



A criança e o brincar como experiência de cultura

Children playtime as a cultural experience

Evelise Maria Labatut Portilho^[a], Carla Cristina Tosatto^[b]

^[a] Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), coordenadora da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, coordenadora do curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCPR, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: evelisep@onda.com.br

^[b] Formada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e assessora educacional da Rede Marista de Solidariedade, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: ctosatto@uol.com.br

Resumo

Este artigo se propõe a dar visibilidade à criança, destacando o brincar como experiência de cultura. A partir de um programa de formação continuada em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, PR - Brasil, com 32 professoras, diálogos com diferentes autores se fizeram presentes, entre eles: Sarmiento (2004, 2005, 2011), Nascimento (2011) e Corsaro (2009). Os instrumentos de pesquisa selecionados foram as entrevistas semiestruturadas e as observações do ambiente educativo. Das unidades de significação construídas para a pesquisa, foi dado destaque à criança como um ser que brinca. É possível inferir que a concepção de que a criança “aprende brincando” está impregnada nos discursos docentes, mas a forma como as professoras concebem a brincadeira ainda está

longe da ideia do brincar como uma atividade social e cultural, bem como da imagem da criança produtora de identidade, conhecimento e cultura. Outra ideia revelada é que a brincadeira, para poder se fazer presente na escola, precisa ter sempre uma intenção didática, isto é, o brincar revestido de aula e sem a participação criativa, inventiva e transformadora das crianças. Um brincar que não se abre para a manifestação das culturas da infância. O grande desafio parece ser a transformação dos olhares, tanto das professoras em relação a si mesmas quanto dos olhares delas para as crianças. Para tanto, espaços mútuos de autoria precisam ser promovidos, contribuindo para que novos lugares sejam construídos, tanto para as crianças quanto para as professoras.

Palavras-chave: Criança. Brincar. Cultura. Educação Infantil.

Abstract

The purpose of this article is to shed light on children playtime as a cultural experience, based on a continuous education program held at a Childhood Education Center of the Municipal Schools of Curitiba, State of Parana – Brazil. The study involved 32 teachers and the dialectics with authors, namely: Sarmiento (2004, 2005, 2011), Nascimento (2011) and Corsaro (2009). Research tools selected for this study were semi-structured analyses and the observation of the learning environment. Of all the signification units constructed for this study, the most important was the analysis of children as human beings that routinely incorporate playtime into their lives. One can infer that the concept by which children “learn from playing” is very much part of teachers’ discourse; however, the manner by which they perceive children’s games is a far cry from the idea of playtime as a social and cultural activity, as well as the image of children as generators of identity, knowledge and culture. Another notion that arose is that playtime in the school environment should be imbued with learning intentions, i.e. closely related to a classroom activity, lacking the children’s creative, inventive and transformative participation. This type of playtime is not conducive to bringing about cultures typical of childhood. The great challenge lies in changing the way teachers perceive both their own role and the children’s role. To this end, it is necessary to foster the notion that new venues for both the children and the teachers must be created.

Keywords: Children. Playtime. Culture. Childhood Education.

Introdução

Este artigo insere-se em uma pesquisa¹ que tem na Educação Infantil e em seus professores o foco principal de seus estudos.

Foi realizado um programa de formação continuada em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, PR, com o objetivo de identificar os significados que as professoras atribuem à infância e à criança e a relação desses significados com a prática pedagógica desenvolvida na escola. Entre os resultados da pesquisa, a criança foi vista como *um ser que brinca*, sendo esse um dos significados predominantes entre os olhares e saberes das professoras. Refletir sobre esse significado e seus sentidos e reflexos nas práticas das professoras é o objetivo maior deste artigo, tendo em vista a importância de se dar visibilidade à criança como ator social que produz e é produzido pela cultura e ao brincar como experiência fundamental de produção da cultura infantil.

O cotidiano da Educação Infantil é marcado pela visão que os professores têm das crianças, e isso se revela nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que silenciam.

Sabemos que a escola é um dos contextos produtores da infância que, tradicionalmente, vem negando a diversidade e impondo a homogeneização ao lidar com as tantas crianças e infâncias que ali se fazem presentes.

É necessário descortinar alguns dos grandes “mitos” e “verdades” construídos sobre a infância e a criança, bem como romper com a concepção de uma criança abstrata, referida no singular, sem a distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem, e resgatar e valorizar a criança como ator social, que produz e é produzido pela cultura – uma criança inventiva, criativa, rica em potencial, intérprete do mundo e protagonista de sua história e que traz consigo a marca da diversidade social e cultural.

