

ROSELI DE CÁSSIA AFONSO

O PROFESSOR E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
um estudo das concepções sobre o brincar  
em histórias de vida

ASSIS  
2006

ROSELI DE CÁSSIA AFONSO

O PROFESSOR E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
um estudo das concepções sobre o brincar  
em histórias de vida

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

**Orientador:** Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

ASSIS  
2006



edico este trabalho ao meu esposo Jair Afonso e às minhas filhas Beatriz e Laura, que muito me ajudaram a vencer as barreiras para chegar até aqui, compreendendo as minhas ausências com paciência, carinho e muito amor.

A

gradecimentos...

Primeiramente a Deus pela vida e por todas as graças que diariamente recebemos.

Ao Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos, meu Orientador, pelos seus ensinamentos, dedicação e paciência, que permearam este longo processo; pelas considerações competentes e sinalizações de possíveis descobertas; pelas palavras motivadoras em momentos críticos.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração e conclusão desta pesquisa... Agradeço por fazerem parte da história da minha vida.



ão as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver. Elas não têm saberes a transmitir. No entanto, elas sabem o essencial da vida. O essencial da vida não é o trabalho, mas o brincar. Brincar é o tempo do prazer, o corpo com asas, tempo que se mede com o bater de asas... Criança é *kairós* brincando-zombando de *chronos*, seu brincar... Ponho-me a brincar com a vida e uma estranha metamorfose acontece: deixo de ser velho. Sou criança de novo...

(Rubem Alves)

AFONSO, Roseli de Cássia. **O PROFESSOR E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida. 2006.143 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. UNESP. Assis, SP, 2006.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as concepções que professoras de Educação Infantil têm sobre o lúdico, e verificar quais são os aspectos da história de vida dessas professoras que influenciaram suas concepções sobre o brincar. Para realizar esse estudo partimos do pressuposto que o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do indivíduo, ocorre a partir da apropriação de conhecimentos e dos processos de ensino-aprendizagem, inseridos num contexto sócio-cultural. Por isso, para nosso estudo, privilegiamos o referencial teórico constituído pelas contribuições de Gilles Brougère, Lev Vygotsky e Antonio Nóvoa. Investimos em uma pesquisa de caráter qualitativo e qual a metodologia utilizada para a coleta de dados foi orientada pela busca da *história de vida* das participantes. O trabalho de campo incluiu entrevistas, semi-estruturadas com sete professoras da Educação Infantil, de duas cidades do interior do Estado do Paraná. Os dados foram organizados a partir das categorias *infância vivida*, *opção pela profissão*, *percursos da carreira* e *atividades lúdicas com as crianças*. Seguindo essas mesmas categorias, analisamos os dados e evidenciamos as concepções das professoras sobre o brincar em distintos aspectos. Acreditamos que as marcas deixadas pela infância influenciaram na concepção lúdica e na decisão profissional da maioria das professoras entrevistadas; bem como nas atividades lúdicas que aplicam com as crianças no contexto educacional. Para algumas professoras o brincar aparece como recurso pedagógico e significa mais do que uma simples diversão, sob o argumento de que, na brincadeira, a criança pode expressar-se, desenvolver-se, interagir e aprender. Outras percebem a brincadeira como função secundária no contexto escolar, servindo, unicamente, para lazer e descanso das atividades escolares; fazendo com que tenham uma representação sobre o brincar apenas como uma das rotinas da instituição escolar de Educação Infantil. Na realidade, o que diferencia as práticas docentes são os posicionamentos dessas professoras e as abordagens que estão subjacentes a elas. Ou seja, o brincar é percebido, explorado e deve ser trabalhado enquanto processo educativo. Assim, estas questões, também, parecem estar diretamente relacionadas à cultura, formação e qualificação profissional dessas professoras; visto que, ensejam definições e concepções sobre infância, ludicidade e educação. Finalmente, podemos afirmar que este trabalho trouxe como resultado a convicção de que o ato de brincar, independente do espaço em que ocorra, deve ser valorizado, por se constituir num instrumento de aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado sobre os elementos presentes na cultura e na realidade que o sujeito está inserido.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Lúdico. Brincar. Professoras. História de Vida.

AFONSO, Roseli de Cássia. **THE TEACHER AND LÚDICO IN THE INFANTILE EDUCATION:** a study of the conceptions on playing in life histories. 2006. 143 p. Dissertation. Psychology and Society. University of Sciences and Letters of Assis – From São Paulo State University–UNESP. Campus of Assis, SP: 2006.

## ABSTRACT

The most important objectives of this research were investigating the teacher conceptions about the play in Primary Education and verify the features of the teachers' life history that had influenced their conceptions about the play. In order to fulfill this paper, we believe that the human being personal, social and intellectual development happens from the person's knowledge and from the learning-teaching process inserted in a social and cultural context. Because of that, in our paper, we had privileged the theoretical reference given by Gilles Brougère, Lev Vygotsky and Antonio Nóvoa. We had made a research in a quantitative feature, in which the utilized methodology to collect the datos was orientated by searching the participants' history of life. The campus work included an interview with seven teachers from Primary School from two cities in Paraná's countryside. The datos were organized from childhood history, job's choice and course, and funny activities with the children. Following these categories, we analysed the datos and the teachers' conceptions about the play in different aspects. We believe that the childhood marks had influenced the funny conception, and the job's choice from the majority of the teachers who were interviewed, and it had influenced as well the funny activities that these teachers use with the children. For some teachers the play is a pedagogical research and means more than a simple entertainment moment because they believe that the child can express, develop, interact and learn when he/she is playing. Other teachers think that the play can be considered as a secondary function in the educational context, they consider that the play is only for pleasure and rest. In reality, the teachers' posture and approach is what make the difference, in other words, how they view and how they explore the play should be considered while it is seeing as an educational process. These questions seemed to be directly related to the teachers' culture, formation and job qualification because these aspects bring definitions and conceptions from the childhood, from the entertainment and from the education. Finally, we can say that the result of this paper is the conviction that the play, whenever it happens, should be valorized because it is a toll of new knowledges and learning on the given elements in the person's culture and reality.

