



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - DPPG

**AS INCERTEZAS E AS CONQUISTAS QUE
ENVOLVEM O TRABALHO NO CEMEI MARGARIDA
DA SILVA DUARTE**

MESQUITA
2009

INTRODUÇÃO

Falar sobre educação de maneira superficial é quase impossível, pois educar é intervir no mundo, é fazer escolhas diante dos desafios e dilemas que se apresentam a todo instante.

Falar de creche não é tarefa das mais fáceis, pois ainda existem diferentes olhares e concepções sobre esta instituição.

A escolha do nosso objeto de pesquisa surgiu de um estudo exploratório que fizemos para a disciplina História e Política da Infância sobre a história da creche no Brasil. Como historicamente o espaço da creche era considerado um lugar para guardar as crianças, substituir as famílias, controlar a mortalidade infantil, nos interessamos em saber como a creche é entendida nos dias atuais pela comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Margarida da Silva Duarte, instituição na qual trabalhamos, sendo uma de nós gestora e outra professora.

Para diagnosticarmos como é percebido esse espaço para a comunidade com a qual trabalhamos, realizamos uma pesquisa com pais e educadores. A creche ainda é vista como substituta da família? É entendida como direito da criança? Qual sua importância e o seu papel nos dias de hoje? São essas questões e a história de seu surgimento no Brasil que abordaremos no primeiro capítulo.

Ao mergulharmos nessa temática para melhor compreendê-la identificamos outras questões apresentadas por esses educadores, entre elas o preconceito com o brincar no dia-a-dia da creche. Diante disso, refletimos no segundo capítulo sobre o brincar como experiência de cultura e importante espaço produtor de conhecimento.

Sabendo da importância do brincar para criança fizemos nova pesquisa com nossos educadores por meio de uma entrevista semi-estruturada, com o objetivo de compreender a tríade criança-brincar-educador e como essa relação acontece no nosso dia a dia. Esse ponto será abordado no terceiro capítulo.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2001), um dos princípios que deve embasar a qualidade das experiências oferecidas às crianças de zero a seis anos, contribuindo para o exercício da cidadania, é o “direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. (vol.1, p.13).

Pensamos no quanto é importante para as crianças esse tipo de comunicação, portanto esta pesquisa pretende abordar questões relacionadas ao brincar no dia a dia da

creche, pois percebemos que esse ato ainda é visto por grande parte dos adultos, como coisa não séria e desprovida de utilidade. Queremos abordar a vivência de como esse ato acontece nesse espaço, como nossos educadores entendem e “utilizam” em sua prática diária a brincadeira.

Quando observamos nossas crianças, percebemos que essas já carregam uma imensa bagagem de experiências de cultura, intimamente ligadas ao brincar. Nós, enquanto educadores, entendemos que, na creche, aproveitar essas experiências, possibilita à criança uma educação de melhor qualidade. Construindo uma proposta pedagógica voltada para formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes no processo ensino-aprendizagem, não podemos inibir, desconhecer e desvalorizar essas manifestações lúdicas das crianças.

Esse estudo objetiva identificar o espaço que é dado para a brincadeira em nossa creche, procurando nos ajudar com esclarecimentos sobre a importância do brincar para as crianças, propiciando uma proposta escolar que procure repensar o brincar voltado para a sua auto-realização, contribuindo para a construção de um espaço mais alegre, com liberdade de expressão e transformação do mundo que o cerca, como também busca refletir sobre o papel do educador na garantia desse direito para a criança.

Acreditamos que possivelmente, através da oportunidade de vivenciar a brincadeira na creche, sendo um brincar espontâneo ou dirigido, futuramente essa criança se tornará um ser autônomo, plenamente desenvolvido sem nunca perder o prazer e a alegria de viver e principalmente não deixará morrer a criança que existe dentro de cada um de nós.

Visando alcançar o objetivo proposto e aprofundar nossos estudos, a abordagem investigativa terá como pressuposto uma natureza de aspecto qualitativo, partindo da observação dos fatos do nosso cotidiano e do olhar de nossos educadores para o tema, onde a coleta de dados ou os procedimentos de coleta serão utilizados para uma análise crítica-reflexiva em torno do objeto de estudo, ou seja, o espaço que o brincar tem em nossa creche, o que atinge diretamente a nós, educadores, responsáveis diretos na garantia desse direito para as crianças, e ao principal motivo da realização dessa pesquisa, a satisfação e realização de nossas crianças.

CAPÍTULO 1

A CONCEPÇÃO DE CRECHE AO LONGO DA HISTÓRIA E NO CENTRO MUNICIPAL MARGARIDA DA SILVA DUARTE

1.1 – A Creche na História do Brasil

As primeiras creches surgiram no Brasil no início do século XX e serviram durante muito tempo para combater a pobreza e a mortalidade infantil. Segundo Nunes (2000) as características iniciais do reconhecimento da creche como demanda socialmente constituída terão como fio condutor tanto a questão da necessidade de controlar a mortalidade infantil, quanto à necessidade de ocupação de mão-de-obra feminina. As primeiras creches foram criadas pelas indústrias com o objetivo de atender aos filhos das mulheres trabalhadoras, pois o fato de seus filhos estarem sendo atendidos em creches dava a essas mães mais tranquilidade, levando-as a produzirem melhor.

Ao mesmo tempo em que surgiu para atender as necessidades dessas mulheres, passou a atender também aos filhos das mães “incompetentes”, que eram assim consideradas por não serem boas donas-de-casa e não cuidarem bem de seus filhos.

Nesse mesmo período, médicos e sanitaristas acreditavam que em creches as crianças das famílias mais pobres teriam melhores condições de higiene, o atendimento em creches nessa época era assistencial, voltado apenas para as condições de alimentação, higiene e segurança física. Não se valorizava o desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas crianças.

Percebemos com isso que a história da creche está diretamente ligada às modificações do papel da mulher na sociedade e sua repercussão na família, principalmente no que diz respeito à educação dos filhos, passando a ser entendida dentro de um contexto social de expansão da industrialização e do setor de serviços.

Em resumo, o trabalho junto às crianças nesta época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado. (OLIVEIRA et al., 1992, p.19)

Mais tarde com a consolidação das Leis do Trabalho- CLT, aprovada em 1943, ficam obrigados os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação, essa lei prevê a possibilidade de as empresas estabelecerem convênios com outras creches para o atendimento dos filhos de seus funcionários, porém poucas empresas organizaram-se para cumprir essa lei.

Como afirma Oliveira (1992) no período de 1930-60 grupos sociais politicamente influentes com a finalidade de promover a saúde à população mais pobre e evitar a marginalidades de crianças e jovens defendiam a creche como promotora de bem-estar social como uma dádiva aos desafortunados, era considerado um órgão de assistência à criança carente e um favor prestado às famílias.

Na segunda metade do século XX, o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e o problema de conciliar o trabalho assalariado com o cuidado com seus filhos permaneceu. Professoras, funcionários públicos, operários, domésticas, etc, também passaram a procurar creche para seus filhos. Após 1964, as políticas sociais adotadas a nível federal e estadual, LBA e FUNABEM, respectivamente, não mudam em nada a idéia de creche, pelo contrário, a creche é tida como equipamento de assistência à criança carente, um favor prestado as famílias. Nesse mesmo período tornou-se mais intensa a ajuda governamental às entidades filantrópicas e algumas dessas entidades com o passar do tempo, esboçaram uma orientação mais técnica a seu trabalho incluindo a preocupação com a educação formal das crianças. Oliveira (1992, p. 20) afirma que:

Um elemento que influi muito nesta orientação técnica foi a teoria da privação cultural invocada nas décadas de 60 e 70, no Brasil e no exterior, para explicar a idéia de marginalidade das camadas sociais mais pobres. A partir delas considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma educação compensatória, sem alteração da estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas. Em razão disso, começaram a ser elaboradas propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas, responsáveis pelo atendimento as crianças filhas de famílias de baixa renda, defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para alfabetização.