¹ A pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa recebeu financiamento do CNPq e da Fundação Araucária.

Nesse sentido, destaca-se a importância de favorecer, aos professores, a possibilidade de refletirem em grupo sobre a concepção que eles têm acerca da criança, da infância e do brincar, a fim de provocar novos olhares, novas interações, novas ações.

As culturas da infância

Iniciamos afirmando que as crianças não recebem uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja na forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem com suas próprias práticas. William Corsaro (2009) usa o termo *reprodução interpretativa* como uma alternativa para a compreensão dessa inserção ativa e criativa das crianças no mundo. Para ele, as crianças são, ao mesmo tempo, produto e produtora de cultura, pois elas não apenas reproduzem ou imitam o mundo dos adultos, mas dele se apropriam criativamente, dando-lhe sentido. Segundo esse autor (2009, p. 31), “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”. Esse conceito incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente tanto para a preservação como para a mudança social.

Sarmento (2005) destaca que as crianças apresentam modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação próprias das crianças.

As culturas infantis são, portanto, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 34). Essas ações e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações.

Falar da criança como ator social e enfatizar sua capacidade de criar culturas próprias, por meio das relações que estabelece com seus pares, implica refletir, também, sobre o conceito de cultura. Nesse caso, não há como não dialogar com Geertz (1989), que, em sua obra *A interpretação das culturas*, persegue, incansavelmente, os sentidos e a verdadeira abrangência que esse conceito tão importante deve ter. Para ele, o conceito de cultura é essencialmente semiótico e, citando Max Weber, escreve (1989, p. 4) que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”.

Segundo Geertz (1989), como um sistema de signos passíveis de interpretação, a cultura, portanto, não é um fenômeno natural ou uma ciência experimental à procura de leis, mas sim um fenômeno social, cuja gênese, manutenção, transmissão, transformação e interpretação estão a cargo dos atores sociais, que, por meio de intensa troca, negociação e interação social, produzem e constroem significados. O autor enfatiza a centralidade da dimensão simbólica na experiência humana, ou seja, a ação humana como ação que significa.

Portanto, as crianças realizam processos de significação que são genuínos e específicos, ainda que atrelados ao tecido social do qual também são atores e artesãos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que as crianças estão inseridas, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, pois veiculam, ao mesmo tempo, formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Sendo assim, como destacou Sarmiento e Pinto (1997), a consideração das crianças como atores sociais, e não como sujeitos incompletos ou como componentes acessórios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte delas e a constituição de suas manifestações, representações, crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

De acordo com Sarmiento (2004), as culturas da infância exprimem os modos diferenciados por meio dos quais as crianças: interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo; interagem com outras crianças e com os adultos; e desenvolvem sua ação nos

espaços público e privado. As culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas, tampouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia do real e a interação entre pares e com os adultos e a circularidade temporal.

Sendo assim, as crianças precisam ser vistas como coconstrutoras de conhecimento e cultura, e essa visão implica reconhecer suas expressões nas mais variadas linguagens.

A noção de culturas da infância assume, por conseguinte, um constructo teórico e prático fundamental dos chamados *estudos da infância*. A existência de culturas próprias, formas de ser, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto — embora também interdependentes dessas — é um aspecto que exige olhar por outra ótica a criança e a infância.

A criança não imita ou copia de forma simples e direta o mundo dos adultos, mas sim o transforma, modifica, contesta, amplia, confirma — enfim, ela pensa e elabora ideias próprias sobre esse mundo, revelando necessidades, interesses, conhecimentos e desejos. Paulo Freire (2005, p. 29) escreveu “inacabado, sei que posso ir mais além. A construção de minha presença no mundo tem muito a ver comigo mesmo”. É fundamental, portanto, olharmos para as crianças como produtoras e transmissoras de culturas que devem ser identificadas, potencializadas e preservadas, ou seja, precisamos olhar e conhecer as crianças com base no olhar que elas próprias têm sobre si e o mundo, conhecer as infâncias pelas vozes das crianças.

Tensão entre o ofício de criança e o ofício de aluno

A construção social da infância realizou-se na modernidade, com base em uma normatividade sustentada em quatro eixos: o surgimento da

escola pública; a família nuclear; os saberes institucionalizados sobre a criança “normal”; e a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2011).

Sabemos que, nesse processo, a criança foi definida pelo que não é, e não pelo que é, ou seja, sofreu uma administração simbólica regida pelo princípio da negatividade. Isso implicou uma invisibilidade da criança, vista como um ser pré-social, no que concerne à sua participação e importância na estrutura social, e, também, como imatura, tendo em vista o plano psicológico, de desenvolvimento e aprendizagem. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena.