**Key word:** Primary School. The play. Funny. Teachers. Life History.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCAR .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E REFLEXÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1.1 ORIGENS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>35</b>
<b>2 HISTORICIDADE E PRÁTICAS DE MEMÓRIA DOCENTE .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 HISTÓRIA DE VIDA E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>53</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA .....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO: HISTÓRIA DE VIDA COMO ABORDAGEM DESCRITIVA .....</b>	<b>62</b>
<b>3.3 SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE PESQUISA QUALITATIVA .....</b>	<b>68</b>
<b>3.4.1 PROCEDIMENTOS PARA REALIZAR AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>72</b>
<b>3.4.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>73</b>
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>109</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>141</b>
<b>Anexo A – Roteiro da Entrevista com as Professoras.....</b>	<b>142</b>
<b>Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>143</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO A</b> – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DAS PROFESSORAS.....	66
<b>QUADRO B</b> – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS .....	66
<b>QUADRO C</b> – TEMPO DE SERVIÇO DAS PROFESSORAS.....	67
<b>QUADRO D</b> – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS.....	67
<b>QUADRO E</b> – FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS.....	122
<b>QUADRO F</b> – TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS .....	125

# INTRODUÇÃO

Quanto mais aprendemos sobre a relação entre educação e desenvolvimento, mais compreenderemos a educação como uma atividade complexa, que necessita da superação do senso comum daqueles que a ela se dedicam. Portanto, podemos considerá-la uma das mais complexas atividades humanas; uma vez que, também dela depende a formação da inteligência e da personalidade humana.

Deste ponto de vista, o educador, especialmente aquele voltado à Educação Infantil, é um dos profissionais mais importantes da nossa sociedade. Ele idealiza e pode influenciar na formação de cada criança. Dessa forma, o trabalho do educador/professor<sup>1</sup> é um trabalho intelectual de organização da vida das crianças na escola, e deve ter uma única intencionalidade: a de garantir o máximo desenvolvimento humano a cada uma das crianças que cuida e educa.

Com essas preocupações educacionais a presente pesquisa trata da reflexão acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil; buscando uma melhor compreensão de sua relevância nos aspectos educacional, cognitivo e social. Bem como, o reconhecimento de seu valor na formação do ser humano e na práxis pedagógica do professor de Educação Infantil.

Observamos, atualmente, uma grande preocupação com a formação integral da criança. A família e escola buscam meios de torná-las responsáveis, equilibradas, atenciosas; mas, não raras vezes, esquecem-se de que o brincar é fundamental para que a criança desenvolva estas qualidades. Já que brincar é muito mais que um ato de diversão ou passatempo.

Brincadeiras como, por exemplo, pular corda, subir em árvores, fazer castelos de areia, brincar de pega-pega, esconde-esconde, ciranda ou cobra-cega, entre tantas outras, estão cada vez mais escassas na vida das crianças de uma geração que combina mais com videogames, celulares e computadores. Tal fato indica que ao longo do tempo, o brincar sofre alterações quanto à sua forma e o seu conteúdo.

Foi a partir do século XIX que houve um reconhecimento, por parte de pesquisadores e educadores, de que as brincadeiras têm um papel importante na vida das crianças. Nessa época, algumas investigações passaram a valorizar o caráter espontâneo do

---

<sup>1</sup> Geralmente é utilizada a expressão **Educador** para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos e **Professor** para o trabalho de 4 a 6 anos de idade, conforme Silva (2001) e Cerizara (1996). Alguns autores utilizam a expressão Educador e Professor como sinônimos. Neste trabalho será utilizado a expressão Professora quando se referir as participantes da pesquisa.

brincar, e ressaltaram que ocorrem, em suas especificidades, alguns aspectos que aproximam as necessidades entre crianças e adultos, como: o jogo, o lazer, a brincadeira, a diversão. Brincar, portanto, não é uma característica infantil, mas humana; que se configura sob a égide da cultura produzida em um determinado tempo. Em todas as épocas, da história da humanidade, houve preocupação em garantir maior ou menor espaço para o brincar e para o prazer da criança. Do mesmo modo, em diferentes épocas e culturas, com diferentes intenções, investiu-se mais, ou menos, em acessórios que garantissem as brincadeiras das crianças.

Muitos autores fazem classificações sobre a brincadeira, os jogos e os brinquedos. Buscando, assim, uma definição mais clara para esses três componentes importantes da interação social e da construção de conhecimento na ação lúdica. Nas palavras de Kishimoto (2000, p. 17), encontramos uma distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira.

Diante disso, o jogo pode ser visto como, resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um determinado contexto social. E dependendo da linguagem e das concepções deste enquanto fato social, *“o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui”*; pode ser utilizado, também, como sistema de regras, que permite identificar uma estrutura seqüencial que especifica sua modalidade. Pois, quando se joga, *“está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica; definindo-se, o jogo, também, enquanto objeto, como por exemplo: o xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedras ou metais”*.

O brinquedo é um objeto cultural que traz inúmeros significados. Serve de veículo às brincadeiras, sintetizando a representação que uma dada sociedade tem da criança. Nas palavras de Brougère (2001, p. 9) *“o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura”*.