De acordo com Haddad (1993), a questão da creche avançou muito nos anos 80. Inúmeros setores da sociedade passaram a reivindicar creches e pré-escolas como um direito à educação das crianças nas camadas populares. A pressão articulada desses variados segmentos junto a Assembléia Constituinte resultou na aprovação dessas reivindicações na Carta Constitucional de 1988. Entre os vários artigos, podemos destacar como mais importantes na história da Educação Infantil do nosso país, o que determina como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 à 6 anos”. (Constituição Brasileira, 1988, cap. III, artigo 208, inciso IV).

Pela primeira vez uma Constituição brasileira faz referência a direitos específicos da criança que não sejam relacionados à família. O vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação, é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. A creche (para crianças de 0 a 3 anos), portanto está incluída na política educacional (a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação básica - título V, capítulo II, seção II, art. 29). Esta perspectiva focaliza a criança como ser social e histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural e exime a creche da responsabilidade de resolver os problemas da pobreza, ou seja, extingue a visão assistencialista.

Como podemos ver, a creche sofreu transformações significativas, e hoje tem uma definição legal que visa: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (LDB/96, capítulo II, artigo 29).

Não somente isso, nos artigos 17, parágrafo único e 18, incisos I e II esta mesma Lei – prevê a gradual incorporação da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino. E conseqüentemente, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999 – que em seu artigo 3º, inciso III estabelece que as propostas pedagógicas para a educação infantil, devem promover “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. Desta forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios com as pessoas, coisas e o ambiente geral ”.

Sendo assim, as práticas de educação e cuidado são ações indissociáveis e complementares, embora na prática, essas ações sejam vividas e entendidas de diversas maneiras, o que muitas vezes causa uma dicotomia entre elas. Como afirma Guimarães (2008):

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou *tomar conta* da criança, numa intenção disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume uma dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza. (p.11)

Temos o desafio de pensar e redirecionar a prática, de maneira que essas duas ações sejam vividas sem dicotomia.

1.2- Que concepção de creche a comunidade do Centro Municipal Margarida da Silva Duarte tem hoje?

A transformação histórica ocorrida no conceito de creche ao longo dos anos despertou em nós o interesse em saber como essa instituição é entendida hoje pela comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Margarida da Silva Duarte, instituição na qual trabalhamos. A creche ainda é vista como substituta da família? E entendida como direito da criança? Qual sua importância e o seu papel hoje?

Partindo desses questionamentos entrevistamos alguns responsáveis e funcionários da creche e obtivemos respostas que reforçavam a filantropia e o caráter assistencialista da creche. Apesar de todo o avanço e de todas as conquistas, ainda hoje o papel da creche é entendido pela nossa comunidade como um local que cuida e educa proporcionando um lugar seguro para as crianças enquanto seus pais trabalham; a creche não é vista como um direito da criança, pois como afirma Guimarães (2008, p.12)

“a raiz histórica da creche, a saber, o contexto da pobreza e do trabalho assalariado da mulher, marca até hoje a compreensão de suas funções na vida social brasileira. Assim, parece que ser assistencial relaciona-se com ser para os pobres, algo menos importante e, conseqüentemente, menos valorizado”.

Nessa pesquisa inicial perguntamos a pais e responsáveis e aos profissionais da educação, qual o papel e a importância da creche (pergunta comum aos dois grupos entrevistados) e outras duas perguntas de caráter mais pessoal (vide em anexo).

Em relação à primeira pergunta (Qual o papel da creche?) obtivemos respostas semelhantes nos dois grupos. Tanto os pais, quanto os profissionais entendem que papel da creche é de cuidar e educar, fazendo a dicotomia entre esses dois termos, pois como fala Kramer (2003, apud Guimarães, 2008, p.20), “algumas distorções são geradas quando se considera educar e cuidar ou educar/cuidar, como duas expressões necessárias que se adicionam”. Citamos a seguir algumas das respostas:

“A creche é uma benção, é muito boa, muito limpa cuida bem do meu filho”.
(Mãe)

“É como se fosse uma família para os filhos, tem o papel de educar”. (Mãe)

“O papel da creche na nossa família e na sociedade é basicamente o princípio da educação, da criação da personalidade das crianças e uma ajuda para as famílias que precisam trabalhar”. (Mãe)

“Ajuda os pais para trabalhar, na educação e no desenvolvimento”. (Pai)

“A creche é essencial para a formação e educação das crianças, filhos de pais que necessitam trabalhar ou que não tenham condições econômicas para suprir as necessidades dos filhos” (Professora).

“Proporcionar um lugar seguro para as crianças enquanto seus pais têm que trabalhar e não somente isto, socializar os pequeninos dando informações que irão influenciar suas vidas tais como: compartilhar, regras de higiene, etc”.(Dirigente de turno)

“Cuidar, educar, orientar, dar amor, carinho, sociabilizar. Orientar os pais no cuidado com seus filhos”. (Merendeira)

Quando perguntamos qual a importância da creche, obtivemos seguintes respostas:

“Acredito que é importante porque é um espaço onde a família que trabalha pode deixar as crianças com a certeza de que serão bem cuidadas e que o dia delas não vai se resumir a brincar, mas também em adquirir novos conhecimentos”. (Professora)

“É importante para as mães que precisam trabalhar e não tem com quem deixar os seus filhos. Porque na creche seus filhos são cuidados, alimentados, educados e aprendem a conviver com as outras crianças”. (Merendeira)

“Sim porque como na primeira pergunta (Qual o papel da creche?), a creche tem o objetivo de substituir os pais quando estão fora de casa trabalhando”.(Auxiliar)

“Sim porque tem um papel socializador além de dar segurança e tranqüilidade aos pais enquanto ganham a vida”. (Dirigente de turno)

“Porque ajuda a comunidade a ter quem cuide enquanto trabalha, dá alimentação a muitas crianças que não tem às vezes o que comer em casa, dá atividades de acordo com as idades para o desenvolvimento, e não poderia deixar de falar das festas comemorativas, que nós não gastamos nada, eles preparam tudo com amor”. (Mãe)

“É muito importante porque dá atenção, dá alimentação, dá banho e escova os dentes”. (Mãe)

“Sim é através da creche que se inicia um processo de educação/interação da criança com o mundo”. (Mãe)

“Demais! Para o desenvolvimento da criança é excelente: ela espancava as crianças e não espanca mais e quer comer sozinha”. (Mãe)

“Porque as mães aprendem a alimentar seus filhos com o melhor: frutas, verduras, legumes e comidas saudáveis”. (Mãe)

Diante dessas e das outras respostas, percebemos que o papel da creche para nossa comunidade, ainda está vinculado à substituição da família, ou seja, a creche é tida primeiramente como um local para deixar os filhos enquanto os pais trabalham, não é entendida como um direito da criança e sim como uma dádiva (“é uma benção”), como um local que assiste primeiramente as mães ou responsáveis nas suas necessidades e dificuldades, orientando as famílias nos cuidados com seus filhos.

Como cita Oliveira (p.14), a palavra creche é de origem francesa e simboliza manjedoura, ela foi dada pelos cristãos ao lugar que seria “abrigo dos bebês necessitados”. Nas respostas das entrevistas percebemos muitas vezes a creche com a idéia de lugar para os necessitados, de abrigo com segurança, de lugar de substituição à família; idéias que são contraditórias aos avanços e a redefinição da creche atualmente.

O resultado da entrevista acena a necessidade que nós profissionais da educação temos de reconstruir o espaço da creche a partir da concepção do que seria educativo, de propostas pedagógicas que orientem o trabalho junto às crianças.

Se o profissional de educação ainda não entende a creche como direito da criança, como poderemos esperar esse entendimento por parte da comunidade? Precisamos dizimar a idéia de filantropia, de assistencialismo e higienismo que permeia os discursos atuais, mas para isso é preciso estudar, é preciso a busca de conhecimento.