A criança é consignada a um lugar social — o da infância —, e desenha-se aqui o “ofício de criança”, primordialmente concebido como “ofício de aluno” (SIROTA, 2001; PERRENOUD, 1995). Com isso, a escola foi tida como um lugar privilegiado para essa passagem da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber. Segundo Nascimento (2011, p. 33), “a geração adulta determinou um lugar específico para as crianças, a escola, ambiente destinado ao controle e disciplinamento que, por um lado, tem como objetivo preparar as crianças para a vida futura, e, por outro, contribui para encobri-las sob o papel de aluno, até mesmo na educação infantil”.

A criança, ao ser institucionalizada, passa a pertencer a uma nova categoria — a de aluno — e isso lhe confere marcas, expectativas e representações atreladas a essa nova “condição”. O fio da infância se une ao fio da escola, surgindo uma tensa relação entre o ser criança e o ser aluno.

As crianças, ao serem incorporadas pela chamada *escolarização* realizada no interior de instituições, tiveram, e ainda têm, de aprender modos de agir, de ser e de se comportar como alunos, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis, e não como uma construção social que pode e precisa ser mudada.

Podemos dizer que a criança foi “reduzida” ao seu ofício de aluno, baseado num modelo tradicional de ensino, ou seja, as práticas pedagógicas que em geral se fazem presentes nas escolas da infância relegam

as crianças a um lugar passivo, receptivo — calcado numa visão de aluno-criança que reproduz o conhecimento e a cultura.

Acreditamos que, atualmente, em especial no que tange à busca por uma Pedagogia da Educação Infantil, ou seja, por uma especificidade para o trabalho pedagógico nessa etapa educacional, essa tensão faz-se muito presente: os professores não conseguem ver a criança para além de sua condição de aluno. Entendemos aqui que o “ofício de aluno” para as crianças da Educação Infantil vem sendo imposto de forma equivocada, valorizando a criança apenas como aprendiz, no sentido de depósito de conhecimentos e valores dos adultos. Um “ofício” em que predomina a repetição, a reprodução, o silêncio e a passividade.

É importante reconhecer as crianças como coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura, bem como a importância das culturas infantis, suas manifestações, suas gramáticas. Prout (2010, p. 748) destaca que “a cultura coletiva própria das crianças é crucial para o crescimento. É o meio através do qual grande parte das circunstâncias de suas vidas é refletida, vivenciada, interpretada e transformada”.

Vem-se discutindo, por conseguinte, a necessidade de se olhar para as crianças e suas culturas no interior das escolas de Educação Infantil. Isso porque os professores não veem a criança como produtora de culturas (ofício de criança), mas, sim, apenas como aprendizes (ofício de aluno), no sentido de produtoras da cultura – ou seja, as crianças apreendem normas, valores, regras, de forma mecânica e passiva, numa relação verticalizada e hierarquizada com o adulto, na qual impera uma visão adultocêntrica.

Nessa visão, a criança só aprende, nunca ensina, só reproduz, nunca produz, só repete, não inventa. Ela vem sendo, portanto, dominada, pensada e marcada pelo olhar do professor, sem ter o espaço para pensar, marcar e registrar sua presença no mundo da escola, por meio de suas linguagens e de sua produção cultural.

Segundo Sarmiento (2011), precisamos pensar nas instituições educativas para a infância como um lugar de encontro de culturas. A escola de Educação Infantil deve ser esse lugar onde as culturas se interceptam,

na ação de apropriação, pelas crianças, das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. E o lugar de encontro de culturas é o lugar de afirmação das culturas infantis.

Trata-se, portanto, de uma escola em que as crianças não são despossuídas de poder, mas envolvidas na construção do cotidiano escolar. São ouvidas, consultadas, tidas como interlocutores válidos e capazes de contribuir constantemente com a eterna novidade do mundo. O respeito pela diferença, pela singularidade de cada ser humano e pela alteridade da condição geracional é central na configuração de uma escola e de uma pedagogia que respeite os direitos das crianças e que, portanto, configure-se em lugar construído para e com elas.

Uma escola na qual as crianças possam ser crianças, ainda que na sua condição de aluno! Uma escola que saiba ler, interpretar e significar as linguagens da infância: a arte, a poesia, a música, a brincadeira, a dança, o desenho, as interações, a fantasia, o movimento, as histórias, a imaginação, o sonho.