Por outro lado, o brinquedo adquire um sentido especial para cada criança e, em cada diferente circunstância, seu valor simbólico ultrapassa sua função técnica e assume o caráter de brincadeira. Ao brincar, a criança tem a possibilidade de experimentar sentimentos fortes e contraditórios, colocando-se em múltiplos papéis, como por exemplo, de exercitar o poder, dizer o indizível e viver o inimaginável. Enfim, na interação com o outro a brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade, colaborando, significativamente, para a construção de sua identidade.

Kishimoto (2000, p. 17), ressalta que *“no Brasil termos como jogo, brinquedo e brincadeira, ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível*

*baixo de conceituação deste campo*”. A autora também traz algumas modalidades de brincadeiras, presentes na Educação Infantil, que são classificadas para apoiar a professora que pretende utilizar a brincadeira na sua prática pedagógica. Tais definições se dividem em: *brincadeiras tradicionais*, que têm a função de perpetuar a cultura infantil, como por exemplo, a brincadeira de amarelinha, pião, pipas, cinco-marias, etc.; *brincadeiras de faz-de-conta*, que são brincadeiras de representação de papéis, de situações imaginárias, que permite à criança criar símbolos, ressignificar objetos e sua realidade. E, por fim, têm-se as *brincadeiras de construção*, que são consideradas importantes por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. Essa última é a mais utilizada pela escola, a exemplo de: blocos de construção, materiais de sucata, blocos de madeira, de encaixe, etc.

Rego (2001) explorando as faces do brincar aponta para a permeabilidade da fronteira entre o real e o imaginário, ressaltando, ainda, que um alimenta o outro. Assim, a fantasia precisa da realidade como parâmetro, pois não se cria do nada. A realidade, por sua vez, precisa da fantasia para relativizá-la, suavizá-la e colori-la. Dessa forma é que as brincadeiras adquirem seu significado e utilidade. Elas se entrelaçam nessas duas esferas e transitam entre elas, ressignificando-as permanentemente. Nas palavras de Brougère (2001, p. 99-100):

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferente daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana.

Com propriedades semelhantes ao brincar, podemos falar também das histórias infantis que, a nosso ver, por si, só, são expressões de conhecimento. Este conhecimento é enriquecido no contato com a literatura por intermédio da voz do adulto; além de enriquecer também a fantasia, a imaginação e a experiência indireta do mundo (DINORAH, 1996). Ouvir histórias é uma experiência agradável e proveitosa, sob diversos pontos de vista. Na qualidade de sujeito social, ao ouvir histórias a criança está brincando com a imaginação, não está só fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais. Além disso, por meio das histórias identifica-se com elementos fundamentais para a formação de sua identidade.

Desse modo, pensamos que o brincar é um direito inalienável de todos, em especial das crianças. Pode-se, portanto, brincar na forma de atividade social, na forma de

expressão e na forma de relação com o outro e com o mundo.

Partimos então do pressuposto de que o lúdico, de origem latina *ludere* (ilusão) - é adjetivo que qualifica tudo o que se relaciona com o jogo, com a brincadeira e com o brincar - podendo e devendo, assim, ser encarado como um meio e um direito. Como meio entendem-se as inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal, as fontes de afeto, as alegrias e as cooperações, que podem advir quando se proporciona à alguém a oportunidade de brincar. Já no direito a atividade lúdica é importante para que a criança possa conhecer-se e também para compreender o mundo que a cerca. Brincando a criança aprende a se constituir como um ser pertencente a um grupo social, construindo assim a sua identidade cultural. (WAJSKOP, 2001).

No entanto, salientam alguns autores que a brincadeira não está direta ou linearmente ligada à alegria e ao prazer, (VYGOTSKY, 1998; BROUGÈRE, 2001). Ao brincar exercita-se, também, a perda, a angústia, a frustração, o medo, a excitação, a dúvida, a busca, um misto de sensações não, necessariamente, agradáveis, mas, certamente, importantes para a constituição da pessoa como sujeito.

Nesta perspectiva o brincar preenche necessidades; portanto, a imaginação e a atividade criadora são para a criança, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. Além disso, de acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira, de um modo geral, coloca a criança em situações de repetição de valores e imitação de papéis e regras sociais. É um espaço privilegiado de construção de conhecimento sobre a realidade.

Sendo assim, a aquisição de conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos que se articulam intimamente com a constituição do ser humano e o brincar. No cotidiano da criança, desde o início, tudo é fonte de curiosidade e exploração; a partir das trocas, das inter-relações que estabelecem com o meio e das interações com outras pessoas, sejam adultos ou outras crianças, é que aprendem e se desenvolvem. Agem ativamente em seu entorno; observam, selecionam informações, analisam-as, relacionam-as e lhes dão diferentes sentidos. Diante disso, ao expandir a diversidade de relações, ampliam o seu universo de experiências e as possibilidades de entenderem e transformarem seu mundo; e mais que isso, aprendem a respeito de si e das pessoas e, assim, constituem suas identidades. Em vista disso, as interações se formam no espaço do conhecimento, da produção da história pessoal, do grupo e da cultura. Nas palavras de Wajskop (2001, p. 30-31):

A brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças

podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais.

O verdadeiro valor do brincar, como elemento fundamental para a constituição humana, traz uma questão desafiadora: por que certas instituições escolares não valorizam esse poderoso elemento cultural e humano nas relações cotidianas de construção do conhecimento?