É preciso apresentar a creche num contexto dinâmico, despertando a visão sócio-política, antropológica, cultural, econômica, psicológica, pedagógica do que significa tal instituição, qual seu papel na sociedade hoje. É imprescindível compreender a criança como sujeito principal, a causa, a motivação de todas as ações.

Somente quando cada um de nós caminarmos nessa direção, a CRECHE efetivará sua ação educativa, resultando em modificações concretas na sua história.

Neste contexto, a brincadeira emerge como importante situação de aprendizagem infantil. No próximo capítulo apresentamos o brincar como experiência de cultura expondo esse ato na perspectiva de Vigotski e refletindo no quanto esse momento é importante para as crianças e deve ser valorizado por nós educadores.

CAPÍTULO 2

BRINCAR É COISA SÉRIA

Como vimos no capítulo anterior, apesar de todo avanço histórico no conceito de creche, as respostas que tivemos reforçam a filantropia e o caráter assistencialista da creche. O entendimento de creche como espaço para deixar as crianças enquanto os pais trabalham ainda é muito forte, tanto funcionários quanto os responsáveis pelas crianças, em sua maioria, priorizavam a necessidade das famílias e não a das crianças.

Mas foi a resposta dada por uma professora à pergunta: “qual a importância da creche? que nos levou a refletir sobre a importância do brincar para a criança. Ela afirmou: “acredito que é importante porque é um espaço onde a família que trabalha pode deixar as crianças com a certeza de que serão bem cuidadas e que *o dia delas não vai se resumir a brincar*, mas também em adquirir novos conhecimentos”.

Em sua fala percebemos duas coisas: o quanto ainda é grande o preconceito com a brincadeira e que desconhece o que é brincar. Quando diz: “o dia delas não vai se resumir a brincar, mas também em adquirir novos conhecimentos” não valoriza a brincadeira como experiência de cultura, experiência essa que leva a criança a adquirir sim novos conhecimentos. É sobre isso que iremos refletir nesse capítulo.

A Educação Infantil, segundo a LDB vigente no art.29, é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e onze meses. Portanto, educar e cuidar dessas crianças supõe uma definição prévia para que tipo de sociedade isto será feito, e como as práticas pedagógicas serão desenvolvidas, para que haja inclusão tanto das crianças como de suas famílias em uma vida de cidadania plena.

As crianças nessa faixa etária precisam ser respeitadas como seres que sentem e pensam o mundo de maneira bastante singular, elas possuem especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Seus modos de ser e agir nas relações que estabelecem com o mundo e com as pessoas refletem as condições de vida a que estão submetidas. Elas manifestam com clareza suas emoções no ato de brincar são sinceras, espontâneas e bastante curiosas, aprendem por meio de suas experiências do dia-a-dia, e muitas dessas experiências são construídas enquanto brincam. Assim, a brincadeira torna-se fundamental para o seu desenvolvimento. O ato de brincar significa muito para as

crianças e o adulto necessita valorizar esse ato. É no brincar que a criança experimenta a capacidade, a liberdade de criação.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvelar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (BRASIL, MEC/SEF, vol.1, p. 23).

De modo geral, na sociedade ocidental a brincadeira ainda não é vista de forma relevante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, ainda não é valorizada e percebida como experiência de cultura e instrumento favorecedor da construção da auto-estima, do conhecimento, do desenvolvimento psico-social. O fato das crianças satisfazerem muitas de suas necessidades enquanto brincam é ignorado e colocado em segundo (ou em nenhum) plano por muitos educadores.

Brincar não significa passatempo. A criança se utiliza da brincadeira para conhecer o mundo que a cerca. Através do jogo a criança desenvolve a sua imaginação e seu pensamento abstrato. Através das brincadeiras a criança poderá ter um bom desenvolvimento psicomotor e psico-social, assim como as levará à socialização e à contribuição para a sua vida afetiva. As atividades lúdicas encorajam também desenvolvimento intelectual, através da atenção e da imaginação, facilitando sua expressão. (ALMEIDA, 1990, p.57).

As crianças pequenas querem satisfazer seus desejos imediatamente e como muitos desses desejos não podem ser realizados de imediato, elas envolvem-se num mundo ilusório onde seus desejos se realizam. Enquanto brincam as crianças criam uma situação imaginária. Como afirma Vigotski (2007):

Esta não é uma idéia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.(p.109)

Se uma parte dos educadores didatizam a atividade lúdica das crianças, reduzindo-as a exercícios de discriminação viso motora e auditiva, através de desenhos

mimeografados, brinquedos e músicas ritmadas, atividades que bloqueiam ou limitam a autonomia da criança na organização da brincadeira facilitando somente a sua própria prática; existe uma outra parte que tem uma visão da brincadeira como contraditória a trabalho, ou melhor, entende a brincadeira como algo que não produz resultados previsíveis, que não acrescenta e só serve para o relaxamento do corpo e reposição de energia em momentos determinados sem comprometimento com o ato de aprender. E desta forma a brincadeira é reduzida a curtos espaços de tempos que vão se tornando cada vez menores à medida que as crianças vão crescendo. Aumenta o “trabalho sério” na sala de aula e diminui o brincar. Mas brincar também é sério! Brincando também trabalhamos e proporcionamos o processo de desenvolver, de aprender e de conhecer!

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para apropriação de signos sociais. (OLIVEIRA RAMOS, 2002, p.160).

Através do ato de brincar, a criança exercita a capacidade de interpretar o mundo, de compreender os diferentes objetos e os papéis ou acontecimentos sociais. Simultaneamente a criança ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação. Como afirma Borba (2007, p.34): “Essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura”.

É, portanto, na brincadeira que as crianças criam ou colocam desafios e questões que estão além da sua experiência diária, que possibilitam a construção de hipóteses sobre o grupo que estão inseridas. A brincadeira estimula a criação, a imaginação, é através dela que as crianças elaboram ou reconstróem as relações reais. Compreender a brincadeira é possibilitar que assumam e vivenciem papéis que escolheram, experimentando e recriando a sua vida, o seu cotidiano.

A brincadeira infantil pode ser compreendida também como o caminho para que a criança compreenda as relações da sociedade na qual ela está inserida. Este processo pode ser definido por alguns critérios, são eles:

- As diferentes personalidades assumidas pela criança, representando papéis como se fosse adulto, como boneca, como animal, como bebê, etc...
- A criança pode atribuir diferentes significados aos objetos que ela possui.

- As ações estão intimamente ligadas à sociedade em que vivem.

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. É necessário, portanto, que o educador tenha conhecimento que na brincadeira a criança externa e amplia o conhecimento que ela tem dela mesma e do mundo.

Sendo assim perguntamos: como a compreensão do significado do brincar na vida e constituição do sujeito pode ajudar os educadores a se relacionarem satisfatoriamente com as crianças?

Quando estudamos o processo de desenvolvimento infantil temos o brincar como importante processo psicológico, facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem. É Vigotski (apud Borba, 2007) que nos ajuda a refletir sobre essa afirmação:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia, e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação, pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (p.35)

Quando Vigotski (2007) discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de "faz-de-conta", como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira "faz-de-conta" é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade. Os seus sonhos e desejos na brincadeira podem ser realizados facilmente, quantas vezes o desejar, criando e recriando as situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior.

Vigotski (2007) assinalou que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar/ resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia. E para isso, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Essas representações que de início podem ser "simples", de acordo com a idade da criança, darão lugar a um faz de conta mais elaborado, que além de ajudá-la a compreender situações conflitantes ajuda a entender e assimilar os papéis sociais que fazem parte de nossa cultura (o que é ser pai, mãe, filho, professor, médico, ...). Através

desta imitação representativa a criança vai também aprendendo a lidar com regras e normas sociais. Desenvolve a capacidade de interação e aprende a lidar com o limite e para tanto, os jogos com regras são fundamentais.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos, pois ainda que com conteúdos diferentes, estas brincadeiras, possuem uma característica comum: a atividade do homem e suas relações sociais e de trabalho. Deste modo, elas desenvolvem a linguagem e a narrativa. Nesse processo, vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro, pela contraposição com coisas e pessoas que fazem parte de seu meio, e, que são portanto culturalmente definidas também.

