

**UNIJUÍ- UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL
PPGEC- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS
CIÊNCIAS**

SÉRGIO ROBERTO SANTOS

**INFÂNCIAS E AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR NO ESPAÇO-
TEMPO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE IJUÍ**

IJUÍ (RS)

2015

SÉRGIO ROBERTO SANTOS

**INFÂNCIAS E AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR NO ESPAÇO-
TEMPO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE IJUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, *Stricto Sensu*, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria Simone Vione Schwengber

IJUÍ (RS)

2015

Catálogo na Publicação

S237i Santos, Sergio Roberto.

Infâncias e as experiências do brincar no espaço-tempo de uma escola de educação infantil do município de Ijuí / Sergio Roberto Santos. – Ijuí, 2016.

121 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências.

“Orientadora: Maria Simone Vione Schwengber”.

1. Infâncias. 2. Experiência. 3. Se-movimentar. 4. Brincar. 5. Protagonismo. I. Schwengber, Maria Simone Vione. II. Título.

CDU: 37
371.382

Zeneida Britto
CRB10/1374

*A Alice que através de sua doçura vem transformando
nossas vidas e nossas concepções acerca da infância.*

AGRADECIMENTOS

Após uma longa trajetória, eis que é chegada a hora de encerrar um novo ciclo, e com ele prestar os devidos agradecimentos a todos que de alguma forma me incentivaram e me acompanharam nessa trajetória.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a esse ser superior, que mesmo de forma invisível, nos acompanha em cada um de nossos passos. Obrigado Deus pela força, pela iluminação, inspiração e principalmente pela saúde física e emocional.

Gostaria de agradecer a minha família materna e paterna, aos meus pais, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, tios, tias, primos e primas e avós, estejam eles conosco ou no plano espiritual. Todos vocês têm uma parcela de contribuição na minha formação enquanto indivíduo e profissional.

De forma especial quero agradecer a minha orientadora, que soube me aconselhar e com muita delicadeza me conduziu durante esse processo de escrita. Muito obrigado professora Dr^a Maria Simone Vione Schwengber, por todos os seus ensinamentos, pela paciência e pela persistência durante essa caminhada.

Aos colegas de mestrado e do doutorado que compartilharam comigo suas experiências e contribuíram com a minha formação acadêmica e pessoal.

A escola de Educação Infantil Cândida Iora Turra e toda a sua equipe diretiva, pedagógica e professores, em especial a professora Luciana Pasquali que abriu as portas de sua turma para a realização desse estudo.

E como não agradecer as crianças que tão bem me acolheram e aceitaram a minha presença de forma tão receptiva. Vocês, que são as personagens desse estudo me ensinaram muito e me mostraram outra realidade da educação da infância, muito mais bela, mais criativa e alegre. Vocês comprovaram ser agentes ativos e transformadores, e com suas ações ampliaram o meu horizonte de visão e de atuação profissional.

Ao programa de pós-graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, pelo acolhimento tão caloroso e pelos ensinamentos proporcionados. Muito mais do que os aprendizados acadêmicos, vocês compartilham experiências de vida, e é isso que muda as pessoas e por consequência o mundo. Muito obrigado à coordenação e aos colegas da secretaria, Lígia, Laura, Thaís e Carmen, os quais não medem esforços para nos ajudar e nos apoiar em nossas demandas.

Agradeço também a CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual dificilmente poderia estar realizando esse estudo.

Mas os agradecimentos não podem encerrar sem um em especial.

Deixei por último não por ser menos importante, bem pelo contrário, é que talvez se o fizesse antes, não conseguisse chegar ao final, pois as lágrimas me tomariam e você sabe disso. O que seria de mim sem você minha princesa, minha pequena, minha primeira e única namorada, para vida toda. Você Daiane é a pessoa responsável por eu estar aqui hoje. Você me ajudou a crescer enquanto homem e acreditar novamente que lutar pelos meus sonhos valia a pena. Você tem me dado todo o apoio que preciso durante todo esse período, tem suportado meu stress, tem me encorajado, puxado minha orelha quando preciso, mas principalmente sido minha companheira. E agora mais do que nunca, tenho que lhe agradecer de forma especial. Agora minha vida está completa. Com você e com a nossa princesinha. Muito obrigado minha esposa pelo maior presente que poderia ter me dado. A chegada da Alice veio coroar esse processo e fazer de mim um homem ainda melhor. Sei que minhas responsabilidades aumentaram, mas ao teu lado tudo fica mais fácil. TE AMO MUITO e você sabe disso, e obrigado por estar comigo nesse momento tão especial.

Muito obrigado!!!

RESUMO

A compreensão e a ação social da criança sobre os contextos que a cercam têm mudado de forma significativa com o passar dos tempos. O estudo realizado nessa dissertação visou compreender como um grupo de crianças de uma turma de pré-escola de uma escola pública de educação infantil do Município de Ijuí vivencia a experiência do brincar e do Se-movimentar no espaço-tempo da escola. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa de caráter etnográfico, e na interpretação das ações sociais das crianças nos contextos da sala de aula e do pátio/pracinha. Durante o período de realização do estudo, entre março a dezembro de 2014, muitos foram os aprendizados, tanto no tocante as estratégias de investigação, quanto da compreensão sobre a ação social das crianças. Os dados produzidos nesse estudo demonstram que existe uma grande ação social das crianças no que tange as experiências do brincar e do Se-movimentar, sendo que, através de suas atuações, elas produzem modificações nos contextos que as cercam (escola, família, grupo de pares). Percebeu-se também, que os adultos educadores envolvidos nesse processo, demonstram uma consciência da importância que o brincar e o Se-movimentar têm para as crianças e em decorrência disso notou-se uma valorização desse tipo de experiência no contexto escolar. As crianças alvo desse estudo demonstram uma forte capacidade de promover mudanças em seu meio e têm recebido a devida atenção por parte da escola, garantindo-lhes a vivência dos direitos de conviver, aprender e principalmente de brincar.

Palavras-Chave: Infâncias, Experiência, Se-movimentar, Brincar, Protagonismo.

ABSTRACT

The child's understanding of the contexts that surround her and her social acting have changed considerably as times goes by. The study object of this dissertation tries to understand the way that a group of children in a preschool class of a public school in the IJUI County, has the experience of playing and moving in the school space and time. The methodology used in the research is of ethnographic nature and of interpretation of the children's social actions in the classroom context and in the playground. During the period of the study, between March and December 2014, much was learned not only about research strategies but also about the social actions of the children. The data collected in the study show that there is a great amount of social actions from the children regarding playing and Self-movement and by means of their actions, they produce changes in the context that surround them, (school, family, pair group) It was also noticed that the educators involved in this process demonstrate awareness of the importance that playing and "Self-movement" have for the children. As a result of this there has been a recovery of this type of experience in the school context. The children target in this study demonstrate a strong ability to make changes in their environment and have received pertinent attention from the school, assuring them the experience to live, learn and mainly play.

Key words: childhood, experiences, "Self-movement", playing, protagonism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados de Acesso à Educação Infantil (2001-2008).....	p.49
Gráfico 2: Porcentagem de crianças de 0-3 anos na escola (1994-2013) <i>Versus</i> Meta para 2024.....	p.50
Gráfico 3: Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na Escola (1994-2012) <i>Versus</i> Meta para 2016.....	p.51
Gráfico 4- Comparação do atendimento à Educação Infantil (0-3 anos) no Estado do Rio Grande do Sul e no País.....	p.52
Gráfico 5- Comparação do atendimento à Educação Infantil (4-5 anos) no Estado do Rio Grande do Sul e no País.....	p.53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados do atendimento à educação infantil no município de Ijuí.....p.56

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Vista Aérea da Escola Cândida Iora Turra.....	p.61
Figura 2- Fachada da Escola.....	p.62
Figura 3- Pneus e Árvore.....	p.65
Figura 4- Trepa-Trepa.....	p.65
Figura 5- Trepa-Trepa e Gira-Gira.....	p.65
Figura 6- Gira-Gira, Ponte e Túnel.....	p.65
Figura 7: Balanças.....	p.66
Figura 8: Escorregador e Árvore.....	p.66
Figura 9- Túnel e Gira-Gira.....	p.66
Figura 10- Túnel e Gangorras.....	p.66
Figura 11- Gangorras.....	p.66
Figura 12- Gira-Gira e Pneus.....	p.66
Figura 13- Cama Elástica e Escorregador	p.67
Figura 14- Cartaz “Era uma Vez”.....	p.67
Figura 15- “Crianças Sorrindo”.....	p.83
Figura 16- “Brincar, crescer e aprender”I.....	p.83
Figura 17- Nicole brincando com o bebê.....	p.84
Figura 18- Nicole cuidando do bebê/Meninos brincando de carrinho.....	p.84
Figura 19- Bernardo sobre a mesa brincando de “fumar”.....	p.86
Figura 20- Bernardo sobre a mesa- Recorte da figura 19.....	p.86

Figura 21- William brincando com um “cigarro à boca”.....	p.87
Figura 22- Crianças montando torres com peças de madeira.....	p.89
Figura 23- Crianças negociando peças e brinquedos.....	p.89
Figura 24- Meninos carregando a caixa de brinquedos.....	p. 92
Figura 25- Andrei e William encontrando a colega Larissa.....	p.92
Figura 26- Jogando futebol.....	p. 92
Figura 27- Erick e William comemorando o gol.....	p.93
Figura 28- Crianças brincando de “Navio”	p.94
Figura 29- Crianças brincando nas gangorras e escorregador.....	p.96
Figura 30- Crianças subindo nas árvores.....	p.97
Figura 31- Ajudando os colegas a subir na árvore- Se balançando.....	p.97
Figura 32- Crianças brincando com potes, terra e pedrinhas.....	p.98
Figura 33- Brincando de comidinha.....	p.99
Figura 34- William e Andrei brincando escondidos.....	p.101

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA	15
2 DEMARCANDO OS PRINCIPAIS CONCEITOS	21
2.1 A INFÂNCIA ENQUANTO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	21
2.2 A ESCOLA E A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DA INFÂNCIA	24
2.3 MUDANÇAS NA SOCIEDADE E SEUS EFEITOS SOBRE A VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DO BRINCAR, E SE-MOVIMENTAR INFANTIL	31
2.4 A BUSCA PELOS DIREITOS DE PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA.....	44
2.5 ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NO ESTADO E NO MUNICÍPIO DE IJUÍ	47
2.5.1 BRASIL E SUA REALIDADE NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL.	48
2.5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	51
2.5.3 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IJUÍ.....	54
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	59
3.1 CONTATO COM A ESCOLA E COM AS PERSONAGENS DESSE ESTUDO	59
3.2 A DEFINIÇÃO DA ESCOLA	60
3.3 OS CAMINHOS POSSÍVEIS: ASPECTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NESSE ESTUDO	63
3.4 FAZENDO O “RECONHECIMENTO DO TERRENO”: PRIMEIRAS IMPRESSÕES ...	64
3.5 O PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA: CONHECENDO E SENDO CONHECIDO	67
3.6 A VOLTA PARA CASA: REFLEXÕES E NOVOS ORDENAMENTOS METODOLÓGICOS	69
4 CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR: O BRINCAR E O SE- MOVIMENTAR COMO FOCO DE OBSERVAÇÃO	73
4.1 ROTINAS DA TURMA DO PRÉ II.....	75
4.2 CULTURAS INFANTIS: O BRINCAR E SE-MOVIMENTAR, NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	80
4.3 O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR NO PÁTIO/PRACINHA	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS.....	118

1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
(Abreu, 1954, p.193-4)

O começo da escrita de uma dissertação presume que ocorra a apresentação do pesquisador e de sua história de vida, para que se possa entender sob que ótica o trabalho foi escrito e o que motivou o autor a empreender seus esforços nessa pesquisa. Assim sendo, num primeiro momento apresento uma breve retrospectiva da minha história de vida, buscando reminiscências em minha infância sobre o brincar e as associações que essas experiências suscitaram.

Num segundo momento, busco traçar um paralelo entre a minha escolha profissional, as experiências que tive no trabalho com a educação de crianças pequenas, e, como estes elementos fomentaram o meu interesse pela pesquisa dessa temática e que, culminaram com esse estudo. Ao final dessa seção procuro trazer a problematização que abarca essa dissertação.

Desta forma buscarei transitar em dois mundos, contando algumas histórias de uma infância (a minha no caso) e das infâncias que tenho me deparado por ocasião de minhas atuações profissionais (meus alunos), procurando dialogar com essas histórias de infâncias a partir de referenciais teóricos que darão suporte a este estudo. Espero dessa forma, através de uma autorreflexão e da pesquisa trazer contribuições para a melhor compreensão dessa nova história da infância, uma história que está somente começando a ser escrita, pois ela é viva e está ocorrendo nesse exato momento.

Falar sobre a infância, portanto, compreende revirar um baú de memórias, repleto de histórias, sejam de alegria e/ou de sofrimento. E nesse entremeio, buscar conhecer um pouco mais daquilo que um dia fui e, quais marcas trago comigo até os dias atuais. Ao revisitar o passado, procuro me conhecer um pouco mais, e assim busco a compreensão, sobre a minha infância e sobre as demais infâncias com as quais convivi.

A pesquisa e o estudo sobre essa temática propõem novas abordagens e diferentes concepções, distintas daquelas que já possuo. Dessa forma, ao entrar nesse embate, vou tentando estabelecer uma nova forma de ver e compreender o que é ser criança, e o que realmente significa a infância. Para tanto, tomo aqui, as concepções de criança e infância advindas dos estudos da Sociologia da Infância. A criança portanto, é compreendida como “ser biopsicossocial e a infância como categoria social” (SARMENTO 2013, p.15). Dentro dessa abordagem a criança não é vista a partir da noção de um *ser-em-devir*, mas sim como um *ser-quem-é*, sendo a infância então concebida como uma categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), nas diferentes épocas da história.

Sendo uma categoria histórica, social e cultural, a infância assume diversas facetas, de acordo com os contextos que a cercam. Isso nos possibilita a compreensão, da existência de distintas infâncias coexistindo no mesmo tempo e espaço. De tal forma que, cada contexto vivenciado pela criança, devido as suas características, produz-lhe modificações e transformações, ao mesmo tempo em que, é modificado em decorrência das ações sociais que a criança produz. Desse modo, as infâncias estão em constante transformação, influenciando e sendo influenciadas pelas estruturas sociais, culturais e históricas.

Nesse entremeio (criança e os contextos) é que se personificam as subjetividades e identidades de cada uma das distintas crianças. Portanto, as crianças são produtoras e transformadoras, assim como são o produto de suas próprias ações sociais. Além disso, cada criança tem e vive uma infância em particular, portanto temos distintas crianças vivenciando distintas infâncias.

Tenho percebido em minhas atuações profissionais que, embora a educação escolar, geralmente tente homogeneizar pedagogicamente as crianças (através da seriação, e da utilização das mesmas metodologias de trabalho para todas as crianças) e, construir assim uma ideia de infância “uno” (única), que existe uma resistência por parte das crianças a esse enquadramento.

De um modo geral, as crianças procuram resistir a essa ideia de homogeneização, e aos poucos, vão marcando sua presença no contexto escolar, através de ações que, legitimem suas individualidades. Embora encontrem muitas vezes a resistência por parte

dos adultos, as crianças vão persistindo em suas ações e buscam por novos espaços e possibilidades de participação (SARMENTO et al., 2007; TOMÁS & GAMA, 2011).

A temática infância e a educação da infância, sempre despertou meu interesse, e foi alvo frequente de minhas leituras e questionamentos. Isto se deve a dois elementos fundamentais. Primeiro, por eu não ter vivido a experiência de frequentar esse contexto (escola de educação infantil) durante a minha infância, tendo ingressado diretamente no ensino fundamental com aproximadamente 7 anos. Dessa forma, pude vivenciar a fase da primeira infância junto a minha família em uma propriedade rural, de uma forma mais livre e espontânea, ao passo que nunca saberei o que é frequentar um espaço exclusivamente organizado para o atendimento de crianças pequenas. O segundo aspecto que me trouxe até aqui, foi o fato de, esta temática (a infância, e a educação na infância), não ser muito discutida dentro do círculo de formação na área da Educação Física durante o período em que cursei minha graduação¹ (final dos anos 90 e início dos anos 2000).

Junto a estes elementos, soma-se o fato de ter me deparado com essa categoria geracional em decorrência de meu trabalho como educador e, portanto, tive que aprender um pouco mais sobre a temática, paralelamente a minha atuação profissional.

Ainda me reportando a minhas experiências na infância, percebo ter um papel decisivo na minha constituição enquanto professor e pesquisador. Dentre essas experiências que vivenciei na minha infância, relembro com carinho das brincadeiras de correr, subir em árvores, balançar-me agarrado em cipós, jogar bola, brincar de fazendinha, de casinha, de venda de frutas, suco e picolé, e de criar inúmeros brinquedos e jogos.

Recordo inúmeras situações nas quais, primeiramente precisávamos criar e construir a brincadeira, o que de certa forma já era o “brincar”. As ausências de objetos como brinquedos e jogos prontos, creio que foi um ponto a ser destacado em minha história de infância, pois despertou o espírito da “inventividade” e da “criatividade”. Gravetos e limões verdes logo se transformavam em animais, restos de madeira e de lona ou capim formavam uma casa ou venda, nosso dinheiro era feito de folhas de laranjeira e assim por diante.

¹ Cursei minha graduação em Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria no final dos anos 90. Ingressei no curso no ano de 1997 e conclui no ano de 2002, tendo como base curricular um projeto datado de 1991 e que não contemplava discussões sobre os estudos da infância.

O contato com a natureza e as possibilidades por ela impostas, sempre fizeram parte do meu “brincar” além do convívio com animais, tanto pequenos quanto grandes. As lidas da casa e da lavoura, também apresentavam um cenário rico de possibilidades e desafios, os quais sempre eram novos e únicos e assim compuseram a minha infância.

Como mesmo mencionei, acredito ter tido uma boa infância, “rica em possibilidades” nem melhor e nem pior do que outras infâncias, mas diferente sim, pois o tempo histórico era outro, onde a liberdade para brincar e se-movimentar, parecia ser maior e as possibilidades se apresentavam de forma ampla.

Mas porque trago parte dessas experiências de minha infância para dentro dessa pesquisa? Porque elas me constituem enquanto sujeito e assim, me tocam, e me ajudam a compreender e estruturar as minhas intenções dentro dessa pesquisa. Embora tenha descoberto isso muito recentemente, percebo que, os motivos que me levaram a buscar a formação na área da Educação e mais especificamente da Educação Física se devam muito do que vivenciei em termos de experiências e do que representou minha infância na minha constituição enquanto indivíduo. Foi a partir destas vivências, experiências e tensionamentos nos cenários pessoais e profissionais que escolhi, ou melhor, fui escolhido por esse tema de pesquisa (a infância).

No que se refere a minha formação, durante a graduação, tive o primeiro contato com o conceito “infância” através do estudo sobre o desenvolvimento infantil, presente na disciplina de desenvolvimento humano e após, sobre os processos de aquisição/aprendizado motor, presentes na disciplina de aprendizagem motora.

Através de leituras sobre essas temáticas pude compreender um pouco sobre a infância, enquanto fase da vida de um indivíduo e etapa de aquisição e desenvolvimento biopsicossocial. Creio que, essas leituras sobre desenvolvimento e aprendizagem motora deram o pontapé inicial para a minha busca por compreender mais sobre a infância, tanto no aspecto da motricidade, quanto do desenvolvimento da socialização e demais formas de aprendizado presentes no ato de brincar.

No que tange as minhas experiências profissionais, considero que estas têm sido fundamentais nessa minha aproximação com a área do Estudo da Infância. Após concluir minha graduação, iniciei minha carreira profissional no ano de 2004, como professor de

Educação Física na Rede Municipal de Augusto Pestana-RS.² Durante esses mais de 11 anos de trabalho, pude ir aprendendo com minhas vivências nos mais distintos contextos de ensino, mas, foi no convívio que tive em duas escolas de Educação Infantil o período em que mais aprendi sobre o que é ser criança e sobre as necessidades demandadas por elas, e de lá para cá fui sendo levado para a pesquisa sobre a infância.

Naqueles espaços, percebi as inúmeras carências existentes quanto as experiências motoras possibilitadas às crianças pelos adultos/educadores, e a falta de espaços e tempos escolares disponíveis para o brincar e o Se-Movimentar (Kunz, 2001). Percebi, a falta de um projeto de escola que reflita o que é ser criança, e que compreenda a importância do brincar e do Se-Movimentar no desenvolvimento infantil.

Embora, tenha me deparado com mais ausências do que presenças, nos espaços que frequentei, percebi o quanto a infância e o prazer em brincar e Se-Movimentar são latentes e presentes em cada criança com que me deparei.

Mas então me pergunto: O que é necessário para superar tais carências? Será essa realidade encontrada por mim uma regra nas demais instituições de educação infantil ou apenas uma exceção? Como se dão as relações entre educação e movimento, nas instituições de educação infantil nos dias de hoje? Será que as escolas públicas, estão sendo pensadas e planejadas a fim de atender as reais necessidades de aprendizado e de movimento que as crianças realmente necessitam? Existe espaço para a participação infantil na organização dos projetos e espaços escolares? O que pensa a escola sobre a “Infância” e sobre o que é ser “Criança”?

Para tentar responder a essas perguntas e tantas outras que podem surgir é que propus esse estudo, onde buscarei inicialmente compreender: Como um grupo de crianças, vivencia a experiência do brincar e Se-movimentar no espaço-tempo de uma escola de educação infantil pública do município de Ijuí-RS?

Meu objetivo com esse estudo é compreender a realidade de um grupo de crianças no tocante às relações que estas estabelecem com o brincar e o Se-Movimentar no cotidiano de uma escola da rede Municipal de Ijuí. Pretendo assim, a partir da inserção no

² Município Localizado na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, microrregião Noroeste Colonial, distando 424 km da Capital do Estado. O município tem uma população de cerca de 7300 habitantes, destes 60% vivem no meio rural e são formados em sua maioria por grupos descendentes da etnia Alemã (50%) e Italiana (40%).

contexto escolar infantil, responder a essa e tantas outras questões que possam surgir nesse estudo e porque não, trazer novas experiências para o contexto dos estudos da Infância.

2 DEMARCANDO OS PRINCIPAIS CONCEITOS

Neste capítulo, trago a discussão sobre a compreensão socialmente construída da infância ao longo da história e suas possibilidades para compreendermos a infância no cenário atual. Para tanto, num primeiro momento trago alguns elementos relacionados a historiografia da infância, principalmente em sua matriz Europeia, a qual influenciou a compreensão de Infância a partir da Modernidade.

Na sequência do texto, segundo momento, elenco a discussão sobre o papel da escola na estruturação do conceito moderno da infância. O intuito dessa discussão é de, destacar quais as contribuições da escola, sobre o reconhecimento e sentimento da infância no atual cenário social.

O terceiro momento deste capítulo busca, através da apresentação dos conceitos espaço e tempo, dialogar sobre a importância da existência de tempos e espaços para a vivência da experiência do brincar e do Se-Movimentar (Kunz, 2001) no cotidiano escolar, como forma de respeitar e valorizar a produção e criação infantil e assim, contribuir para o desenvolvimento e valorização da infância.

2.1 A INFÂNCIA ENQUANTO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Falar sobre a infância nos dias de hoje parece ser algo corriqueiro tanto no cenário educativo, quanto no cenário familiar. Mas de que infância estarei falando? Da infância vista sob a ótica da formação e da passagem para o mundo adulto? Como um projeto de futuro? Ou da infância participante e atuante que produz e que transforma os contextos sociais nos quais se relaciona?

Para Pinto (1997), as posições acerca da concepção da infância enquanto categoria social são muito distintas, tendo-se em certos momentos posições marcadamente opostas, como o reconhecimento da criança pelo que ela já é e não pelo que ela poderá vir a ser. Nessa visão polarizada da infância, enquanto em um polo se valorizam as potencialidades apresentadas pela criança em outro são apresentadas as carências e ausências, frente a visão adulta. É nesse cenário, que a infância foi e está sendo

constituída socialmente, e desse processo derivam muitas interpretações e concepções. Procurarei abordar algumas dessas concepções no decorrer desse capítulo.

Os estudos, sobre a historiografia da infância Europeia³ nos mostram que, o reconhecimento da infância, enquanto fase distinta, dotada de características e necessidades próprias, só foi possível em decorrência de um processo de mudança da própria sociedade e das relações existentes com a criança e com o próprio processo educativo.

Como aborda Ariès (1981), o sentimento e reconhecimento da existência da “infância” não foi algo dado, e de simples implantação na sociedade europeia. Até o início do século XVII as crianças não eram reconhecidas como categoria geracional. Eram pouco mais do que, “pequenos seres” que se misturavam aos adultos assim que podiam se sustentar em suas próprias pernas e que, frequentavam os mesmos espaços sociais destes, não sendo possuidores de direitos ou privilégios sobre os demais.

A ausência da compreensão da distinção da infância, sobre as demais fases da vida era comum nesse momento histórico da sociedade Europeia. Colaborando com essa visão Sarmiento (2004, p.10) aborda que:

[...] Durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto do qual permaneciam até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce.

As primeiras menções ao reconhecimento da necessidade de um tratamento especial e/ou diferenciado para com as crianças surgem dentro das classes mais abastadas da sociedade. Em primeiro lugar surge o sentimento de paparicação, em especial de parte das mães e das amas para com a criança, devido a sua graciosidade e fragilidade. Esse sentimento passa a ser substituído pela necessidade da moralização da criança, para que esta pudesse conviver adequadamente com os adultos.

A responsabilidade sobre essa tarefa, passa a ser delegada aos eclesiastas e homens da lei que viam na criança um ser que precisava ser doutrinado na fé e nos costumes da sociedade adulta, para assim poder ser melhor integrada a esta mesma sociedade.