Acreditamos que as escolas de Educação Infantil devem se inspirar nas crianças, nas suas “cem linguagens”, nos seus modos únicos de ver, sentir e saber! A brincadeira, as artes, a ampliação do universo de cultura das crianças e a valorização das culturas próprias da infância devem ser os fios condutores das ações pedagógicas.

Precisamos aprender com as crianças, ouvindo suas vozes, olhando e valorizando suas produções, dialogando permanentemente com suas formas de inteligibilidade e de manifestações culturais. Só assim, aprendendo ao ensinar, poderemos instituir/construir novos tempos e espaços para a criança viver a infância e aprender como criança no interior da escola!

O caminho da pesquisa

Como referencial teórico-metodológico, adotamos a perspectiva da hermenêutica, tendo em vista seu caráter interpretativo e de construção de significados na esfera da linguagem. As pesquisas sob essa perspectiva

buscam desvelar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações. Trata-se de uma busca pelos significados por meio da manifestação dos textos em seus contextos históricos.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do programa de formação continuada realizado com 32 professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba, PR, que atende crianças de dois a cinco anos. Foram realizados seis encontros semanais com as docentes, distribuídos em dois grupos, com duração de uma hora e meia cada. Esses encontros tiveram como temas: identidade profissional; representação social e profissional; ambiente educativo; estilos de aprendizagem; concepção de criança e de infância; e avaliação. Após um ano, realizamos a devolutiva para o CMEI, na qual os principais dados foram apresentados e refletidos no e com o grupo.

Para favorecer uma escuta sensível e atenta das professoras e dar visibilidade às suas práticas, foram construídos diversos instrumentos, mas para este artigo selecionamos alguns trechos das entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações do ambiente educativo — neste caso, da sala de aula.

As entrevistas constituíram o *corpus principal* para análise dos dados, tendo em vista um dos pressupostos da investigação interpretativa, que é o de sua natureza eminentemente linguística, ou seja, a interpretação faz-se no quadro de interações comunicativas, com foco na produção de textos (verbais e não verbais).

Os outros instrumentos (observação de sala de aula, encontros reflexivos, protocolo e ficha auxiliar de observação) apoiaram a análise das entrevistas, ampliando as possibilidades de conhecimento, interpretação e compreensão dos significados atribuídos pelas professoras à criança e à infância e da relação entre esses significados e a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Ao realizar as muitas leituras do material, cruzar informações e interpretar respostas, foi organizado um quadro simbólico, composto por *unidades de significação*, que correspondem a um conjunto de significados entrelaçados entre si, ou seja, uma rede de significados

relacionados à criança e à infância, desvelados nas narrativas e nas ações das professoras da escola pesquisada. As *unidades de significação* construídas foram as seguintes: a criança como um ser naturalmente bom; a criança como um ser que vive na fantasia; a criança como um ser que brinca; a criança como um ser que aprende; e a criança como um ser que se desenvolve.

Cruzando olhares, saberes e práticas: descrição e interpretação dos dados

Mergulhar nas falas das professoras, relacionar essas falas com suas práticas, reviver os momentos de imersão na realidade pesquisada, enfim, dialogar com os dados obtidos constituiu-se num exercício de imaginação, conhecimento e interpretação imbuídos por uma vigilância epistemológica e por uma rigorosidade amorosa, sensível e ética diante da realidade pesquisada.

Das unidades de significação construídas para a pesquisa, selecionamos para este artigo a relativa à criança como um *ser que brinca*. Em muitas das falas das professoras, essa ação foi apontada como uma característica própria da criança e da infância e importante para seu desenvolvimento e aprendizagem. Isso pode ser percebido no relato dessas professoras, em especial ao responderem às perguntas sete (“O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?”) e oito (“Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, qual prioridade destacaria na sua prática docente?”) da entrevista:

Eu acho que é esse espaço mesmo para ela se colocar e para ela poder se expressar dessa forma através de um brincar, porque eu acredito que nos momentos em que a gente proporciona as brincadeiras livres eles te trazem muitas coisas, muitas perguntas, muitos questionamentos, e é nesse momento que você aproveita para ensinar. E ela vai aprendendo de uma forma natural. (Professora 1 – P 1)

É um ser puro, que gosta de brincar, que, através das brincadeiras deles, das coisas lúdicas que eles fazem, eles estão aprendendo a entender o mundo.
(Professora 25 – P 25)

Podemos inferir que a concepção de que a criança “aprende brincando” está bastante impregnada nos discursos docentes, pois, além das falas destacadas, muitas apontaram a brincadeira como “coisa de criança” e como uma ação que precisa estar presente na escola para favorecer a aprendizagem de seus alunos. No entanto, percebe-se que se trata de um discurso pronto, “da moda”, um “jargão pedagógico”. Concordamos com Alarcão (2003) quando destaca que, muitas vezes, na arena educativa, emergem ideias novas ou renovadas que catalisam, contagiam, mas se transformam muitas vezes em *slogans*, os quais, somente ao serem pronunciados, seriam autoexplicativos. A frase “a criança aprende brincando” parece ser um deles.