Para Vigotski (2007), ao reproduzir o comportamento social do adulto em seus jogos, a criança está combinando situações reais com elementos de sua ação fantasiosa. Esta fantasia surge da necessidade da criança, como já dissemos, em reproduzir o cotidiano da vida do adulto da qual ela ainda não pode participar ativamente. Porém, essa reprodução necessita de conhecimentos prévios da realidade exterior, deste modo, quanto mais rica for à experiência humana, maior será o material disponível para as imaginações que irão se materializar em seus jogos.

A construção do real parte então do social (da interação com outros), quando a criança imita o adulto e é orientada por ele, e paulatinamente é internalizada pela criança. Ela começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo que a brincadeira é muito mais a lembrança de alguma coisa que de fato aconteceu, do que uma situação imaginária totalmente nova. Conforme a brincadeira vai se desenvolvendo acontece uma aproximação com a realização consciente do seu propósito.

Vigotski (2007) coloca que o comportamento das crianças em situações do dia a dia é, em relação aos seus fundamentos, o contrário daquele apresentado nas situações de brincadeira. A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, que nela se comporta além do comportamento habitual para sua idade, o que vem criar uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real. Na brincadeira, aparecem tanto a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e

as formações dos planos da vida real, constituindo-se assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar.

Outro aspecto importante colocado por Vigotski (2007) é que, no jogo de faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo de faz-de-conta pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato.

A interpretação de Vigotski atribui ao jogo imaginário uma dupla tendência - com ações subordinadas ao real, pelos seus vínculos com acontecimentos e regras daquilo que é vivenciado, e com a transformação do real, pelas possibilidades de recombinação criativa das experiências, conforme salienta Rocha (1994). No entanto, segundo a mesma autora, a primeira tendência foi enfatizada por outros autores da abordagem histórico-cultural, tendo sido subestimado aquilo que o teórico esboçou como processo de criação imaginativa. Tanto as atividades lúdicas quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com que ela se relaciona.

Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do "faz-de-conta" há regras que devem ser seguidas. Ao brincar de ônibus, por exemplo, exerce o papel de motorista. Para isso tem que tomar como modelo os motoristas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para a categoria "motorista". Para brincar conforme as regras, esforça-se para exibir um comportamento como o do motorista, o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto/significado.

Vigotski (2007) vem quebrar a dicotomia de mundo-adulto-sério-real e mundo-infantil-lúdico-fantasiado. Fantasia e realidade se realimentam e possibilitam que a criança - assim como os adultos - estabeleça conceitos e relações; insira-se enquanto sujeito social que é. Ele sinaliza que, ao brincar, a criança não está só fantasiando, mas fazendo uma ordenação do real; tendo a possibilidade de ressignificar suas diversas experiências cotidianas. Não podemos nos esquecer de que para ele, a imitação, o faz-de-conta, permite a reconstrução interna daquilo que é observado externamente e,

portanto, através da imitação são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Pois, se através da imitação (no sentido atribuído por Vigotski, um instrumento de reconstrução), a criança aprende, nada mais positivo que a escola promova situações que possibilitem a imitação, a observação e a reprodução de modelos. Logicamente o sentido de imitação explícito nas idéias no autor, não pode ser confundido com o que podemos constatar ainda em tantas escolas: proposição de atividades que visam tão somente à reprodução, descontextualizadas, imitações mecânicas de modelos fornecidos pelos professores, as "famosas cópias" de desenhos fornecidos pelos docentes ou retirados de alguma cartilha. As situações de imitação precisam intervir e desencadear um processo de aprendizagem.

Borba (2007) também afirma:

Quando as crianças pequenas brincam de ser "outros" (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com os outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. (p.36)

Ela ressalva também que a brincadeira não é algo inerente ao ser humano. Brincar se aprende nas relações que se estabelecem com os sujeitos e com a cultura. As múltiplas aprendizagens envolvidas no ato de brincar são explicitadas por ela em diferentes aspectos:

- Brincar constitui-se um espaço de aprendizagem e não apenas requer muitas aprendizagens.
- Brincar supõe o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcado pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada.
- Os modos de comunicar característicos da brincadeira constituem-se por novas regras e limites, diferentes da comunicação habitual.

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias têm nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a creche e a pré-escola, poderiam, a partir desse tipo de situações, atuar no processo de desenvolvimento das

crianças. É importante que a instituição escolar assuma e repense seu papel e a sua relação não apenas com a produção de cultura, mas também como intermediadora de culturas produzidas por todos os grupos sociais nos quais a criança está inserida.

Sendo assim, brincadeira não deve ser considerada uma atividade de passatempo, sem outra finalidade que a diversão, pois

O modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades. (Borba,2007 p.38)

Para tanto, é preciso, inicialmente, considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua e que organizam independentemente do adulto, como um diagnóstico daquilo que já conhecem, tanto no diz respeito ao mundo físico ou social, bem como do afetivo e, é necessário que a escola possibilite o espaço, o tempo e um educador que seja o elemento mediador das interações das crianças com os objetos de conhecimento. O educador necessita refletir sobre o que o brincar possibilita e entender que desenvolvimento e aprendizagem estão envolvidos no ato de brincar.

Podemos afirmar, assim como Borba (2007), que o brincar é um espaço da apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. A brincadeira é fenômeno da cultura e é ao mesmo tempo produto e prática cultural, portanto a escola precisa garantir o direito que a criança tem de brincar.

Refletindo sobre a importância de se garantir o espaço para a brincadeira na escola, não poderíamos deixar de observar criticamente o espaço no qual trabalhamos. Será que o direito de brincar da criança está sendo garantido? Os espaços são organizados de forma a atender a essa necessidade? A comunidade escolar valoriza e entende a importância da brincadeira para as crianças? O que nos aproxima e o que nos afasta das brincadeiras no espaço escolar? Essas e outras questões abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

BRINCADEIRAS-CRIANÇAS-EDUCADORES: COMO SE RELACIONAM NO ESPAÇO DO CEMEI MARGARIDA DA SILVA DUARTE

Ao refazer os caminhos da história da creche, deparamo-nos não só com as questões referentes aos olhares lançados a esta instituição, mas também com novos questionamentos que estão diretamente relacionados com a maneira como são gerenciados os diferentes espaços da creche, bem como suas diretrizes de organização para a proposta de trabalho.

Nesta perspectiva, somos levados a pensar as várias tensões que podem surgir a partir da relação educador-criança-brincadeira. Partindo do entendimento historicamente construído do espaço de creche e dos novos olhares que ainda estão sendo elaborados, que apontam para a importância de garantia do espaço para a brincadeira dentro destas instituições, percebemos a evidente dificuldade de diálogo entre a sistematização dos conhecimentos e a garantia da brincadeira.

Pensamos estas e outras questões, a partir de entrevistas realizadas com alguns dos profissionais da educação do CEMEI Margarida da Silva Duarte (dois auxiliares, o dirigente de turno, a coordenadora, uma merendeira e duas professoras).

Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa em que utilizamos como procedimentos de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada, com perguntas previamente formuladas, seguindo um roteiro de questões bem definido, ainda que relativamente flexível, conforme pressupostos apontados por Plestch (2009).

Durante a entrevista, esses profissionais lembraram sua infância, suas brincadeiras preferidas, relacionaram as brincadeiras da sua infância com as das crianças hoje, relataram seus olhares para a brincadeira na creche, como as crianças brincam, os espaços reservados para esse momento e a brincadeira no dia-a-dia.

Este capítulo é, então, uma análise sobre a maneira como se relacionam brincadeiras, crianças e educadores no interior desta creche, e como este relacionamento interfere nos vários entendimentos e na construção das práticas educativas.

Com a intenção de coletar dados que embasem nossa pesquisa, estruturamos a entrevista em dois pontos distintos: no primeiro, os educadores lembraram sua infância, suas brincadeiras preferidas e a relação do brincar da sua infância com as

brincadeiras presentes na infância hoje. No segundo, apontaram para o entendimento do espaço da brincadeira em sua prática educativa.