³ O que se compreende em termos de historiografia da infância europeia, derivam basicamente dos escritos de Phillippe Ariès (1981) sobre a representação iconográfica da criança em distintas fases da história.

Entretanto, essas transformações demoraram um pouco mais a chegar nas classes populares, onde as dificuldades da vida e da sobrevivência não poupavam ninguém, nem adultos, nem velhos e muito menos as crianças. Em decorrência dessas dificuldades de sobreviver e, devido aos elevados números de óbitos de crianças, o apego e o sentimento de adoração e paparicação não tinham a mesma conotação que nas classes mais abastadas, o que não quer dizer que não existissem.

Esse cenário começa a mudar na Europa quando a medicina consegue reduzir os números de óbitos infantis e a sociedade começa a se transformar, em decorrência de processos de produção mais complexos e da introdução de máquinas em substituição ao trabalho braçal, tendo como ápice desse processo a chamada era industrial.

É através do processo de industrialização da sociedade que, surge a necessidade de cuidar das futuras gerações, devido à necessidade urgente por construir uma nova sociedade, a qual demandava, de mais mão de obra e operários que fossem responsáveis por garantir um ritmo de produção e crescimento. Para tanto, era necessário garantir a sobrevivência e o desenvolvimento das futuras gerações de trabalhadores, formando-os para esse novo modelo de sociedade.

Neste momento é pertinente fazer algumas considerações. Embora como cita Ariès (1981), o sentimento e/ou reconhecimento da infância tomem uma nova proporção somente a partir do século XVI a consciência da existência de distintas fases da vida por parte dos adultos, sendo a infância uma destas fases, são relatados por outros estudiosos e remontam a antiguidade, conforme abordam Kuhlmann & Fernandes (2004, p.16)

Os estudos que têm sido realizados mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações relacionadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil, - pode ser identificada desde a antiguidade e nas mais diversas culturas [...].

Tais afirmações e posicionamentos não desmerecem a contribuição dos estudos da historiografia da infância de Ariès (1981), pois bem como nos fala Sarmiento (2004, p.11) “paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”. É somente a partir do final do século XVII que ganha mais força a concepção da necessidade de cuidar e educar a criança, sendo que tais concepções influenciaram e continuam a influenciar as relações existentes entre adultos e crianças, tanto no cenário familiar quanto escolar.

Este processo de instituição da concepção da infância enquanto categoria geracional própria, ocorrido no início da modernidade, só foi possível graças a criação de instâncias públicas de socialização, dentre as quais a que maior efeito teve e ainda tem, é a escola.

2.2 A ESCOLA E A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DA INFÂNCIA

O reconhecimento da infância, enquanto categoria social própria é algo muito recente em nossas sociedades, e deriva de uma longa caminhada em termos educativos e jurisdicionais (direitos da criança). Portanto é fundamental que se busque compreender como se deu o processo de estruturação de espaços educativos infantis durante a passagem dos séculos, para após tentar se compreender como a criança foi sendo constituída como um sujeito histórico de direitos.

Analisando a historiografia da infância Europeia vemos que, tradicionalmente a educação da criança esteve sob a responsabilidade da família durante muitos séculos. Era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p.79).

O processo de educação e cuidado da infância passou a ser delegado para outras pessoas e instituições, em decorrência das mudanças na própria organização da sociedade, no período da chamada “Revolução Industrial”. Conforme Paschoal & Machado (2009, p.79):

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho (Indústria), o cuidado das crianças começa a ser delegado a terceiros, sendo que primeiramente a outras mulheres as chamadas mães mercenárias. Estas por sua vez, por opção de não trabalhar nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigar e cuidar dos filhos de outras mulheres empregadas nas fábricas (PASCHOAL & MACHADO, 2009).

Foi a partir desse momento histórico, que começaram a surgir as primeiras instituições educativas infantis na Europa e nos EUA, basicamente atuando em caráter

assistencialista, cuidando da guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos da criança enquanto a mãe trabalhava (PASCHOAL & MACHADO, 2009).

Posteriormente começam a ser organizadas instituições que mesclam o caráter assistencialista com a preocupação pedagógica. Nesse aspecto cabe ressaltar que é atribuído a Friedrich Froebel a criação das primeiras instituições pedagógicas de Educação Infantil no ano de 1840, os chamados “Jardins de Infância” ou Kindergarten.

Foi a partir de Froebel que começaram a se pensar e estruturar locais próprios para as crianças e que, desenvolvessem um trabalho pautado num aprendizado pela prática (ARCE, 2002). Froebel acreditava que o indivíduo deveria aprender fazendo e concebeu os Jardins de Infância dentro dessa lógica.

Nos Jardins de Infância as crianças eram vistas como pequenas plantinhas, as quais precisavam ser regadas e protegidas (cuidadas e educadas) pelo jardineiro (professor, professora), para que crescessem e florescessem (aprendessem e adquirissem os conhecimentos culturais produzidos pela sociedade). Essa visão sobre a importância do cuidado e do aprendizado aliado à prática influenciou e influencia até hoje a organização de muitas escolas de educação infantil.

Os Jardins de Infância de Froebel, possuíam um caráter inovador. Nesse espaço, as crianças poderiam, através da exploração de materiais e vivências de distintas situações, desenvolver uma gama de aprendizados, os quais até então a família não conseguia oferecer, enriquecendo assim as suas experiências educativas.

Essas instituições propunham uma educação que se pautasse pela expressão da criança, através de atividades de percepção sensorial, linguagem e do brincar, num contexto de contato com a natureza e associado com a vida em sociedade. A proposta de educação que Froebel defendia segundo Kishimoto (1986) era de uma educação “protetora, guardadora e não prescritiva”, onde a criança tivesse a liberdade de agir, pois ela representava “a livre e espontânea representação do divino no homem”.

Segundo Arce (2002) a ideia de Froebel contemplava que cada criança tivesse a liberdade de expressão, pois assim como as plantas em um jardim, cada uma cresce e se desenvolve de um jeito e em um tempo próprio, cabendo ao jardineiro respeitar essas particularidades de cada planta, e ao professor assim como o jardineiro, compreender e

“ouvir” cada criança afim de possibilitar o seu progresso e desenvolvimento individual, o qual se completaria na convivência coletiva.

Outro aspecto importante dentro da concepção dos Jardins de Infância, instituídos por Froebel é a de que existissem materiais que estimulassem a capacidade e o desenvolvimento do raciocínio lógico por parte da criança. Ele foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a presença de materiais pedagógicos e brinquedos/jogos no contexto escolar, sendo que, a partir de objetos simples a criança poderia interagir com o mundo e compreendê-lo.

É atribuído a Froebel o papel de introduzir o jogo no centro da educação infantil. Segundo Kishimoto (1998, p. 23) “pela primeira vez a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades”. Percebemos que embora o jogo seja colocado em destaque no projeto Froebeliano, este não se pauta enquanto atividade livre e despreziosa, mas sim, como projeto pedagógico da escola.

Essa distinção entre o brincar livre e o jogo pedagógico se faz necessária, uma vez que, suas posições comportam diferentes visões e marcas sobre o processo de inserção da criança com a situação do brincar.

Inicialmente o jogo concebido por Froebel tinha o caráter de “jogo livre”, pautado na liberdade e espontaneidade de ação da criança. Esta proposição foi alvo de muitas críticas, na época. Na ótica de alguns educadores, principalmente dos inspetores educativos na França, o brincar livre era uma atividade vista como sem sentido, que não auxiliava na formação moral nem cognitiva, mas apenas tinha um caráter recreativo.

Muitas foram as proposições e opiniões sobre a utilização ou não do jogo como ação pedagógica nas instituições educativas infantis Francesas. A partir dessas discussões e divergências de opiniões, quanto às possibilidades de utilização do jogo como ferramenta educativa é que surge o jogo educativo, o qual Kishimoto (1998, p.18) cita como sendo um meio para o adulto educar a criança.

Com a introdução do jogo educativo a escola começa a direcionar o brincar infantil para situações de aprendizado de códigos linguísticos e matemáticos, surgindo uma normatização e institucionalização do jogo e do brincar. Pode-se dizer que, é nesse momento histórico, que se demarcam definitivamente os papéis da família e da escola com relação a criança e a sua educação.

Até então a responsabilidade pelo cuidado (proteção) e a educação da criança, estavam atreladas a figura materna (mãe/ama), mas agora passam a ser delegadas a um espaço de convivência comum, a escola. Na escola, durante uma parte do dia a criança ficaria sob a guarda e proteção do professor/professora, mas além disso, é na escola que a criança entrará em contato com um novo mundo, cheio de novos aprendizados e experiências, os quais serão incorporados através de situações dirigidas, jogos, brincadeiras e demais atividades pedagógicas.

Isso gerou uma mudança no núcleo de relacionamento familiar, e na forma dos adultos (pais e mães), se relacionarem com a criança. Nesse momento, a criança passa a ser cuidada e educada pela escola, assumindo lá, um novo papel, o de *aluno*. A respeito disso Sarmiento (2011) denomina como o surgimento do “ofício de aluno”, o qual foi primeiramente utilizado por Perrenoud (1995), referindo-se que a criança ao participar da interação educativa, se ocupa de atividades que se caracterizam como um ofício (trabalho), pois ao se ocupar com atividades determinados por outras, ela se ocupa de um “trabalho” universalmente reconhecido.

A criança incorpora um papel social distinto e específico, com normativas próprias e reconhecidas socialmente. É a partir do reconhecimento do “ofício de aluno” que surge o “ofício de criança”, ou seja a normatização do que é própria a essa categoria social nos distintos contextos no qual ela se relaciona.

Ouso dizer que, é a partir do surgimento do “ofício de aluno” e do “ofício de criança” que a criança passa a ser reconhecida como fazendo parte de uma categoria social própria, “a infância”. Essa nova categoria, enseja da escola e da família, uma nova organização e o estabelecimento de uma parceria que possibilite o pleno desenvolvimento desses novos ofícios.

Em decorrência desse processo de institucionalização educativa da infância, a criança agora não frequenta somente os espaços da casa, ela se relaciona nos espaços da escola, estabelecendo novas relações sociais e assumindo distintos papéis, “filho”, “aluno”, “colega”.

Até então, muito do que foi instituído para a criança, desde o vestuário, rotinas, hábitos alimentares até a forma de se comportar, provinha das concepções do adulto (pai/mãe), sobre a criança. A partir de agora, as relações estabelecidas nos distintos

contextos e os ofícios assumidos pela criança, tornam-a um agente ativo nesse processo de representação e regulamentação dessa nova categoria social, “a infância”.

Isso não significa que, as crianças, situam-se como meros espectadores dentro desse processo. Segundo Sarmiento (2011, p. 585):

Porém, também as crianças contribuem para a definição material e representacional da infância. As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade.

Dessa forma, as crianças contribuem para a reconfiguração do seu “ofício de criança” e de “aluno”. A partir das relações sociais, estabelecidas nos espaços familiares e escolares, a criança começa a demarcar o seu papel dentro dessas estruturas, e começa assim, a demandar novas estratégias de relacionamento e de cuidado compartilhado entre a família e a escola.

Em oposição ao “ofício de criança”, surge o “ofício de aluno. Ambos, com necessidades e interesses próprios, e que demandam uma nova organização e representação social no espaço na escola.

De acordo com Sarmiento (2004) foi com o advento da escola e principalmente com a sua ampliação/expansão como a escola de massas (escola pública) que o processo de institucionalização da infância ganhou o impulso necessário para garantir a construção social da infância enquanto categorial geracional própria.

Primeiramente a institucionalização do ensino chegou até as classes mais abastadas (burguesia), provocando assim uma separação formal protegida pelo estado de crianças e adultos. Num segundo momento houve a proclamação da escolaridade obrigatória, estendida às demais crianças, principalmente àquelas das classes menos favorecidas. No caso do Brasil, foi somente a partir da LDB de 1971 (Lei 5.692/71) que o ensino torna-se obrigatório dos 7 aos 14 anos, e gratuito para os que apresentarem insuficiência de recursos.

Um elemento importante que precisa ser destacado é que, para as crianças filhas de famílias mais ricas as instituições possuíam o caráter mais educativo, enquanto que para as crianças mais pobres, o atendimento era de caráter assistencialista.

De acordo com Paschoal & Machado (2009, p.82)

“Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas”.

Aqui, no Brasil, as “Creches” surgem principalmente para atender as crianças mais pobres, menores de dois anos, filhas de mães que trabalham fora do seu domicílio e que possuam uma boa conduta (PARDAL, 2005). Já os Jardins de Infância tinham por intuito o atendimento das crianças filhas de famílias mais ricas, possibilitando assim que as mães se dedicassem às prendas domésticas.

Segundo Kuhlmann (2001) o primeiro Jardim de Infância fundado no Brasil, tinha caráter privado e foi criado no ano de 1875 no estado do Rio de Janeiro, no colégio Menezes Vieira, posteriormente outros Jardins de Infância surgiram em São Paulo e outras grandes cidades do país.

O processo de ampliação do atendimento educativo no Brasil não foi algo que aconteceu naturalmente. Ainda mais se tratando do atendimento as crianças filhas de famílias mais pobres, percebemos que historicamente esse processo se deu mais em caráter de assistencialismo do que, em caráter educativo.

Com o avanço da industrialização, a sociedade foi mudando, e a presença feminina se tornou cada vez mais constante nos ambientes de trabalho. Em decorrência disso, muitos empresários precisaram criar condições de atendimento aos filhos dessas trabalhadoras, sendo que, dessa forma surgiram inúmeras creches, escolas maternas e jardins de infância (OLIVEIRA, 1992).

É neste novo espaço, a escola, que a infância toma forma e se configura enquanto uma fase distinta das demais fases do desenvolvimento do ser humano. Isso lhe confere um status de categoria geracional específica, dotada de necessidades e geradora de novas demandas, as quais passam, pela estruturação de projetos educativos próprios, e não meras adaptações de projetos de outras fases ou grupos etários, e o reconhecimento de que a infância é produtora de cultura .

Sobre este aspecto Corsaro (2011), aborda dois elementos importantíssimos sobre a produção de cultura por parte das crianças. O primeiro elemento abordado por ele é denominado de “cultura de pares” e o segundo de “reprodução interpretativa”. Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Ao cunhar o termo “cultura de pares” Corsaro (2011), procura estabelecer uma compreensão sobre as experiências produzidas por um grupo de crianças que convivem junto quase que diariamente e que compartilham de inúmeras atividades.

Para Corsaro (2011, p.29) “[...] características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir às influências do mundo adulto.

O outro conceito proposto por Corsaro (2011), ‘reprodução interpretativa’, contempla os aspectos considerados inovadores e criativos da participação infantil da sociedade, ou seja:

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”
(CORSARO, 2011, p. 31).

Segundo Friedmann (2012, p.23), “os grupos infantis participam dessa recriação com sua criatividade, com a ressignificação das brincadeiras e atividades, novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis [...]”.

É através da reprodução interpretativa que a criança se insere no processo de produção e reprodução cultural da sociedade em que vive. A criança emprega esse expediente para dá sentido às suas experiências e compartilhar delas com os demais.

A partir dessa mudança em termos paradigmáticos, de uma infância “incapaz”, para uma infância “dotada de capacidade” e “produtora de culturas” é que começou a se pensar e rever o status atribuído à infância, e o papel da educação para o atendimento a essa nova categoria geracional.

Cabe à escola, portanto, criar espaços e tempos significativos para que as crianças consigam vivenciar as experiências necessárias para a legitimação de suas identidades infantis. Para tanto, é fundamental que a escola tenha uma concepção ampla do que é ser

criança. Das necessidades demandadas por elas, e de qual o papel do professor/educador diante desse processo.

2.3 MUDANÇAS NA SOCIEDADE E SEUS EFEITOS SOBRE A VIVÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DO BRINCAR, E SE-MOVIMENTAR INFANTIL

O mundo está em constante transformação, e em decorrência disto os espaços e os contextos sociais também se transformam. Essas mudanças, alteram as relações estabelecidas pelos indivíduos, que vão, desde a vivência de situações cotidianas, até o contato com novas possibilidades e novas experiências (SANTOS, 2014).

Utilizo aqui, os conceitos de espaço construídos por Harvey (2006) citados por Robertson (2013). Ele aborda o espaço sobre distintas categorias, como, “absoluto”, “relativo” e “relacional” (Harvey, 2006).

Para Harvey (2012) a concepção de espaço absoluto está muito vinculada a Newton e a noção de espaço como um local frio e conhecido. Este é o espaço do estado e das nações, o qual possui fronteiras bem definidas.

Ainda de acordo com Harvey, o espaço relativo está mais ligado a teoria da relatividade. Nessa concepção é impossível dissociar o espaço do tempo. Esta concepção apoia-se na ideia de movimento e fluidez. Tudo muda a todo o instante e as relações espaciais são, portanto, relativas e mutáveis.

A última categoria abordada situa o espaço enquanto relacional. Essa concepção se apoia na noção de espaço-tempo e nas possibilidades existentes nas relações humanas. O espaço relacional é complexo, pois a cada um de nós se apresenta de forma distinta.

Portanto, ao estudarmos as transformações impostas pela sociedade sobre a vivência da infância, é preciso nos reportar aos conceitos de espaço, para assim compreendermos sobre quais circunstâncias esse indivíduo está sendo influenciado.

Esses elementos por sua vez, não ocorrem separadamente, pois, as mudanças da sociedade alteram a geografia e o contexto físico das cidades e dos espaços frequentados pelas crianças. Ao mesmo tempo, ocorrem alterações na forma como as relações sociais são estabelecidas nesses novos espaços. Portanto, é na interrelação entre absoluto, relativo e relacional que as mudanças produzidas pela sociedade operam dentro do

mundo adulto, e, por conseguinte, no mundo infantil, produzindo novas formas de se relacionar entre os pares (grupos de crianças), e entre crianças e adultos.

Se pensarmos nas transformações ocorridas na sociedade nos últimos séculos, nos depararemos com situações bem peculiares: Desde o final do século XIX e início do século XX, com o advento da era industrial, a sociedade transformou-se como um todo, tanto nos modos de produção como de consumo, promovendo ações diretas sobre a infância.

Se, por um lado, a vida ficou mais fácil para as famílias da elite, para aquelas famílias de classes trabalhadoras a luta pela sobrevivência e pela conquista de melhores condições de vida impôs um maior esforço. Essas mudanças exigiram das famílias mais pobres, a ocupação do máximo de seu tempo com o trabalho, e a entrada da mulher nesse mercado. Neste sentido Mizrahi (2004,apud Moreira et al. 2012), aborda que:

As mulheres em geral, que há pouco tempo restringiam suas atividades àquelas realizadas dentro do lar, agora se veem divididas entre o trabalho doméstico e aquele fora de casa. Algumas o fazem como realização pessoal; outras são obrigadas a complementar a renda doméstica ou mesmo garantir a renda principal da família.

Por conta disso, criou-se uma lacuna para o cuidado com a infância (crianças), a qual passou a ser preenchida com a criação de creches e jardins de infância. Os jardins de infância, tinham por público alvo os filhos da elite, que precisavam além do cuidado, serem educados para a vida em sociedade e para exercerem o comando das empresas familiares. Já as creches, surgiram para suprir a ausência materna nas classes mais populares e tinham como principal interesse, o cuidado, a provisão de alimentos e a criação de hábitos de higiene pessoal para as crianças, enquanto as mães estavam atuando nas fábricas.

Em virtude do crescimento industrial, ocorre o processo de massificação da escola. O que antes era exclusivo das classes burguesas (o acesso à escola), agora torna-se comum às classes populares. A esse fenômeno Ramirez (1991, apud Sarmiento, 2004) chama de “institucionalização educativa da infância”, o qual presume a separação formal e proteção do Estado para com as crianças através da frequência durante parte do dia à instituição escolar.

A frequência à escola é, portanto, um elemento decisivo no processo de constituição da infância moderna. Para atender as necessidades dessa nova infância, a

escola estabelece novos projetos de formação e educação, a fim de produzir novos conceitos e experiências, maximizando os processos educativos em detrimento dos espaços e tempos de recreação.

Em decorrência, o processo de inserção cultural e de socialização da infância, que antes ocorria no seio familiar e em espaços comuns, hoje passa a ser construído em grande parte dentro dos muros da escola, isto posto, pois as crianças ficam mais tempo nessa instituição do que com a família. “A infância está institucionalizada [...]. Das sete da manhã às dezoito horas grande parte das crianças fica na escola de Educação Infantil”. Para Perrotti (1990,p. 92).

[...] A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam. [...] Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o **espaço físico**, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política.

Esse processo de institucionalização leva a um fenômeno o qual Pinto (2007), chama de *Confinamento da Infância*. Neste processo, os espaços físicos apresentam-se cada vez mais limitados e privados, levando a um encurtamento da vivência da infância por inúmeras crianças e ao estabelecimento de rotinas, oriundas do mundo adulto em substituição a vivência de situações típicas da infância.

Neste sentido Pinto (2007, p 180) aborda que:

O *confinamento da infância* em instituições especializadas voltadas à educação, impõe um sério problema para as crianças: diferente do espaço da rua que permitia que os grupos se auto organizassem e se auto gestassem, nessas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança (...).As crianças, sendo privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais instituições, não conseguem se apropriar desses espaços.

No entanto, compreendemos que, ao mesmo tempo em que a criança perde espaços importantes de sociabilidade, que ocorriam nos espaços públicos e livres, ganha nas instituições escolares novos espaços de produção de cultura e interações sociais. Agora, a forma como ocorrerão essas interações, e o impacto que elas terão sobre as “infâncias”, é um ponto que precisa ser melhor investigado, assim como, de que forma a estrutura física e os tempos/espaços escolares lhes afetam.

Percebemos que, dependendo da forma com que se estabelecem as relações entre a estruturação física dos espaços escolares e as proposições pedagógicas, teremos impactos positivos ou negativos nas ações da criança no contexto escolar.

Segundo Buffa & Pinto (2002), historicamente os espaços escolares foram sofrendo transformações tanto arquitetônicas, quanto estruturais, sendo que em dados períodos houve menor atenção às reais necessidades de criar espaços de movimento, privilegiando-se assim o contexto da sala de aula.

O aumento da demanda por vagas levou muitas instituições a reorganizar os espaços-físicos já existentes para atender os novos alunos, o que culminou com uma diminuição dos espaços de convivência e de movimentação.

Quando o trabalho dos projetistas das unidades escolares (engenheiros e arquitetos) esteve aliado ao trabalho com educadores (pedagogos) os projetos buscavam uma sintonia entre espaços de movimento e desenvolvimento dos educandos, (pátio, quadra, salas de aula, laboratórios, espaços de convivência), já quando não houve essa sintonia e o trabalho em conjunto, os projetos prezaram somente pelos espaços de aprendizado da sala de aula, negando-se a necessidade de espaços de vivência do movimento.

Os pesquisadores espanhóis Viñao Frago e Escolano (2001), mostraram que o espaço escolar resultante da arquitetura escolar e os usos possibilitados nesses espaços resultam geralmente numa permanente separação, especialização e confinamento. Quando mal planejados, ou planejados a fim de atender simplesmente a necessidade da escolarização, os espaços limitam ao máximo as possibilidades de um movimento para que assim possa ser exercido o maior controle por parte dos adultos.

Neste sentido, a estruturação dos espaços escolares, e, principalmente das instituições de educação infantil, demandam um grande esforço e preocupação por parte dos entes públicos, para a criação de espaços potencializadores do desenvolvimento das “infâncias” ali presentes, pois como nos diz a grande arquiteta Lina Bo Bardi (1951,p.54):

É de se esperar que a generosidade das ideias pedagógicas e a funcionalidade da arquitetura possam, enfim, se unir. Teremos gerações com o ânimo dedicado e com o sentimento para o belo, somente, quando nossos filhos forem educados em escolas espaçosas, abertas, simples, bem planejadas, que possam formar a educação visual e elevar o pensamento das crianças.

Infelizmente, grande parte dos projetos escolares desconsideram esses propostos, e são realizados sem um trabalho conjunto, entre arquitetos e educadores. O que contribui mais ainda para com o processo de *Confinamento da Infância* na escola.

Segundo Coll Delgado & Muller (2006), esse fenômeno do *Confinamento da Infância* tem a ver também, com o processo de escolarização da educação infantil. Segundo as pesquisadoras mencionadas, a infância tem se confundido com uma etapa da escolarização (educação infantil,) e a vida da criança nesse cenário se restringe à preparação para a escolarização obrigatória.

Esse processo se assemelha cada vez mais ao processo educativo dos Anos Iniciais, cuja lógica de funcionamento privilegia não as necessidades das crianças pequenas, mas a rotina, os espaços e tempos disponíveis para tal escolarização. Ainda segundo Coll Delgado & Müller (2006) pode-se dizer que a cultura do ensino fundamental tem avançado sobre a Educação Infantil.

Desta forma a vivência do movimento também se institucionaliza. Segundo Coutinho (2002, p.27):

O movimento, enquanto linguagem do corpo, tem na instituição lugar e hora marcados para acontecer, as aulas de educação física, e de forma mais livre, os momentos no parque. É considerado dimensão imprópria para sala, algo que quebra a organização da rotina (...). Na creche, as crianças criam possibilidades de vivência das linguagens não priorizadas pelos profissionais (...). O que essa ação das crianças nos indica? Há várias questões a serem pensadas. Em primeiro lugar, que o espaço previsto para o movimento na rotina da creche não tem dado conta da demanda das crianças; só para se ter uma ideia: das 12 horas diárias de permanência na creche, apenas duas, uma pela manhã e outra pela tarde, estão voltadas para brincadeiras no parque, espaço que possibilita de forma mais livre a expressão do movimento.