A forma como as professoras concebem a brincadeira ainda está longe da ideia do brincar como uma atividade social e cultural, bem como da imagem da criança produtora de identidade, conhecimento e cultura. Não há uma relação entre a criança que brinca e que, ao brincar, produz cultura ao interagir com seus pares, objetos, situações e realidades diversas. Trata-se, portanto, de um processo social, histórico e cultural, mas as professoras revelam, em suas narrativas e ações, uma concepção de brincadeira como algo que faz parte da natureza da criança, de seu eu interior, de sua essência.

Outro aspecto que se destacou em relação à ideia da criança como um ser que brinca é que a brincadeira, para poder se fazer presente na escola, precisa ter sempre uma “intenção didática”. Essa intenção, na fala e nas ações das professoras, significa que a brincadeira precisa ser usada para ensinar algo, que quase sempre é um conteúdo específico: números, letras, “cores”, tamanhos etc. Podemos perceber isso nas falas dessas professoras ao responderem às perguntas oito (“Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, qual prioridade destacaria na sua prática

docente?”) e nove (“Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de sua prática?”) da entrevista:

São as atividades lúdicas direcionadas. Então tem que fazer um bom planejamento, deve buscar atividades dentro da faixa etária deles e estar trabalhando sempre. Através da ludicidade é que eles vão se desenvolver. (P 9)

Eu gosto de jogos. Jogos matemáticos, jogos de pensamento lógico-matemáticos, brincadeiras que tenham regras. Então, eu gosto mais de fazer jogos e brincadeiras que tenham regras com eles. Isso é o que mais gosto de fazer. (P 26)

Sabemos da importância da intencionalidade nas ações educativas e que o uso do brincar na escola deve estar revestido de intenções e significados construídos pelas professoras, os quais são orientadores do planejar e do participar do brincar das crianças na escola. Uma intenção que valorize o brincar e que reconheça sua dimensão criadora, cultural e social é, pois, fundamental.

No entanto, nesse cenário a ideia de uma “intenção didática” se reveste de motivo maior para o uso do jogo, transformando-o em uma atividade mecânica, dirigida e controlada pelas ações da professora que ensina (passa “conhecimento”) e das crianças que aprendem (recebem o “conhecimento”).

Isso pôde ser percebido nas observações realizadas em sala de aula, pois foi possível analisar como o brincar era incorporado ao cotidiano da escola pesquisada e com que objetivos.

A seguir, destacamos fragmentos de um relato feito a partir da observação realizada na sala de aula de uma turma do Pré (crianças de quatro e cinco anos). A professora informa as crianças acerca da realização de um jogo – o “jogo das maçãs”. Todas as crianças estão sentadas em suas mesas, e a professora tem uma árvore no quadro e algumas maçãs. Ela, ao demonstrar o “jogo” para as crianças, usa esse material. Segue parte dessa observação realizada na sala das professoras 18 e 26:

— *Que quantidade Tiago tirou? Três* — responde a professora. (A professora coloca no quadro, em uma árvore, três maçãs.)

— *Eu quero agora... Vem Henrique... Será que ele vai tirar mais ou menos? Vamos ver* — diz a professora.

— *Henrique tirou mais ou menos? Ele tirou dois* — fala a professora.

— *Menos* — respondem as crianças. (A professora coloca no quadro — árvore — duas maçãs.)

— *Agora vou fazer outra tabela. E se eu juntar as maçãs do Tiago e do Henrique?*

(A professora desenha um retângulo com cinco maçãs e ela mesma responde, ou seja, fala para as crianças que dá cinco.)

— *Legal fazer esse jogo?* — pergunta a professora para as crianças.

— *Sim* — respondem várias crianças.

— *Agora, vocês vão fazer esse jogo no papel. Só que não dá para colar essas maçãs no papel, então vocês vão desenhar* — explica a professora [...]

— *Gabriel, venha jogar o dado. Você será o representante das crianças* — diz a professora. (Gabriel joga o dado e tira três. Em seguida, a professora pede que as crianças desenhem três maçãs na folha.)