Para Vasconcelos (2006, p. 61) existe uma possível resposta para esta questão:

Pensamos que a resposta a essa indagação pressupõe o resgate de uma contradição secular e histórica. Se, por um lado, o brincar passou a ser valorizado pelos românticos (no séc. XVIII), por outro, foi excluído da ênfase racional e instrucional que criou os sistemas nacionais de ensino no século XIX. Para essa última vertente, que se consolidou pragmática e politicamente forte, o brincar continuou fazendo parte da esfera do lazer e do passatempo infantil, associado ao plano afetivo, considerado secundário pelos racionalistas

E salienta, ainda, que essa concepção, que traduz uma visão dualista de sujeito separando razão de emoção, continua presente no imaginário de educadores até os dias atuais. Na Educação Infantil, por exemplo, o tempo das crianças, normalmente, é dividido pela instituição escolar entre a alimentação, o sono, o banho, a troca e algumas poucas atividades programadas (nem sempre criativas e interessantes). Elas, então, acabam por ficarem confinadas entre quatro paredes impedidas de brincar. Além disso, a maior parte, das instituições de Educação Infantil, apresenta certa ambigüidade quanto à compreensão de seu papel educativo em relação às crianças. O trabalho acaba, muitas vezes, reduzindo-se a um repertório de cuidados físicos, de controles comportamentais e de *guarda da saúde*, funcionando, assim, como “*substitutos do lar*”, ou, então, como “*armazéns de crianças*”, revelando-se uma verdadeira crise de identidade institucional.

Assim sendo, pensamos que essas instituições devem ser reconhecidas como agências educativas responsáveis, portanto, pelo desenvolvimento físico, social, intelectual e afetivo da criança o que implica considerar não apenas o próprio infante a ser atendido, quanto às suas características e necessidades de desenvolvimento, mas, também, os agentes envolvidos na formação dessas crianças. (MALUF, 2004).

Algumas escolas de Educação Infantil propõem as brincadeiras só na hora do recreio para obter, segundo suas crenças, maior obediência e concentração na classe. Em geral, o brincar é o momento de diversão, em oposição ao trabalho escolar. Nesse tipo de prática fragmentam-se as atividades das crianças, considerando-se que a brincadeira é apenas

um momento de descanso, em contraposição à seriedade dos exercícios e aprendizagens, sistematizado pelo professor.

Observamos que, muitas vezes, acabam por considerar que o espaço ao ar livre, ou seja, as brincadeiras que acontecem no pátio da escola na hora do recreio, são, por si só, elementos suficientes para que as atividades lúdicas aconteçam. Não as proíbem, mas, também, não interferem nem as enriquecem. Ou seja, apenas as contemplam com o estigma de passatempo. Desse modo, constata-se que as brincadeiras das crianças são tidas apenas como um lazer, uma descontração, e não como um momento propício às aprendizagens, às observações e à participação do professor (quando necessário). Como alerta Friedmann (2005), os professores justificam que a falta de tempo para o brincar é decorrente do vasto programa curricular que têm que dar conta. “*Com isso, a brincadeira fica relegada ao pátio ou destinada á ‘preencher’ intervalos de tempo entre aulas*”. (p. 15).

Pensamos que no âmbito escolar o professor deve utilizar as brincadeiras no espaço institucional, considerando a importância que esta tem para a reflexão *na* e *sobre* a prática. A intencionalidade pedagógica perante a atividade lúdica infantil é um ponto bastante discutido na área educacional, escolar ou não. Contudo, para melhor compreender esse fato muitos educadores buscam, na teorização, o embasamento para o seu trabalho; outros partem diretamente para a prática. Santos (2001a, p. 15) salienta que: “*Teoria e prática são indissociáveis. A teoria leva ao **saber** e forma o teórico. A prática leva ao **fazer** e forma o animador. O educador lúdico é o que realiza a ação lúdica, inter-relacionando teoria e prática*”.

Entretanto, para a autora, é necessário que os profissionais da Educação Infantil reconheçam o real significado do lúdico para aplicá-lo adequadamente, estabelecendo, dessa forma, a relação entre o brincar e o aprender a aprender. Na sala de aula a ludicidade ganha espaço, pois a criança se apropria de maneira mais prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao profissional avaliar o crescimento gradativo do aluno. Desse modo, o brincar pode ser pensado e planejado dentro de uma proposta pedagógica; pois, assim, terá sua função educativa ampliada. Na verdade, essa não é a prática mais utilizada na escola, como relata Santos (2001b, p. 16): “*O brincar ainda é usado nos espaços menos nobres, em horários livres, no recreio, para descansar e logo após retornar às atividades sérias, exatamente como preconizavam as teorias sobre o jogo do século passado*”.

Para tanto, o brincar, na escola, representa *modismo*, já que, nesse caso, a

preocupação não se direciona para a qualidade do aprender brincando, mas para a quantidade de jogos oferecidos em certos momentos para distrair a criança, ocupar o tempo, ou recompensá-la por ter feito o trabalho escolar, e não como estratégia de aprendizagem e construção de conhecimentos.

Acreditamos que ao estabelecer uma ligação entre o prazer e as necessidades, o brincar e o aprender podem ajudar a criança a realizar as atividades educativas e possibilitar seu desenvolvimento de forma mais prazerosa e dinâmica, indo muito além de uma simples interação, estimulando a imaginação da criança. Como afirma Santos (2001a), o brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e desenvolver. Sendo assim, nos interessa saber: *quais as concepções que as professoras de educação infantil têm sobre o brincar?*

Vale ressaltar, portanto, que o estudo das concepções das professoras<sup>2</sup> sobre o brincar justifica-se em função de vários aspectos. Além daqueles que salientamos anteriormente, destaca-se, ainda, o fato de que as atividades lúdicas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da criatividade, que ajudam na formação de conceitos e podem conduzir ao pensamento reflexivo (VASCONCELOS, 2006).

