus irmãos (12 e 10 anos) e meu irmão pequenininho, que é destamainzinho. Minha mãe trabalhou muito e agora a mulher não quer dar sapato²⁵ pra ela.

Perguntamos: e seu pai?

Ele faz casa, já teve um monte de serviço e agora não tem mais.

Não se trata de uma brincadeira voluntária, em que pais separaram uma parcela de seu tempo para se dedicarem a seus filhos, mas pelo tom de voz que a menina usou, se tornou um brincar por falta de opção. Os pais, forçosamente tem um tempo para estar com os quatro filhos, no entanto, essa convivência se dá à custa de privações materiais, de modo que a filha sonhe e divulgue que tem um computador, quando na realidade sua família não tem renda a declarar.

Suéllen tem a seu favor a convivência com os irmãos, que mesmo maiores a inserem nas brincadeiras.

Mariana, de 4 anos, também conta as experiências de viver em uma família considerada numerosa (4 irmãos) para os padrões do século XXI. Em sua entrevista, fala de brincadeiras em que não é preciso dinheiro e se pode interagir (pique-esconde e pega-pega). Essas brincadeiras estão internalizadas de tal forma que ela consegue descrever as regras, como citamos:

No pique-esconde, um tem que tampar e outro tem que esconder. No pega-pega, ninguém tem que esconder, ninguém tem que tampar, só correr para pegar.

A terceira questão refere-se à brincadeira na escola. Perguntamos aos nossos sujeitos: E na escola? Você também brinca? Como?

As crianças fizeram referências a situações escolares que envolvem o brincar: aula de Educação Física, Dia do brinquedo, brinquedos pedagógicos, faz-de-conta e as condições em que a brincadeira é realizada.

²⁵ Dar sapato é uma expressão que faz referência à costura manual de calçados, atividade econômica exercida por um número significativo de mulheres na cidade de Franca, por poder ser exercida de maneira domiciliar, permitindo o cuidado dos filhos enquanto trabalham. Todavia, em razão das crises econômicas que assolam o país, essa atividade teve sua expressão diminuída, provocando o desemprego, como bem cita nossa entrevistada.

Já havíamos observado e descrito em item anterior, mas ao entrevistar as crianças, comprovamos que a aula de Educação Física é um momento especial para eles, o que é citado por Kauã, quando depois de dar seu depoimento, questionamos sobre o que mais gostaria de falar sobre a brincadeira na escola:

Do Professor Carlos. Ele traz umas bolinhas amarelas, laranja, azuis e vermelhas, faz umas casinhas e nós vamos dançando e trocando de lugar.

De maneira lúdica, são construídas noções temporais, espaciais e motoras, com estímulos físicos e visuais, promovendo prazer e interação entre as crianças. É um momento especial na rotina semanal devido às possibilidades oferecidas para que a criança se torne sujeito: estabelecer uma relação de conhecimento e reconhecimento das potencialidades de seu próprio corpo, construir um brinquedo segundo a orientação de um adulto, aprender a regra que se aplica a esse brinquedo e criar, fazer adaptações do mesmo à sua realidade. Em algumas situações, o brinquedo construído não chega em casa, pois além de ser confeccionado de materiais frágeis, a criança, com o objetivo de explorar suas possibilidades, acaba estragando.

O Dia do Brinquedo, para as crianças, mais que um momento de recreação e socialização dos brinquedos trazidos de casa, pode se tornar uma oportunidade de resolver conflitos e lidar com frustrações. Isso se deve ao fato de muitas crianças não trazerem brinquedos porque não tem, porque não estão em boas condições ou simplesmente porque esquecem e ficam olhando os colegas desfilarem com seus mimos.

Entretanto, o momento de frustração, que é não ter ou não trazer pode ser amenizado por um momento de solidariedade incentivado pelas professoras, que é a troca ou empréstimo do brinquedo, o imaginamos auxiliar a criança a superar essa fase egocêntrica de sua vida, como bem exemplifica Gabriela:

O dia do brinquedo? Acho muito legal, adoro! A gente leva um brinquedo e se o amigo esquecer, tem que dividir ou pegar da caixa. Gosto de dividir, mas a Rayssa não gosta. O dia do brinquedo também é de jogos.

Além de dividir, é um momento de vivenciar novas experiências em relação ao brinquedo porque também ocorre de alguém levar um brinquedo e ficar encantado com o que o colega trouxe e trocarem. Assim, pode-se conhecer um

brinquedo diferente e com ele vivenciar novas formas de interação. Quando perguntamos à Natália como é o Dia do Brinquedo, ela responde citando as atividades que realiza:

Tem um monte de leguinho e a gente monta, tem um monte de panelinhas e a gente também brinca.