— *Agora, tem que jogar de novo. É a 2ª rodada. Será que o Vítor vai tirar mais ou menos que três?* (Vítor tira quatro no dado.)

— *Podem fazer. São quatro maçãs, podem desenhar.*

O que se pode inferir dessa situação é que a professora usa o “jogo” como um recurso para “ensinar matemática”. No entanto, o que se vislumbra é uma situação em que a ação das crianças é controlada o tempo todo pela professora. Ela diz o que é para fazer, impõe as regras, elabora todas as perguntas, dá todas as respostas.

Há uma crença, por parte da professora, de que a “aula” é lúdica, pois está utilizando um jogo e, por isso, atendendo às necessidades das crianças e conferindo mais prazer e sentido às suas aprendizagens. Isso foi corroborado por meio de uma fala da professora ao fim da atividade, a qual, dirigindo-se à pesquisadora, disse: “Eles aprendem melhor brincando” (fala da P 18).

No entanto, o que pode ser constatado é que, em vez de ser dada uma folha com “continhas” para a criança fazer, é dado um “jogo”. Um jogo no qual as crianças não jogam efetivamente, em que o brincar não se

manifesta em sua riqueza, em sua complexidade; um jogar revestido de “tarefa”, de “aula”, de um modelo tradicional de ensino calcado em uma escolarização equivocada e precoce da Educação Infantil, ou seja, com foco no conteúdo, na aula formal, no ensinar de forma dirigida e impositiva. O foco foi ensinar a “conta de juntar”, a adição, ou seja, o importante nesse “jogo” era que as crianças realizassem a “tarefa”, desenhando corretamente as maçãs nos locais indicados e, em seguida, realizando a operação de adição ($4 + 3 = 7$). A preocupação maior era com o produto (atividade feita na folha), e não com o processo.

Podemos inferir que mais importante que o brincar é o aprender alguma coisa, e o aprender é entendido nesse contexto como repetir e fazer do jeito que a professora ensinou. O que vislumbramos é o brincar revestido de aula, engolido pelo tempo e sem a participação criativa, inventiva e transformadora das crianças. Um brincar que não se abre para a manifestação das culturas da infância!

Outra questão que pode ser destacada é a do tempo dado para a realização da “brincadeira”. As professoras estão submetidas a uma rotina de horários muito rígidos e controlados. O tempo é cronologicamente marcado, sem se levar em conta as experiências, as vivências e as relações travadas ao longo dele. A ideia é cumprir uma atividade num tempo determinado, ou seja, terminar uma coisa para fazer outra. Trata-se de uma forma de utilização do tempo por meio de uma rotina escolar, o que faz com que as crianças se submetam ao ritmo imposto pela professora; ou seja, o cotidiano dessa escola é regido por tempos estritos para acontecimentos, e as crianças não dominam nem participam da construção desse tempo, apenas obedecem e se “submetem” (não sem oposições e transgressões).

Vale destacar que, na escola pesquisada, todas as turmas seguem um planejamento homogêneo na instauração e no cumprimento das rotinas. Diariamente, a rotina se apresentava da seguinte forma: as crianças chegavam à escola no início da manhã e as professoras as esperavam na sala de aula. Assim que chegavam, elas guardavam seus pertences, mochilas e casacos em cabides já determinados para cada uma. As crianças entregavam a agenda à professora. Em seguida, normalmente, brincavam

com materiais diversos nas mesas. Após a chegada de todas as crianças, a professora fazia a chamada utilizando músicas e crachás individuais e explorava o calendário. Em seguida, era proposta uma atividade pela professora, feita em sala ou em área externa, seguindo o horário disponível a cada turma para utilizar o parque, a quadra ou o gramado. Ao terminarem a atividade, o lanche era trazido pelas merendeiras nas salas. As crianças faziam a higiene e, depois, voltavam para a sala para lanche. Após o lanche, geralmente se sentavam no tapete para ouvir uma história, enquanto as funcionárias faziam a limpeza da sala (limpavam as mesas utilizadas pelas crianças no horário do lanche). Em seguida, outra atividade era proposta; por fim, as crianças arrumavam-se e pegavam seus pertences para esperar os pais e ir embora.

As crianças mostravam-se bem “adaptadas” à rotina. No entanto, foi possível perceber que a falta de surpresa, de novidade, do imprevisível, do inusitado, da mudança gerava passividade e aceitação, bem como indisciplina, irritação e falta de envolvimento por parte das crianças nas atividades propostas.