3.1- Educador e suas brincadeiras na infância

No primeiro momento perguntamos aos educadores: como foi sua infância? Queríamos com essa pergunta conhecer um pouco mais dos nossos entrevistados, sua história de vida, para só então, questionarmos sobre suas brincadeiras preferidas, ou seja, perguntas diretamente relacionadas ao brincar, mas as respostas que obtivemos foram:

“A minha infância foi cheia de traquinagens”.

“Foi muito divertida. Há muito tempo atrás não existia essa maldade que existe hoje em dia e nós brincávamos muito...”.

“Foi uma infância (...) com muita brincadeira, muita diversão”.

“Foi boa! Bem divertida!”.

“Brinquei bastante (...), todo tipo de brincadeira: bandeirinha, pique-esconde, garrafão, soltei bombinha, pipa de montão, minha infância foi muito boa!”.

Ao ouvirmos essas respostas percebemos que infância foi associada diretamente à brincadeira e como pontuamos no capítulo anterior, a brincadeira não é algo inerente ao ser humano, é aprendida nas relações sociais.

Não queremos aqui trazer a discussão sobre as diferentes concepções de infância que podem se encontradas em Áries, Rousseau, Vigotski, entre outros. Contudo, não podemos deixar de, assim com Wajskop (2007, p.111), confrontar nossas “expectativas com a realidade encontrada (...) reiterar as hipóteses teóricas de que a brincadeira não é espontânea nem natural na infância, mas é resultado de aprendizagem, dependendo de uma ação educacional voltada para o sujeito social da criança”.

O olhar que percebemos nas entrevistas aponta a infância e a brincadeira como sinônimos, onde brincar é visto como algo inato, já que:

A idéia inatista é ainda forte em nossa cultura e serviu de base para a formulação de algumas teorias pedagógicas, influenciando muitas das práticas educativas, em especial as que ocorrem com crianças pequenas antes da escola de primeiro grau.(OLIVEIRA, 1992, p.28)

Entendemos que esta concepção teve sua contribuição para a elaboração dos vários entendimentos de infância, mas o risco da atuação pedagógica com base nessa concepção é o educador achar que nada mais tem a fazer, e ficar inerte diante de sua prática educacional esperando a criança brincar por si só.

Quando pensamos a brincadeira como espaço de (re)significação histórica, cultural e social para as crianças, ou ainda de acordo com os pressupostos de Vigotski, entendemos que o educador é um dos mediatizadores que vai atuar diretamente na ZDP (Zona de desenvolvimento proximal), não cabe aqui o pensamento de que a criança já nasce com as possibilidades e impossibilidades de diálogo com o mundo de maneira pontual e determinada, descartando assim a idéia de construção colaborativa dos saberes.

Brincar se aprende nas relações que se estabelecem com os sujeitos e com a cultura. Pois como afirma Borba (2007):

O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm com os outros planos de ação. (p.14)

Sabemos que a brincadeira é um das especificidades da infância. Brincar talvez seja a principal atividade da infância, assim como a imaginação, a fantasia e a criação entendidas como experiência de cultura. Crianças, como pontua Borba “são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”.

Quando os educadores entrevistados lembraram suas brincadeiras preferidas na infância, relataram de forma sensibilizada, senão saudosa tais brincadeiras, associando-as frequentemente com idéia de liberdade:

“(...) tinha muito espaço de terra, mangueira, muitas frutas... era muito gostoso esse contato. Subir em pé de manga... mas também eu fazia muita coisa assim “de cidade”: tocar campainha do vizinho e correr, brincar de “mamãe na rua”, amarelinha, pique. Então minha infância foi muito gostosa, nesse sentido de brincadeira, com muitos amigos e com muita liberdade de estar na rua”.

“Gostava de brincar com brincadeiras de rua, roda garrafão, mês...”

“Brincávamos muito na rua. Brincávamos de pique esconde, cobra cega, de carrinhos, brincava de aro na rua (...), como éramos muito pobres e não tínhamos condições de comprar nossos carrinhos, então nós mesmos fabricávamos, eu tinha um caminhão que eu fiz com as rodas de tampas de massa de tomate, chassi de madeira,

cabine de lata também e nós enchíamos de lata e íamos brincar no mato, antigamente existia muito mato aqui na Chatuba, era muito bom, muito divertido”.

Ao relembrares suas brincadeiras preferidas na infância, nossos educadores, citaram muitas brincadeiras tradicionais que praticavam na rua. Mas, a rua não é o único espaço para que essas brincadeiras possam ser realizadas. Por que não incluir essas brincadeiras na creche?

Percebemos que em nosso dia a dia na creche pouco se brinca de roda, de pique, de amarelinha, etc, parece que essas brincadeiras saíram de moda, ficaram esquecidas no tempo. Nossos educadores dão maior ênfase às brincadeiras direcionadas, e muitas delas têm a função educativa com objetivos claros de promover o acesso à aprendizagem de conhecimentos, tais como: matemáticos, lingüísticos, naturais, etc, muitas brincadeiras visam também o desenvolvimento motor, incluindo-se pouco as brincadeiras tradicionais tão citadas em suas falas.

Os educadores apontam ainda nas entrevistas que a causa principal do afastamento das crianças de hoje das brincadeiras tradicionais é ocasionada por questões vivenciadas na sociedade contemporânea: a violência e a tecnologia.

“... a brincadeira hoje está muito, muito resumida a um espaço, até mesmo porque acabaram-se, ali em Nilópolis onde eu moro, os campos, porque a gente brincava muito em campinho, e o crescimento de carro e motos ali impedem das crianças brincarem. Ficou mais restrita a um espaço fechado, mais a um ambiente muito mais vigiado. No meu tempo a gente brincava tranqüilamente, pisava na lama, brincava em terreno baldio. Hoje a brincadeira quase que ficou restrita a escola ou alguma agremiação”.

“Eu acho que hoje se perdeu muito. Hoje se dá muito mais ênfase à tecnologia, a jogos eletrônicos, videogame”.

“...por causa da violência as crianças já não estão ficando nas ruas (...) e não existe mais essas brincadeiras saudáveis de deixar crianças nas ruas brincando, correndo no chão”.

“Pelo fato da violência estar muito em foco, não existe muita brincadeira. Hoje em dia eu vejo mais as crianças brincarem com o computador, Internet, essas coisas, mas as brincadeiras antigas do meu tempo, do tempo da minha mãe eu não vejo não”.

Mas entendemos que essas questões não são impedimentos para que tais brincadeiras sejam realizadas no espaço da creche, exceto quando pontuam que o espaço não é ideal.

“Eu creio que o espaço é pequeno, devia ser um espaço bem maior, mais amplo, mais bem tratado para as crianças ficarem bem à vontade”.

“O espaço aqui é realmente pequeno para juntar vinte crianças para brincar”.

“Poderia ser melhor, poderia ser melhor, mas dá para brincar, dá para fazer um trabalho legal também”.

“Está adequado mas poderia ser maior”.

“Acho pequeno, poderia ser maior”.

“Os espaços estão muito limitados”.

Retomando a questão da violência é notória a preocupação dos pais em deixarem seus filhos brincarem nas ruas. É incontestável os prejuízos e limitações que a violência trouxe para brincadeiras tradicionais praticadas em ruas, espaços livres, campos, etc. A insegurança com o que pode vir acontecer, inibe essas brincadeiras e favorece a aproximação com os jogos e brinquedos tecnológicos em ambientes seguros, vigiados com menos vulnerabilidade.

Desta forma podemos entender que as grandes mudanças sociais ocasionaram mudanças no comportamento infantil, ou seja, não é coerente comparar o comportamento das crianças atuais com as crianças de gerações passadas, pois o modo de ser, de agir, de estar no mundo está diretamente relacionado às experiências a que elas estão expostas.