Os brinquedos pedagógicos, de montar, empilhar e encaixar, são oferecidos pelas professoras como um oásis em meio ao deserto. As professoras oferecem às crianças nos intervalos entre atividades que exigem maior concentração ou esforço cognitivo e até mesmo físico, como a escrita e o desenho. As crianças ficam agrupadas e usam a fantasia para criar com as peças oferecidas.

O faz-de-conta está presente em todas as situações que colocamos: nas aulas de Educação Física, é possível exercitar a abstração ao assumir os personagens propostos nas brincadeiras que levam aos exercícios físicos, e principalmente, mesmo que por pouco tempo, quando podem brincar com os brinquedos construídos.

No Dia do Brinquedo, o faz-de-conta permeia a ação de todos ao utilizarem os próprios brinquedos e principalmente, os emprestados pelos amigos e professora. Na utilização dos brinquedos pedagógicos, essa criação se faz evidente e concreta, pois é possível sonhar e concretizar o que se sonhou por intermédio das peças móveis.

A última questão proposta às crianças propõe que os mesmos façam uma opção entre brincar em casa ou na escola e justifiquem sua resposta. Para demonstrar as respostas, estabelecemos novo quadro.

TABELA 19: BRINCAR EM CASA OU NA ESCOLA

ALUNO	RESPOSTA
Allan Víctor	Na minha casa e na escola
Flávia	Prefiro brincar na escola e na minha casa, eu gosto de todos os lugares
Gabriela	Num lugar que não é nem na escola e nem na casa. É lá na Flávia.

Kauã	Na escola. Porque sim.
Mariana	Na minha escola, na minha casa, na minha vó e só.
Murilo	Em casa, porque tem mais brinquedos. Na escola, só tem um ou dois.
Natália	Na escola. Tem mais brincadeiras e os amiguinhos brincam com a gente.
Suéllen	Aqui na escola e na minha casa. Não gosto da rua porque o homem do saco pega.

Não houve consenso para saber se seria melhor brincar em casa ou na escola. Nesse caso, razões como o número de amigos, brinquedos e até mesmo a fantasia, como a do homem do saco, se constituíram como motivação para a escolha. Compreende-se que o mais importante é ter a oportunidade de brincar.

“Um sujeito histórico se constroi brincando”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais são uma avaliação dos objetivos iniciais da pesquisa.

O objetivo geral foi contribuir para a promoção de uma discussão sobre como pais e educadores têm promovido condições para que crianças, tenham acesso à brincadeira e recreação. Visando o alcance desse objetivo geral, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- Conhecer aspectos da história das crianças no Brasil, para compreender como foram construídos os direitos da infância neste país;
- Descrever de que forma os educadores, pais e professores, compreendem e promovem, para seus educandos, situações que envolvem brincadeira e recreação;
- Analisar tais situações sob um referencial teórico que nos permita refletir sobre tais práticas educativas de forma crítica e contextualizada.

O estudo da História da Criança e da Educação Infantil permitiu o amadurecimento de conceitos e concepções, de tal forma que a pesquisa empírica foi facilitada, quando da realização das entrevistas.

Esse estudo teve como aspecto positivo o fato de a pesquisadora adentrar as instituições providas de maior maturidade em relação ao que iria encontrar. Assim, pode-se compreender aspectos antes incompreensíveis por falta de conhecimento da trajetória da instituição. O referencial teórico possibilitou uma análise das práticas sem a pretensão de julgamento.

A leitura de Ariès proporcionou o entendimento sobre como a criança foi desvalorizada através dos tempos e adquiriu um outro modo de ser compreendida e valorizada a partir do século XX.

O questionamento se dá por dois motivos distintos: o sentimento de que a criança é um ser carente de cuidados e orientações para chegar saudável à

vida adulta, se deve, em parte pela intervenção da instituição de educação infantil na vida das famílias. Ao serem exigidos cuidados para a permanência da criança na instituição, as famílias se aproximaram de seus pequenos e desenvolveram por eles sentimentos, de forma a constatar que eram mais que animais.

Por outro lado, os adultos cuidadores vivem em um sistema capitalista, comungando de seu ideário, que prevê valores que incluem o “ter” e o “parecer ter” numa hierarquia superior ao “ser”. A infância do século XXI é um período destinado ao “ter” e preparar-se para “ter”.