Pudemos verificar que a rotina “imposta” às crianças era igualmente “imposta” às professoras, ou seja, o fato de que todas as turmas faziam as mesmas coisas, de forma muito parecida, deixou transparecer que tal organização é uma “orientação” e uma “exigência” da coordenação da escola. Sabemos que, na Educação Infantil, a rotina pode trazer segurança, auxiliar na antecipação de ações e na autonomia das crianças. Porém, no contexto observado, a rotina é fonte de um constante e demasiado controle sobre as ações e os desejos das crianças, não deixando de se configurar também em um controle para as ações e intervenções das professoras.

Em função dessa organização rígida e controlada pela esfera do *chronos* (tempo medido), e não do *kairós* (tempo oportuno), as professoras não conseguem permanecer em uma mesma brincadeira o tempo suficiente para que as crianças, ao vivenciá-la, possam ter a oportunidade de se apropriar dela e de inventar outras maneiras de brincar.

Portanto, a relação da criança com o tempo é uma relação intensa que prima pela possibilidade de brincar, sonhar, imaginar, fazer de conta que “era uma vez”, recomeçar, tornando a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades, pois “no reino infantil que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração” (KOHAN, 2007, p. 87).

Nessa escola, portanto, as atividades e brincadeiras são marcadas mais pelo tempo cronológico e medido do que pelo tempo oportuno e intensamente vivido, não oferecendo às crianças espaços de autoria e transformação.

Foi possível perceber, também, que há uma valorização e uma presença maior dos jogos de regras, tais como jogos com dados, tabuleiros etc., em detrimento de outras modalidades do brincar, entre elas o faz de conta e os jogos de construção. O jogo simbólico e o de construção acontecem mais raramente e em momentos destinados ao que as professoras chamam de “brincadeira livre”.

Vale lembrar que a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração são os eixos estruturantes, apontados por Sarmiento (2004), que caracterizam as culturas da infância, pois as crianças apresentam modos diferenciados, genuínos e próprios de interpretar, simbolizar e comunicar sua percepção e seu conhecimento do mundo. Ele destaca, também, que a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância.

Portanto, ao mesmo tempo em que as professoras destacam a importância e a necessidade da brincadeira na vida das crianças e nas práticas desenvolvidas na escola, tais brincadeiras partem quase sempre de propostas das professoras, e não das próprias crianças e de suas culturas lúdicas. As crianças têm um “espaço” e um “tempo” para brincar na escola, mas esse brincar precisa ser iniciado, conduzido, dirigido pelo professor para ser “educativo”. Na brincadeira, há o controle; na ação da criança, a direção e a condução do adulto.

Sem dúvida, o jogo e a brincadeira são cenários ricos de aprendizagem. Conhecer as potencialidades do brincar, seu papel no interior

da escola, sua importância na vida das crianças, saber organizar espaços, tempos, materiais, cenários e intervenções no brincar infantil é fundamental. Mas o que parece estar acontecendo nessa escola é a transformação do brincar em “aula”. Muda-se a estratégia didática, sem mudar a concepção da professora. Ela não dá mais uma folha mimeografada com um desenho para pintar, mas dá um jogo no qual a criança também fica passiva diante das decisões, das ações e intenções – que partem sempre da professora, quase nunca das crianças. Não mudando o olhar, parece ser difícil mudar o fazer e, mais do que o fazer, as relações e interações que compõem esse fazer!

O olhar para as crianças como atores sociais, produtores de cultura, vincula-se a uma compreensão sobre a importância do brincar como experiência de produção cultural própria da infância e de sua alteridade diante do mundo dos adultos. Tal concepção é fundamental para a efetivação da infância como tempo de direitos e da escola como um lugar pensado para e com as crianças, um lugar onde a brincadeira, a expressão e a participação infantil são contempladas e favorecidas. As crianças precisam ser vistas como coconstrutoras de conhecimento e cultura, e essa visão implica reconhecer suas expressões nas mais variadas linguagens.

Ao refletir sobre alguns dados, podemos dizer que a criança, como ser que brinca, deixa-se transparecer em um discurso estéril, ou seja, esse ser que brinca, apareceu mais no discurso das professoras do que nas interações delas com as crianças. Isso porque, em tais interações, o brincar foi transformado em “aula”, em uma “atividade” que pouco se assemelha ao poder de criar, conviver, dialogar, sentir e aprender o que o “brincar de verdade” provoca e proporciona.