Surge então um paradoxo: precisamos nos aproximar e ao mesmo tempo nos distanciar da infância que tivemos pra compreender a criança que está diante de nós.

Mas será o melhor caminho considerar a violência ou a tecnologia como vilãs no processo de “desaparecimento” das brincadeiras tradicionais no espaço da creche?

Pensamos aqui, a creche como uma instituição *inserida* na sociedade, que precisa dialogar com os sujeitos sociais e com as modificações históricas, políticas, culturais e tecnológicas. É dessa maneira que a creche pode proporcionar aos indivíduos, o rompimento e /ou as movimentações necessárias para a formulação de novas posturas e a construção de novos conhecimentos, distanciando-se um pouco da idéia de que a instituição é mera reprodutora da diferença de classes, à medida que secciona os saberes aplicados de acordo com a classe social de cada sujeito.

Pensar isso não significa dizer que a creche deve distanciar-se também da tecnologia, mas ao contrário, deve torná-la aliada no processo de elaboração e busca do

conhecimento. Nessa perspectiva, perguntamo-nos qual o papel do professor (particularmente o de Educação Infantil) mediante a realidade posta pelas constantes modificações mundiais?

Somos levadas a pensar que para além de todas as situações que foram citadas como adversidades para que o brincar seja garantido na infância, o educador deve antes entender-se como “um animador da inteligência coletiva de seu grupo de alunos, em vez de um dispensador direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p.2), já que, acreditamos, que é a partir desse entendimento que o educador conseguirá agregar a sua prática elementos que favoreçam o brincar, independente dos destempos* (BARBERO, 1998) em que se “situam” estes elementos. Ou seja: é conectar tecnologia e as várias brincadeiras dos tempos das vovós.

Sabemos que a creche é um produto da modernidade e que todos esses recursos tecnológicos são presentes na vida infantil. O educador precisa estar consciente destas influências sabendo que o seu papel não pode ser substituído e que ao mesmo tempo perceba os interesses reais desta criança que está a sua frente. O interessante seria que o educador buscasse os recursos como aliados, promovendo ações que incluam recuperar as brincadeiras tradicionais sem destacar as possíveis intervenções tecnológicas e que sobretudo reflita sobre esta inércia diante desta situação.

Neste ponto não podemos deixar também de nos perguntar qual é o papel do educador diante das brincadeiras das crianças na creche.

3.2- Educador e seu papel na garantia do espaço para brincar na creche

A brincadeira deve ocupar um espaço central na educação infantil, entendendo que o professor é figura fundamental para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras. Agindo desta maneira ele estará possibilitando às mesmas uma forma de aceder às culturas e modos de vida adultos, de forma criativa, social e partilhada. Estará, ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas consumo. (WAJSKOP, 2007, p.112)

* É a idéia de que embora as pessoas convivam, não são exatamente contemporâneas, já que cada um possui experiências diferentes, culturas diferentes para viver o mesmo tempo estabelecendo no presente a convivência entre o moderno e o arcaico.

Observar o brincar e o brinquedo infantil é um ato de muita importância. Decidir envolver-se no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que todo educador deveria dar. O papel e a formação de todo professor é fundamental na garantia e no enriquecimento das brincadeiras no cotidiano escolar. Estamos desempenhando bem nosso papel?

Segundo Almeida (1987):

A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador um líder – alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor.(p.195)

O papel do educador é promover ambientes de brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos onde o orienta e dirige o processo, com momentos onde as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras. Observar e coletar informações sobre as brincadeiras das crianças é fundamental, pois, se considerarmos as brincadeiras que as crianças trazem de casa e que organizam independente do adulto como um diagnóstico daquilo que já conhecem possibilita uma melhor mediação por parte desse educador das interações das crianças com os objetos de conhecimento.

Os educadores, de um modo geral, são muito cobrados pelos seus atos em sala de aula, principalmente o de Educação Infantil, pois é a primeira pessoa depois da família que irá passar boa parte do tempo com a criança, estabelecendo uma relação diferente da qual ela estava acostumada. Por isso relações de amizade, carinho, ternura e afeto entre educadores e crianças são fatores indispensáveis para quaisquer amadurecimentos intelectuais, emocionais, sociais e motor.

É importante também que o educador não perca a oportunidade de perceber que tem em sala de aula uma criança ativa, com vontade de se movimentar e de se comunicar para assim, organizar e estruturar o espaço, de forma que ofereça para essas crianças diferentes possibilidades de interação com os objetos de conhecimento. Como pontua Guimarães (apud Borba 2007):

É importante que estejam disponíveis para as crianças objetos/brinquedos, tais como, caixas, panos, objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, fantasias, além de objetos variados da vida social. Esses materiais devem funcionar como suportes e possibilidades de escolha e de combinações para as ações, interações e invenções das crianças. (p.14)

Tendo em vista que o papel do educador é essencial na garantia do espaço de brincar na creche perguntamos aos educadores da creche: Como você entende o papel do educador no momento da brincadeira?

“Quando eu brincava não havia nenhuma intenção, a gente brincava por brincar, inventava e hoje a brincadeira tem finalidade de ensinar alguma coisa. No meu tempo eu brincava porque gostava de brincar(...) a gente não queria saber de aprender a contar(...) então eu vejo que hoje as brincadeiras tem um fim pedagógico no final sempre tem uma moral, um destino, não é o brincar por brincar”.

“Eu procuro fazer tudo sempre de forma lúdica, acho que tem o momento de brincar por brincar, de deixar as crianças livres para elas irem se descobrindo e pra gente ficar como observadores ou até mesmo participando da construção daqueles momentos, pois são momentos que elas libertam imaginação e eu procuro estar sempre trazendo propostas que se voltem para isso, aprendendo brincando eu acho que é importante”.

“Bom, aqui na creche nós deveríamos brincar muito mais do que brincamos hoje. Nós já fazemos algumas brincadeiras com as crianças, mas deveríamos brincar muito mais. Acho que só a brincadeira de parquinho, de dar uma volta na creche, de plantar uma árvore ,fazer um canteiro, é pouco. Nós deveríamos incentivar a brincadeira de roda, brincadeira de pique-esconde, brincadeiras que as crianças corressem, que se desligassem da sala de aula e ficassem bem à vontade”.

“Eu acho que ele tem que interagir com a criança, tentar ao máximo fazer com que essa criança possa sonhar junto com ele na brincadeira, nesse faz de conta, assim viajar mesmo na brincadeira eu acho muito importante”.

“Eu acho que eles têm que brincar, fantasiar da maneira deles e eu como educadora procuro estar intervindo em algumas atitudes que não acho coerente, que não acho bacana, tento orientar quando vejo que eles estão brincando da alguma forma que não é bacana”.

Na fala de alguns desses educadores o brincar espontâneo tem um espaço reservado na sua prática, porém observamos que muitas vezes esse brincar fica priorizado nos momentos de espera (espera para tomar banho, para trocar de roupa, etc). Mas, quando entendemos que esse brincar pode oferecer importantes subsídios para o

educador compreender melhor a ação das crianças, interagir com elas e fazer as intervenções necessárias e o educador está envolvido em outras questões da rotina (trocando de roupa, calçando os sapatos, etc) ele acaba perdendo muitas oportunidades favorecedoras para sua prática pedagógica. E essa é a grande angústia desses educadores, principalmente os que trabalham no horário da tarde onde acontece o banho, pois o horário é muito fragmentado e por muitas vezes a rotina fica automatizada.

As crianças ficam na creche praticamente o dia inteiro, de 07:15h as 17:15h. No período da manhã (07:15h as 11:30h) ficam com dois educadores (professora e auxiliar), enquanto dormem (11:30h as 13:00h) apenas o auxiliar fica em sala. No período da tarde ficam com mais dois educadores (professora e auxiliar). Pela manhã a rotina é menos fragmentada: as crianças chegam, trocam de roupa e tomam café 08:00h. Depois do café envolvem-se nas atividades juntamente com seus educadores e as 11:00h vão almoçar. Logo após a higiene bucal, são preparadas para dormir pelos auxiliares. Quando a professora do horário da tarde chega 13:00h elas ainda estão dormindo e permanecem assim até 13:30h quando são acordadas para o lanche. Ao terminar o lanche os educadores tem mais ou menos uma hora para organizarem junto com as crianças as atividades, pois as 15:00h começa o banho, que dura mais ou menos uma hora. Nesse período o auxiliar leva uma criança para o banheiro enquanto o professor fica em sala despindo as crianças e calçando seus sapatos quando voltam.