No entanto, nos interessa saber um pouco mais sobre as relações que as professoras mantêm com o brincar. Pretendemos também investigar *quais são os aspectos da história de vida dessas professoras e o que influenciaram suas concepções sobre o brincar?*

Contudo, buscamos resposta para essa última questão, porque partimos do pressuposto de que concepções trazem uma história. E todo conhecimento resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. Nesse sentido, o sujeito é histórico e cultural. A atividade do sujeito supõe a sua ação com objetos físicos, entre sujeitos e entre sujeito e idéias dentro de uma dada cultura. Sendo na cultura que se processa a subjetividade humana.

Com esse pressuposto, direcionamos nosso objetivo buscando desvendar aspectos específicos que compõem a percepção que as professoras possuem sobre o brincar no contexto escolar: *Quais foram às marcas da sua infância que influenciam, no presente, a sua prática docente? Essas marcas interferiram na decisão profissional de ser professora? Como essas concepções (sobre o brincar) estiveram presentes durante o percurso de sua carreira profissional?*

---

<sup>2</sup> No trabalho será utilizado o termo **Professora**, no feminino, pelo motivo dessa pesquisa ter sido realizada somente com mulheres e não se deter com o agrupamento de crianças a que ela se refere.

Fomos buscar respostas nas histórias de vida das professoras que participaram desta pesquisa; visto que, suas falas<sup>3</sup> ensejam definições e concepções sobre o ser humano, a sociedade e a educação e, mais especificamente, sobre a criança autor e ator de cada uma delas. Neste sentido, essas professoras foram “compreendidas” a partir de suas trajetórias de vida, suas experiências com o brincar e diferentes tradições enraizadas em suas concepções sobre o lúdico. Ou seja, trabalhar com estas dimensões remete-nos, para uma perspectiva de análise sócio-cultural que capta a dinâmica do objeto investigado.

Para fazer esse estudo, organizamos o trabalho em quatro partes. Na primeira, temos o texto sobre a *Infância, Educação e o Brincar*, cuja intenção foi apresentar informações fundamentais sobre as relações entre a infância, a Educação Infantil e a importância das atividades lúdicas na prática docente. Esse texto aponta que, ao contrário do que muitos pensam, a brincadeira e o brinquedo não são apenas recreação ou passatempo. Mas, a forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo.

Na segunda parte, sobre *Historicidade e Práticas de Memória Docente*, abordamos a importância de compreender a professora, inserida num contexto sócio-cultural, com a história e a sua história, suas experiências e contribuições. Nesse caminhar, retrospectivo, procuramos descobrir os contornos dos caminhos lúdicos por onde andou, os significados presentes e os passos que foram ficando para trás.

Na terceira parte, destacamos os *Procedimentos Metodológicos*, onde serão dadas algumas características sobre a pesquisa qualitativa e sua importância para esta investigação. Contribuindo, assim, para uma reflexão teórica, formada por dados empíricos, que a ilustram numa perspectiva histórica.

Em seguida, apresentamos a abordagem descritiva do método autobiográfico, suas características e seleção das participantes. Posteriormente, na quarta parte, foi realizada a *Descrição das Entrevistas*; seguindo um roteiro com questões semi-estruturada e agrupadas por categorias. Este instrumento foi aplicado, com sete professoras da Educação Infantil, de escolas situadas em duas cidades do interior do Estado do Paraná<sup>4</sup>. A *Análise dos Dados*, levou à expressão da forma como estas profissionais vêem a si mesmas e ao seu trabalho. O resultado criou possibilidades de exploração ao revelar as representações

---

<sup>3</sup> Não foram realizadas observações das aulas. Não buscamos a verificação da veracidade dos seus depoimentos e sim o sentido dado pelas professoras aos seus relatos.

<sup>4</sup> Não faremos qualquer caracterização descritiva da instituição a que estas pertencem, pois não consideramos este um dado primordial, uma vez que, estamos interessados na história de vida dessas profissionais. O que se busca nesta pesquisa são as concepções que elas têm sobre o lúdico, se o que viveram na infância e formação reflete e/ou refletiu diretamente ou não na sua prática docente. Por isso, os depoimentos obtidos por meio das entrevistas tiveram como objetivo coletar o máximo de informações sobre a trajetória e a atuação das participantes.

das professoras sobre infância, as concepções sobre o brincar e a presença do lúdico no contexto escolar.

# **1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E BRINCAR**

## **1.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO E REFLEXÃO**

As muitas pesquisas e estudos sobre o desenvolvimento infantil, bem como as mudanças nas práticas de educação e cuidados das crianças pequenas, dos últimos 20/30 anos, incluindo os serviços coletivos de atendimento em creches e pré-escolas, têm nos remetido a uma noção de criança como ser competente, com necessidades, modos de pensar e de agir que lhes são próprios. A criança é intensa em seu jeito de experimentar o mundo, de se expressar, de comunicar-se e revelar suas curiosidades.

No entanto, esta noção, mesmo sendo uma idéia corrente entre nós, não a torna hegemônica; temos diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano. É claro que cada concepção, sendo uma maneira própria de explicar e compreender a criança, traz consigo modos específicos de cuidado e educação. Portanto, para que as crianças se desenvolvam e aprendam sobre o mundo em que vivem, precisam de interações motoras, afetivas, intelectuais e culturais na vida familiar e comunitária.