Sendo assim, a criança bonita, bem tratada e com posses é uma propaganda dos pais/responsáveis. Vê-se que a criança assemelhou-se a um produto e assim perde a oportunidade de se expressar. Mesmo que chorem e dêem birra pela realização de suas vontades, naquilo que é relevante não tem poder de intervir na ação de seus responsáveis.

Ainda sobre as referências teóricas, a leitura de textos de Freitas, Khulmann Júnior, Rosemberg e outros que utilizam a História Social da Infância como linha de pesquisa, trouxe conhecimentos sobre o caráter econômico e político da formação da criança no desenvolvimento da nação.

Esse ideário desenvolvimentista pode ser lido no depoimento de uma professora, que se refere ao aumento de cobranças e conteúdos que se deve trabalhar com as crianças de Educação Infantil, em busca de um aprendizado voltado para a formação para o trabalho. Ou seja, o mercado de trabalho precisa de profissionais qualificados. Em troca disso, a infância é diminuída, pois os atos de brincar, cantar e pintar, tão comuns nos primórdios da Educação Infantil, são relegados a um segundo plano porque são considerados perda de tempo.

Quando se tratou de descrever e analisar de que forma os educadores, pais e professores promovem situações de brincadeira e recreação para seus educandos, isso se converteu na pesquisa de campo. Nela, confirmou-se a hipótese inicial de que a escola é o local em que as crianças tem a oportunidade de brincar, contudo, as entrevistas é que dão os detalhes de como ocorre essa atividade.

Quando se entrevistou três segmentos: pais, professores e alunos, teve-se a intenção de realizar uma pesquisa abrangente, ouvindo todos os envolvidos. Todavia, vislumbrou-se uma falha na metodologia, pois quando foi realizado o estágio nas escolas, houve a oportunidade de observar as peculiaridades dos tempos, espaços e atitudes para com o brincar, de modo a constatar questões que não constavam no roteiro, como a importância da aula de Educação Física e o que ela representa para as crianças.

A lacuna apresentada nesta pesquisa diz respeito à entrevista com os pais, uma vez que não foi possível estagiar em residências por não se considerar conveniente invadir a privacidade das famílias para verificar como seria a brincadeira no ambiente privado.

As fontes que forneceram dados para descrever a brincadeira em casa foram as entrevistas de mães e crianças. Por isso, houve mais dados coletados sobre o brincar na esfera pública e na esfera privada. Contudo, não se perde a riqueza dos depoimentos das mães e avó entrevistadas. As mesmas demonstraram que há uma preocupação em proporcionar aos seus educandos situações de brincadeira e recreação, mas colocam também as dificuldades tangentes à disponibilidade de tempo, espaço e companhia. Mas, todas reconheceram a importância do brincar para seus filhos, por questões que se referem à pedagogia, desenvolvimento ou mesmo felicidade.

O estágio nas escolas forneceu dados muito ricos sobre a realidade observada, o que pode ser resumido em três pontos principais: a formação docente, a organização de tempos e espaços e os depoimentos das crianças.

No decorrer das entrevistas, as docentes que colaboraram na elaboração desse trabalho demonstraram reconhecer a importância do brincar na vida das crianças, tanto que o tema foi pauta de dois trabalhos de conclusão de curso dentre seis entrevistadas. Entretanto, brincar ainda não se constitui como uma disciplina independente na organização diária, como o REC orienta em sua página 90, a partir da leitura de Leif e Brunelle, já citada em nosso texto.

O RCNEI também fornece orientações que definem as diferenças entre a brincadeira espontânea e a brincadeira como recurso pedagógico, todavia, as entrevistas demonstraram que essa ainda não está bem esclarecida na concepção das educadoras. Nesse ponto, constata-se e compreende-se, em partes, a dificuldade apresentada pelas professoras, pois, em uma proposta que visa avaliar uma trajetória histórica para compreender as condições atuais, é imperativo compreender a trajetória das professoras também.

Quando há referências à trajetória das professoras, não se trata da história pessoal de cada uma, mas de contextos. As docentes entrevistadas apresentam, em média, 33 anos de idade. Partindo dessa informação, presume-se que a infância dessas profissionais ocorreu basicamente na década de 1980, quando a cidade que serviu de cenário para a pesquisa era pacata a ponto de se poder colocar redes e jogar vôlei, matança e outros jogos nas ruas.