Em decorrência desse processo, o brincar sofre profundas transformações, tanto na questão temporal quanto espacial. Os processos e as relações sociais estabelecidas entre as crianças no brincar, na escola, geralmente ficam limitadas a alguns determinados espaços e tempos e são regulados por instâncias superiores à criança (direção, secretarias de educação, governos e pelo mercado de capital). A este processo chamaremos de *institucionalização do brincar*⁴⁴.

De acordo com Friedmann (2012, p.25):

⁴⁴ A institucionalização do brincar, denominamos os processos de instituição de espaços (locais) e tempos (momentos, instantes) específicos para que a criança vivencie os seus afazeres brincantes.

As brincadeiras que observamos nas cidades têm algumas particularidades: são limitadas aos espaços internos das casas, ao recreio das escolas, aos espaços lúdicos ou brinquedotecas, aos condomínios e clubes. Raramente acontecem na rua, por falta de espaço e de segurança. São influenciadas por conteúdos “multiculturais”, ou seja, que provêm de variadas culturas, incluindo a cultura local e a cultura global- que adentra os espaços lúdicos por meio de TV, rádio, publicidade, revistas, internet, e manifestações artísticas em geral. Essas brincadeiras urbanas têm gramática e vocabulários próprios.

Devido a estas transformações da sociedade, vemos cada vez menos as crianças de hoje, com as possibilidades de explorar o seu corpo e suas potencialidades de movimentar-se. A rua deixou de ser um espaço “comum” para a maioria das crianças, sendo substituída gradativamente por locais fechados e institucionalizados, como no caso da escola (SANTOS, 2014). Esse processo ocorreu, devido às mudanças do estilo de vida nas cidades, aos processos de industrialização e, ao aumento do número de pessoas e automóveis circulando nas cidades.

Lopes & Vasconcellos (2006) abordam que:

As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola. Casa e escola são os novos espaços que se erguem em oposição ao espaço externo, e as crianças são encerradas nesses novos locais onde ocorrerá sua preparação para entrada no mundo adulto.

De acordo com Lopes et al. (2005), a partir do século XIX, com a Revolução Industrial, o brinquedo deixa de ser o resultado de um processo doméstico de produção, em que adultos e crianças se envolviam com a criação de brinquedos artesanais, e passa a ser comercializado em larga escala.

Esse processo de massificação da produção, e substituição de brinquedos artesanais, por brinquedos industrializados e cada vez mais carregados de tecnologia, ganhou um impulso no final do século XX e início do século XXI, sob a influência das mídias, e principalmente da televisão.

Nesse nosso projeto de sociedade, o que passa a imperar geralmente é, o “brincar do mercado”, com brinquedos prontos e padronizados, os quais promovem menos liberdade de criação e inventividade por parte da criança.

De acordo com Perrotti (1990 p.92), os tempos e espaços passam a ficar cada vez mais limitados. A partir dessa visão, a rua enquanto espaço de circulação e mobilidade da população sofre também alterações e limitações. Se num passado recente, a presença de

veículos era reduzida e as pessoas costumavam utilizar a rua para a sua movimentação e ou para a recreação, nos dias atuais, essa vivência tornou-se quase impossível devido ao grande volume de veículos circulando, as pessoas passam a não mais utilizar as ruas, limitando-se a deslocar-se pouco a pé e extinguindo as rotinas de lazer e recreação nesses espaços.

Diante disso, práticas como andar de bicicleta, carrinhos de lombo, skate, patins, jogar bola ou outras rotinas de lazer realizadas na rua foram se extinguindo durante os últimos anos.

Neste sentido Perrotti (1990, p.92) nos diz que:

[...] A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam. [...] Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o **espaço físico**, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política.

Junto a essas mudanças na sociedade, ocorre também, o processo de massificação do acesso aos meios de produção e de consumo, ou seja, a expansão do mercado de capital e aumento do número de consumidores de produtos fabricados em escala industrial.

É nesse momento histórico que surge um novo mercado, o mercado da infância. Junto a ele são criados programas próprios de televisão para o público infantil, cinema, desenhos animados, jogos de videogame, etc. (SARMENTO, 2004).

Os programas “voltados” ao público infantil passam a ser doutrinadores de seus hábitos de brincar e de consumir esse brincar. Se analisarmos os jogos eletrônicos e os brinquedos, perceberemos que eles ditam formas de agir e de consumir e que não têm meramente o interesse de entreter, mas sim de formar hábitos de consumo desde a tenra idade. Da mesma forma, os programas de televisão e os desenhos animados que logo que caem no gosto da criança, transformam-se em um rico espaço de publicidade e de marketing. Vemos hoje desde roupas com personagens de desenhos animados a objetos de decoração, perfumaria etc.

Na atualidade [...] os brinquedos têm se tornado o principal apelo na vida das crianças, já que as brincadeiras na rua ou em outros espaços são tão raras. Os brinquedos acabam se tornando, assim, o carro-chefe das brincadeiras [...] (FRIEDMANN, 2012 p.17).

Mas será que tais mudanças, substituindo os brinquedos feitos artesanalmente e com a participação da criança, por brinquedos comprados prontos, garantem melhores experiências e aprendizados? Ou será que, tais alterações não atuam restringindo a criatividade e a inventividade infantil? Nesse sentido me reporto ao que Freire (2009, p. 34) diz sobre isso.

Um brinquedo não precisa ser tecnologicamente sofisticado para ser bem utilizado pela criança. O fato é que um brinquedo ainda não se constitui como tal enquanto não cair nas mãos (ou nos olhos) da criança. Ele será brinquedo quando estiver sendo brincado e, aí não é necessário que seja comprado numa loja especializada. Pode mesmo ser qualquer dos objetos descartáveis que já não servem para os adultos, que chegaram ao fim de uma história e não servem mais. É aí que a criança começa uma outra história, na qual ela própria se insere.

Entendo que, o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, devido às possibilidades de criação, socialização e transformação motoras/culturais por ele desencadeadas. É fundamental, portanto que o “brincar” e o “brinquedo” sejam vivenciados ao máximo pelas crianças. No entanto, não é necessário que existam inúmeros brinquedos novos ou tecnológicos, uma vez que a partir do momento que algo se torna “brincável” ele ganha um sentido único para a criança.

O essencial nesse processo é a criação de situações de vivência do brincar, com tempos de criança, não medidos na lógica do relógio, mas sob a ótica do prazer e da diversão. Pois a criança, segundo Benjamin (2002), demonstra interesse por coisas simples, ela é capaz de criar seus brinquedos com resíduos de tecidos, pedaços de madeira, pedras e areia. É a criança que transforma o brinquedo em objeto inserido na brincadeira. A criança pode brincar fazendo castelos de pedras ou areia, carrinhos de madeira, bonecas de tecidos, vários brinquedos com latas, sabugos de milho, palha, papel, etc. Aliás, o brincar independe do brinquedo, pois é a fantasia infantil que transforma o objeto em jogo ou brincadeira.

Nesse momento, é fundamental fazer certas reflexões. Será que, no atual cenário de nossa sociedade, temos dado a devida importância para os desejos e necessidades de nossas crianças? Será que temos criado os espaços e os tempos necessários para que elas possam vivenciar o movimento e o brincar dentro de suas reais necessidades?

Sabemos que, atualmente vivemos em uma sociedade denominada “globalizada”, que tem como característica básica a disseminação de padrões de consumo e modos de

agir. Este modelo de sociedade (globalizada) tem um mecanismo de controle, denominado “capital”⁵. Essa sociedade vende-nos uma falsa ideia de possibilidades e de liberdade, mas ao invés disso, nos aprisiona e nos escraviza, em prol da necessidade de consumirmos cada vez mais e termos mais e mais bens.

Estas transformações afetam a todos os indivíduos mas, como abordam os relatórios da UNICEF (2009), são as crianças que mais são atingidas por esse processo de transformação da sociedade. Devido a sua vulnerabilidade e incapacidade jurídica perante o adulto, e a sociedade, a criança não tem como escolher e nem decidir sobre como o seu tempo será organizado e quais as experiências que irá vivenciar, sendo assim, mais vulnerável às transformações sociais.

Aliado às mudanças na sociedade, vimos uma mudança em termos de produção da indústria cultural transnacional, que tende a tornar todas as crianças consumidoras em potencial, das mesmas marcas, dos mesmos objetos, brinquedos, roupas e acessórios (SARMENTO, 2012, p. 07). Esse processo leva a um aprisionamento simbólico da criança e da própria infância.

O aprisionamento ocorre ao se limitar a vivência das diferenças, em prol de uma “igualdade de possibilidades”, as quais só são possíveis, conforme mencionado anteriormente, para quem tem o “capital”. A esse processo Milton Santos (2001) chama de globalização como “fábula”, pois, tenta nos fazer acreditar em suas possibilidades e na dita liberdade deste processo, quando na verdade, acaba nos aprisionando e nos excluindo. Isto ocorre porque a maioria da população não tem condições econômicas (capital) para se inserir e usufruir dos benefícios que são apresentados pela sociedade e acabam por ficar fora desse processo.

Utilizando a terminologia de Milton Santos (2001), essa “fábula” da globalização atinge profundamente as crianças, enquanto consumidoras nessa nova economia. Sarmento (2012, p.07) nos aponta que:

Qualquer criança que ingressa na escola infantil já conhece personagens como o Ben 10 e Hello Kitty, prefere os tênis da Nike ou da Adidas (mesmo que lhe seja impossível aceder á sua compra) e reconhece personagens do mundo midiático global, dos corredores de automóveis à princesa da moda.

⁵Quando nos referimos ao “capital” tomamos por base o contexto da economia e do poder econômico o qual é comumente denominado de “capital”.

Quanto mais as sociedades se desenvolvem, mais o mercado de capital cresce, apresentando novas possibilidades e criando novas necessidades aos consumidores, sejam eles adultos, idosos, adolescentes ou crianças.

A maior participação e a entrada maciça das crianças nos contextos educativos tem um impacto direto junto a esse processo, criando assim um novo nicho de mercado, o “mercado da infância” e, por conseguinte, a “indústria da infância”. Essa indústria, pretende ocupar todos os espaços e utiliza-se das mais distintas ferramentas para atingir o seu objetivo, que é capturar a criança e controlar seus desejos.

Nesse momento, percebemos a força da mídia, principalmente da TV e dos programas voltados ao público infantil, na criação de novos hábitos de consumo. A TV é a janela pela qual o consumismo invade os lares de grande parte das crianças. Não é a toa que, vemos cada vez mais produtos sendo criados para atender as demandas dessa categoria social. Como nos diz Sarmiento (2004), atualmente vivemos o processo de globalização da infância, onde supostamente “todos” vivenciam a infância de uma mesma forma.

É nesse momento, que vemos mais uma das facetas da globalização agir, a perversidade do processo globalizador (Santos, 2001). Pois, ao mesmo tempo em que age como *fábula*, fazendo-nos crer que “tudo é possível”, que todos têm as mesmas possibilidades, o seu lado *perverso* se revela, pois “tudo é possível” para os que detêm o “capital” econômico. E nesse momento a infância é atingida em cheio, pois as crianças não têm a percepção das discrepâncias entre grupos e estratos sociais e a globalização e a televisão vendem-lhe a ideia de que eles podem, que os produtos ali mostrados são um direito deles, quando na verdade somente são direito para os que possuem os recursos materiais (capital econômico) necessários.

Percebemos assim, uma divisão dentro da própria infância em dois grandes polos como nos aponta Narodowski (1998). O primeiro polo é o da infância hiper-realizada, que representa uma minoria das crianças, filhos das elites, ou seja, aqueles que “tudo podem”, que tem o “capital” e, portanto, tem acesso aos bens de consumo propagandeados pelas mídias e pelo mercado, como jogos, televisão, internet, etc.

No outro polo está à infância des-realizada, onde se encontra uma grande parcela considerável da população infantil, parcela esta muito pobre, filhos de famílias das classes mais baixas, de pais desempregados, ou até mesmo composta de órfãos. Estas crianças que não tem acesso às mínimas condições de vida, que necessitam trabalhar desde cedo ou dependem da ajuda de terceiros para sobreviver, desconhecem os seus direitos, sendo que para estes o acesso aos bens de consumo da infância não passam de meros sonhos.

Entre esses dois polos, temos um contingente enorme de crianças que, sendo filhos da classe trabalhadora, não passam por tantas dificuldades como os da parcela mais pobre mas que, mesmo assim não têm os mesmos direitos que os filhos das classes elitizadas, embora já consigam figurar como promissores consumidores dessa nova infância (infância globalizada).

Em decorrência dessas transformações da sociedade e, por conseguinte, dos contextos infantis é que, alguns autores tem discutido sobre o possível fim da infância (Postman, 1984; Narodowski, 1998). Mas será que isso é verdade?

Se analisarmos a infância enquanto meramente passiva é possível que ela esteja fadada à “morte”. Devido aos processos de homogeneização do brincar, do consumismo exagerado, da “incapacidade jurídica” da infância perante as decisões que lhe são imputadas pelos adultos e pela forte ação do mercado global é possível que, isso venha a ocorrer conforme propagandeou Postman (1984).

Mas se pensarmos na infância enquanto ativa e reinterpretadora das culturas e produtos culturais do mundo adulto, conforme nos aponta Sarmiento (2004) e Corsaro (2011) veremos que, existem ainda caminhos para continuarmos a acreditar na existência da infância e no poder de transformação que dela emana.

Para tanto é necessário a resistência aos processos homogeneizadores tanto do mercado global, quanto da educação formal. Compreendo que, a Educação Infantil tem a necessidade de uma pedagogia própria, portanto, precisa ser compreendida como uma etapa distinta dentro do processo de escolarização (obrigatória), com propostas, tempos e espaços adequados às demandas das “infâncias” que lá interagem. Dentro dessa proposta devem ser priorizadas situações onde o brincar e o Se-Movimentar façam parte do projeto educativo, e não que, contemplem situações excepcionais no dia-a-dia da escola.

Tomo aqui a expressão Se-Movimentar a partir de Kunz (2000). Kunz (1991, 2000), expande o conceito de Se-Movimentar, de uma ação puramente mecânica do movimento, como visto pelas ciências como biologia e física, para uma ação dotada do movimento como diálogo e permeado de sentidos e de significados culturais.

Ao abordar essa temática, Kunz (2000) traz à tona a noção de que não somos um corpo físico que se movimenta, mas corpos humanos dotados de sentimentos, de cultura. O Se-Movimentar da criança, portanto, deve ser visto enquanto uma forma de diálogo consigo, com outro, com os objetos, com o mundo cultural.

Ao Se-movimentar a criança interage com o outro e com o mundo cultural, e assim “Se-desenvolve”, dialogando corporalmente e espacialmente. Dessa forma enfatizo a necessidade de, as práticas escolares da e na Educação Infantil, proporcionarem às crianças, uma diversidade de experiências espaciais através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento em interação com outras crianças, e com os adultos, e não simplesmente repetirem gestos e movimentos orientados sobre a ótica adulta.

Além disso, é importante que, a instituição escolar infantil ofereça um espaço para que, através das situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social - as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, relacionem-se com seus pares, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades motoras, intelectuais, afetivas e sociais.

Concebemos o conceito de experiência baseado em Larossa (2002), o qual tem abordado a experiência como: “Algo que nos acontece, que nos toca” e não como algo que se passa e que acontece. Desta forma, a experiência do brincar e Se-Movimentar toma outro sentido. Pois ao passo que a criança brinca e experiencia o brincar, Se-Movimenta e experiencia o Se-Movimentar, ela registra em sua história de vida aquela experiência e, a partir dessas experiências, constitui-se como sujeito.

Em decorrência disto é que considero que quando algo cai no gosto de uma criança e possibilita ser “brincado” e “experienciado” por ela, ele toma a forma de um tesouro, daí o termo “rico” do qual faço menção nesse trabalho. Dentro dessa perspectiva,

destaco a necessidade de proporcionar às crianças da e na educação infantil o maior número de experiências, sensoriais, espaciais e de movimento possíveis.

Retorno novamente a Kunz (2000), pois, ao abordar os principais aspectos do Se-Movimentar a serem explorados no universo da educação infantil, este faz menção ao conceito de experiência. Os aspectos listados por ele são: 1. Explorar (significado exploratório do corpo no espaço); 2. Configurar (significado produtivo); 3. Entender-se (significado comunicativo); 4. Comparar-se (significado comparativo, experienciar-se a si mesmo); 5. Expressar-se (significado expressivo).

Se bem estruturados, esses cinco aspectos propostos por Kunz (2000) contribuirão para o reconhecimento da criança e de seu corpo em movimento, e das relações sociais, estéticas e culturais possíveis no ato de brincar e de Se-Movimentar.

Parece-nos, portanto, ser fundamental que, possibilitemos “infâncias mais ricas” e desafiadoras aos nossos alunos, e não simplesmente, a vivência de movimentos coordenados sob a visão adulta. Mas o que estamos oferecendo em termos de experiências de movimento às nossas crianças na educação infantil? Será que estamos considerando as reais necessidades infantis? O que é preciso dentro de uma nova proposta da educação infantil no tocante às situações de brincar e do Se-Movimentar?

Acredito que, devam existir diversidades de situações no dia-a-dia da escola que contemplem a possibilidade para o brincar, tanto livre, quanto orientado. Que existam espaços planejados para atender a demanda de situações do Se-Movimentar e que, estes, dialoguem com as necessidades apresentadas pelas crianças. Espaços esses dotados de sentidos e significados próprios e que possam ser criados, transformados e, significados pelas crianças durante o seu brincar.

É lógico que, simplesmente aumentar os tempos de vivência de situações de movimento não é garantia de alterar esse quadro de institucionalização do brincar, mas pode ser uma possibilidade. Sobre isso, Silva (2010) aborda que a linguagem corporal, oriunda da vivência do movimento, precisa lograr melhor compreensão e valorização e não fazer parte de um processo de fragmentação e compartimentalização, como o que ocorre comumente em nossas escolas com a separação das linguagens que envolvem o movimento (expressão corporal) e as demais linguagens (música, poesia, artes plásticas,

etc.), como se fosse possível separar o corpo e o movimento das vivências dessas práticas.

Essa fragmentação das experiências motoras (linguagem corporal), e das demais formas de linguagem, reflete as mudanças da própria sociedade, as quais levam a um individualismo e uma compartimentalização dos conhecimentos e experiências, reforçando algumas ditas mais importantes (alfabetização, letramento, conhecimento do mundo matemático e científico), em detrimento de outras (movimento, expressão corporal, teatro, artes, música).

E é neste sentido que a busca por conceitos como o Se-Movimentar nos são tão caros, enquanto educadores e pesquisadores da infância, pois são conceitos como estes que nos fazem compreender a importância da ação motriz e das suas interfaces com os processos socializadores e formadores da infância. Pois ao Se-Movimentar, a criança estabelece um diálogo, consigo, com o outro, com os objetos e com o mundo, e é nessa relação dialógica que ela desenvolve tanto sua autonomia quanto a noção de solidariedade tão importante para a vida em sociedade.

Embora convivamos em uma sociedade que limite muitas destas experiências, ora elencadas, acreditamos que ainda exista esperança, pois a criança continua a ser um “sujeito brincante” por natureza, e embora as brincadeiras, brinquedos, espaços e contextos venham mudando com o passar dos tempos, o “prazer de brincar não muda” (FRIEDMANN, 2012, p.18). Basta criarmos condições para que, com a participação infantil, possamos reconstruir novas escolas, nossos espaços e nossa sociedade.

2.4 A BUSCA PELOS DIREITOS DE PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Conforme visto anteriormente, a instituição da escola obrigatória e aberta a todos foi um marco importantíssimo dentro da historiografia da infância. Esse é um dos direitos que foram conquistados por essa categoria ao longo dos últimos séculos. Mas, a manutenção desse direito e a sua consequente ampliação não se deu ao natural, foi fruto de muitos anos de luta, que se seguiram até meados do final do século XX, sendo que em nosso país essa história é ainda mais recente.

As lutas e desafios dessa constituição de uma infância dotada de direitos, culminou com a promulgação de diversos documentos, tanto a nível internacional quanto nacional. Desta forma, procuro abordar rapidamente nessa seção, a presença dos direitos da educação e de proteção da infância em alguns dos principais documentos construídos no período compreendido entre a metade do século XX e início do século XXI.

Figura como um dos principais documentos a nível mundial, a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (1959). Essa declaração foi um dos documentos pioneiros no tocante a trazer uma nova visão sobre o atendimento e a proteção à infância. Nela foram demarcados os principais direitos da criança, dentre os quais, se destacam o “Direito à proteção” e o “Direito à Educação e ao Lazer”. A partir da Declaração, os países signatários sentiram-se na obrigação de estabelecer mecanismos de proteção e efetivação dos direitos da Criança, em regime de cooperação entre a família e o estado.

Em nosso país, um dos primeiros documentos, a reconhecer a criança enquanto um sujeito de direitos foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), chamada de Constituição Cidadã. Em seu artigo 208, inciso IV o texto faz menção à responsabilidade do estado para com a educação da criança: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero à seis anos de idade”.

A partir da presença do direito à educação da criança de 0 à 6 anos na Constituição é que, inúmeras políticas de atendimento à infância foram elaboradas em nosso país. Por isso a Constituição de 1988 tem um papel decisivo na nova organização da sociedade, com vistas a garantir a existência da cidadania e do respeito aos direitos individuais e coletivos.

Passados dois anos da promulgação da Constituição de 1988, surge um novo documento que amplia o rol de responsabilidades do estado e da família, e que vem ratificar os direitos das crianças e agora também dos adolescentes, o “Estatuto da Criança e Adolescente” (Lei 8.069/90). Esse estatuto tem buscado estabelecer uma legislação que garanta a proteção da criança e do adolescente e que contemple a importância da educação, do esporte e do lazer nesse processo, assim como, estabelecido em nossa Constituição.

No ano de 1996 surge uma nova lei, que estabelece o novo regime de organização do sistema educacional Brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96). É na LDB que a educação infantil passa a receber uma atenção especial. O texto, em seu artigo 29 vem ratificar a importância da Educação Infantil “[...] primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade [...]”, complementando a ação da família e da comunidade.

A LDB estabelece que, a educação infantil será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, em pré-escola para as crianças de quatro a seis anos de idade, sendo de obrigação dos municípios essa oferta. É nesse momento que começam a ser delegadas as responsabilidades de cada um dos entes federativos no tocante a educação.

Para colaborar com a organização dos projetos educativos dessa etapa (Educação Infantil) surge em 1998 o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). O RCNEI (BRASIL, 1998) estabelece os princípios para o trabalho a ser realizado com a Educação Infantil. Sempre pautado na vivência de experiências prazerosas e, no respeito aos direitos da criança, dentre os quais, se destaca o direito a brincar, como forma particular de interação, expressão, pensamento e comunicação infantil.

É através dos RCNEIs que o brincar infantil começa a receber a devida atenção. Até então, o que prevalecia era o cuidado e o atendimento às necessidades básicas de alimentação, sono e higiene. Através da divulgação e da discussão dos RCNEIs, os educadores e pesquisadores da educação infantil, sentiram a necessidade de reformular as propostas para o trabalho no dia a dia da escola, com vistas a cumprir com as novas resoluções que estavam surgindo. Desta forma, durante mais de uma década muito foi produzido em termos de pesquisas e de projetos, o que culminou com o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) (BRASIL, 2010) servem como balizadoras da organização de propostas pedagógicas na educação infantil, tanto no aspecto pedagógico (currículo, concepções de criança e de educação infantil), quanto na organização física (espaços, materiais).

Estes documentos e principalmente as RCNEIs e DCNEIs são a base da organização das instituições escolares de Educação Infantil em nosso país. E através destes documentos inúmeros FÓRUNS, CONFERÊNCIAS e eventos em geral têm discutido os novos caminhos da educação infantil nacional, procurando acompanhar a ampliação do atendimento nessa etapa e a busca por uma educação de qualidade.

Muito já foi construído, mas o caminho é longo, tanto para o cumprimento das metas de atendimento a essa etapa da educação básica, quanto na busca por uma nova organização das instituições já existentes, em busca do cumprimento dos direitos da criança, de brincar, de se expressar, de criar, transformar e colaborar com a sua própria educação.

Acredito que já avançamos muito se comparado ao que ocorria no início desse século, onde a presença infantil era vista sob a ótica da passividade e da ausência, e hoje é vista através das potencialidades e da participação. No entanto, a tarefa exige sempre novos esforços, novos olhares e a abertura para um novo mundo, o qual será construído conjuntamente entre os adultos e as crianças e onde todos tenham seus direitos respeitados e suas vozes ouvidas.

2.5 ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, NO ESTADO E NO MUNICÍPIO DE IJUÍ

No intuito de compreender melhor a realidade atual da educação infantil é que proponho esta nova seção. Nela busco abordar primeiramente os dados de atendimento da educação infantil no País, estratificados por faixa etária e apoiados em levantamentos demográficos e censitários. Após apresento os dados do atendimento no estado do Rio Grande do Sul e traço um comparativo com o atendimento nacional. Em ambos os casos procuro discutir os dados apresentados comparando-os com as metas estabelecidas pelo PNE e, para finalizar, trago os dados do atendimento da educação infantil no município de Ijuí, traçando um paralelo com os dados anteriormente citados e com os objetivos de atendimento das metas do PNE.

Acredito que a investigação dentro dessa área possa trazer novos elementos para a compreensão das necessidades existentes nessa etapa de ensino, servindo de base para um

melhor acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas nessa faixa etária, apoiada num trabalho que garanta bem mais do que o atendimento (oferta de vagas), mas sim de uma educação infantil de qualidade.