Logo, isto requer uma conscientização de todos sobre a importância desta relação, pois a forma como vemos e entendemos as questões relativas ao processo de cuidado e educação das crianças é que dirige nossas ações. E as concepções são “o ponto de partida” de uma proposta educacional e devem refletir na organização do trabalho, e nas ações educativas realizadas.

Assim, antes de qualquer outro aspecto, precisamos esclarecer, para nós mesmos, o que entendemos por infância.

Não há uma concepção única de infância. Há, sim, uma diversidade de concepções que influenciam a forma como cada sociedade, comunidade ou grupo se relaciona com suas crianças; o que torna importante a busca de uma maior compreensão dessas concepções.

Alguns entendem a infância como condição natural e biológica, que categoriza às crianças como distintas dos adultos, mas as vê como iguais entre si. E percebe unidade no jeito de ser e de agir de qualquer criança, independente do tempo histórico, da localidade e das condições sociais e econômicas em que vive. Outros vêem a infância como uma construção social e histórica, estando as crianças sujeitas à influências das tradições e costumes do seu grupo cultural, de seu pertencimento étnico, religioso, de gênero e das

condições sócio-econômicas nas quais estão inseridas. Para estes, existem diversas maneiras de ser criança, as quais dependem das suas condições concretas.

Hoje, especialmente nas sociedades ocidentais, a infância é entendida como um tempo na formação do ser humano, diferente da idade adulta, estando entre os direitos fundamentais desse período o direito de brincar. Contudo, sabemos que muitas crianças não conseguem usufruí-lo, por viverem em situações muito adversas, de pobreza e violência. Continuam sendo crianças, pois têm 2, 5, ou 8 anos de idade; mas devido ao fato de trabalharem, cuidarem de seus irmãos, ficarem desacompanhadas e reclusas nos locais onde moram, ou por outros motivos, não vivenciam a infância como tempo de envolvimento em brincadeiras e de formação.

Com isso, consideramos a complexidade da relação entre criança e infância. Nem toda criança usufrui de sua infância como prevêem os dispositivos jurídicos, as convenções internacionais e como desejamos nós, adultos, envolvidos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No cotidiano, precisamos ser capazes de perceber as crianças concretas com as quais convivemos, e as diferentes infâncias que lhes são possíveis viver.

Há inúmeros estudos que resgatam as concepções de infância na história da humanidade, entre eles destacam-se Ariès (1981), Charlot (1983), Freitas (1999), Del Priore (2002) e Kuhlmann Jr.(2004), dentre outros.

Contudo, estes estudos apontam que crianças sempre existiram, desde os primeiros registros históricos, mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são idéias que surgem com a modernidade.<sup>5</sup>

Nos estudos de Philippe Ariès (1981), desde a antiguidade as crianças, as mulheres e os escravos eram considerados seres inferiores e mantinham relação de dependência com os seus senhores.

Ariès nos expõe que, na Idade Média, a iconografia da época demonstra que ser criança era algo muito próximo e vinculado ao mundo dos adultos. Não se trata de promiscuidade. O que acontecia, segundo o autor, era que as noções de tempo e espaço e as existências humanas, se organizavam de forma diferente da modernidade, ou seja, a infância e a criança tiveram concepções distintas em cada momento histórico, passando, inclusive, pela insignificância que se relacionava à incompetência e à falta de habilidade.

---

<sup>5</sup> Modernidade aqui se aplica ao período histórico após a Idade Média.

Já, o século XVI, ficou marcado pela paparicação nos primeiros anos de vida da criança. As pessoas se divertiam com elas como se fossem um animal de estimação. Em outro momento, a infância se torna o centro do interesse educativo dos adultos, ou seja, sentimentos de afetividade, cuidados, reconhecimento e continuidade da família, passam a representar um período de institucionalização da criança. Para Ariès (1981, p. 277) a instituição mais representativa dessa época é a escola que “*confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato*”.

Alguns estudos mostram que durante os séculos XVI, até meados do século XX, tanto na Europa como no Brasil, existiam crianças abandonadas, órfãs, escravas, imigrantes pobres, enfim, uma massa de excluídos perambulando pelas ruas; cujos valores, hábitos e comportamentos eram estranhos ao ideal burguês da sociedade. Provocando, assim, um sentimento que moralizasse os costumes, confinasse, regulasse esta população e evitasse, possíveis revoltas. É dessa forma, porém, que o sentimento de infância surge no Brasil. Com a necessidade de instrução e ampliação da escola de massa (OLIVEIRA, 2002).

Existia, então, o ideal de moralização dos costumes, que passava pela família burguesa e nuclear<sup>6</sup> e centralizava-se na figura da mãe e na mulher, a responsabilidade pela amamentação, pelos cuidados e pela educação das crianças (FREITAS, 1999).

Nesse período, as condições de higiene eram péssimas e as mães ou mulheres que cuidavam das crianças - denominadas como *criadeiras*, as amas de leite ou *fazedoras de anjo* (OLIVEIRA, 2002) – geralmente vinculadas à roda dos expostos, recebiam crianças abandonadas que, muitas vezes, não chegavam à completar três anos de idade.

Dessa forma, houve um longo processo histórico até a sociedade valorizar a infância. Porém, a particularidade da infância não foi reconhecida e nem mesmo realizada para todas as crianças. De acordo com estudos e pesquisas realizadas na área, verifica-se que, na prática, este caráter universal foi perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de raça. O que se nota é que todas são concebidas como crianças, no que diz respeito ao aspecto biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. (KRAMER, 2000).