A geração dessas professoras não foi à escola para brincar, nem imaginava que isso precisasse ser garantido por lei, posto que eram livres para fazê-lo quando quisessem. Mesmo que os tempos tenham mudado, as famílias se organizem de formas diferentes que há duas ou três décadas, as impressões e sentimentos não acompanham o desenrolar da História. Por isso, há dificuldades para compreender que o “brincar pedagógico” não basta, uma vez que em muitos casos, a escola é a única oportunidade que uma criança tem para brincar com seus pares.

O Dia do Brinquedo constitui-se em um oásis, em meio às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças da Educação Infantil, pois esse momento, que para algumas classes tem duração de apenas 15 minutos, é disciplinarmente seguido pela maior parte dos professores, quase uma unanimidade. Outras oportunidades são criadas a critério de cada docente.

Um ponto que se referiu à formação docente foi ter lido e analisado os referenciais que se constituem na matriz curricular de sua prática. A partir dessa análise, compreende-se que eles partem de uma concepção sociointeracionista de aprendizagem e, por conseguinte, consideram a brincadeira como um conteúdo primordial na construção do conhecimento social.

No RCNEI há sugestões e orientações sistematizadas e específicas para cada faixa etária da Educação Infantil. A partir de seu estudo, o professor pode adquirir um repertório, seguir e adequar às necessidades do público com o qual trabalha o que se consegue com estudo por parte do professor e da equipe que o orienta.

A organização de tempos e espaços é o segundo a tratar sobre o estágio nas escolas. A referência não se faz apenas às escolas escolhidas para pesquisa de campo, mas também a outras unidades conhecidas.

As EMEBs construídas antes de 2008 foram projetadas para abrigarem apenas a Educação Infantil e como já foi citado, não foram necessariamente planejadas para tal. Portanto, um fator que observamos foi a precariedade dos espaços de convivência. Para proporcionar situações de recreação, o professor tem sempre que infringir ou abrir mão de algo.

Na EMEB “Emília Ferreiro”, abria-se mão do espaço externo porque o barulho poderia atrapalhar as outras turmas enquanto na EMEB “Ana Teberosky”, o espaço externo poderia representar perigo para as crianças.

Verifica-se que as restrições ocorrem em espaço público e privado e os motivos praticamente coincidem. Nas casas, os espaços são restritos e não se pode sair muito por conta dos perigos urbanos. A maioria das crianças sente prazer em freqüentar a escola, mas nelas, as restrições existem, de forma que as crianças permaneçam em confinamento constante e mesmo que na escola sejam realizadas atividades consideradas agradáveis, não se pode negar que saem de um ambiente cercado de grades para adentrar outro nas mesmas condições.

As construções realizadas nos últimos 5 anos tem sido planejadas de modo distinto, no entanto, nas antigas não deixarão de haver matrículas. Por isso, questiona-se se esses espaços e tempos não poderiam ser adaptados de uma forma que os infantes não permanecessem tanto tempo confinados, podendo ser alfabetizados de uma maneira global, envolvendo corpo e mente. Acrescente-se a isso o fato de que os professores desta rede de ensino recebem uma formação que lhes dá repertório de atividades para isso, restando ser incentivados para tal.

Mesmo com essas dificuldades que se colocam ao brincar nas escolas, como a organização do tempo, espaço e posicionamentos dos professores, confirma-se a hipótese primeira de que é na escola que o direito à brincadeira se efetiva. Entende-se que a formação do professor para o brincar pode ser sistematizada, pois o docente é o cerne desse processo, uma vez que é ele quem usa a sua criatividade para organizar tempos, espaços e principalmente os alunos para o brincar.

Ouvir as crianças foi um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa. Partindo de seus depoimentos nas entrevistas, enxerga-se claramente que ninguém é sozinho socialmente: todos são imersos em uma totalidade, sofrendo consequências das mudanças que ocorrem em seu meio.

A criança, como ser participante de uma sociedade e não apenas expectador, reconhece as situações decorrentes de sua dinâmica. A entrevista com elas teve um objetivo muito específico, voltado para a investigação de como ocorrem situações de recreação e brincadeira. Entretanto, ao responder sobre esse tema, as crianças tocaram em valores como consumismo e solidariedade e até mesmo em solidão.

Quando o consumismo foi abordado, não nos referimos apenas ao consumo desenfreado, uma vez que foi pesquisada a realidade de um grupo social empobrecido. Nas falas dos entrevistados, verificou-se que os mesmos têm condições de comprar brinquedos e eletrônicos, ainda que de qualidade secundária. Mesmo assim, surgem conflitos oriundos do não-ter, como no caso do *lap top* que o amigo emprestava a um dos entrevistados ou da menina que inventou um computador sem jamais ter tido.