2.5.1 BRASIL E SUA REALIDADE NO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL.

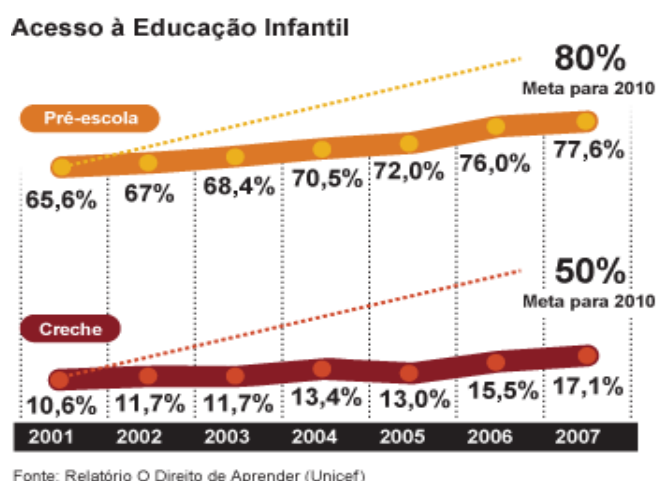
Nesse subitem trago dados de levantamentos do IBGE, UNICEF e apontados pelo Observatório do PNE que apontam a realidade e os desafios do atendimento à Educação Infantil do País, principalmente nessas duas últimas décadas.

Segundo dados do relatório de avaliação da UNESCO (2009) sobre a Política Nacional para a Educação Infantil, ainda estamos muito longe de alcançarmos o atendimento integral às crianças na faixa etária de 0-6 anos. Dados de 2003 apontavam que somente 38% das crianças de 0-6 anos estavam inseridas no processo de escolarização. Sendo que de 0-3 anos eram apenas 12% e na faixa de 4-6 anos cerca de 68% (Fonte IBGE 2004 apud Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação, 2009).

Os dados do último censo demográfico (IBGE,2010), apontavam que o cenário de atendimento infantil teve um ligeiro incremento no número de matrículas, mas ainda estamos longe de atingir a integralidade da população que necessita do atendimento nesse nível de ensino. Em 2010 cerca de 82,2% das crianças na faixa de 0-3 anos não estavam sendo atendidas em turmas de Creche, e 19,2% das crianças de 4-5 anos não estavam sendo atendidas nas Pré-escolas (Fonte, IBGE,MEC/INEP, Censo Escolar, 2010).

Esses dados conferem com os apresentados no relatório “O Direito de Aprender” da UNICEF, o qual traça um diagnóstico da situação da infância e da adolescência Brasileira no ano de 2009. Segundo esse relatório, houve um grande avanço em termos de percentual de atendimento, principalmente na faixa dos 7 aos 14 anos, ao mesmo tempo em que indicam um grande quantitativo de crianças na faixa de 0-6 anos ainda carentes por atendimento (UNICEF, 2009).

O gráfico abaixo ajuda-nos a compreender melhor o qual grandioso é o desafio por ampliar o atendimento na faixa etária de 0-3 anos e um pouco mais fácil na faixa dos 4-5 anos.

Gráfico 1- Dados de Acesso à Educação Infantil (2001-2008)

De acordo com o gráfico acima avançamos de um quantitativo de 65,6% de matrículas na Pré-Escola (4-5 anos) em 2001 para mais de 77,6% em 2007, o que representa mais 12% de alunos matriculados nessa faixa etária. No entanto as matrículas da etapa de Creche (0-3 anos) subiram de 10,6% para pouco mais de 17,1%, ou seja, apenas 6,5% em 6 anos.

O progresso em termos de matrículas tem se mantido estável nos últimos anos, principalmente na etapa de creche, conforme nos apontam os dados do IBGE de 2012. Esse levantamento apontou que houve um breve incremento no número de matrículas nos últimos anos. Em 2012 cerca de 23,5% das crianças na faixa de Creche estavam sendo atendidas, enquanto mais de 82,2% das crianças na faixa de Pré-Escola já recebiam o atendimento (IBGE/Pnad, 2012).

Percebemos que, embora tenham sido feitos esforços pela criação de novas vagas, estas ainda não respondem à demanda existente, principalmente se considerarmos as metas estabelecidas pelo PNE (Plano Nacional de Educação), que previam até o final do primeiro decênio do Plano (2001-2010), atingir 80% das crianças em idade de Pré-Escola matriculadas na Educação Infantil e 50% das crianças em idade de Creche.

Sobre o PNE é importante compreendermos alguns elementos. Primeiramente, quando este foi criado, no início dos anos 2001, previu-se o atingimento de determinadas metas, que a nível de educação infantil, foram consideradas ousadas na época.

Naquele ano (2001) pouco mais de 10% das crianças de 0-3 anos frequentavam turmas de Creche no país. Isto representa cerca de 1 milhão e meio de crianças conforme

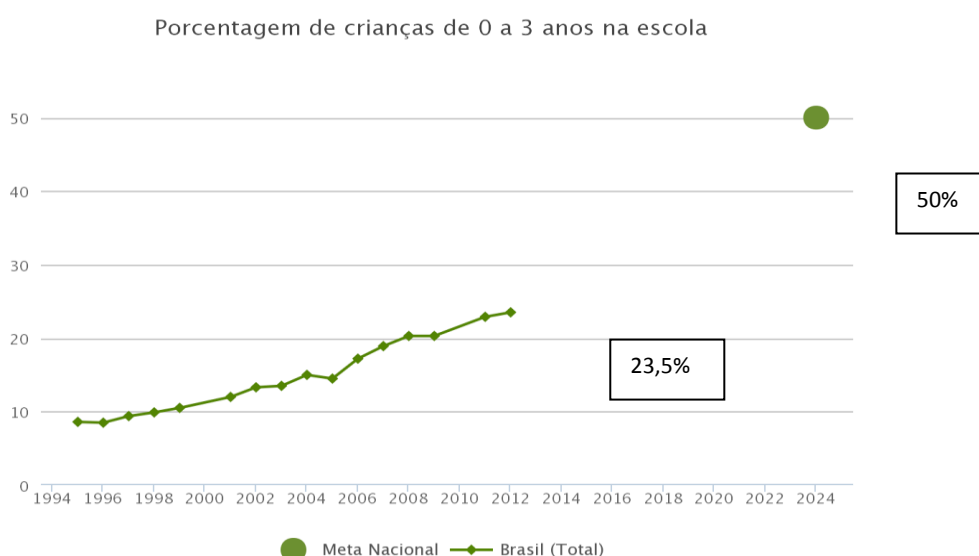
podemos ver no gráfico acima, sendo portanto uma meta ousada o atendimento de 50% de todas as crianças nessa faixa etária no país, em pouco mais de 10 anos, exigindo-se a criação de mais de 4 milhões de vagas, segundo estimativas do Observatório do PNE que se baseia nos dados divulgados pelo IBGE (Observatório do PNE,2014).

Chegando ao final do decênio, percebemos que o quantitativo de crianças de 0-3 anos não ultrapassou a barreira dos 20%, e que em 2010, ano da primeira CONAE (Conferência Nacional de Educação), evento ao qual participei como delegado e que discuti o novo PNE, as metas tiveram que ser reformuladas, ficando previsto para até 2020 o atendimento de 50% das crianças de 0-3 anos em instituições de educação infantil.

Infelizmente essa meta teve que ser novamente adiada, pois, o PNE aprovado em 2010 ficou por quase 4 anos tramitando no Congresso Nacional e foi somente sancionado pela presidente no ano de 2014.

Vejamos então que, a meta prevista para 2010 e não atingida, foi novamente adiada para até o final da vigência do novo PNE (2014-2024). Se considerarmos que, em 2012, apenas 23,5% das crianças de 0-3 anos estavam matriculadas na educação infantil (conforme dados no gráfico abaixo), ou seja, menos da metade da meta, corremos o sério risco de não atingirmos novamente essa meta dos 50% até 2024.

Gráfico 2- Porcentagem de crianças de 0-3 anos na escola (1994-2013) *Versus* Meta para 2024.

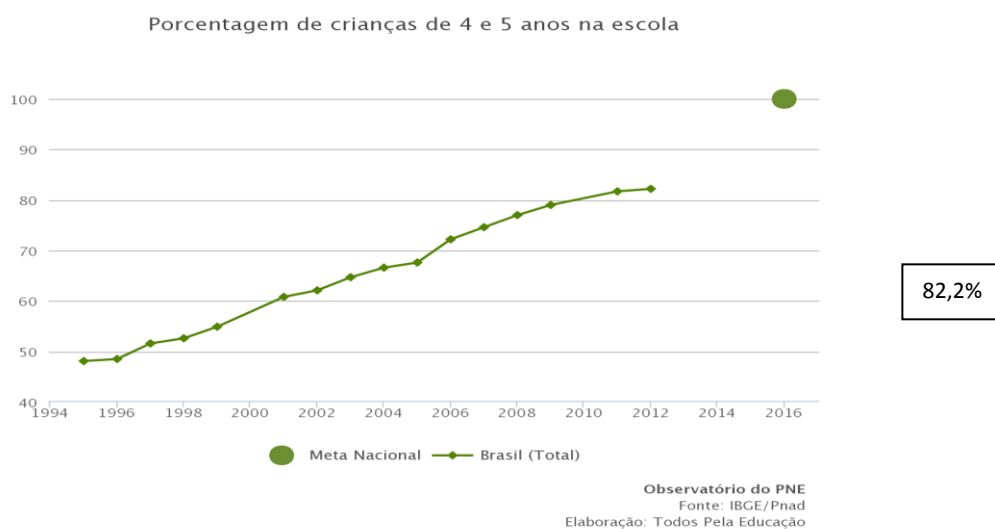


Já ao analisarmos as metas para a etapa de Pré-Escola, vemos que o caminho é um pouco mais tranquilo. No gráfico 1 (Relatório o Direito de Aprender) vimos que, em 2007 tínhamos 77,6% das crianças de 4-5 anos matriculadas na escola, sendo a meta para 2010 de 80%, portanto já havia uma certa tranquilidade nesse aspecto.

Contudo, a partir da implantação da obrigatoriedade da integralização das crianças a partir dos 4 anos (100%) na educação infantil até 2016, estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59 e ratificada com a alteração da LDB (Lei 9694/96) através de lei complementar (Lei nº12.796/2013), houve novamente uma preocupação com a ampliação da oferta de vagas nesse nível de ensino.

De acordo com os dados do Observatório do PNE, essa nova meta de universalização das matrículas a partir dos 4 anos até 2016 apresenta um novo desafio, pois demanda a criação de cerca de 1 milhão de novas vagas. Em 2012 o número de matrículas nesse nível de ensino estava na casa de 4 milhões e meio de matrículas, ou cerca de 82,2%, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

**Gráfico 3- Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na escola (1994-2012)
Versus Meta para 2016.**



2.5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Segundo dados do relatório sobre a Radiografia da Educação Infantil do Estado do Rio grande do Sul, emitidos pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), a população

infantil de 0-5 anos é de cerca de 7,28% da população total, sendo destas mais de 85% residentes em zonas urbanas.

Os dados sobre o atendimento dessa população no estado do Rio Grande do Sul demonstram um ligeiro incremento se comparados os dados de 2008 (ano de publicação do primeiro relatório), para 2012, ano em que foi publicado o atual relatório.

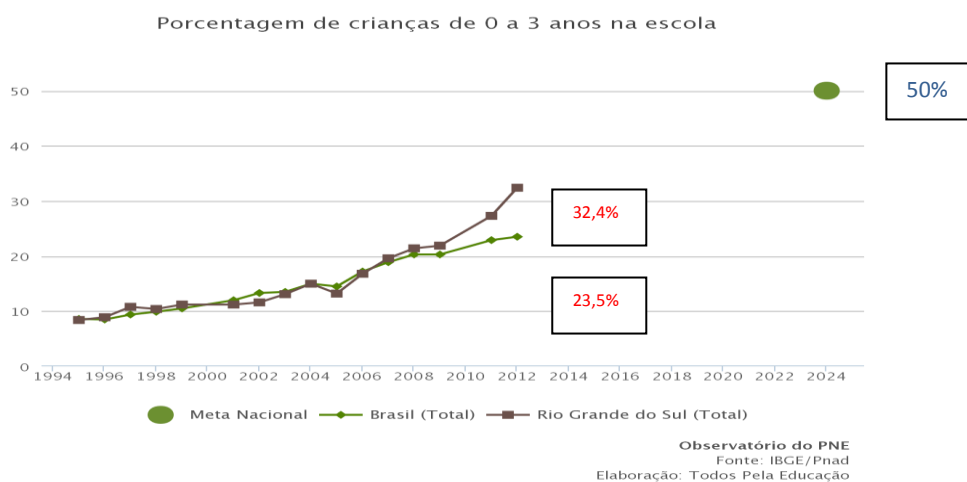
Comparando-se os dados vemos que ocorreu um incremento no atendimento à educação infantil, tendo o estado alcançado cerca de, 39,84% de matrículas na educação infantil em 2012 frente aos 28,18% de 2008.

Embora o crescimento do atendimento à educação infantil tenha superado a média do crescimento brasileira, ainda existe uma demanda muito grande por novas vagas tanto na faixa etária de creche (0-3 anos), quanto de pré-escola (4-5 anos). Em 2012 o estado só atendia cerca de, 25,46% das crianças de 0-3 anos e 67,84% das crianças de 4-5 anos.

Esses números demonstram que o trabalho para expansão da oferta de vagas ainda é longo. Principalmente se levarmos em consideração as metas do PNE que previam o atendimento de 50% das crianças de 0-3 anos até 2010 (vigência do primeiro PNE) e de 100% das crianças de 4-5 anos até 2016.

Se compararmos os dados do estado do Rio Grande do Sul na faixa etária de 0-3 anos, com os dados do País, veremos que temos números um pouco mais positivos que os dados gerais do país, conforme podemos observar no gráfico abaixo (Gráfico 4).

Gráfico 4- Comparação do atendimento à Educação Infantil (0-3 anos) no estado do Rio Grande do Sul e no País.

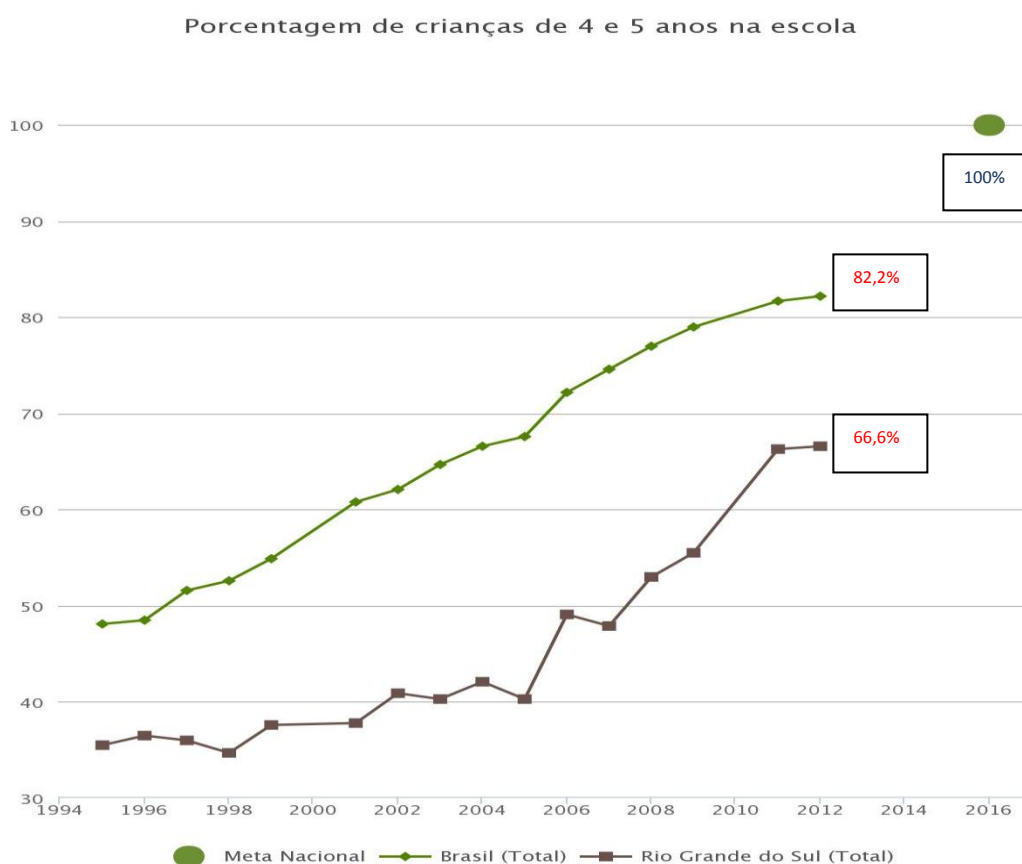


O gráfico acima traça um comparativo, do percentual de crianças de 0-3 anos matriculadas em escolas de educação infantil no país e a realidade do estado do Rio Grande do Sul.

Nele é possível ver dados mais positivos do estado frente ao país. No ano de 2012 cerca de 32,4% das crianças de 0-3 anos já estavam sendo atendidas no estado, número quase 10% superior aos dados do país. Se mantidos os aumentos no quantitativo das vagas nessa etapa nos próximos anos, é possível vislumbrarmos o atendimento da meta do PNE pelo estado até o final da vigência do Plano.

Já os dados relativos a faixa etária de 4-5 anos (Pré-Escola) refletem uma necessidade de maiores investimentos por parte do estado no tocante a integralização do atendimento nessa faixa etária até 2016 conforme podemos ver no gráfico abaixo (Gráfico 5).

Gráfico 5- Comparação do atendimento à Educação Infantil (4-5 anos) no estado do Rio Grande do Sul e no País.



Os números apontam a necessidade de novos investimentos e estabelecimento de parcerias para o estado atingir a integralidade de crianças nessa faixa etária até 2016, ou seja, cerca de 33,4% de novas matrículas, ante as 17,8% a serem criadas em todo o país.

A cada nova meta estabelecida pelo governo federal, maiores são as responsabilidades imputadas aos estados e municípios. Neste caso em específico, o esforço por parte do estado tem que ser concentrado, uma vez que os recursos são poucos e é de competência dos entes públicos municipais e estaduais o atendimento nesse nível de ensino.

Para tanto temos percebido que o caminho adotado para o atendimento dessas metas está levando as crianças da educação infantil, cada vez mais cedo, a integrarem-se com o ensino fundamental, através da utilização de espaços ociosos nas instituições de ensino fundamental para o atendimento das turmas de Pré-Escola (4-5 anos), evento ao qual denomino de “fundamentalização da Educação Infantil” e que tratarei mais adiante.

Dentro desta incursão sobre o atendimento a Educação Infantil, no País e no Estado do Rio Grande do Sul, vemos inúmeras discrepâncias em termos percentuais, entre o real e o ideal. O real é o se apresenta através dos números, já o ideal, perpassa pelas metas do PNE e pelo que se compreende como necessário a esse nível de ensino, e pela própria concepção do que é ser criança e estar na escola.

Na sequência desse trabalho irei apresentar sucintamente os dados relativos ao município de Ijuí, comparando-os com os dados do Estado e do País, para compreendermos assim qual a real situação da educação infantil desse município e quais as necessidades que ela demanda.

2.5.3 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IJUÍ

Antes de apresentar os dados do município cabe-nos destacar que embora os esforços para a ampliação da oferta de vagas seja uma realidade do estado como um todo, já existem municípios muito próximos de atingir a integralidade de matrículas de crianças de 4-5 anos e bem próximos de atingir os 50% de crianças de 0-3 anos.

No município de Ijuí, existem atualmente 10 escolas exclusivas para o atendimento da educação infantil, 2 escolas que atendem alunos do berçário ao 5º ano do ensino fundamental, 12 escolas de ensino fundamental que atendem pré-escolas (33 turmas) e 4 turmas de maternal em escolas do ensino fundamental (Fonte- Smed-Ijuí).

Quanto ao número de crianças atendidas pela rede pública municipal, os dados do censo (IBGE,2010) apontam que existiam 2617 crianças na faixa etária de 0-3 anos de idade, sendo destas 1288 (49%) atendidas na rede municipal de educação infantil e 1980 crianças na faixa de 4-5 anos de idade, sendo destas 930 (47%) atendidas na rede municipal de educação. Existem ainda aquelas crianças que são atendidas em redes privadas de ensino ou que não recebem algum tipo de atendimento.

Segundo os dados do TCE (Tribunal de Contas do Estado), em seu relatório denominado Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul publicado em 2013 e baseado nos dados de atendimento do ano de 2012, em Ijuí existiam cerca de 5453 crianças de 0-5 anos, sendo destas, 3600 (66%) de 0-3 anos e 1853 (34%) de 4-5 anos. Desse total, 3264 crianças estavam matriculadas na Educação Infantil, ou seja, somente 59,86% das crianças de 0-5 anos estavam sendo atendidas no município.

A taxa bruta de atendimento precisa, portanto, ser melhorada. Mas, se analisarmos mais especificamente por faixa etária, veremos que, 1614 (44,84%) crianças de 0-3 anos estavam matriculadas e que 1650 (89,05%) das crianças de 4-5 anos também se encontravam matriculadas na Educação Infantil no ano de 2012. Ou seja, nesse aspecto o município estava prestes a atingir a meta de 50% do PNE de atendimento na etapa de Creche (0-3 anos), e muito próximo da integralização da Pré-Escola (4-5 anos) a ocorrer até 2016, em cumprimento as metas do PNE.

Um aspecto relevante dentre os dados apontados é a solução criada pelo ente público para atender aos dispositivos legais e cumprir com as metas do PNE. O município tem paulatinamente transferido seus alunos de turmas de Pré-Escola (4-5 anos) de Instituições de Educação Infantil, para escolas de Ensino fundamental, para assim abrir vagas para as crianças de turmas de Creche (0-3 anos).

A esse evento denomino de “Fundamentalização da Educação Infantil”, ou seja, a entrada da Educação Infantil no Ensino fundamental. Embora essa seja uma atitude legal, me questiono: Sob que perspectiva essas crianças estão sendo atendidas nessas escolas?

Sob a ótica da Educação Infantil ou sob a tutela didatizada do Ensino Fundamental? Quais os ganhos e as percas que estas crianças estão tendo com essa migração tão precoce? Talvez só o tempo dirá o impacto que tal evento tem em suas formações.

Mas voltando aos dados apresentados. Estes por si só demonstram um grande avanço em termos de cumprimento de metas por parte do poder público e são reforçados por dados recentes divulgados pelo INEP (Tabela 01).

Os dados abaixo se referem às matrículas realizadas no ano (2014) e foram extraídos do site do INEP.

DADOS DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE IJUÍ

Município	Dependência	Ed. Infantil		Ensino Fundamental	
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais
IJUÍ	Estadual	0	264	2315	2178
	Municipal	1362	996	2083	1285
	Privada	527	492	766	442
	Total	1889	1752	5164	3905

Tabela 01- Adaptada pelo autor, de INEP 2014.

Os dados preliminares do INEP no presente ano, apontam um total de 3641 crianças atendidas na educação infantil do município de Ijuí, o que demonstra um aumento significativo de 377 matrículas (11% de acréscimo) do ano de 2012 até o presente momento.

Do total de matrículas no ano de 2014, cerca de 52% (1889) são na etapa de Creche (0-3 anos), em contraposição às 49,4% (1614) no ano de 2012. Já na etapa de Pré-Escola (4-5 anos) temos uma redução no percentual de matrículas, de 51,6% (1650) no ano de 2012 para 48% (1752) no presente ano.

Esses dados demonstram um crescimento tanto em termos absolutos, quanto percentuais no atendimento na etapa de Creche (0-3 anos), em detrimento a uma redução do percentual de crianças da Pré-Escola (4-5 anos).

A justificativa para esse aumento do percentual de crianças em turmas da etapa de Creche se deu pelo fato da necessidade urgente de atender aos dispositivos legais previstos no PNE (Plano Nacional de Educação), que previam um quantitativo de no mínimo 50% das crianças de 0-3 anos matriculadas na educação infantil até o final do primeiro decênio do PNE (2001-2010), mas que acabou sendo atingido somente por volta do ano de 2013 em Ijuí.

Ao analisarmos somente as crianças atendidas pela rede pública municipal de Ijuí no ano de 2014, temos um total de 2358 crianças matriculadas na educação infantil. Do valor total, o maior somatório, cerca de 1362 crianças (58%), são atendidas na etapa de Creche e 996 crianças (42%) na etapa de Pré-Escola.

Esses dados, embora positivos, demonstram o grande desafio que o município tem, em ofertar a cada novo ano novas vagas para atender a uma demanda sempre crescente, principalmente nessa etapa de 0-3 anos.

Se traçarmos um comparativo com os dados apresentados pelo IBGE em 2010, com os dados do INEP 2014, veremos que o quantitativo de matrículas na educação infantil de Ijuí tem se mantido estável. Em 2010 tínhamos 2218 crianças matriculadas na Educação Infantil e hoje temos 2358, ou seja, um aumento de apenas 140 matrículas (6% no total de matrículas), acrescidas na rede municipal de educação infantil de Ijuí.

Estratificado por etapa, temos 1288 crianças atendidas na etapa de Creche (0-3 anos) em 2010 e 1362 crianças em 2014, o que representa um acréscimo de apenas 74 crianças, ou seja, 5% de novas matrículas nessa etapa.

Na etapa de Pré-Escola temos 930 crianças (4-5 anos) em 2010 e 996 crianças em 2014, o que representa um acréscimo de 66 crianças, ou seja, 7% de novas matrículas nessa etapa.

Os dados revelam um aumento discreto no atendimento à educação infantil pública no município de Ijuí, e se justificam tanto pela estabilização no número de nascimentos (cerca de 450-500 por ano) e pelo aumento do número de instituições

privadas (10 escolas) atendendo nas etapas de Creche e de Pré-Escola, bem como da rede estadual com o atendimento na etapa de Pré-Escola nesses últimos anos.

Essas mudanças em termos de número de turmas e de entidades (tanto públicas quanto privadas) revelam um novo perfil no atendimento à educação infantil no município. Muitas famílias têm recorrido ao atendimento em instituições privadas, uma vez que a atual oferta de vagas não comporta a demanda existente e, portanto, exige uma atenção cada vez maior dos entes públicos e um investimento maciço na criação de novas instituições e readequação ao atendimento nas instituições já existentes.