Conclusão

Essas imagens predominantes nos olhares e fazeres das professoras deixam transparecer a força dos discursos construídos acerca da criança e da infância, em especial dos discursos científicos, que vêm nomeando,

explicando e determinando lugares, espaços e ações com as crianças. Suas narrativas não deixam dúvidas: esses discursos ainda são hegemônicos e permanecem influenciando sobremaneira suas práticas e suas formas de interação com as crianças.

Os olhares manifestam-se na prática e são determinantes das possibilidades dadas ou não às crianças, do lugar que elas podem ou não ocupar, do modo como podem ou não viver a infância na escola. Portanto, na prática das professoras, essas imagens ganham muitas nuances e contornos.

Destaca-se aqui a dificuldade em reconhecer a alteridade das crianças, suas diferenças, suas singularidades. Como as professoras estão muito pautadas por conhecimentos já “determinados” e “esperados” sobre quem é a criança, ou sobre o que fazer com ela e o que não fazer, elas pouco se abrem para o que pode surgir no olhar e no fazer das próprias crianças com as quais convivem diariamente. Nesse sentido, as culturas da infância, suas gramáticas, suas manifestações não são reconhecidas — e, não sendo reconhecidas, não são igualmente ressignificadas e ampliadas.

O brincar, linguagem fundante das culturas da infância e cenário fundamental para criar, compreender, transformar, imaginar, sonhar, conviver, foi transformado em “aula”. A “ludicidade” presente nas “atividades” desenvolvidas pelas professoras mascara o foco que ainda permanece na transmissão de conteúdos, no dar “aula”, no ensinar de forma mais verticalizada e diretiva. O foco ainda está na professora, no que ela determina do modo como se pode ou não “brincar”. E a criança, por ser concebida como um ser “menor”, frágil, que precisa ser “ensinado” e controlado, ocupa, nessas práticas, um lugar que realça o “ofício de aluno” (aprendiz) e não o “ofício de criança” (produtora de culturas).

A “didatização” do brincar revela a influência de práticas escolarizantes presentes no Ensino Fundamental, nos espaços e tempos dessa escola. Os jogos e as brincadeiras são valorizados porque vão “ensinar algo”, e isso pressupõe mais a ação do professor do que das crianças. Não se trata da brincadeira como cenário para favorecer o diálogo criativo e inventivo da criança com o mundo, instigando, realçando e promovendo, no interior da escola, o emergir das culturas da infância. O controle excessivo

das ações das crianças durante esses momentos revela que o que “está em jogo” são as expectativas de “ensino” da professora, em detrimento das descobertas, hipóteses, criações e invenções das crianças.

Destaca-se a dificuldade em reconhecer a alteridade das crianças, suas diferenças, suas singularidades. Como as professoras estão muito pautadas por conhecimentos já “determinados” e “esperados” sobre quem é a criança, ou sobre o que fazer com ela e o que não fazer, elas pouco se abrem para o que pode surgir no olhar e no fazer das próprias crianças com as quais convivem diariamente. Nesse sentido, as culturas da infância, suas gramáticas e suas manifestações não são reconhecidas e, não sendo reconhecidas, não são igualmente ressignificadas e ampliadas.

Acreditamos, portanto, que os espaços e tempos de formação continuada oferecidos às professoras não estão promovendo questionamentos, problematizações, rupturas e transformações nos modos de olhar, pensar e fazer. Sabemos que o modo de ver, conceber e olhar para as crianças interfere no lugar que é dado a elas. Os olhares influenciam as práticas. Portanto, não mudando o olhar, será que é possível mudar o fazer?

O grande desafio parece ser, portanto, a transformação dos olhares: tanto das professoras em relação a si mesmas quanto dos olhares delas para as crianças. E, para tanto, espaços mútuos de autoria precisam ser promovidos, contribuindo para que novos lugares sejam construídos, tanto para as crianças quanto para as professoras.

Pelo que foi possível constatar nesta pesquisa, nessa mudança de olhares e lugares que são conferidos às crianças, as professoras têm um papel fundamental. Produzir outra ideia de criança implica produzir outra ideia de professora, o que, por sua vez, implica no reconhecimento desta como profissional da Educação Infantil, que precisa, igualmente, ser reconhecida em sua autoria, em sua singularidade e alteridade.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, E.; CARVALHO, A. M. A.. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Antêntica, 2007.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Ed., 1995.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. *Atos de Pesquisa em Educação – FRUB*, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.
- SARMENTO, M. J. (Coord.). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-37, mar. 2001.

Recebido: 06/06/2014

Received: 06/06/2014

Aprovado: 15/07/2014

Approved: 07/15/2014