Quando todos terminam de tomar banho, está na hora do jantar de 16:20h as 16:50h em média. De volta a sala alguns brinquedos são disponibilizados (geralmente lego e peças de madeira, quebra-cabeça, massa de modelar, etc), sendo que ainda é necessário pentear o cabelo das meninas até que os responsáveis cheguem para buscá-los. Essa é basicamente nossa rotina diária.

Diante disso percebemos, como bem pontua Guimarães (2008, p.9) que “rotina e práticas herdadas de uma tradição assistencialista convivem e resistem às novas disposições discursivas e legais que escoam pelos dedos, confirmando controle e disciplinarização das crianças”.

Ainda assim observamos que nossos educadores entendem seu papel e muitos procuram contemplar a brincadeira como principio norteador na sua prática educativa, ainda que com “dificuldades”, pois ter que garantir o cumprimento do horário muitas vezes inibe e automatiza o educador. Diante disso perguntamo-nos se realmente as

práticas correspondem às respostas dadas. Se ainda é pontuado que se brinca pouco, será que de fato o direito de brincar das crianças está sendo garantido?

Enquanto educadoras atuando no CEMEI, refletimos muito nossa prática e sobre o que de fato acontece no nosso cotidiano escolar. Como parte desta constante preocupação, iniciamos em 2007 a discussão para a construção do documento norteador de nossa prática educativa. Essa discussão ocorreu na semana reservada para o Planejamento Anual com todos os educadores do CEMEI. O documento elaborado registrou o entendimento coletivo de que:

“Quando almejamos conquistar algo, quase que instintivamente organizamo-nos para atingir a meta desejada buscando caminhos, criando hipóteses, testando e refazendo caminhos e buscando soluções.

De maneira simplificada, isso é o que busca um Planejamento Pedagógico: Traçar metas que sejam satisfatórias a todo grupo escolar e descobrir caminhos para alcançá-las.

Começamos então o nosso Planejamento pensando em Currículo Escolar, pois entendemos que toda boa Ação Pedagógica apóia-se num bom Currículo, e que todo bom Currículo por sua vez, busca bases sólidas numa boa Teoria Educacional e temos buscado no sociointeracionismo o direcionamento de nossa prática educativa.

Por que o sociointeracionismo?

Porque estamos convictos que a realmente a criança aprende o mundo na medida em que se relaciona com ele, como Lev Vigotski expõe em toda sua tese”.

Sempre foi evidente a nossa preocupação em garantir um espaço para as crianças onde a interação seja a mola-mestra do processo ensino-aprendizagem, e é claro que, pensar interação para as crianças, é pensar direta e indiretamente, o interagir através do brincar.

De certa forma, olhar para este documento agora, nos faz pensar algumas coisas. A primeira delas é que a intencionalidade nele registrada não alcançou totalmente os objetivos previstos. Pensar isso também não quer dizer que houve fracasso. Não. Significa apenas retomar a discussão através de outros prismas, através de outros olhares, e esse entendimento vai de encontro com o segundo ponto que pensamos, que, na verdade é uma indagação inquietante: Se nossas propostas de trabalho estão baseadas

no sociointeracionismo, o brincar deveria ter espaço fundamental no nosso dia-a-dia. Mas é exatamente isso que temos? A comunidade escolar como um todo valoriza e pratica a brincadeira diariamente?

Aqui estão relacionadas algumas das perguntas e respostas que obtivemos:

1. Você acha que o direito de brincar da criança está sendo garantido?

“Não muito, não muito. Como eu te falei tem quem lida com a brincadeira como se não fosse coisa séria. Então agora pára, não é hora de brincar, agora é hora de fazer o dever, é hora da atividade. Então eu vejo por esse lado que não é levado em conta (...) a brincadeira deveria fazer parte do currículo da educação infantil, para levar mais a sério mesmo, tem como dali ser trabalhado o desenvolvimento da criança, daquele processo todo de brincadeira, pode se tirar algo que possa auxiliar no desenvolvimento dela”.

“Com certeza, porque eu me preocupo muito com essas questões(...)acho que é importante brincar, é um momento lúdico em que ela está aprendendo e ao mesmo tempo se desenvolvendo”.

Nessas duas respostas percebemos que ainda existem opiniões divergentes sobre a garantia do direito de brincar da criança na creche. As crianças brincam sim, porém muitas vezes esse brincar é “interrompido” (se isso realmente for possível) para juntamente com o professor realizarem outras atividades também importantes para o desenvolvimento da criança. Mas como isso é feito? Será que ao reorganizarem as crianças para um momento mais dirigido o educador simplesmente faz com que parem de brincar imediatamente ou buscam chamar a atenção da criança para outro foco de forma estimulante? Não podemos ver o direcionamento como negativo, precisamos sim refletir e rever como estamos direcionando as atividades. Está sendo gratificante para as crianças? Elas se envolvem? Quando não demonstram interesse pelo que é proposto, outro direcionamento é tomado? Essas questões dependem diretamente de como os educadores entendem seu trabalho com essas crianças e de como entendem o ato de brincar da criança.

2. E de que as crianças costumam brincar aqui na creche?

“Dentro de sala mesmo? De trenzinho, correr um atrás do outro, brincar de bola, brincar com bonecas, brincar com os brinquedos que nós temos aqui. São brincadeiras que poderiam ser bem mais incentivantes”.

“Elas gostam de fazer de conta das coisas, pegar às vezes um pedaço de papel e ali ela imagina outra coisa com aquele pedaço de papel, vejo muito isso; além das brincadeiras dirigidas pelo professor também”.

“Acho que de tudo. É tanto livre, como correr, pular, engatinhar, se arrastar, subir, descer, no parque, com brinquedos, com blocos de encaixe”.

Percebemos aqui que cada educador valoriza um tipo de brincar. Para alguns o brincar espontâneo tem maior ênfase, para outros esse brincar não é tão “incentivante”. Acreditamos que todas as formas de brincar são importantes e devem ser entendidas, valorizadas e ter a participação efetiva dos educadores.

3. Os espaços são organizados de forma a atender essa necessidade de brincar da criança?

“Eu acho que não, a gente até tenta de repente modificar, arrumar esse espaço para que tal seja feito, mas não acho muito não”.

“Não, eu acho que não. O professor acaba buscando outras alternativas, outras formas para que a criança não esteja ali sempre nos mesmos tipos de brincadeiras, a gente acaba tentando outras formas já que o meio não contribui”.

“Sempre que possível, nem sempre é, às vezes é possível, mas quando é possível...está redundante mas enfim, a gente tenta fazer isso da melhor forma, explorar a faixa etária deles, estar trazendo eles para os espaços maiores, para que eles possam ter conhecimento do ambiente e ao mesmo tempo explorar espaços diferentes seja dentro de sala ou do lado de fora”.

A questão do espaço foi pontuada como ponto negativo da creche, como vimos anteriormente, mas ainda assim percebemos em alguns de nossos educadores uma tentativa de reorganização desse espaço para melhor atender a essas crianças.

5. O que nos aproxima e o que nos afasta das brincadeiras no espaço da creche?

“Acho que o que nos aproxima é a vontade que cada profissional tem ou até mesmo a família de estarem passando de uma certa forma um tipo de cultura para as crianças, para os filhos e o profissional fica comprometido de uma forma diferente. Eu acho que o que afasta é a falta recursos às vezes, a falta de criatividade e os meios de tecnologia que estão invadindo os espaços e a violência que inibe as crianças de brincar”.