Esses dados são relevantes, pois, as maiores demandas são por atendimento nessas etapas e os investimentos e esforços são maiores para atingir as metas do PNE, e a demanda cada vez mais crescente por vagas.

Embora os esforços para ampliação da oferta de vagas na educação infantil tenham sido incrementados nos últimos anos através de programas governamentais como o PROINFÂNCIA, e de investimentos públicos, a demanda por vagas ainda é crescente. Fato esse que se confirma através da criação de cerca de 200 novas vagas para o ano de 2015, com ampliações e novas construções de Escolas de Educação Infantil no município de Ijuí.

Mas não basta que somente tenhamos vagas, é necessário que pensemos na qualidade das vagas ofertadas nas instituições de educação infantil, tanto no tocante aos espaços disponibilizados, quanto na formação dos profissionais que lá atuam, pois só assim conseguiremos garantir um ensino de qualidade.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo apresento como foram realizadas as primeiras aproximações com as personagens dessa pesquisa, os diálogos ocorridos, e quais os pressupostos metodológicos que adotei para ir a campo investigar as relações entre Infância e o Brincar-Se-Movimentar em uma instituição pública do município de Ijuí. O intento desse capítulo é abordar como fui construindo a estrutura metodológica que empreguei nesse estudo para compreender melhor as questões a que me proponho investigar.

3.1 CONTATO COM A ESCOLA E COM AS PERSONAGENS DESSE ESTUDO

Contatei com a Secretaria Municipal de Educação de Ijuí ainda no primeiro semestre de 2013 para sondar sobre a possibilidade de realizar um estudo cujo cenário seria a Educação Infantil do município. Tive a acolhida do secretário municipal de educação Sr. Eleandro Lizot e de sua equipe, abrindo a possibilidade para a realização desse estudo. Num segundo momento, busquei junto a ele, dados do atendimento da Educação Infantil do município, o qual foi providenciado prontamente.

Num segundo momento, em novembro de 2013, contatei novamente com o secretário para explicar um pouco mais sobre os objetivos do estudo e a faixa etária a qual pretendia investigar, no caso, alunos de pré-escola (4-5 anos). Nesse ponto o secretário repassou informações sobre o número de escolas que atendiam exclusivamente a Educação Infantil, tendo tanto crianças em idade de creche (0-3 anos), quanto crianças em idade de pré-escola (4-5 anos), bem como, as escolas que atendiam alunos somente até o pré I (4 anos) e aquelas que atendiam crianças de pré-escola I e II (4-5 anos) junto ao Ensino Fundamental.

Munido de tais informações, decidi por realizar uma visita a algumas dessas escolas, priorizando as que atendiam exclusivamente a Educação Infantil e que possuíam alunos em turmas de pré-escola (4-5 anos). Eis que nesse momento me deparei com um detalhe que ainda não havia me dado conta: As escolas estavam em pleno processo de eleições para as suas direções, e isso poderia causar um pouco de dificuldade na busca por maiores informações sobre a organização escolar, uma vez que poderiam mudar os representantes diretivos para o próximo ano.

Decidi então, deixar para contatar com as escolas somente após a realização desse processo eletivo. Nesse momento, após uma reflexão e diálogo com alguns profissionais que atuam com a Educação Infantil, percebi que seria importante deixarmos para realizar essas visitas no início do próximo ano letivo, pois além das mudanças nas direções, ocorrem as novas matrículas de alunos e as turmas de 2013 talvez não se manteriam as mesmas em 2014, tendo os alunos da Pré-Escola passado ao 1º ano no ano seguinte.

Baseado nessas informações, optei por contatar novamente com o Secretário de Educação de Ijuí. Informei-lhe na ocasião que iria organizar minhas visitas às escolas para o ano de 2014, para assim decidir em qual escola e turma iria realizar o meu estudo, tendo o ano todo para realizar o acompanhamento.

3.2 A DEFINIÇÃO DA ESCOLA

No início do ano letivo de 2014, contatei novamente com o secretário de Educação de Ijuí, agendando uma nova conversa sobre a pesquisa. No início do mês de março de 2014, conversei com o Secretário de Educação, obtendo a sua autorização para realizar esta pesquisa. Nesse mesmo momento fui informado que somente uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Ijuí mantinha ainda turmas de pré-escola II (5 anos), faixa etária de interesse desse estudo, portanto, a escolha da escola foi facilitada por ser a única que ainda mantinha turmas de pré-escola II.

A escola em questão é a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Cândida Iora Turra, fundada no ano de 2008 e localizada no Bairro Getúlio Vargas II.

A escola foi criada a partir de uma reivindicação dos moradores do Bairro, que não encontravam vagas para seus filhos nas proximidades de suas casas. As obras tiveram o início no ano de 2007 e foram concluídas em 2008. Ela atende prioritariamente crianças oriundas do Bairro (Getúlio Vargas II), e algumas crianças do Bairro Herval, e oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo.

O seu horário de funcionamento é das 7:00 às 18:00. A escola contava naquele momento com 13 professores, além de direção, vice-direção e coordenação pedagógica e 23 servidores, entre, secretário, auxiliares, merendeira e monitores.

No tocante ao espaço físico a escola conta com um prédio amplo com cerca de 300 m² e composto de 7 salas de aula, além de 1 lactário, 1 fraldário e, salas para a secretaria, direção, sala dos Professores, banheiros individuais para as crianças, refeitório, cozinha, playground, depósito/lavanderia e 1 banheiro externo, além de um amplo pátio.

Conforme pode ser visto na imagem abaixo (Imagem 1), a escola (Seta Maior), situa-se em uma região bastante habitada, tendo como limites o Posto de Saúde do Bairro (Seta Menor) localizado aos fundos da escola e uma grande área livre, situada ao lado direito da escola.

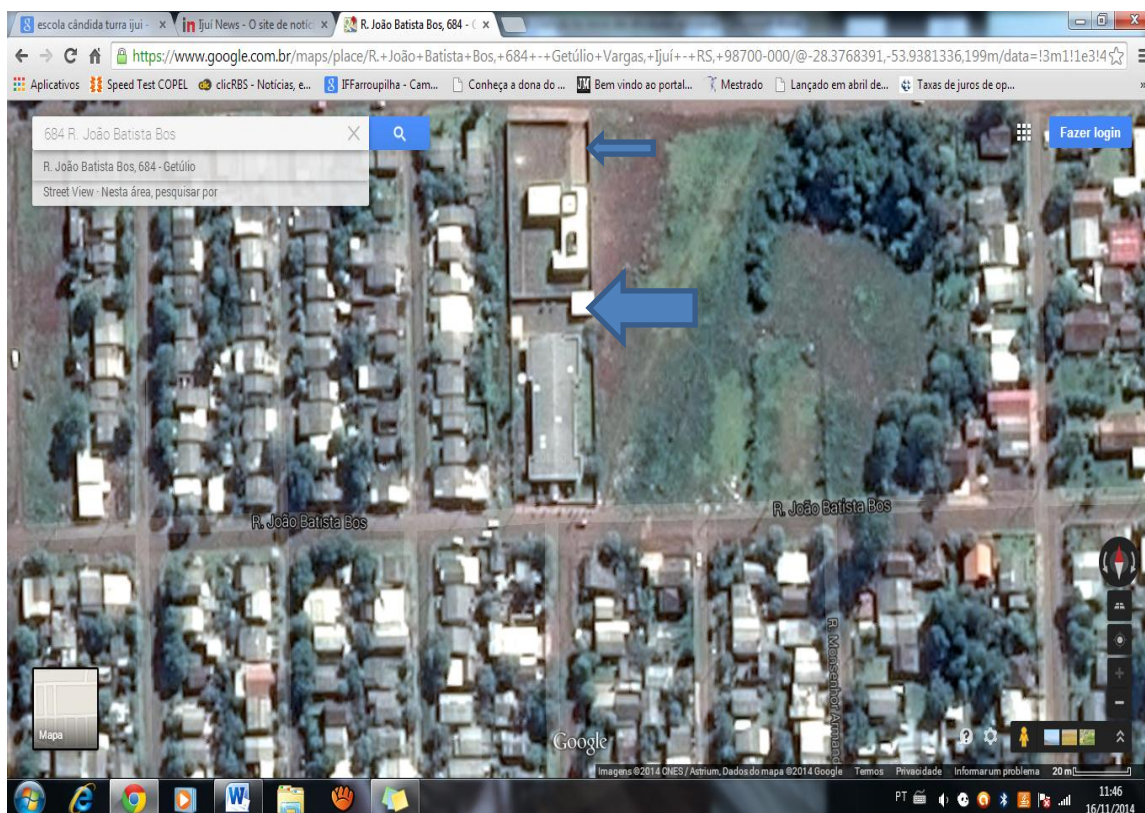


Figura1- www.google.com.br/maps/@-28.3770206,-53.9383541,206m/data=!3m1!1e3-
Vista Aérea da Escola Cândida Iora Turra. Março, 2014.



Figura 2- SANTOS, Sérgio Roberto. **Fachada da Escola-** Março, 2014.

A escola atende alunos nas etapas de Creche (0-3 anos) e Pré-Escola (4-5 anos), sendo que no ano de 2013 atendia cerca de 215 alunos, sendo destes, 132 (0-3 anos) e 83 (4-5 anos), e no ano de 2014 atendeu cerca de 200 alunos, sendo destes cerca de 135 (0-3 anos) e 65 (4-5 anos). Recebi do secretário uma carta de apresentação a qual encaminhei até a Diretora da Escola como forma de demonstrar meu interesse por realizar o meu estudo de Mestrado junto a uma turma de pré-escola II da referida instituição.

No dia seguinte à obtenção da carta de apresentação, fui até a escola para conversar com a diretora. Fui muito bem recebido por ela, a qual colocou a escola a disposição para a realização do estudo. Mencionei que tinha o interesse de pesquisar sobre as relações do brincar junto a uma turma de Pré-Escola, tendo sido informado que havia duas turmas, com cerca de 20 alunos em cada, mas que em virtude de uma das turmas (Pré II- Tarde) estar com uma auxiliar de educação acompanhando a professora, ela me recomendava realizar minhas observações com a turma do Pré II da Manhã. Atendi a sua recomendação e agendei uma primeira visita para conversar com a professora da turma para a semana seguinte.

No dia e horário marcado (21/03/2014) sentei-me junto à professora da turma do Pré II da Manhã. Expus a ela o meu projeto e obtive a sua autorização para realizar as minhas observações. Disse-lhe que em nenhum momento iria intervir nas suas aulas, mas

que me colocava a disposição para ajudá-la no que fosse preciso. Nesse primeiro diálogo, para minha surpresa soube que a professora possuía graduação em Educação Física, com mestrado concluído em Educação nas Ciências pela UNIJUI no ano de 2004 e que atuava como professora de Educação Infantil na Rede Pública e Privada de Ijuí há 20 anos. Ela também me informou que sua turma era composta por 20 alunos, sendo 11 meninos e 9 meninas. Combinei com ela de realizar as minhas observações às quartas-feiras pela parte da manhã e que começaria na próxima semana.

3.3 OS CAMINHOS POSSÍVEIS: ASPECTOS METODOLÓGICOS EMPREGADOS NESSE ESTUDO

Após realizar algumas leituras de obras que versam sobre a história da educação infantil e suas interconexões com o movimento e o brincar percebi a necessidade de buscar uma abordagem que contemplasse a dinâmica dessas interrelações, e que possibilitasse uma maior aproximação com o contexto de investigação e com os personagens presentes nesse contexto.

Dentre as distintas abordagens existentes, optei pela abordagem de cunho etnográfico e pela pesquisa de estudo de caso. Isso justifica-se pela possibilidade desse *design* de investigação introduzir o “exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social” conforme aborda Merriam, (1988, p.9) citado por Sarmiento (2003), sendo nessa situação específica a vivência em uma turma de Pré-Escola.

Os passos necessários para utilizar esta abordagem ou *design* de estudo contemplam a inserção prolongada do investigador na organização pesquisada, a adoção de estratégias que contemplem os mais distintos detalhes, dando espaço as mais diversas manifestações e não restringindo-se a aplicação de um ou outro tipo de estratégia de produção de dados, como no caso de estudos de ordem quantitativa.

Compreendo que, para se fazer a etnografia de fato, necessitaria de um maior tempo de inserção no campo de estudo e, porque não dizer, de uma imersão enquanto pesquisador, no grupo pesquisado. Como não dispunha de tal tempo, busquei algumas estratégias metodológicas, frutos da etnografia ao longo desse estudo para responder as

questões propostas nessa pesquisa. Para tanto utilizarei o termo, estudo de caso de inspiração etnográfica, para me referir ao presente estudo.

Busquei, ao longo desse trabalho ir definindo e descobrindo quais as melhores estratégias a serem utilizadas para realizar essa investigação, pois como nos fala Peter Woods, citado por Sarmiento (2003), “A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios” (1992, p.380). Espero, ao final desse estudo descobrir um pouco mais sobre o cenário da Educação Infantil, no tocante às relações do brincar e da utilização dos espaços em uma instituição de educação infantil, e porque não, descobrir um pouco mais sobre mim e sobre as possibilidades que esse trabalho pode criar para minha atuação enquanto educador e pesquisador.

3.4 FAZENDO O “RECONHECIMENTO DO TERRENO”: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Neste subitem procuro descrever detalhadamente as minhas primeiras impressões da estrutura escolar, tanto do pátio externo quanto da área interna da escola, com as quais me deparei por ocasião do meu primeiro encontro com o campo de estudo. Apresento um breve registro fotográfico do pátio externo e dos distintos espaços e brinquedos existentes, bem como apresento algumas imagens do Playground (área interna) que fazem parte do que podemos chamar como “espaços típicos⁶” para o brincar e o Se-movimentar no contexto da escola.

Após conversar com a professora da turma e obter o seu consentimento para a realização das observações participantes em suas aulas marquei o meu primeiro contato com a turma para a semana seguinte.

Chega o dia do primeiro contato. No dia 26 de março retornei à escola para conhecer os alunos e realizar a primeira observação. Cheguei por volta das 7:30, horário em que a maioria dos alunos já estão presentes na escola. Aproveitei o início da manhã para poder circular pelos espaços externos da escola e conhecer mais do espaço físico da pracinha. Tive uma grata surpresa, encontrei um pátio amplo e muito espaços com distintos brinquedos e possibilidades para o brincar e o Se-movimentar infantil. Realizei o

⁶ Quando fala em espaços típicos para o brincar e o se-movimentar quero fazer menção aos espaços que são tradicionalmente usados pelas crianças no contexto escolar para vivenciar distintas situações de movimento, como no caso do playground, pracinha e pátio.

registro fotográfico do espaço externo (pracinhas) e interno (playground) sem a presença dos alunos para posteriormente fazê-lo na presença das crianças.

As imagens que vêm a seguir fazem parte do que chamo de “Reconhecimento do Terreno” e ajudarão a melhor compreender como são os espaços externos a sala de aula, como estes foram sendo organizados e como são utilizados ou subutilizados.

PRACINHA 1- PÁTIO LATERAL ESQUERDO



Figura 3- SANTOS, Sérgio Roberto. Pneus e árvore. Março, 2014.



Figura 4- SANTOS, Sérgio Roberto. Tropa-Tropa. Março, 2014.



Figura 5- SANTOS, Sérgio Roberto. Tropa-Tropa e Gira-Gira. Março, 2014



Figura 6- SANTOS, Sérgio Roberto. Gira-Gira, Ponte e Túnel. Março, 2014.

Os brinquedos existentes nessa área da escola, vieram da pracinha do Bairro, que localizava-se nos fundos da escola. Em virtude de ser construído o Posto de Saúde do Bairro, a Pracinha foi retirada e doada à escola. Conforme relatado pela Coordenadora Pedagógica da Escola, “Inicialmente os brinquedos tiveram que passar por uma adequação, como no caso do Tropa-Tropa, que foi dividido em duas partes devido ao seu

tamanho ser inadequado às crianças da escola”, somente após essas alterações eles foram instalados na escola.

Atualmente essa pracinha é mais utilizada pelas turmas de Maternal (2-4 anos), devido aos tamanhos dos brinquedos estarem adequados aos tamanhos dos alunos.

PRACINHA 2- PÁTIO LATERAL DIREITO



Figura 7: SANTOS, Sérgio Roberto. **Balanços.** Março, 2014.



Figura 8: SANTOS, Sérgio Roberto. **Escorregador e Árvore.** Março, 2014.



Figura 9: SANTOS, Sérgio Roberto. **Túnel e Gira-Gira.** Março, 2014.



Figura 10: SANTOS, Sérgio Roberto. **Túnel e Gangorras.** Março, 2014.



Figura 11- SANTOS, Sérgio Roberto. **Gangorras.** Março, 2014.



Figura 12- SANTOS, Sérgio Roberto. **Gira-Gira e Pneus.** Março, 2014.

Essa segunda pracinha, localizada na lateral direita da escola é mais utilizada pelos alunos das turmas de Pré-Escola (4-5 anos) e dispõe de diversos brinquedos e possibilidades de exploração, como no caso das árvores e do próprio muro lateral.

Existe ainda no pátio uma área ampla nos fundos da escola onde os alunos podem brincar, sendo que na sua extremidade direita existe uma caixa de areia coberta. Esta, por sua vez, é mais utilizada pelos alunos das turmas de Berçário II (Entre 1 e 2 anos) e Maternal (2-4anos).

Além desses espaços externos existe um “Playground” interno localizado entre duas salas de aula, com acesso ao pátio externo. Nos dias de chuva algumas turmas utilizam-no seguindo um cronograma, previamente definido.

PLAYGROUND INTERNO

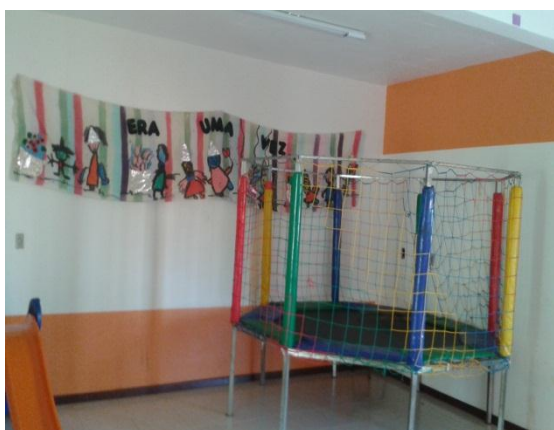


Figura 13- SANTOS, Sérgio Roberto. Cama Elástica e Escorregador. Março, 2014.



Figura 14- SANTOS, Sérgio Roberto. Cartaz “Era uma Vez”. Março, 2014.

3.5 O PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA: CONHECENDO E SENDO CONHECIDO

Após realizar o “Levantamento do Terreno” e registrar em fotos os espaços escolares existentes para o brincar e Se-movimentar, me dirigi até a turma do Pré II. A seguir relato em detalhes o meu primeiro contato e minhas primeiras impressões acerca dos alunos e das rotinas do seu dia a dia escolar. Procuo fazer uma descrição minuciosa nesse primeiro momento antes de elencar algumas categorias de análise, para que o leitor possa compreender um pouco mais sobre quem são os alunos da turma do Pré II e quais relações eles estabelecem no cotidiano da escola.

Conforme havia combinado com a professora na manhã do dia 26/03/2014, desloquei-me até a sua sala onde encontrei uma turminha animada, envolvidas, em brincadeiras sobre uma “tenda” feita de TNT. Ao chegar, a professora pediu aos alunos que guardassem os materiais nos seus respectivos lugares e que sentassem para conversar com aquele “Tio”.

Os alunos prontamente organizaram a sala e sentaram-se em círculo. Apresentei-me dizendo o meu nome e minha profissão. Disse-lhes que trabalhava como professor em uma cidade vizinha, chamada Augusto Pestana e me apresentei com um “amigo grande” que gostaria de observar e vê-los brincando e interagindo, para assim conhecer mais sobre como eles brincam, do que brincam e onde brincam.

Pedi a autorização da turma para frequentar a aula e obtive um aceite caloroso, regado a alguns abraços. Corsaro (2005) aborda que a entrada no campo é crucial para a pesquisa etnográfica, uma vez que um de seus objetivos centrais é estabelecer o *status* de membro, e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro do campo de estudo. Obter o aceite dos alunos já no primeiro encontro foi algo que considero extremamente positivo, devido ao fato de ser um homem dentro de um contexto quase que exclusivamente feminino e, portanto, acreditar que minha presença iria causar estranheza aos alunos.

Passei aquela manhã procurando encontrar a melhor forma de me colocar junto aos alunos na aula, sem interferir no seu andamento. Acompanhei-os em todas as situações possíveis, a começar pelo café da manhã, passando pela roda de conversa em sala de aula, nas brincadeiras no contexto da sala de aula e nas brincadeiras na área externa (pátio/pracinha).

Durante esses momentos os alunos vieram ao meu encontro por diversas vezes, principalmente para saber o que tanto escrevia no meu caderno, para convidar-me para participar de alguma atividade, mostrar suas produções (desenhos, pinturas) ou compartilhar algum fato comigo.

Particpei junto a eles de algumas brincadeiras, procurando fazer somente o que me era solicitado, mantendo-me mais como observador num primeiro momento. A esta estratégia de ação Coutinho (2010, p.40) tem chamado de “disponibilidade distante”, ou seja a ação que o investigador toma de manter-se disponível aos indivíduos investigados, sem lhes causar um mal estar, ou lhes oferecer algum risco.

Durante o transcorrer das atividades um dos alunos viu que tinha balas em minha pasta, sendo que me solicitou. Prometi que iria presentear a ele e a turma ao final da aula com algumas balas. Adotei esse expediente, para não presentear um aluno e excluir os demais.

Acompanhei-os até o momento em que iriam para o almoço, antes de irem para casa. Nesse momento me despedi dizendo que iria buscar as balas que havia prometido. Antes de sair, perguntei-lhes se poderia voltar outro dia para vê-los, novamente todos disseram que sim. Saí feliz recebendo abraços e até logo dos alunos.

Fui até um mercado comprei as balas que prometi e levei até a escola. Deixei-as na sala de aula e fui dar um novo “tchau” para os alunos que agora estavam almoçando. Saí de lá me sentindo satisfeito com o primeiro contato e muito contente por ter sido tão bem recebido, tanto pela direção quanto pela professora, mas principalmente, pelos alunos.

Fiquei entusiasmado com o que vi, com a organização da escola, o espaço para o brincar e com a organização da professora, mas principalmente com o nível de comprometimento dos alunos e com a sua organização em todas as atividades que observei.

Fui embora esperando que o próximo dia trouxesse-me grandes novidades e mantivesse a minha expectativa por novos conhecimentos acerca da turma e do trabalho desenvolvido pela professora em relação ao brincar e a utilização dos espaços da escola, tanto internos, quanto externos.

3.6 A VOLTA PARA CASA: REFLEXÕES E NOVOS ORDENAMENTOS METODOLÓGICOS

Ao encerrar esse primeiro contato, voltei para casa, com a mochila cheia de tesouros. Inúmeras foram às constatações que fiz, a começar recebi um choque, pois estava condicionado a uma ideia de escola com pouquíssimo espaço físico e restritas possibilidades, tanto materiais, quanto didáticas. Pensava nisso, por se tratar de uma escola de periferia, mas eis que encontro uma escola que acolhe as crianças e que cria inúmeras possibilidades para o seu desenvolvimento.

Encontrei-me também com uma professora engajada, ciente da importância do seu trabalho e da importância do brincar e do se-movimentar no espaço escolar, enquanto direito da criança e, como ferramenta de trabalho do professor.

Mas, a maior de minhas surpresas, foi o encontro com uma turma de crianças, dispostas a me aceitar como membro daquele grupo, e a dividir, um pouco de suas experiências de vida e de suas aprendizagens no contexto escolar.

Chegando a casa, realizei o exercício da leitura e a transcrição do papel para o computador dessas primeiras experiências e impressões. Percebi que o trabalho seria muito rico se conseguisse explorar ao máximo algumas relações e ter o registro de algumas dessas experiências que por ora vivenciei.

Portanto, após esses primeiros contatos com a turma, busquei o consentimento dos alunos, para realizar as observações de suas práticas durante as aulas. Tendo o aceite deles, procurei me colocar enquanto observador e ouvinte, num primeiro momento. Percebi a dificuldade da tarefa de somente observar, sendo que em muitos momentos os próprios alunos solicitavam a minha participação durante as atividades.

Voltei novamente à literatura e às pesquisas sobre e com a infância. Em virtude desses aspectos optei por delinear uma metodologia de observação participante, sendo que, inicialmente somente iria participar quando solicitado pelos alunos empregando o expediente da “disponibilidade distante”, abordado por Coutinho (2010, p.40). Esses momentos foram se tornando cada vez mais comuns durante o convívio que fui estabelecendo com a turma, e acabaram reconfigurando a minha participação nesse estudo.

Percebi também, a necessidade de estabelecer um diálogo com a Professora e com a Coordenadora Pedagógica para compreender as suas visões do brincar, e quais elementos que elas levam em consideração na criação de situações do brincar para os alunos da escola. Para tanto, defini como instrumento a aplicação de uma entrevista semi-estruturada a qual chamarei de “Bate Papo”, pois busquei que esta ocorresse em um contexto o mais natural possível. Sobre esse instrumento assim como outros que fui utilizando no decorrer desse estudo, abordarei melhor posteriormente.

No tocante às práticas do brincar, no contexto da sala de aula e nos demais espaços da escola (pátio e pracinha), senti a necessidade de realizar tanto o registro

fotográfico quanto a filmagem de algumas práticas, no entanto optei, por organizar esses momentos após termos uma familiarização com a turma.