Kuhlmann (2004) ressalta que a infância é construção histórica e, por isso, profissionais, educadores e pesquisadores da infância não estão isentos do processo de construir concepções e representações das crianças, que possam conduzi-las a agir de forma

---

<sup>6</sup> A autora se refere a família constituída de pai, mãe e filhos.

preconceituosa, quanto mais estereotipado o *corpus* de idéia que foram armazenando sobre o que significa ser criança. Ressalta-se, ainda que é necessário aprofundar as reflexões sobre questões como: Que crianças são essas? O que elas têm em comum? O que partilham entre si em várias regiões do país e do mundo? O que as distingue uma das outras?

Oliveira (2002) nos alerta para o rompimento das representações hegemônicas, ou seja, as crianças se distinguem uma das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas; enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Torna-se possível, assim, pensar sobre as repercussões deste sentimento de infância, ou dos significados que nós adultos atribuímos às crianças e suas culturas. Nas palavras de Miguel Arroyo (1994, p. 89):

A infância deixou apenas de ser objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da Infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só por isso. É por consciência da obrigação pública que nós temos frente à Infância, diante da Infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente criou obrigações públicas por parte do Estado.

Isso mostra que reconhecer a infância como tempo de direitos, torna-se condição fundamental para a construção de práticas educativas adequadas às atuais necessidades do mundo moderno. No entanto, é mister saber que a criança tornou-se o objeto de estudo da Psicologia, e que esta consolidou-se nas últimas décadas influenciando, diretamente, a área educacional, dando luz à compreensão sobre o desenvolvimento infantil, o comportamento e a aprendizagem. Davis e Oliveira (1990, p. 11) destacam a força das correntes psicológicas nessa área:

Quanto mais informações os educadores tiverem sobre o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, maiores serão as chances de melhoria das práticas pedagógicas. Compreende-se, assim, a relevância teórica dos estudos psicológicos para a área da educação e a necessidade de se efetivar maior intercâmbio entre a Psicologia e Pedagogia, à medida que aumentam os problemas que as escolas têm que enfrentar.

Ao mesmo tempo, outras áreas do saber conferiram significativas contribuições para o estudo da infância no campo da Psicologia; ciência cujo papel é

investigar as modificações que ocorrem nos processos que envolvem a relação do indivíduo com o mundo, os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, etc... Sendo assim, as autoras explicam que:

Para realizar sua proposta, a Psicologia interage com outras ciências, tais como a Medicina, a Biologia, a Filosofia, a Genética, a Antropologia, a Sociologia, além da Pedagogia. Estes ramos do conhecimento estão imbricados uns nos outros, de tal forma que, muitas vezes, é difícil saber em que domínio se está atuando. (DAVIS e OLIVEIRA, 1990, p. 17)

Um outro campo do saber que contribuiu para tal compreensão foi a Sociologia. Com as contribuições desta ciência passou-se a conceber como objeto de estudo a significação social, a ideologia da criança e o valor social atribuído à infância. Com a divulgação desses estudos podemos compreender que a dependência da criança em relação ao adulto é factual e não natural, e que razões sociais e ideológicas estão na base da desigual distribuição de poder entre adultos e crianças, com evidentes repercussões no que se refere ao controle e a dominação de grupos sociais.

Nos estudos da Antropologia, assuntos relacionados à infância em diferentes contextos culturais, destacam-se a diversidade das populações infantis, contribuindo muito para o conhecimento das atividades das crianças, suas brincadeiras, danças, histórias e demais práticas culturais. (OLIVEIRA, 2002).

Portanto, diálogos em outras áreas como: a Psicanálise, a Filosofia e os Estudos da Linguagem, assim como a história da infância, juntamente com as contribuições da Sociologia, Antropologia e Psicologia, têm nos permitido enfrentar questões polêmicas e, mais do que tudo, tem nos feito indagar sobre como deixar de ser “*in-fans*” (aquele que não fala). Portanto, com tais contribuições temos que conceber a criança com idéias diferentes do que se tinha há séculos atrás. Dessa forma, ao longo do tempo, essas questões e imagens sobre a infância e as crianças foram revistas.

Estudos indicam que os fatores biológicos e sociais estão interligados, influenciando o desenvolvimento humano. Para Oliveira (2002, p. 125), o desenvolvimento humano é um processo em construção.

Historicamente, diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na Psicologia. Elas buscam responder como cada um chegou a ser aquilo que é, e mostrar quais os caminhos abertos para mudanças necessárias de ser, quais as possibilidades de cada indivíduo para aprender.

Contudo, a criança passa a ser vista como um ser que pensa e que vai, a partir de suas experiências e nas interações com outras crianças e adultos, criando e recriando uma série de idéias e teorias sobre o mundo físico e social.

Podemos assim dizer que, diferentes concepções foram sendo construídas no decorrer da história e, apesar de coexistirem na prática pedagógica, estas concepções trazem marcas de um discurso dominante sobre a criança, ou seja, ela continua sendo vista como:

Reprodutora de cultura e de conhecimento; a criança inocente nos anos dourados da sua vida; a criança como natureza ou a criança científica; o “desenvolvimento infantil” biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano, imaturo que está se tornando adulto. (MOSS, 2002, p. 239)

Desse modo, vale ressaltar que a criança não é um ser em maturação apenas. Contra essa percepção naturalizadora da infância e infantilizadora do ser humano, há que se ter uma concepção que reconheça a especificidade da infância, que manifesta seu poder de imaginação, fantasia e criação, entendendo que são pessoas que produzem a cultura, além de serem nelas produzidas. Pela definição de Kramer (2000, p. 4), as crianças possuem: (...) *um olhar crítico e maroto que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.*

E é, portanto, a partir dessa ordem que devemos compreender melhor as crianças e devemos passar a ver o mundo do ponto de vista delas; pois, ao interligar os estudos sobre a criança e sobre a infância, com as atitudes delas próprias, construiremos um outro olhar com o qual poderemos vê-la na sua contraditoriedade, sutileza e perspicácia. Perceberemos que a criança é ela mesma e não um anjo, um demônio, uma *tabula rasa* e nem natureza pura, e sim um ser humano que possui um corpo, uma história, diferentes saberes, diferentes modos de compreender o mundo, que cria, sonha, chora, fala, pensa, aprende, sofre, se alegra, se encanta.... Um olhar a partir **dela** e não **para** ela, onde seja escutada, onde possa falar, onde possa ser reconhecida como sujeito **da** e **na** história, produto e produtora de cultura. Um olhar que respeite seu direito de ser criança, de ser única.