“Acho que o próprio conhecimento do educador, do professor com relação à brincadeira, eu acho que a informação, a formação mesmo com relação à brincadeira ajudaria bastante”.

Ao ouvirmos estas falas e ao refletirmos sobre nossa própria prática seja atuando em sala de aula ou gerenciando a creche, percebemos a evidente dificuldade de diálogo entre a sistematização dos conhecimentos e a garantia da brincadeira na creche. A brincadeira acontece mas, nem sempre é fácil colocar em prática aquilo que acreditamos. Porque ainda encontramos essa dificuldade? Como podemos fazer a práxis acontecer?

Nesse ponto entramos em outra questão pontuada pelos entrevistados: a formação do educador.

“Eu acho que a gente precisa estar educado para entender o valor da brincadeira. Porque sem educação, a gente não consegue entender o valor da brincadeira”.

“Acho que o próprio conhecimento do educador, do professor com relação à brincadeira, a informação, a formação mesmo do profissional com relação à brincadeira ajudaria bastante”.

É fato e está enfatizado nessas falas que enquanto profissionais da educação necessitamos de uma formação permanente. Neste momento de formação do profissional é importante que se tenha um olhar holístico para este educador, que se valorize seu contexto sócio-econômico-cultural; ou seja, que fique atento a suas crenças, os seus valores, os seus desejos, as suas concepções e propostas de trabalho. É importante que se perceba como esse educador compreende sua função, o papel social da creche e qual a visão política que ele tem deste espaço. Portanto não é suficiente obter técnicas, adquirir conteúdos, é necessário que ele tenha uma visão ampliada de seu papel que envolverá aspectos éticos, políticos e sociais

Conforme nos esclarece Kramer (1996):

É preciso que os profissionais de Educação Infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da Educação Infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuarem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação. (p.16)

Na nova Lei de Diretrizes e Bases está pontuado que é nos primeiros anos de vida que se inicia o processo educativo e determina que os professores que atuam na educação básica tenham a formação no nível superior. A formação dos professores com atuação com crianças de 0 a 6 anos também foi preocupação do CNE, e em 1999 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2000, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CBE nº 04/00, de 16/02/00), que deliberam aspectos diversos que interferem diretamente na qualidade da educação: proposta pedagógica, regimento escolar, formação de professores e outros profissionais, recursos e espaços.

Nos últimos anos os progressos nas discussões que envolvem a educação básica foram acentuados, porém ainda temos grandes desafios para garantir na prática, uma educação infantil com qualidade.

Um dos aspectos que pode ser apontado como empecilho para que assim seja é a formação do educador. Ainda é possível encontrar nas creches, profissionais sem formação adequada (o que acontece com alguns de nossos auxiliares, pois no edital do concurso apenas o ensino médio foi pedido para que se exercesse essa função), o que acena novamente para a desvalorização desse espaço.

É necessário uma formação com maior abrangência para esses profissionais, é essencial que haja espaços de observações, de reflexões e discussões sobre suas prática diárias. Este tempo de reflexão é imprescindível pois percebemos que os educadores ficam tão absorvidos pelas atribuições previamente estabelecidas (planejamento diário, a organização do espaço, alimentação, o banho, etc) que transformam seu dia-a-dia em uma sucessão de atividades monótonas, cansativas e repetitivas automatizando sua prática pedagógica.

O caminho que nos parece possível implica pensar a formação permanente dos profissionais que atuam na creche, mas isso nos remete a problemática da formação do educador, a qual passa por ambigüidades e paradoxos que não são efetivamente dissipados e, portanto, isto resulta, quase sempre, em dificuldades no campo da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os assuntos abordados nessa pesquisa foram basicamente reflexões e questionamentos sobre como o conceito de creche é entendido por nossa comunidade e a valorização do ato de brincar no nosso cotidiano.

Reportamo-nos à questão inicial, que nos levou a construção dessa pesquisa: Como o espaço da creche é entendido pela comunidade do CEMEI?

Acreditamos que a não-valorização da creche como direito da criança por nossa comunidade recai, em grande parte, sobre a raiz histórica da creche, que numa visão assistencialista não entende a relação cuidar/educar como indissociável e ainda hoje vemos esse espaço priorizando os pais que trabalham fora, justificando assim a permanência das crianças na creche. Como pontua Kramer (2001, apud Guimarães, 2008 p.7) por conta dos limites de recursos, em termos quantitativos no Brasil, o direito legal das crianças está longe de ser realizada, embora haja consenso quanto a sua importância. Há avanços, retrocessos e impasses que precisam ser equacionados na compreensão do atendimento as crianças pequenas brasileiras. Muito ainda precisa-se caminhar para que seja priorizado o direito da criança de frequentar a creche.

Essa pesquisa é também uma tentativa de trazer a debate algumas preocupações diante de nossa prática cotidiana, entre eles a importância do ato de brincar. A compreensão de como foi à infância dos educadores que atuam com as crianças, suas brincadeiras preferidas, a relação que fazem das brincadeiras de seu tempo com as das crianças de hoje, como entendem seu papel no momento da brincadeira e como o brincar acontece na creche, foram alcançados. Entretanto, essa pesquisa não pode esgotar o tema que propõe, e nem é esse seu objetivo. Tudo que ela pode fazer é despertar para a necessidade de repensar a concepção que se tem da importância e valorização do brincar neste espaço.

Buscamos entender melhor nossa realidade para propormos novos caminhos ao desenvolvimento do nosso trabalho pois, a todo o momento precisamos repensar nossa prática e investirmos em nossa formação permanentemente.

O tema é riquíssimo e percebemos que não se esgotou nessa pesquisa. Muitas outras questões e objetivos foram surgindo durante o processo de investigação. No entanto, ficarão como objeto de estudo para uma próxima pesquisa.

Foi uma pesquisa ora angustiante, pois refletir sobre a práxis nem sempre é tão fácil, ora gratificante pois desconstruir e rever (pré) conceitos antes cristalizados e automatizados fazem com que a qualidade de nossa prática seja mais satisfatória.

A creche como um todo, precisa repensar sua proposta pedagógica. Não é nossa intenção aqui desmerecer nenhum trabalho realizado por nossos educadores. Pelo contrário, o objetivo é denunciar a realidade tal como se apresenta, alertar e contribuir, de alguma forma, para que possamos juntos refletir, reconhecer e valorizar o brincar no espaço da creche.

Finalizando essa pesquisa, entendemos que não existe hora certa para brincar. Por tudo que escrevemos ao longo deste trabalho, acreditamos que na creche, possa existir mais espaço para que a criança desfrute dessa vivência, através de suas manifestações culturais e corporais.

ANEXO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos**. 8ed. São Paulo: Loyola, 1990, p.57.

_____. **Educação lúdica - técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987, p.195.

BARBERO-MARTIN, Jesus. **Novos Regimes de Visualidade e Descentramentos Culturais**. Bogotá, Colômbia. 1998.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL MEC/SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, Brasília.

_____. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. In: Revista Criança do professor de Educação Infantil. Novembro de 2007.

BRASIL (1999) Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília, MEC/CNE/CEB.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 2001. 3V.:il.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e crianças no berçário de um creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** Tese de Doutorado. Departamento de Educação – PUC-Rio, 2008.

HADDAD, Lenira. **A Creche em busca de identidade.** Ed. Loyola. SP, 1993.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creches e pré-escolas. Escola, p.19. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** (Trad. Carlos Irineu da Costa) São Paulo: Editora 34, 1999.

NUNES, Deise. **Da roda à creche: proteção e reconhecimento social da criança de 0 a 6 anos.** Tese de Doutorado. UFRJ, 2000 (mimeo) – capítulo 2

OLIVEIRA et al. **Creches: crianças, faz-de-conta & cia.** Petrópolis. RJ; Vozes, 1992.

PLETSCH, M.D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254f. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ), RJ, 2009. pág. 174

ROCHA, M.S.P.M.L. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.** Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. **Pensamento e Linguagem** . Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 7.ed.- São Paulo: Cortez, 2007.