Buscando solucionar esse problema, de autorização para os registros, necessitei encaminhar uma solicitação de consentimento dos pais/responsáveis pelos alunos para poder captar as imagens dos alunos durante as práticas observadas na aula, sendo enviado um formulário específico para isso (ANEXO 2).

Já, para a utilização dessas imagens em possíveis publicações científicas, encaminhei um segundo formulário (ANEXO 3). Da mesma forma compreendi ser pertinente ter o registro do consentimento dos próprios alunos, para tanto me utilizei do modelo de termo de consentimento utilizado por NOGUEIRA (2011). Através desse termo de consentimento, as crianças podem manifestar a sua vontade em participar da pesquisa, através do registro do seu nome em uma folha de papel, ou de um desenho (ANEXO 4).

Neste quesito, ao abordar os elementos empregados nesse estudo para compreender as relações do brincar no espaço-tempo de uma escola de educação infantil, me deparei com algumas questões metodológicas.

Mesmo tendo o termo de consentimento dos pais e das crianças, será que só isso bastaria para utilizar as imagens delas? E como procederia na hora de me referir a elas no estudo? Utilizaria somente as iniciais dos seus nomes, enumeraria cada uma dessas crianças, ou pediria para que elas escolhessem nomes de personagens para identificá-las?

Como traria a participação das crianças e suas produções durante o período de estudo sem mencionar os seus verdadeiros nomes, seria isso justo com elas?

Essa é uma questão que tem sido bastante discutida nos eventos de pesquisadores da infância. Recentemente em um evento no qual participei em Porto Alegre, discutia-se esse tema: “Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos⁷”. Durante a mesa de abertura, a qual contou com a presença do professor e pesquisador Manoel Sarmento, da Universidade do Minho, em Portugal, e da professora Dr^a Rita Ribes da UERJ/RJ, esse tema foi amplamente discutido. Como podemos pesquisar com crianças, tornando-os

⁷ Este foi o tema do II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança, realizado dias 25 e 26 de Agosto de 2014 o qual contou com a presença do pesquisador e Sociólogo Português Manoel Sarmento.

protagonistas, mas tomando o cuidado para preservá-los sem invisibilizá-los na , se perguntavam os referidos palestrantes?

A respeito disso Kramer (2002) tem sido enfática ao abordar o problema da utilização do próprio nome e divulgação da imagem da criança em pesquisas.

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos e sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (KRAMER,2002, p. 42)

Inicialmente pensei em pedir-lhes que escolhessem um nome de personagem de desenho, mas por perceber que a pesquisa não iria expor-lhes a nenhuma situação vexatória ou ferir sua integridade decidi em declinar dessa ideia. Desta forma, nesse estudo optei por utilizar o primeiro nome das crianças, uma vez que isso lhes confere uma identidade, pois é assim que os chamava durante o estudo, e assim que eles se reconheciam em suas produções.

4 CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR: O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR COMO FOCO DE OBSERVAÇÃO

Neste capítulo trago os principais elementos, os quais constituem as categorias de análise com as quais irei operar ao abordar a temática das culturas infantis. Estas unidades de análise (categorias) emergiram a partir do conjunto das observações realizadas na situação em estudo.

Buscando facilitar a compreensão de como as categorias de análise operam nesse estudo, subdividi este capítulo em quatro seções. A primeira seção aborda as rotinas vivenciadas pelos alunos durante as observações realizadas. Descrevo como é o dia a dia (a rotina) dos alunos da turma do Pré II, listando quais as principais atividades realizadas por eles e como o tempo/espaço da escola é utilizado durante um dia de aula.

Na segunda seção deste capítulo, abordo a cultura infantil, o brincar e o Se-movimentar presentes no espaço da sala de aula. Nessa seção discuto quais situações estiveram mais presentes nesse contexto, e ainda, como a professora organiza situações que contemplem esses elementos na rotina da escola, e de que forma as crianças desse grupo cultural ressignificam a sala de aula para vivenciar o brincar e o Se-movimentar.

Na terceira seção desse capítulo abordarei o brincar e o Se-movimentar no espaço do pátio/pracinha”. Nesse momento discutirei como o espaço físico externo produz distintas experiências. E como os alunos utilizam esse espaço e os brinquedos que ali existem em prol de vivenciar as suas rotinas do brincar.

Para melhor compreender como as crianças vivenciam essas situações do brincar no contexto escolar procuro me apoiar em dois pressupostos de Corsaro (2011). O primeiro pressuposto abordado é a “cultura de pares” e o segundo é a “reprodução interpretativa”. Por cultura de pares pode-se entender como sendo “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. (CORSARO, 2011, p.128).

Ao brincar, as crianças constroem novas significações com o espaço que as cercam, e, ao brincar com o outro (colega, amigo, irmão, etc.), as crianças estabelecem com estes (seus pares), relações que compõe uma significação própria e, portanto, pertencem a uma categoria específica, aqui denominada de cultura de pares.

Para Sarmiento (2003) a “cultura de pares” possibilita às crianças apropriarem-se do mundo que as rodeia e, também, reinventá-lo e reproduzi-lo, em uma relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano.

Segundo Corsaro (2002), “é no convívio com os colegas no contexto escolar que as crianças produzem a primeira de uma série de cultura de pares”. (CORSARO, 2002, p.114). No entanto:

A produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p.114).

É no contexto escolar que desenvolvem-se os grandes encontros entre diversas culturas infantis, produzindo novas relações, as quais se estabelecem por um nível de semelhança e similaridade de interesses, sendo denominada de cultura de pares.

Já o segundo pressuposto adotado por Corsaro (2011), a reprodução interpretativa, estabelece uma relação com os aspectos considerados inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Dessa forma:

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. (CORSARO, 2011, p.31).

Essa apropriação criativa, desenvolvida pelas crianças, pode ser vista como um processo de reprodução interpretativa, pois, segundo Corsaro (2002), “O processo é reprodutivo no sentido de que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas, também se tornam parte da cultura adulta”.

Em suas relações com os adultos as crianças estabelecem um processo de negociação, influenciando e sendo influenciados pela cultura adulta e transpondo essa cultura nas suas relações de pares. O conceito de “reprodução interpretativa” segundo Nogueira (2011), “comporta as apropriações que as crianças fazem de informações do mundo adulto, com o intuito de atender seus interesses, elas também criam suas culturas, a partir dessa apropriação”.

Dessa forma procurarei discutir algumas das situações vivenciadas pelas crianças que contemplam esses elementos, e principalmente em que momentos é possível perceber

a vivência das culturas de pares no contexto da sala de aula e do pátio escolar e, como as crianças da turma do Pré II realizam a reprodução interpretativa das culturas do mundo adulto durante suas brincadeiras.

4.1 ROTINAS DA TURMA DO PRÉ II

Após meu contato inicial com a turma do Pré II, busquei ir realizando os meus registros das observações em um caderno de campo, procurando identificar as principais práticas escolares que se repetem em um dia a dia típico de aula.

Embora existam algumas variações, a descrição abaixo caracteriza como é a rotina diária dos alunos da turma do Pré II. Identifiquei 6 distintos momentos dentro de um dia típico de aula, os quais passo a descrever a partir de agora.

1º Momento: A chegada à escola: o acolhimento dos alunos

A partir das 7:00 a escola encontra-se aberta e os primeiros alunos começam a chegar, trazidos por suas mães/pais, ou por algum outro parente avó/irmãos mais velhos.

Todos são recebidos pela professora na sala de aula. Ela os acolhe dando beijos e abraços, e ajuda-os a guardar os seus materiais na sala para irem ao refeitório para o café da manhã. Nem todos os alunos chegam no início da manhã, é comum ver alguns chegando a partir das 7:30 ou até mesmo próximo das 8:00.

Enquanto os alunos aguardam o horário do lanche eles aproveitam para brincar e conversar com os colegas e com a professora em sala de aula. Após a grande maioria dos alunos ter chegado, por volta das 8:00 a professora organiza duas filas, (meninos e meninas) e todos se dirigem para o refeitório.

2º Momento: O Café da manhã

Esse é o momento onde percebe-se a organização adotada pela escola. As turmas se alternam no refeitório, devido ao espaço não comportar todos ao mesmo tempo, e assim ser possível um atendimento mais especial aos alunos, tanto por parte das funcionárias da cozinha, quanto pelas professoras.

Normalmente o sistema do café da manhã, começa a funcionar servindo-se uma fruta, fracionada em porções menores para os alunos. A professora se encarrega de auxiliar os alunos a se servirem, mas estes por serem os mais velhos da escola, já conseguem se organizar bem sozinhos.

É muito interessante perceber a vivacidade e a alegria dos alunos em atividades como essas do café da manhã. [...] *pelo corredor ouço suas vozes e sinto a alegria que emana do refeitório onde as crianças se encontram*[..] (Diário de campo dia 16/04/2014).

O sistema adotado pela escola, em fracionar os alimentos em porções menores, adequadas aos alunos é muito positivo pois evita os desperdícios.

Após realizarem o seu lanche, organizadamente, os alunos se deslocam ao banheiro para lavar as mãos e fazer a sua higiene bucal (escovação). Cada aluno pega sua escova e aguarda para que a professora coloque o creme dental. Os alunos são muito calmos e dificilmente ocorre alguma confusão durante a escovação. Eles conversam enquanto aguardam a sua vez e brincam entre si.

Encerrada a escovação todos retornam à sala de aula para guardar as escovas e dar continuidade as atividades escolares.

3º Momento: A roda de conversa: Bate papo, início das atividades da aula

Após o retorno do café da manhã as crianças tomam os seus lugares, formando uma roda, para darem início às atividades da aula. A professora insiste em manter essa rotina em suas aulas, para assim criar um momento de identidade das crianças com a atividade escolar.

Os alunos dão um saudoso bom dia e iniciam as atividades com um bate papo. Geralmente a professora aproveita esse momento inicial para fazer a identificação dos alunos presentes a aula e retomar algum elemento que tenha sido abordado no dia anterior.

A roda de conversa é o momento utilizado para repassar as principais informações sobre as atividades que os alunos estão realizando. Também é nesse momento que a professora introduz alguma nova atividade, uma cantiga por exemplo. No dia 07/05/2014 a professora aproveitou a roda para fazer a identificação dos nomes dos colegas presentes e após lançou o desafio de que cada aluno escolhesse uma letra do alfabeto para dizer o

nome de uma palavra com aquela letra. Os alunos participaram ativamente da atividade, sendo que alguns demonstraram conhecer mais do que uma palavra com a letra indicada.

4º Momento: Realização de atividades de desenho, registro de histórias

Dentro da rotina dos alunos, esse é o momento onde a aula possui um caráter mais formal. Após a conversa inicial com os alunos a professora conta alguma história ou questiona os alunos sobre algo que viram ou vivenciaram, solicitando que eles façam o registro daquela atividade em uma folha de papel.

As principais formas de registro são o desenho e a pintura. Um aspecto muito relevante é que, durante as observações, em poucos momentos vi a professora dando alguma atividade semi-pronta, na qual os alunos deveriam somente completar um desenho ou seguir a um padrão pré-estabelecido.

Os alunos são estimulados a criar e fazer por si mesmos. Durante todo esse processo a professora os acompanha, os instiga com questionamentos e incentiva as suas produções. Todas as histórias contadas não são apenas narradas, mas sim, ressignificadas e recheadas de emoção e magia.

Em uma das atividades solicitadas pela professora, num dado momento ela pede que os alunos façam um desenho de suas mães. Um dos alunos disse que desenharia sua mãe de saia (William), nesse momento a professora entrevistou com a turma, dizendo-lhes que *[..] cada um deve identificar a sua mamãe....se usam sapato, bolsa, se usam calça, saia, brinco, batom, etc [..]* (Diário de campo do dia 07/05/2014).

A atividade em questão fazia parte das homenagens que seriam feitas às mães pelo seu dia e, portanto, deveriam caracterizar como cada aluno via a sua mãe, e registrar a autoria de cada aluno, sem a interferência da professora.

Um dos alunos durante a atividade veio até ela para dizer que *[..] fez uma boca feliz em sua mãe [..]* (Aluno Kaiky, diário de campo do dia 07/05/2014). Isso demonstra como ele reconhece a figura de sua mãe, e, portanto, é importante a ele representar essa felicidade (boca feliz, sorriso) de sua mãe.

Além dessas atividades específicas a alguma data comemorativa, os alunos realizam muitas produções de desenhos, principalmente das histórias contadas pela professora. Entre elas estão Branca de Neve, João e o Pé de Feijão, João e Maria, etc..

5º Momento: Brincadeiras em Sala de Aula: Jogos, Massa de Modelar e outros objetos

Normalmente após a realização de alguma atividade que envolva o desenho, a pintura e o registro de alguma história, a professora organiza os alunos para realizarem algum tipo de brincadeira em sala de aula.

As situações mais comuns envolvem alguns jogos de montar ou encaixar peças, brinquedos como carrinhos, bonecas/bonecos, massa de modelar ou a utilização de alguma fantasia. Esse é o momento que os alunos podem desenvolver o seu lado lúdico mais intensamente durante as atividades em sala de aula.

Muitas foram as situações que presenciei-os brincando, criando e fantasiando durante a manhã na escola. Normalmente a professora distribui alguns objetos aos alunos, mas eles próprios já têm suas preferências, solicitando à professora durante esses momentos.

Essas situações requerem uma reconfiguração do espaço físico da sala de aula. O que antes apresentava uma organização com as mesas e cadeiras, passa a dar espaço as brincadeiras com carrinhos, peças de montar, bonecos e bichinhos.

Quando as atividades envolvem quebra-cabeças ou massa de modelar, normalmente algumas mesas são mantidas, senão, estas são realocadas em algum canto da sala para abrir espaço para as brincadeiras.

Em inúmeras situações vi os alunos pedindo à professora que organize tendas (confeccionadas com TNT) para brincarem de leitura ou de casinha, como no registro do dia 26/03/2014 onde a professora organizou uma tenda para algumas meninas brincarem de casinha, enquanto outros colegas brincavam com peças de encaixar.

Os alunos alternam muito bem entre os espaços e brincadeiras, sendo comum perceber a negociação entre eles para entrar em alguma brincadeira de outro grupo de alunos.

Nas atividades com massa de modelar os alunos são organizados em pequenos grupos nas mesas e recebem uma quantidade igual de massa e normalmente alguns potes, ou outros objetos como palitos.

No dia 03/09/2014 os alunos brincavam com massinha fazendo bolos, pães e *Cup Cakes*, os quais eram oferecidos a mim e à professora. Outros utilizavam potes para fazer de conta que eram copos e com palitos serviam sucos aos colegas.

Nesse mesmo dia, num dado momento, pedi a eles que fizessem animais com suas massinhas, o que foi prontamente atendido por alguns alunos. Das massinhas saíram cobras e outros animais, os quais os alunos fizeram questão de me mostrar.

O aluno William me mostrou a cobra que fez, [...] *dizendo que ela era muito grande* [...] Questionei a ele sobre a barriga da cobra. Ele disse que *ela tinha comido um bicho*. Outra colega disse que *a cobra tinha comido uma pessoa*, daí questionei se seria possível, o William disse que não, nesse momento a colega Larissa me disse que *ela tinha comido uma capivara*, demos risada do fato. (Diário de Campo, dia 03/09/2014).

Como pode-se perceber esse é um momento de muita criação e diversão por parte das crianças, sendo um dos momentos que eles mais aguardam durante a aula.

6º Momento: A pracinha e o pátio

Se o momento da brincadeira em sala de aula, descrito anteriormente, já é aguardado com ansiedade pelos alunos, a oportunidade de sair da sala de aula e brincar no pátio é o ápice dentro das atividades de um dia normal da escola.

Isso demonstra o quanto os alunos presam pela liberdade e pela vivência do brincar livre, em contato com um espaço mais amplo. É no pátio e na pracinha que eles podem extravasar suas energias, correndo, pulando, se balançando, descendo no escorregador, subindo em árvores, ou brincando com a areia e as pedrinhas.

Infelizmente, nem sempre isso é possível durante um dia de atividades de aula. Conforme confessado pela professora, não é sempre que eles vão ao pátio, principalmente devido a questões climáticas. O pátio é aberto, portanto, quando chove não é possível

brincar lá. Da mesma forma nos dias frios de inverno, devido à humidade e baixa temperatura, os alunos acabam ficando em sala de aula.

Portanto, quando eles têm a oportunidade de sair para o pátio é uma alegria só. Lá, na maioria das vezes, os alunos brincam livremente, sob a supervisão da professora, ou em outros casos, acompanhados por um auxiliar de educação.

Durante algumas das aulas observadas, a professora realizou brincadeiras com os alunos, como: Pular corda, equilibrar bastões, ou simplesmente brincar de lets, ou de pegador. Em outras situações, os alunos levaram alguns objetos como caminhões, baldes, pás, colheres, peneiras e potes para o pátio e assim, brincaram de encher e descarregar, peneirar a areia, construir estradas, fazer comidinha (cozinhando e servido aos colegas e professores).

Nos dias que foi possível aproveitar bem o pátio/pracinha os alunos ficaram cerca de 1 hora envolvidos em atividades ao ar livre, para após guardarem os brinquedos, se lavarem e irem ao refeitório para almoçar, antes de retornarem para suas casas.

Para Barbosa (2006), as rotinas que são estabelecidas em um dia de aula é que determinam como os espaços serão usados. Enquanto algumas rotinas são organizadas em um único espaço, outras, segundo a autora, “utilizam-se de diferentes ambientes, como refeitórios, pátio, biblioteca, sala de artes e outros, estruturando-se com maior referência nas diferentes formas de ocupação do espaço” (BARBOSA, 2006, p. 134). Essas diferentes formas de organização da rotina e ocupação dos ambientes pode impor limites ou ‘abrir’ espaços para a imaginação, porque, segundo Barbosa (2006, p. 135) “[...] a disponibilidade de ambientes variados [...] ampliam o universo cultural e conceitual das crianças”.

4.2 CULTURAS INFANTIS: O BRINCAR E SE-MOVIMENTAR, NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Conforme descrito anteriormente na apresentação das rotinas dos alunos, o brincar e o se-movimentar, fazem parte do dia a dia das crianças na escola. Merece destaque o fato de que, tanto a escola quanto a professora, valorizam essas experiências no dia a dia dos alunos e por isso incentivam tanto a vivência de distintas situações.

É na brincadeira que as crianças estabelecem grande parte de suas relações, tanto com os adultos, quanto, com as outras crianças. Dessa forma, “a brincadeira é considerada um meio de a criança viver a cultura que a cerca, possibilitando a apropriação de códigos culturais” (NOGUEIRA, 2011, p.216).

Segundo Borba (2005, p.123). “[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis, significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas”. Ao brincar, as crianças estabelecem relações de poder com seus pares, negociando com as demais crianças as ações a serem estabelecidas em cada atividade e os papéis que cada um irá desempenhar nas brincadeiras.

Em uma de minhas observações em sala de aula, percebi que três alunos brincavam com peças de madeira montando torres (William, Andrei e Bernardo). Aproximei-me deles e fiquei cuidando como realizavam a montagem das torres. Após um bom tempo olhando, comecei a dialogar com eles sobre as formas usadas para realizar a atividade e pedi se podia brincar junto com eles, sendo autorizado pelo aluno William. [...] Percebi a relação de poder que ele exercia sobre os demais, dizendo quem podia montar em cada vez, e sobre as formas que podiam ser adotadas naquela brincadeira [...] (Diário de Campo, dia 04/06/2014). Embora eu fosse um adulto, e talvez imaginasse que teria prioridade na brincadeira, somente pude participar da atividade após esperar pacientemente e concordar em seguir as regras estabelecidas pelos alunos, acatando as normas da brincadeira, impostas pelo aluno William.

Essas negociações das crianças, no momento em que estão brincando, segundo Nogueira (2011), fornecem elementos importantes à compreensão de como elas percebem e reproduzem a cultura do contexto em que vivem. Ao brincar as crianças assumem distintos papéis e estabelecem uma contínua relação de troca de poder e controle das atividades, assim como percebem nos contextos em que vivem.

No tocante à sala de aula, a organização de espaços para a vivência dessas situações parece ser crucial por parte da professora. Esta por sua vez, demonstra uma grande preocupação por criar espaços de aprendizado que considerem a presença do lúdico e do brincar e, portanto, estimulem a vivência de distintas experiências aos alunos. Em nenhum momento vi, durante as suas aulas, a negação ao direito de brincar, muito

pelo contrário, o que mais vi foi a valorização do brincar em associação às demais atividades que fazem parte das rotinas da turma.

Isso é reforçado por uma das imagens que mais vi durante as minhas observações, crianças sorrindo (Imagem 15). Essa imagem tem um significado todo especial para este estudo, pois, ao mesmo tempo em que a presença do sorriso pode ser considerada como um indicador da existência de um clima de alegria e de respeito ao direito de ser criança, o sorrir para a câmera representa também a aceitação da presença física do pesquisador junto as ações sociais das crianças.

Na sequência das imagens (Imagem 16), nos deparamos com o que Santos (2014), considera como uma “garantia da criança ao direito de brincar e de se educar”. Para esse autor, estes são direitos fundamentais da criança, e que devem vir desde o berço⁸.

Este “vir de berço” pretende estabelecer uma analogia dupla, primeiramente ao objeto usado para acomodar os recém-nascidos, e em segundo lugar as crianças nascidas em famílias mais abastadas, as quais eram consideradas como “tendo berço”, ou seja, sendo bem nascidas e providas de recursos materiais (capital).

Desta forma, assim como o cuidado, a educação e o direito ao brincar, devem ser garantidos desde o nascimento, “desde o berço”, e estendidos a todas as crianças, e não somente a alguns privilegiados, “os que têm berço”. Embora, enquanto sociedade, tenhamos avançado na garantia da extensão progressiva dos direitos da criança, sabemos que muito ainda precisa ser feito para que estes direitos sejam garantidos a todos.

Essas imagens demonstram a preocupação que a professora tem com o direito das crianças de brincar. Na imagem 15 é possível ver a alegria dos alunos por estarem juntos e poderem brincar, já a imagem 16 é resultado de uma produção, feita a muitas mãos, e que demonstra o protagonismo das crianças daquela turma e o entendimento delas quanto aos seus direitos e deveres.

⁸ O tema em questão faz parte de uma publicação que fiz durante o II Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança, intitulada “Educar e brincar: direitos da criança que vêm desde berço”. Nessa publicação procuro abordar os direitos da educação e do brincar, os quais foram sendo construídos ao longo da história da sociedade, mas que até hoje precisam ser reiterados e garantidos desde a mais tenra idade, para isso utilizo-me do termo “desde o berço”, pois acredito que estes direitos devem ser garantidos desde sempre (a partir do nascimento da criança), ou seja, desde o berço.

Durante as brincadeiras das crianças nem sempre é possível focar a grandiosidade de interações realizadas por estes. Para tanto, a utilização da imagem e do vídeo facilitam a captura e a busca pela compreensão de alguns elementos específicos do cenário infantil.



Figura 15- SANTOS, Sérgio Roberto. “Crianças Sorrindo”. Abril, 2014.



Figura 16- SANTOS, Sérgio Roberto. “Brincar, crescer e aprender”. Abril, 2014.

A presença dessa ferramenta na pesquisa com crianças (captura de imagens) trouxe uma nova possibilidade de registrar as ações das crianças e, assim como menciona Coutinho (2010), ocorreu ao natural na pesquisa, conforme sentimos a necessidade de buscar mais tempo para pensar algumas questões da pesquisa e produzir mais dados.

As atividades que são elencadas a seguir e trazidas à tona através de imagens, buscam compreender melhor como as crianças vivenciam o brincar no contexto da sala

de aula. Dentre as inúmeras situações ocorridas durante as observações, selecionei algumas para trazer a baila para a discussão. Nem todas elas são seguidas de imagens, portanto, selecionei algumas que possam representar um pouco da diversidade de experiências vivenciadas pelos alunos da turma observada.

Nas imagens a seguir (Imagens 17 e 18) é possível ver uma das crianças (Nicole) brincando de passear com um Bebê em um carrinho. Na sequência dessa cena ela pegou algumas cadeiras e as colocou lado a lado, após colocou o bebê deitado, como se aquelas cadeiras fossem o seu berço (Diário de Campo, dia 31/10/2014).



Figura 17- SANTOS, Sérgio Roberto. Nicole brincando com o bebê. Outubro,2014.



Figura18- SANTOS, Sérgio Roberto. Nicole cuidando do bebê/ Meninos brincando de carrinho. Outubro, 2014.

O interessante nessas duas imagens é que ela não finge que está cuidando do bebê, ela o acolhe demonstrando envolvimento, carinho e cuidado. Nessa situação, Nicole não somente está imitando o adulto, está se apropriando de algo que faz parte da cultura adulta, dando a sua contribuição, transformando aquela cena em brincadeira. Ela estabelece uma relação de diálogo com o bebê, contando-lhe histórias. Em determinados

momentos, ela passeia pela sala com o bebê no seu carrinho, em outros, dá “comidinha”, e após, o coloca para dormir, sendo que na ausência de um berço, improvisa-o com algumas cadeiras, colocadas lado a lado.

A brincadeira nesse caso envolve um objeto que por si só suscita uma brincadeira, no caso o “bebê”, que a convida para o brincar de Mamãe e filhinho. Esse objeto possibilita ações coerentes com a sua representação, como por exemplo: A ação de embalar, de dar “comidinha”, de colocar para dormir, etc.

Isto tem a ver com a ideia de representação que um objeto carrega em si, ou seja “[...] há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência” (BROUGÈRE, 2008, p. 15-16).

Embora nesse caso a representação do objeto e a ação desenvolvida com ele estabeleçam uma sintonia, nem sempre as coisas ocorrem dessa forma. Nessa mesma imagem (imagem 18) é possível ver duas outras crianças.