Como já se tratou da sobrepujança do “ter” sobre o “ser”, os exemplos acima apontam que desde criança já se aprende a valorizar pelo que se tem, de modo que se sentem diminuídos por não terem a posse dos objetos, que mesmo na infância já representam uma diferenciação. Entretanto, compreende-se que esse é um momento na rotina escolar em que se pode trabalhar valores contrários, como a troca e a solidariedade, de forma que compreendam que uma das funções de se estar em um ambiente coletivo é aprender com o outro.

Não se trata de aprender com o outro de um ponto de vista religioso ou moralista, mas realmente compreender a cultura do colega, seus valores e posicionamentos conforme o modo que interage com seus colegas ou mesmo com o próprio brinquedo. Essa forma de interação material com o objeto com o qual brinca, pode se traduzir em um reflexo de suas relações.

Confirmou-se, nesta pesquisa, por meio dos depoimentos, a situação de solidão em que vivem essas crianças, algumas privadas do convívio de outras e que só vêem crianças na escola. Outras, que precisam brincar com as cachorras ou bichinhos virtuais porque não tem um companheiro de carne e osso.

Por fim, acredita-se que um sujeito histórico se constroi brincando, porque ao brincar são transportadas para o campo da imaginação e concretizadas todas as relações humanas, sejam elas de amor, ódio, tristeza, alegria, todas as emoções são postas em cheque como no teatro.

No palco, os personagens sofrem tais emoções, porém, tem poder de decisão sobre seu próprio destino e assim concebemos um sujeito histórico: alguém com capacidade de gerir a sua própria vida, intervindo de maneira positiva na sociedade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Os Centros de Convivência Infantil da UNESP: contexto e desafios**. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2003.

ARANTES, Guilherme. **Pão**. São Paulo: CBS, 1990. Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/guilherme-arantes/pao.html>>. Acesso em: 11 out. 2009.

_____. **Brincar de viver**. São Paulo: CBS, 1983. . Disponível em: <<http://vagalume.uol.com.br/guilherme-arantes/pao.html>>. Acesso em: 11 out. 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Fundamentos da educação In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O Tempo no cotidiano infantil**. Tradução: Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo In: BEAUCHAMP, Jeanete et al. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das luzes In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Rita; JOSÉ FILHO, Mário. O papel do Serviço Social na intervenção em casos de violência contra crianças e adolescentes SEMANA DE SERVIÇO SOCIAL, 16., 2003, Franca. **Anais....** Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2003. p.431-433.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei 8069 de 13 de julho de 1990): Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Secretaria de Estado de Relações Institucionais, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l4024_61.htm>. Acesso em: 27 nov. 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 5692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 27 nov. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei 10172 de 10 de janeiro de 2001 2.ed. revista ,atualizada e ampliada. Bauru: EDIPRO, 2001. (Série legislação).

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC : SEF, 1998. v. 1.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC : SEF, 1998. v. 2.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC : SEF, 1998. v. 3.

COSAC, Cláudia M. D. (Org.). **Projeto pedagógico do curso de Serviço Social**. Franca: Ed. UNESP, 2001.

DALBÉRIO, Osvaldo. A pesquisa científica e os desafios na utilização dos instrumentos In: _____, JOSÉ FILHO, Mário. **Os desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP, 2006.

DAVID, Alessandra. **Tutores e tutelados**: a infância desvalida em Franca (1850-1888). 1997. 147 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1997.

EMEB PROFESSOR DOMÊNICO PUGLIESI. **Projeto Político Pedagógico**. Franca: Prefeitura Municipal de Franca, 2008.

FERREIRA, António Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, João Pedro. A educação infantil In: MENESES, João Gualberto C. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: _____. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa In: COELHO, Jonas et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica e educacional**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

FRIEDMANN, Adriana. O que é infância? **Revista Pátio**, São Paulo, ano 2, n. 6, p. 10-13, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIA SEI: a cidade. Franca: Netsabe, 2009.

HEYWOOD, Colin. A história da infância no ocidente. **Revista Pátio**, São Paulo, ano 2, n. 6, p. 6, 2006.

HORN, Geraldo Balduino. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2003.