Na imagem vemos os meninos (Andrei e Eric) a brincar com carrinhos, no entanto, um dos carrinhos usados na brincadeira é cor de rosa, e de um “bebê”, mas para eles transforma-se em um carro de corrida ou outro carro qualquer. Embora o carro seja de bebê e cor de rosa, e originalmente usado pelas meninas em suas brincadeiras, eles lidam tranquilamente com aquela situação porque ressignificaram aquele objeto e reintroduziram-no ao seu mundo de brincadeira, como um carro de corrida.

Este é um importante elemento da ação das crianças sobre um brinquedo ou objeto qualquer. Segundo Brougère (2008, p.13-14) “[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada”.

Nesse mesmo dia me deparei com outra situação que considero pertinente de ser relatada. Vi que um dos meninos (Bernardo) se encontrava num canto isolado sobre uma das mesas da sala de aula (Imagem 19). Fui até ele e perguntei o que ele estava fazendo, pois segurava uma peça de madeira de formato cilíndrico em uma das mãos. Nesse momento chegaram os colegas Andrei e William dizendo-me que “*ele estava fumando*”. Os dois colegas entraram na brincadeira fazendo de conta que fumavam também,

colocando peças iguais na boca. Na sequência, me ofereceram uma daquelas peças, dizendo que era um cigarro.



Figura 19- SANTOS, Sérgio Roberto. **Bernardo sobre a mesa brincando de fumar.** Outubro, 2014.



Figura 20- SANTOS, Sérgio Roberto. **Bernardo sobre a mesa-** Recorte da imagem 19. Outubro, 2014.

Disse-lhes que não fumava, então, me disseram “*que era um pedaço de chocolate*”. Fiz menção de levar a boca e morder o tal “chocolate”. Nisso eles disseram “*que não era chocolate, e sim um cigarro*”. Fiz cara de que não tinha gostado e eles riram da minha encenação.

Percebam que numa ação, os alunos ressignificaram um mesmo objeto duas vezes, primeiramente transformando aquele bastão em um “cigarro”, e após em um “chocolate”, diante da minha negativa de aceitar o dito “cigarro”. Eis a riqueza lúdica da

reinterpretação e ressignificação dada pelas crianças aos objetos que a cercam no ato de brincar.

Nessas pequenas participações fui percebendo o quanto minha presença ocasionou mudanças em termos relacionais em algumas situações do brincar dos alunos. Sobre esse aspecto, o envolvimento do pesquisador com o grupo investigado, Coutinho (2010, p.70) relata que:

(...) mesmo tendo em conta a preocupação em intervir o minimamente possível nas ações das crianças, a proximidade física ocasionou um outro movimento, pouco esperado e também difícil de ser gerido: a maioria das meninas e dos meninos passou a ver a investigadora como um outro ator possível de ser envolvido em suas ações, sobretudo, nas brincadeiras.

Tais reações dos alunos só foram possíveis porque coloquei-me a disposição para tornar-me mais que um adulto investigador, preocupado em atender somente as minhas intenções. Procurei me tornar um “adulto investigador-brincador”, ou seja, alguém que estava curioso por compreender como as crianças brincavam e utilizavam o espaço escolar, e que ao mesmo tempo se colocou a disposição para partilhar desse brincar junto a eles.

Ainda na imagem 18, é possível ver o aluno William com um “cigarro à boca” enquanto os seus colegas já estavam envolvidos em outras brincadeiras.



Figura 21- SANTOS, Sérgio Roberto. **William brincando com um “cigarro a boca”**-Recorte da Imagem 18. Outubro,

Nas cenas descritas acima, podemos ver como se estabelecem as “relações de pares” e a “reprodução interpretativa” descritas anteriormente.

Ao “brincar de fumar” o aluno Bernardo estabelece uma relação de interpretação de uma cultura, tradicionalmente adulta, dramatizando um papel de alguém que fuma.

Sobre isso Corsaro (2009), ao relatar suas pesquisas etnográficas com crianças, apresenta inúmeras situações observadas em que a cultura do contexto está imersa na brincadeira e vice-versa. Entre as tantas situações analisadas pelo autor, está a ‘brincadeira de dramatização de papéis’, pois nela as crianças utilizam elementos da cultura e assumem diferentes papéis, como mãe, pai, filha, esposa, dona de casa, profissional, bebê, etc.

Neste tipo de situação a criança, estabelece uma conexão com outras culturas, principalmente as culturas adultas, e assim brincam de reproduzir cenas daquelas culturas, usando para isso, os objetos que tem ao seu alcance.

Na sequência dessa cena, os alunos Andrei, Bernardo e William vieram me oferecer uma “bebida”, empregando para isso pino de um jogo de boliche. Perguntei-lhes se era suco? Responderam-me que sim. Quando simulei beber o líquido e eles me disseram “*que era cerveja*”. Disse que era forte e fiz cara de quem não gostou, rindo após, da situação. (Registro do Diário do dia 31/10/2014).

Nas ações descritas acima podemos perceber como os três meninos agem de forma organizada e em sintonia. Assumem distintos papéis ao reproduzirem modelos adultos “fumando e bebendo”. A isso Corsaro (2011) denomina de “cultura de pares”, pois ao partilharem de uma brincadeira ou objeto, os alunos se conectam e mantêm uma sintonia durante o transcorrer daquela ação ou brincadeira. Mas o fazem sem perder a noção do jogo interpretativo, como pode-se perceber em suas estratégias de tentar me induzir a “beber” junto a eles, ou a colocar o “cigarro na boca”. É através da reprodução interpretativa que as crianças alargam a cultura de pares e contribuem para a reprodução do mundo adulto (CORSARO, 2002, p.119).

Para além dessas situações descritas, inúmeros foram os momentos onde os alunos, brincaram com peças construindo espadas, robôs, castelos, e tudo o que é possível imaginar. Nesses momentos eles negociaram a participação nas brincadeiras e procuraram alternar nos brinquedos e, com os colegas com quem estão brincando. Nas

imagens a seguir é possível ver alguns alunos brincando de montar torres com peças de madeira e negociando alguns objetos (Imagens 22 e 23).

Na imagem abaixo é possível ver a aluna (Larissa), de costas na imagem, coordenando a brincadeira de montar torres com as peças de madeira. Assim como ocorrido em outra observação, do dia 04/06/2014, dois ou mais alunos envolveram-se no jogo de construir torres com peças de madeira e, da mesma forma, na situação da imagem acima, as relações de poder e de controle da situação, se alternam entre os alunos, sendo nesse caso específico, atribuída a única menina do grupo.

Na imagem 23 é possível ver que *os meninos a volta de Larissa, observam atentamente ela montar a torre, aguardando pelo seu comando, chegar a sua vez de montar a torre.* (Diário de Campo, 31/10/2014).



Figura 22- SANTOS, Sérgio Roberto. Crianças montado torre com peças de madeira. Outubro, 2014.



Figura 23: SANTOS, Sérgio Roberto. Crianças negociando peças e brinquedos. Outubro, 2014.

A produção, e vivência de situações onde o foco principal é o brincar, estiveram presentes junto à turma observada. Embora, o espaço da sala de aula possa parecer restrito, e de hábitos pré-determinados, a organização adotada pela professora de afastar as classes e cadeiras para abrir espaço para as crianças tomarem posse da sala e construírem o seu brincar, torna aquele contexto um campo fértil para o desenvolvimento da criatividade e da inventividade.

Conforme Buss Simão (2012, p.268), ao se referir a organização dos espaços da sala de aula pelas crianças em atividades consideradas livres [...] nos *tempos das crianças*, ou seja, no que se denomina extraoficialmente: *momentos do brincar* ou ainda *atividades livres*, os usos instituídos para elas para esses mesmos espaços e materiais não seguem essa mesma organização.

Nesses momentos as crianças criam, recriam e configuram os espaços e materiais disponíveis, diante de suas necessidades e conforme as ações por elas propostas demandam novas reconfigurações. No entanto, deixarei para ampliar essa discussão em momento específico, na sequência das discussões desse capítulo.

As próximas seções abordarão a temática do brincar no pátio/pracinha e a reorganização do espaço físico da escola sobre a influência das crianças. Nestas duas seções discutirei como o espaço externo é utilizado pelas crianças, trazendo alguns registros de situações vivenciadas pelas crianças e que compreendem um pouco de suas construções enquanto grupo de pares, que reorganizam e ressignificam os espaços em prol de vivência as suas culturas lúdicas.

4.3 O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR NO PÁTIO/PRACINHA

Assim como na seção anterior, deliberei por algumas escolhas de situações vivenciadas pelos alunos no contexto do pátio/pracinha, que pudessem simbolizar como as crianças se relacionavam e experienciavam o brincar e o se-movimentar nesses contextos.

Durante o tempo que estive com as crianças, cerca de 7 meses de observações, percebi que a utilização do pátio era recorrente pelas turmas de alunos, sendo que estes se alternavam entre os espaços das pracinhas 1 e 2. O deslocamento ao pátio/pracinha, só

não ocorria em dias de chuva, devido ao fato de não haver nenhum abrigo, nem cobertura na área externa. No mais, nos demais dias os alunos logravam da possibilidade de intercalar momentos em sala de aula e momentos no pátio.

Normalmente por volta das 9:15 ou 9:30, após realizarem algumas atividades em sala de aula (desenho, pintura, ouvir histórias) os alunos eram convidados pela professora a se organizarem em filas para irem até o pátio. Em muitos casos a professora determinava que alguns objetos fossem levados ao pátio, como cordas, bastões, bolas, etc. Nestas situações as atividades se iniciavam com o comando da professora, orientando algumas brincadeiras, que eram depois incrementadas com a participação dos alunos.

Ao se deslocarem à pracinha, normalmente os alunos pediam para levar alguns objetos, como baldes, pás, potes, etc., para auxiliá-los em suas brincadeiras. No dia 05/11/2014 os alunos haviam ouvido da professora uma história sobre o lobo que era “Mau” e que ficou “Bom”, e assim fez muitos amigos. Em decorrência dessa história a professora informou aos alunos que no parquinho as brincadeiras de brigas deveriam ser evitadas, e que, portanto, os alunos deveriam dividir os brinquedos com os demais colegas e alternar entre um brinquedo e outro. Nesse momento alguns alunos pediram para ir até a sala buscar a caixa de brinquedos, a professora concordou e indicou dois meninos, pedindo que eu os acompanhasse até a sala, enquanto ela ficava com os demais na pracinha. Acompanhei os alunos Andrei e William até a sala de aula para buscar a caixa de brinquedos. A caixa se encontrava sobre um armário e possuía muitos objetos, dentre os quais, baldes, pás, colheres, potes, pratos, animais e uma bola de voleibol.

Ajudei-os a retirar a caixa de cima do armário e após a tomaram para si e se colocaram no caminho do pátio. Nas imagens abaixo aparecem os alunos William e Andrei levando a caixa de brinquedos (Imagem 24) e sendo encontrados pela colega Larissa (Imagem 25). Na sequência das ações os alunos organizaram a distribuição dos objetos da caixa, sendo que a bola foi dada à colega Larissa e os demais objetos junto à caixa, foram distribuídos com outros colegas.



Figura 24- SANTOS, Sérgio Roberto. **Meninos carregando a caixa de brinquedos.** Novembro, 2014.



Figura 25- SANTOS, Sérgio Roberto. **Andrei e William encontrando a colega Larissa.** Novembro, 2014.

Após terem a posse da bola, os meninos organizaram duas equipes para jogar futebol, sendo que somente a aluna Larissa foi autorizada a participar dessa brincadeira com os meninos (Imagem 26 e 27).



Figura 26- SANTOS, Sérgio Roberto. **Jogando futebol.** Novembro, 2014.



Figura 27- SANTOS, Sérgio Roberto. **Erick e William comemorando gol.** Novembro, 2014.

Assim como em outras situações vivenciadas no contexto da sala de aula, aqui percebemos a vivência da cultura de pares empregada no jogo de futebol. Esse esporte que tradicionalmente é um esporte de meninos, conta aqui com a presença de uma menina. Dentro do grupo de alunos a aluna Larissa exerce um poder sobre as demais meninas e sobre os próprios meninos, misturando-se a eles em brincadeiras como o futebol e, portanto, compartilhando com eles dessa ação cultural.

Durante a brincadeira do futebol, outras meninas e meninos acompanharam as ações dos colegas, sendo que, por alguns momentos tentaram participar com estes do jogo. Não logrando êxito em sua empreitada, mobilizaram outros colegas e outros materiais em outras ações brincantes. Nesse sentido Nogueira (2011), vem apontar que, as crianças procuram estratégias para superar essas fragilidades, como, ampliar o repertório de relações sociais a mais de um ou dois colegas e em diferentes tipos de brincadeiras.

Sobre isso Corsaro (2011) considera que, as crianças tendem a ampliar seus contatos sociais porque percebem, devido às experiências vividas na pré-escola que “[...] a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades recorrentes, muitas vezes é difícil” (CORSARO, 2011, p. 164).

Em outra ocasião em que estive junto aos alunos no dia 04/06/2014, por volta das 9:15, me dirigi junto à professora e os alunos à pracinha da escola. Neste dia outra turma já se encontrava na pracinha (turma do Jardim), brincando. Chegando lá os alunos aproveitaram a liberdade e o belo dia de sol para brincar e Se-movimentar de forma

ampla. As principais brincadeiras foram: Polícia e Ladrão, brincar no escorregador e nas balanças.

Enquanto os observava interagindo com os colegas da outra turma, fui convidado pelos alunos para brincar junto a eles. Embora tentasse manter um certo distanciamento para observar as ações sociais das crianças, em momentos como esse torna-se impossível deixar de participar. Coutinho (2010, p.168) aborda que, “o distanciamento é entendido como necessário, mas não determinante ou irrevogável, até porque as próprias crianças [...] envolvem os adultos nas situações de brincadeira”.

Inicialmente brincamos de polícia e ladrão. Nessa brincadeira eu era um dos ladrões. Após fugir por certo tempo, acabei sendo preso pelas meninas, as quais me levaram até perto de uma árvore (cadeia) onde tive que permanecer preso por um período de tempo, tendo após fugido e reiniciado a brincadeira (Diário de Campo do dia 04/06/2014).

Após essa ação relatada, brinquei de subir em um trepa-trepa em formato de túnel (Imagem 28), o qual fantasiei ser um “Navio” e eu o “Capitão”. Rapidamente muitas crianças vieram embarcar nessa história. Estimulei-os a subirem pela escada do “Navio” e descerem pelo escorregador, o qual seria uma “Saída de emergência”, pois o navio estava afundando. Eu, enquanto “Capitão”, ajudava os alunos a descerem com segurança do navio. (Diário de Campo do dia 04/06/2014).



Figura 28- SANTOS, Sérgio Roberto. Crianças brincando no “Navio”. Junho, 2014.

Nessa brincadeira, após assumir o controle do “Navio” e começar a atuar como “Capitão”, percebi que inúmeras crianças, tanto da turma do Pré II quanto do Jardim vieram embarcar naquela história. Talvez o que lhes tenha chamado a atenção, tenha sido a ressignificação que dei a aquele brinquedo, de Trepa-Trepa para “Navio”.

Enquanto “Navio”, as possibilidades de ampliar as ações de movimento foram renovadas, e a relação com as histórias de “Piratas”, “Capitão” e a concepção de “Aventura”, conseguiram capturar a atenção das crianças e levá-las a viver aquela experiência junto a mim.

Vivemos, naquela brincadeira o mundo da fantasia e da imaginação, tanto que me senti mesmo como um “Capitão” comandando um “Navio”, durante o tempo que assumi aquele papel junto às crianças. Acredito que seja fundamental que o professor, se deixe levar pela fantasia infantil e vivencie experiência como essa que relatei.

Ao abordar a experiência da fantasia e do faz de conta no trabalho do professor, me reporto a Simon & Kunz (2014). Estes dois autores abordam que, por vezes essa experiência tem sido esquecida pelo professor de Educação Física, sendo substituída pela visão escolarizada de atividades da Educação Física.

Talvez, tenhamos realmente nos esquecido da importância e o significado que o faz de conta e a fantasia têm para as crianças em suas atuações brincantes. No dia a dia de nosso trabalho como professores, temos nos ocupado muito mais com, práticas escolarizantes e didatizadoras e muito pouco com, a compreensão das necessidades infantis, dentre as quais se destacam o brincar, fantasiar e o inventar.

Precisamos compreender as reais necessidades infantis, e criar um ambiente propício para a experimentação, para a criação, para a fantasia e para a imaginação infantil. Pois conforme citam Simon & Kunz (2014, p.385):

[...] a brincadeira da criança pequena não tem hora para acabar e nem para mudar de cenário. Quem observar uma criança brincando, pode perceber que ela pode mudar de personagem e de cenário a cada dois segundos, ou pode ficar até horas brincando do que parece ser a mesma coisa, sem extinguir as possibilidades e chamadas daquele enredo.

As crianças adoram ressignificar e transformar as ações possíveis de serem realizadas com os objetos que a cercam, e o fazem através da fantasia e da imaginação.

Portanto, é fundamental que o professor conheça as necessidades infantis e tenha a sensibilidade para respeitar o direito da criança, em brincar e fantasiar.

Na imagem abaixo (imagem 29), podemos ver um grupo de crianças brincando alternadamente nas gangorras e no escorregador. Nesses brinquedos também fui convidado a compartilhar de experiências muito prazerosas junto às crianças.

No caso da gangorra, para além da ação natural de brincar suspendendo alternadamente o colega sentado na ponta oposta, os alunos costumam inventar brincadeiras como a de “Prender” o colega suspenso. Nessa brincadeira os alunos procuram manter um colega suspenso pelo maior tempo possível utilizando para isso o seu peso corporal e em alguns casos tendo o auxílio de um colega (Diário de Campo do dia 04/06/2014).

Essa é a capacidade de ressignificação, tão presente nos contextos infantis e que tão pouco recebe a devida atenção por parte dos adultos. Ao brincar as crianças dão novos sentidos aos brinquedos existentes na escola, inventando e recriando distintas brincadeiras, como essa citada anteriormente. A respeito disso, Brougère (2004) aborda que a brincadeira considera o brinquedo como um suporte da atividade realizada, não sendo ele o ponto principal da atividade, mas sim o sentido e o significado atribuídos pela criança àquela brincadeira.



Figura 29- SANTOS, Sérgio Roberto. Crianças brincando nas gangorras e escorregador. Junho, 2014

O brinquedo para a criança é apenas um suporte para o ato de brincar, sendo que, o fundamental nesse processo é o interesse da criança em dar sentidos àquele objeto. Em caso contrário, o brinquedo será somente mais um objeto qualquer, desprovido de sentidos e significados para a criança.

Um elemento que considero como extremamente positivo na estrutura do pátio/pracinha da escola é a qualidade dos brinquedos e a existência de árvores que podem ser exploradas pelas crianças. Embora, em alguns momentos, as professoras instruíam os alunos a terem cuidado ao brincar nas árvores, elas não os proibem de vivenciar a experiência do movimento de subir, balançar-se agarrados nas árvores e de saltar delas conforme pode ser visto na sequência de imagens a seguir (imagem 30).

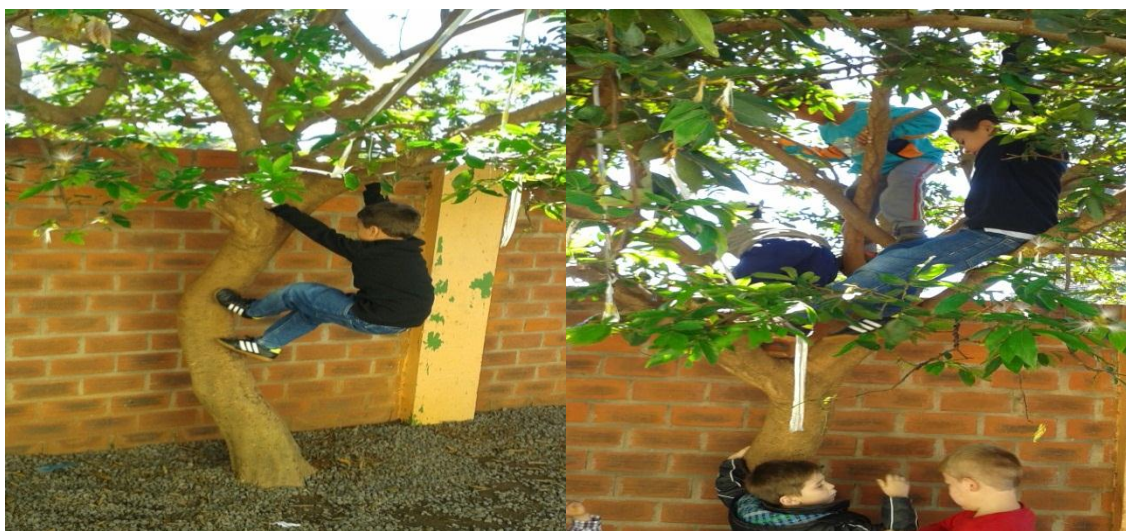


Figura 30: SANTOS, Sérgio Roberto. *Crianças subindo nas árvores*. Novembro, 2014



Figura 31- SANTOS, Sérgio Roberto. *Ajudando os colegas a subir na árvore- Se balançando*. Novembro, 2014.

Essas experiências de brincar e se-movimentar são cada vez mais raras nos dias atuais, por isso considero extremamente relevante que, essas crianças ainda desfrutem desse tipo de experiência de movimento. Na visão de Simon & Kunz (2014, p.386), atividades envolvendo a natureza podem ser desenvolvidas de diferentes maneiras e em diferentes espaços. “Para tanto é necessário um espaço aberto, com gramado, árvores, local com terra [...]. Porém a grande maioria de praças, parques e creches não tem tais locais disponíveis”.

Não sei se por desconhecimento, ou por questões de segurança, que algumas instituições educativas proibem as crianças de vivenciarem experiências de contato com a natureza, como subir em árvores, balançar-se, etc. Experiências as quais, considero como fundamentais para o reconhecimento das capacidades do corpo e ampliação de um repertório de capacidades físicas e habilidades motoras.

Ainda sobre o registro dessa situação (brincar nas árvores) me recordo que, estava sentado observando os alunos brincarem ao pátio, quando Larissa veio a mim e me disse que sabia trepar na árvore. Rapidamente ela se dirigiu até a árvore e a escalou, sendo seguida pelas colegas Janielen, Maria Eduarda, e depois pelo colega Andrei, que subiu até o ponto mais alto da árvore para demonstrar a sua agilidade (Diário de Campo do dia 07/05/2014).

Sobre a presença de espaços para exploração do meio natural, essa escola apresenta uma estrutura senão a ideal, ao menos de muito boa qualidade, para a vivência da experiência do brincar e Se-movimentar em contato com a natureza. O que talvez ainda falte, seja uma melhor compreensão da importância desse tipo de vivência para as crianças por parte dos professores. Através dessa compreensão, muitas outras possibilidades podem ser criadas no sentido de qualificar ainda mais o espaço já existente.

Na sequência das imagens (32-33) podemos ver as crianças em contato com materiais como terra, pedras etc.. Essa é uma das experiências que mais envolve as crianças em suas ações brincantes. As imagens corroboram com o que Benjamin (2002) aborda: Que a criança demonstra interesse por coisas simples, como restos de materiais, resíduos, etc..



Figura 32- SANTOS, Sérgio Roberto. **Crianças brincando com potes, terra e pedrinhas.** Novembro, 2014.



Figura 33- SANTOS, Sérgio Roberto. **Brincando de comidinha.** Novembro, 2014.

Na ação de brincar com os resíduos, com a terra, pedras, as crianças experimentam novas situações e tem a oportunidade de representar diferentes papéis, cozinhando, construindo castelos, estradas, etc. Simon & Kunz (2014, p.386-387) tem mencionado que:

As brincadeiras com terra, areia ou barro possibilitam a representação de diferentes situações, onde muitas crianças representam o que veem no dia-a-dia, brincando de fazer "comidinha como a mamãe", de "carrinho como o papai" ou de "fazendinha com os bichinhos". Mas é importante a liberdade, a escolha da temática pela criança, sendo que a atividade servirá como estímulo e mediação da aprendizagem, e não como pura reprodução de situações sociais tradicionalmente estabelecidas.

E as crianças brincam, criam e recriam, em um ritmo e tempo só seus estimulando o seu imaginário e vivenciando o faz de conta.

Em uma das observações do brincar das crianças no pátio, me recordo de ser interpelado por uma das meninas, que me ofereceu uma mamadeira com pedrinhas dizendo que era "mama". Ao fazer menção de tomar o "mama", ela me disse que na verdade aquilo era veneno de uma bruxa. Simulei estar passando mal, sendo "envenenado" daí ela riu e disse que não era veneno não. Rimos juntos dessa brincadeira. (Diário de Campo do dia 26/03/2014).

No contexto do brincar das crianças, as ações desenvolvidas por elas com os elementos terra, areia, pedras, demandam boa parte de seu tempo e envolvem inúmeras ações, ocorrendo reiteradamente em distintos momentos e dias.

Sobre a temática da reiteração, em seu estudo de doutoramento, Coutinho (2010) encontrou a recorrência (reiteração) do brincar de casinha em um grupo de crianças. Sobre esse aspecto ela aborda que:

A reiteração da brincadeira de casinha em diferentes espaços de tempo e com diferentes ou mesmas configurações de pares revela, que a elaboração por parte das crianças não é movida por mera “repetição”, aquilo que nos parece igual revela-se diferente, a medida que as crianças ao vivenciarem o que já foi vivido dão novos contornos às experiências, fazem novas descobertas. (COUTINHO 2010, p.169).

As crianças, portanto, não “repetem” a brincadeira, pois a cada nova ação delas naquela brincadeira, elas a reinvestem de sentidos e significados novos e pertinentes ao momento em questão. De acordo com Benjamin (1992), no movimento de reiteração a criança recria toda a situação, começa tudo de novo.

Corroborando com essa temática, Paula & Filho (2012), em um estudo com crianças quilombolas, perceberam que as crianças ao brincar de bola de gude, mantiveram-se envolvidas por um longo período de tempo nessa brincadeira, criando alternativas variadas e reorganizando as regras. Segundo os autores:

As decisões tomadas pelas crianças, as regras construídas no início (mas modificadas no meio da brincadeira caso fizesse mais sentido a elas), o cenário organizado, os significados específicos fizeram com que aquela brincadeira durasse um longo tempo (PAULA & FILHO, 2012, p.201).

A capacidade de reinventar está intimamente associada com as possibilidades que são oferecidas às crianças. Mesmo quando não lhes é permitido brincar, elas inventam formas de transgredir essas regras. Durante as observações era comum ver as crianças brincando enquanto se deslocavam ao banheiro, quando iam ao refeitório, quando estavam fazendo atividades de pintura e desenho, etc. Mas uma cena que me chamou a atenção, ocorreu durante as atividades realizadas na pracinha.

Os alunos brincavam livremente no pátio, jogando, correndo, subindo nas árvores, e nos brinquedos. De repente ocorreu um atrito entre dois meninos (William e Andrei). A professora mandou que os dois sentassem junto a um banco para pensarem um pouco sobre suas ações e sobre as brigas.

Eles se sentaram no chão, ao lado e atrás do banco, e enquanto permaneceram ali, foi possível observar a forma como negociavam para brincar com um pote de plástico que estava próximo a eles. O colega Krigor, veio até eles e ficou durante um tempo com os colegas. Pude perceber alguns sorrisos, mesmo que o que imperasse naquele momento fosse o silêncio entre os dois. (Registro do Diário de Campo do dia 05/11/2014).

De acordo com o relato e com as imagens que seguem (imagem 34), podemos perceber o quanto as crianças estão disponíveis para o ato de brincar e, para fortalecer

suas relações entre pares. Mesmo que de forma não oficial, as crianças continuam a brincar e estabelecer novas relações, jogando e subvertendo algumas regras e normativas impostas pelo adulto.



Figura 34- SANTOS, Sérgio Roberto. William e Andrei brincando escondidos- Novembro, 2014.

Sobre essa temática, Nogueira (2011) registrou alguns episódios em que um grupo de crianças, mesmo durante a realização de uma atividade mais formal, como a realização de uma tarefa proposta pela professora, encontravam espaço para driblar as regras sociais e brincar.

Enquanto realizavam uma atividade de pintura, as crianças ludibriavam as convenções das atividades e brincavam por debaixo da mesa, conforme relatado pela pesquisadora no episódio abaixo:

A proposta era pintar as bolinhas conforme a quantidade indicada pelo numeral e enquanto a maioria das crianças estavam envolvidas nessa situação, Thiago brincava com brinquedos trazidos de casa (bichinhos de plástico), escondendo-os embaixo da mesa e Gabriel mostrava para Juan Pablo um caderno de figurinha, também, embaixo da mesa. Situações como essas revelam que as crianças criam espaços para brincar, e quando esses não são oferecidos em algum momento específico da aula, elas ludibriam as regras de diversas formas. No caso dos exemplos relatados, esconderam brinquedos e cadernos de figurinha embaixo da mesa, e a partir da interação com esses brinquedos, produzem uma situação a parte dos acontecimentos da aula (NOGUEIRA, 2011, p.249).

A essa estratégia de subverter as regras impostas pelos adultos, Corsaro (2011, p.172), denomina de subvida. Para esse autor a subvida é “um conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais”.

É através de acordos e ajustes secundários que as crianças estabelecem uma identidade de grupo, a qual chamarei de, “parceria”.⁹ Sem essa capacidade talvez os pares não se mantivessem tão unidos e coesos em ações como as relatadas anteriormente. Utilizando-se dessa estratégia, as crianças em pares e em parceria estabelecem ações para criar um ambiente mais prazeroso e por que não dizer, suportável para se viver, nos contextos em que se relacionam.

⁹ Por parceria compreendo, como as relações de intimidade e cumplicidade que as crianças estabelecem com seus pares na vivência do dia-a-dia da escola, seja na realização de atividades pedagógicas ou em seu brincar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nessa dissertação teve como foco principal, compreender quais as relações estabelecidas por crianças de uma turma de pré-escola, com o brincar e o Se-movimentar, no espaço-tempo de uma instituição pública de Educação Infantil do Município de Ijuí, ao longo de um ano letivo (março a dezembro de 2014).

Para tanto, busquei na literatura referente à Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2011), subsídios para compreender quais os principais elementos que compunham as interações realizadas entre as crianças nas suas ações brincantes. Foi, novamente em Corsaro (2011), que encontrei os elementos necessários para proceder as análises, sendo que, como categorias de análise surgiram, a “Cultura de Pares” e a “Reprodução Interpretativa”, presentes nas ações do brincar e do Se-Movimentar infantil nos contextos de sala de aula e do pátio/pracinha.

Ainda no tocante aos elementos de análise, encontrei suporte em Kunz (1991; 2000) e sua teoria sobre o Se-movimentar humano. O Se-movimentar, foi analisado nesse estudo, sob a ótica de uma experiência corporal, que traz marcas para a criança e forma um conjunto de outras experiências, imprescindíveis para a convivência no contexto escolar.

O conceito de experiência utilizado neste estudo deriva de Larossa (2002) e, compõe aquilo que toca e que marca o indivíduo, no caso desse estudo, a criança e as suas ações sobre o Se-movimentar e o Brincar. Sendo assim, tanto o brincar quanto o Se-movimentar, tem o potencial de promover experiências ricas às crianças, em contraponto à disciplina e didatização impostas pela escola que muitas vezes, empobrecem corporalmente as crianças, substituindo essas experiências por outras ligadas tão somente ao processo de alfabetização e letramento.

A experiência da pesquisa utilizando como referencial a etnografia, abriu um novo horizonte de possibilidades, ao passo que, exigiu-me um maior esforço enquanto pesquisador para manter o foco nas principais questões de estudo, interferindo o menos possível na realidade investigada e interagindo tão somente quando requisitado pelas próprias crianças. O tempo de permanência no campo de estudo e as estratégias de entrada em campo, permitiram-me estabelecer uma relação de parceria com os alunos e professores, sem necessariamente ser invasivo, o que foi fundamental para a realização

das observações, registro das situações e posterior análise dos documentos e registros gerados nesse estudo.

Creio que, chego ao final desse trabalho mais maduro e mais consciente dos aspectos elencados para essa investigação. Embora saiba que esse é apenas um primeiro passo e exista ainda muito a ser estudado sobre a infância e as ações sociais das crianças nos contextos educativos, acredito que, cumpro com o que planejei durante a organização desse estudo, e assim, trago a partir desse momento, os principais elementos que emergiram com a realização desse estudo.

Dessa forma, apresento os principais achados referentes aos elementos brincar e Se-movimentar presentes junto à turma investigada e, sobre a organização do espaço-tempo para a vivência dessas situações no cenário escolar. Procuo assim, responder a questão de pesquisa desse estudo: Como um grupo de crianças vivencia a experiência do brincar e Se-movimentar no espaço-tempo de uma escola de educação infantil pública do município de Ijuí-RS?

O primeiro elemento a ser analisado é que, na turma investigada parece haver uma preocupação por parte da professora, que as crianças vivenciem esses elementos (brincar e Se-movimentar) de uma forma ampliada. Tanto é que, conforme relatado no Diário de Campo, em nenhum dos dias de observação, percebi a ausência do direito das crianças de brincarem, tanto no contexto da sala de aula, quanto no pátio/pracinha, sendo esses espaços amplamente utilizados pelas crianças e constantemente reorganizados por elas, com ou sem o auxílio da professora.

A escola parece ter uma preocupação com a vivência dessas situações, tanto é que, embora tenha somente 7 anos de existência, foi possível notar que muitos projetos realizados têm como base a discussão sobre os conceitos de ser criança e sobre a importância do brincar infantil. Esses elementos ficaram mais evidentes quando em conversa com a professora e mais tarde com a Direção e Coordenação Pedagógica, questionei-lhes sobre como eles concebiam o brincar e as possibilidades de utilização dos espaços pelas crianças. Tive como resposta que, a escola e os professores vêm tendo ao longo dos últimos anos, formações, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, buscando a compreensão sobre o que é ser criança e sobre qual o papel da escola nesse processo.

Neste sentido, foi relatado pela Coordenadora Pedagógica que uma dessas formações provocou os professores a pensar sobre a visão docente do que era ser criança. E, a partir destas reflexões, os professores foram instruídos a criar espaços de participação infantil, valorizando cada vez mais a autoria das crianças e compreendendo, a criança como um ser aprendente, que produz e cria culturas, distintas muitas vezes daquelas vistas sob a ótica do adulto (Diário de Campo, 18/11/2014).

No tocante às práticas escolares, embora exista uma rotina pré-definida, os alunos participam e reorganizam em conjunto com a professora o tempo de determinadas ações. Existe no dia a dia escolar o tempo do encontro, o tempo para se estar juntos, o tempo para realizar as tarefas, para lanchar, e o tempo para brincar. Mas é a partir do tempo do encontro que, tanto a professora, quanto os alunos, unem-se para organizar as atividades diárias. Compactua com isso Barbosa (2012, p.10), ao falar que, “É no exercício democrático da vida coletiva que as crianças efetivamente se socializam e aprendem a conviver, confrontar, discutir, procurar soluções com seus pares”.

Para isso ocorrer, é fundamental a disponibilidade do adulto educador. Portanto, precisa compreender a importância da participação infantil nas escolhas das situações a serem vivenciadas e, de como o tempo irá ser gerido durante o dia-a-dia da turma na escola, contando sempre com a presença das crianças nessa tomada de decisão.

Mas como é possível chegar a esse nível de organização se os tempos escolares tendem a ser cada vez mais acelerados e regulados por instâncias externas à escola? Acredito que, somente com a busca pela leitura e, a formação dos profissionais ligados à educação de crianças pequenas, é que essas mudanças podem ocorrer. Estes profissionais, precisam se conscientizar da importância do tempo de brincar e de ser criança.

Sobre esse aspecto reforço que, na instituição investigada, tais concepções tem se tornado cada vez mais comuns, o que merece ser destacado já que, nem sempre faz parte das práticas das e nas instituições de educação infantil, abrir o espaço para a reflexão e a participação infantil na tomada de decisões, tanto na organização dos espaços, quanto dos tempos. Concordo com Barbosa (2012, p.10), “Para constituir um encontro, é necessário um tempo longo, assim como a participação de todos na definição dos usos do tempo que se realiza no cotidiano da escola”. Desta forma acredito que a instituição escolar desse estudo, tem possibilitado a ocorrência de muitos encontros entre as crianças e entre as crianças e adultos, auxiliando na produção de suas culturas de pares.

Com relação à cultura de pares, esta é vivenciada de forma ampla pelas crianças desse estudo. Tanto no contexto da sala de aula, quanto no contexto do pátio/pracinha, as crianças estabelecem rotinas próprias de suas culturas de pares, contribuindo assim na reconstrução dos espaços e tempos escolares através de suas ações sociais e da reprodução interpretativa de elementos da cultura que a cerca. E o fazem através de seus repertórios de ações brincantes. É na ação de brincar que estas vivenciam as mais distintas experiências, que irão contribuir com a formação de suas singularidades. Conforme Barbosa (2012, p.10), “ao brincar, as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses”.

Ao agirem socialmente através da ação de brincar, as crianças ajudam a construir e reconstruir a cultura que a cerca, transformando assim os espaços e ressignificando-os aos seus modos de ser e de agir. Entretanto, para que isso seja possível, é preciso romper com a lógica do aprisionamento da infância no espaço escolar e da compartimentalização do tempo de ser, de agir e de brincar. Eis um elemento que, também considero positivo no caso do grupo investigado, pois a elas, tem sido possibilitada por parte da professora e da escola, uma vivência do brincar que, respeita os interesses infantis. Mesmo durante a realização de atividades consideradas mais importantes no contexto escolar, como o desenho, registro de leituras ou demais produções, as crianças têm a possibilidade de interagir com os colegas, brincando, cantando, e trocando experiências, fazendo uso de distintas linguagens e abordagens.

Durante o período de observações desse estudo, percebi que continuamente a sala de aula era reorganizada, abrindo espaço para as ações infantis. Diversos foram os momentos em que, as mesas foram afastadas ou usadas de forma diferente da proposta original, para que as crianças pudessem vivenciar a sua imaginação, assumindo distintos papéis e produzindo ações culturais próprias de seu mundo. Outra estratégia adotada pela professora foi a de organizar tendas em cantos da sala de aula, para que as crianças pudessem criar cenários para as suas brincadeiras. Por isso, considero que as experiências vividas pelas crianças nas ações na escola são ricas em termos de significado e possibilitam desenvolver sua imaginação e criatividade.

Como bem afirma Barbosa (2012, p.10), “o brincar é o primeiro exercício de imaginação e, quanto mais tempo as crianças tiverem para brincar em um ambiente rico

em parceiros e brinquedos, mais realizarão experiências sociais, cognitivas, corporais e emocionais”. Estas experiências é que irão proporcionar a formação de indivíduos mais bem preparados, e dispostos a transformar o mundo que os cerca. Para tanto, é fundamental que sejam criadas as oportunidades para que as crianças desfrutem da experiência do brincar.

No que se refere ao Se-movimentar, percebi uma gama de possibilidades experienciadas pelas crianças sobre esse aspecto. Elas utilizam o espaço escolar de forma ampla, correndo, pulando, subindo, escalando os brinquedos, árvores e assim, ampliando as suas experiências corporais e dando um significado para o ato motor envolvido nessas ações.

Tanto nas situações dirigidas, quanto nas situações livres, às crianças do estudo desempenharam diferentes papéis e estabeleceram distintas relações com seus pares, reinterpretando elementos de sua cultura e os trazendo de forma lúdica para as suas ações brincantes. Essas situações são imprescindíveis para a formação das identidades infantis e para a compreensão por parte da criança de como se dão as relações sociais. Concordando com Klisys (2007, p. 28), “experimentar o sucesso na brincadeira, a força ou a determinação de um herói, a braveza ou a doçura da mãe, a coragem do pirata [...], tudo isso faz parte da vida” tudo isso lhes ajuda a se compreender, amadurecer e crescer enquanto indivíduos.

Quanto à questão espacial e a dinâmica espaço-tempo, pude constatar que, para além da existência de um espaço amplo e bem planejado, o fundamental é que, esse espaço seja bem utilizado e ressignificado pelas crianças em suas interações. Na instituição estudada, o espaço apresenta uma boa qualidade, carecendo tão somente de uma área coberta para ser utilizada em dias de chuva pelas crianças, o que traria um ganho extra no aspecto de qualidade. Acredito que, por ser uma instituição nova, muito ainda pode ser feito para melhorar e qualificar os espaços existentes, bem como, quanto ao poder público dotar esse espaço de equipamentos e materiais diversificados.

Mas, como abordado anteriormente, o fundamental é que as crianças da instituição tenham a possibilidade de usufruir desse espaço com certa regularidade e principalmente com qualidade. Muito se deve, à consciência da equipe escolar, (Direção, Coordenação e professora) a necessidade de criar condições dentro da jornada diária para que as crianças

utilizem esses espaços para Se-movimentar e para brincar, fugindo da tão fadada rotina de aprisionamento, que ainda ocorre em muitas instituições.

Acredito que, o elemento tempo ainda precisa ser mais bem compreendido, tomando como base, a concepção das crianças e não a lógica temporal adulta. Percebi em algumas ocasiões, que havia o interesse das crianças de permanecer por um maior tempo em uma brincadeira, a qual muitas vezes era interrompida em decorrência da organização temporal das rotinas da escola. Talvez, uma maior flexibilidade dos adultos e diálogo com as crianças possa sanar esse problema, criando uma estrutura que respeite o tempo infantil.

Mas, de uma forma geral, fiquei muito contente com o que encontrei naquele contexto. No início desse estudo, estava inclinado a procurar indicadores de uma realidade de aprisionamento, de negação de direitos infantis e de uma infância fadada ao fim, conforme relatado por estudiosos como (PINTO, 2007; POSTMAN, 1984 & NARODOWSKI, 2001). No entanto, o que encontrei foi o oposto disso, e renovou minhas esperanças. Deparei-me com uma escola onde a infância é viva e parte integrante do processo escolar, contribuindo com suas ações para a organização da escola, dos espaços e dos projetos. Nessa escola, embora com poucos anos de existência, já existe uma identidade formada enquanto instituição que acolhe, educa e permite à criança vivenciar o direito de brincar. E o mais importante é que, tanto a direção, quanto a coordenação e em especial a professora, têm consciência da importância do brincar no desenvolvimento infantil.

Sei que existem alguns aspectos a ser aperfeiçoados, mas a realidade mostrou que a escola e sua equipe estão no caminho certo. É fundamental a divulgação de experiências educativas como essas, para compreendermos que existem possibilidades e em algumas instituições a compreensão sobre a infância, a criança e seus direitos, não estão só no papel, já são uma realidade na prática.

Embora os desafios de atendimento a essa etapa da educação (educação infantil) sejam muitos, tanto no tocante a criação de vagas, quanto no investimento nas estruturas já existentes, conforme relatado nesse estudo, o esforço vale a pena. Precisamos, portanto, dotar essas instituições de estruturas materiais e humanas qualificadas e capacitadas para promover a mudança que almejamos. E essa mudança começa pela

pesquisa e divulgação de experiências como estas, que reconhecem as possibilidades da criança e abrem espaço para o protagonismo infantil.

Acredito que, através da formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino e a realização de pesquisas que considerem a participação infantil, conseguiremos superar alguns entraves na organização dos projetos escolares, principalmente os referentes à organização dos espaços e tempos para a vivência do brincar e do Se-movimentar infantil.

Como abordei anteriormente, espero ter dado com essa pesquisa, uma pequena contribuição para a área dos estudos da infância, no tocante a buscar dar voz às crianças, e ouvindo-as, compreender as suas formas de ver o mundo e de criar suas culturas.

Sei que esse estudo poderia ter tomado outros depoimentos e ter trazido mais elementos da organização do trabalho escolar, sob a ótica dos professores, coordenação pedagógica e direção. Mas, dentro do que foi proposto, tentei trazer principalmente as experiências vivenciadas pelas crianças e suas falas, situando-as assim como protagonistas e agentes sociais ativos nesse contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Casimiro. Meus oito anos. In: **Tesouro da Juventude**. Rio de Janeiro: W.M. Jackson, 1954, p. 193-4.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.20, pp. 107-120.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf> (Acesso em 10/06/2014).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, , acesso em 02/05/2010.

BARDI, Lina Bo. **Primeiro: escolas**. Habitat, São Paulo, n. 4, jul./set. 1951.

BENJAMIN, Walter. (1992). **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio d'Água.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços – tempos do brincar**. Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas

Constitucionais nº 1/92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (Acessado em 03/09/2014).

_____. Lei 12.796/2013- **Altera a Lei nº 9394/96 (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm (Acesso em: 03/09/2014).

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> (Acessado em 05/09/2014).

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**.2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> (Acessado em 05/09/2014).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1983-1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos- Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da.

(Organizadores). **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLL DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. Apresentação: tempos e espaços das infâncias. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org (Acesso em 12/06/2013).

CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.26, n.91, pp.443-464, Maio/Ago.2005. Disponível em: <http://cedes.preface.com.br/items/items/view/issue/127> (Acesso em 25/06/2014).

CORSARO, William. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. A.. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela. M.S. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Ângela. M.S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança)- Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

FREIRE, João. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo:Scipione,2009.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GALLAHUE, David. L; OZMUN, John. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos.3.ed.São Paulo: Phorte,2005.

IBGE, **Censos 2000 e 2010**; MEC/INEP, Censo Escolar, 2010.

_____. **Síntese de Indicadores**, PNAD, 2012.

INEP. **Dados do Atendimento a Educação Infantil**. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> (Acesso em 03/09/2014).

HAYWOOD, Kathleen M; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko M.. Froebel e a concepção do jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. [online]. v.22, n.1, 1996.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600> (acesso em 09/06/2014).

KISHIMOTO, Tizuko, M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KLISYS, Adriana. Faz-de-conta: invenção do possível. **Revista Criança: do professor de educação infantil**. DPE/SEB. Brasília, n. 43, 27-29, agosto, 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

KUHLMANN, Moysés Jr. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Ed.Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Revista Movimento**, ESEF/UFRGS, Porto Alegre, n. 12, p. 19-27, 2000a.

KUNZ, Elenor. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens em educação física. In: ____ (Org.). **Didática da Educação Física**. 2.ed. Ijuí. Ed. Unijuí, 2004.p.15-52.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan/abr, 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

LOPES, K. R. MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. de (Org.). **Coleção proinfantil**: modulo II, unidade 7. Brasília:MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

LOPES, Jader, J.M; VASCONCELLOS, Tânia, de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun 2006.

Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf (Acesso em 12/06/2013).

LOSSO, Cristina, D; MARCHI, Rita de Cássia. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB** v. 6, n. 3, p. 603-631, set./dez. 2011

MOREIRA, A. R. P; ALMEIDA, F. M. C de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Os territórios da infância e a relação creche-família. In: GADELHA, S; PULINO, L. (Org.) **Biopolítica, escola e resistência**: infâncias para a formação de professores. Vol 01. Campinas:Alínea,2012.

NARODOWSKY, M.. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NOGUEIRA, Gabriela, M. **A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas PNE, Educação Infantil.2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil> (Acesso em: 05/09/2014).

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAULA, Elaine de; FILHO, João, J. da S. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. (Organizadores). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARDAL, M. V. C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-72, 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-Line**. v. 9, n.33, p.78-95, Mar.2009. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/issue/view/241> (Acesso em 29/09/2015).

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo:Summus,1990.

PINTO, Maria, R. B. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância.In: QUINTERO, Jucirema. & CARVALHO, Diana, C. de (org). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP:Junqueira&Marin; Brasília, DF:CAPES,2007.

POSTMAN, N. **The disappearance of childhood**. Vintage, Nova York,1984.

ROBERTSON, S.L. Espacializando a sociologia da educação: pontos de vista, pontos de acesso e pontos de observação. In: APPLE, M; BALL, S.J; GANDIN, L.A. (Org.) **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Sérgio R. Educar e brincar: direitos da criança que vem desde berço. In: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, PESQUISA COM CRIANÇAS:DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, 2014, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre, 2014, Faculdade de Educação, UFRGS. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/site/anaiscomplementares#S>

SARMENTO, Manoel, J. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo: In: _____. **As crianças: contextos e identidades**. Porto: Universidade do Porto; Centro de Estudos da Criança, 1997. P.9-30

SARMENTO, Manoel, J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília P. & VILELA, Rita A. T. (org). **Itinerários de pesquisa: pesquisas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manoel, J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB** v. 6, n. 03, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manoel, J. Construir a educação infantil na complexidade do real. *Pátio, Educação Infantil*. Ano X n. 32. Julho/Setembro, 2012.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SILVA, Eliane. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

SIMON, Heloisa. dos S.; KUNZ, Elenor. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta a prática pedagógica. **Movimento**. Porto Alegre, v.20, n, 01, p. 375-394, jan/mar, 2014.

TOMÁS, C.; GAMA, A. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In: II Encontro de Sociologia da Educação: Educação, Territórios e (Des)Igualdades, 2011, Porto. Anais eletrônicos. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20\(n%C3%A3o\)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf)>. (Acesso em 29/09/2015).

TCE. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**. 2013. Acesso em (03/12/2013) Disponível em:

http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/Relatorios/Radiografia_Educacao_Infantil2013.pdf

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 20 de Novembro de 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm Acesso em 21/09/2015.

UNICEF. **O direito de Aprender**: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009. Brasília, DF, UNICEF, 2009.

Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf (Acesso em 03/12/2013).

UNICEF. **O Estado das Crianças do Mundo Edição Especial**: Comemorando 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Genebra. UNICEF

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANEXOS

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO SUL- UNIJUI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMAÇÃO (PAIS)

A pesquisa **“A INFANCIA E O BRINCAR NO ESPAÇO-TEMPO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE IJUI: O REGISTRO DE UMA OUTRA HISTÓRIA** tem por objetivo geral investigar como as crianças vivenciam as relações de brincar no espaço-tempo da escola de educação infantil.

No intuito de compreender como se dão tais relações no contexto da escola realizarei um estudo acompanhando o trabalho desenvolvido na pré-escola, buscando verificar as relações entre a infância e o brincar, através de pesquisa etnográfica participativa ao longo do ano letivo de 2014. A coleta dos dados dar-se-á através de observações em diversos momentos da aula com registros em diários de campo, fotografia e filmagens de eventos tanto em sala de aula, como em outros espaços na escola, entrevistas semi-estruturadas com professores, e direção da escola e bate-papo com os alunos.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Os participantes, no entanto, serão consultados pois se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da dissertação. Para isso deverão manifestar sua vontade ao pesquisador quando na assinatura deste termo.

Eu

_____ CI _____

domiciliado (a) rua _____

nº _____

Bairro _____

Telefone _____

responsável por _____

concordo que participe voluntariamente desta pesquisa permitindo a divulgação dos dados, das falas e imagens em eventos e publicações científicas.

Assinatura do responsável

Assinatura da professora da turma

Assinatura do pesquisador

Ijuí _____ de _____ de 2014.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO SUL- UNIJUI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

AUTORIZAÇÃO

Vimos por meio deste, solicitar vossa autorização para que as fotografias tiradas de seu / filho / a possam ser utilizadas em banners, pôsteres, e publicações de trabalhos científicos.

Autorizo: () SIM () NÃO

Nome da criança: _____

Assinatura do Responsável : _____

Data: _____

UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO SUL- UNIJUI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

Eu

concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

Espaço para desenho ou assinatura