IANNI, Octávio. O cidadão do mundo In: SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados : HISTEDBR, 2005.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças In: COELHO, Jonas et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica e educacional**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. A Infância e sua singularidade In: BEAUCHAMP, Jeanete et al. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação : Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A circulação de idéias sobre a educação de crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Miriam L.M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem Brasil In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LURIA, Alexander. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

MALUF, Ângela Cristina M. Brincar é importante. **Revista do Professor**, Porto Alegre, ano 23, n. 91, p. 8-10, jul. 2007.

MARTINO, Vânia F.; PETRUCI, Maria das Graças R.M. Diretrizes e normas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos In: COELHO, Jonas et al.

(Org.). **Metodologia da pesquisa científica e educacional**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém industrializada São Paulo In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O brincar e a criança de 0 a 6 anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

_____. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

PALMA FILHO, João C. Cidadania e educação In: SCHUMACHER, Aluísio de A. (Org.). **Ética e cidadania**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

_____. A crise geral do capitalismo real e as políticas públicas para o setor educacional In: _____.; TOSI, Pedro Geraldo. **Política e economia da educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

PASSETTI, Édson. Crianças carentes e políticas públicas In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PATTI, Elci Antônia M.R. **Novas perspectivas no trabalho do agente educacional na educação da criança: uma visão bio-psico-social**. 2004. 170 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2004.

PESTANA, Fábio Ramos. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PMF. **Planejamento anual**: Região Oeste. Franca, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica das escolas públicas municipais de Franca**: educação infantil (versão preliminar). Franca, 2007.

_____. **Referencial Curricular da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Franca**: educação básica. Franca, 2009.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Gisele de. Observar as infâncias: caminhos investigativos In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

TASSINARI, Ana Maria. **O trabalho em creche: um estudo sobre o pensar e o sentir dos educadores infantis sobre o brincar.** 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2004.

TOSI, Pedro Geraldo. Políticas educacionais e TICs: enfrentando desafios á construção da cidadania In: _____.; PALMA FILHO, João. (Org.). **Política educacional.** São Paulo: Ed. UNESP, 2007. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões de nossa época)

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista com professores da Rede Municipal de Ensino de Franca.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

DISCENTE:Rutinéia Cristina Martins Silva

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Djanira Soares de Oliveira e Almeida

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITOS: Professores de Educação Básica I, regentes de classes de Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Franca, (alunos de 3 anos e 8 meses a 5 anos e 7 meses, tendo fevereiro como mês de referência, por ser o início do período letivo).

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE:

ESTADO CIVIL:

FORMAÇÃO: () Magistério () Licenciatura em.....

TEMPO DE EXERCÍCIO :

.....anos no Magistério

.....anos na Educação Infantil

QUESTÕES:

1. Escreva o que compreende sobre a frase: **“A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-**

ão em promover o gozo desse direito.” (artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança, ONU, 1959)

2. Como você proporciona situações de recreação e brincadeira durante as suas aulas?
3. Para isso, que possibilidades o espaço escolar oferece?
4. Como você concilia as necessidades infantis com os limites impostos pelo tempo e espaço escolares?

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista com pais de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Franca.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

DISCENTE:Rutinéia Cristina Martins Silva

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Djanira Soares de Oliveira e Almeida

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITOS: Pais de alunos matriculados em classes de Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Franca, com idade compreendida entre 3 anos e 8 meses a 5 anos e 7 meses (tendo fevereiro como mês de referência).

NOME:

IDADE:

ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

NÚMERO DE FILHOS:

IDADES:

- 1.Você considera que brincar é importante para a criança? Por quê?
- 2.Como você proporciona situações de brincadeira para seu (a) filho?
3. Quais as brincadeiras que ele prefere? Por quê?

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista com alunos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Franca.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

DISCENTE: Rutinéia Cristina Martins Silva

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Djanira Soares de Oliveira e Almeida

ROTEIRO DE ENTREVISTA

SUJEITOS: Alunos matriculados na Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Franca, com idade compreendida entre 3 anos e 8 meses e 5 anos e 7 meses (tendo fevereiro como mês de referência, por ser o início do período letivo).

1. Quais as suas brincadeiras preferidas?
2. Você brinca em sua casa? Como?
3. E na escola? Você também brinca? Como?
4. Onde você prefere brincar? Por quê?

ANEXO

ANEXO A: Roteiro de entrevista realizada pelos professores no início do ano letivo. Fonte para nosso levantamento de dados sobre o aspecto socioeconômico.

ANEXO A: Roteiro de entrevista realizada pelos professores no início do ano letivo. Fonte para nosso levantamento de dados sobre o aspecto socioeconômico.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)