É necessário, também, lembrar que, durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade somente da família, ou do grupo social a que ela pertencia, pois era junto aos adultos e a outras crianças com as quais ela convivia, que aprendia a se tornar membro do grupo, participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram necessários para sua sobrevivência material, e enfrentar, assim, as exigências da vida adulta.

Por um longo período na história, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar os desafios da infância com a família e até mesmo com a comunidade na qual ela estaria inserida. Isso mostra, que a instituição de Educação Infantil que se tem hoje, considerada uma complementação da família, um direito da criança e um lugar privilegiado para o desenvolvimento infantil é muito recente. Pois nem sempre ocorreu do mesmo modo. Este tipo de instituição tem uma história e só foi possível essa história porque, também, se modificaram, na sociedade, as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico de sua vida – a infância.

No Brasil, significativos avanços nos dispositivos legais têm garantido a Educação Infantil como um direito. O Plano Nacional de Educação (2001), estabelece que as ações educativas voltadas a esse público devem ser planejadas de maneira a resguardar os valores sócio-culturais dos grupos a que pertencem. Assegurando, assim, seu desenvolvimento integral em todas as dimensões, deixando claro que:

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E tem oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa. (BRASIL, 2001, p. 40)

Dessa forma, as concepções antagônicas sobre a infância e a educação da criança pequena não pode ser caracterizada como um tempo de preparação para coisa nenhuma, e sim como um tempo em si. A criança é sujeito de direitos que precisam ser respeitados e valorizados em cada etapa de seu desenvolvimento.

Planejar espaços educativos para atender aos direitos das crianças significa mais do que conhecê-las. Torna-se necessário qualificar e valorizar os profissionais que se dedicam à educação da primeira infância e implantar políticas educacionais adequadas à faixa etária. Cerizara (1997, p. 15), alerta que:

Mesmo considerando que os avanços alcançados sejam de cunho legal e tendo claro a distância existente entre o patamar legal e a prática no campo da implementação das políticas educacionais, o alcance destas metas para as instituições de educação infantil requer ainda muito empenho e trabalho, principalmente em um país como o Brasil, onde o contexto sócio-econômico-político-demográfico em que estas instituições estão historicamente inseridas são tão diversos e por que não dizer, em alguns casos, tão adversos.

É de fundamental importância o conhecimento desse fenômeno social pelo profissional de Educação Infantil, para que assim possa ter consciência da especificidade do seu papel enquanto professor e educador de crianças pequenas.

Vale ressaltar que, a Educação Infantil, assim como o conceito de infância, passou e passa por várias concepções, de acordo com a realidade sócio-cultural de cada grupo e de cada época, onde assumiu várias funções como nos descreve alguns autores como Oliveira (2002), Kramer (2000), Kuhlmann Jr.(2004), Meyer (2003), dentre outros:

**a) Função Assistencialista** (a pré-escola guardiã) - que surgiu no século XVIII (França e Inglaterra), com a função de “guardar” as crianças que eram filhas de mães operárias, bem como afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha;

**b) Função Compensatória** (a pré-escola preparatória) – passa a ser atribuída à educação de crianças pequenas, ou seja, está mais relacionada à idéia de assistência que tem como função compensar as suas deficiências, misérias, pobreza e a negligências das famílias. Essa função torna-se relevante após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos e na Europa. A pré-escola seria capaz de suprir as deficiências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares, por intermédio do “adestramento” nos conhecimentos que não possuíam, resolvendo, assim, o fracasso escolar. Pois a idéia de preparação estava vinculada à compensação de carências infantis. Esse programa de educação compensatória reaparece no Brasil nos anos 70, como a solução para os problemas educacionais e sociais;

**c) Função de Promoção do Desenvolvimento Global e Harmônico das Crianças** (a pré-escola com objetivos em si mesma) – Na década de 80, no Brasil, por meio do Programa Nacional da Educação Pré-escolar, a função da pré-escola passa a ser a promoção do desenvolvimento global e harmônico da criança. Ao mesmo tempo em que se afirma que ela não deveria ser vista como preparatória para a escola, considerava-se que poderia contribuir para uma melhor aprendizagem no Ensino Fundamental;

**d) Função de instrumentalizar as crianças** (a pré-escola com função

pedagógica) – Toma, como ponto de partida, a realidade e os conhecimentos infantis, ampliando-os através das atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças, e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

Como podemos notar, a Educação Infantil passou e ainda passa por transformações significativas na nossa sociedade. É de fundamental importância definir os objetivos educacionais a serem trabalhados com as crianças, que estão inseridas nessa instituição. Conhecer as características de cada faixa etária, observar as ações das crianças em grupo e individualmente, efetuar, de fato, uma educação qualitativa. Nesse contexto, todas as crianças têm direito a um espaço digno, sadio, ao conhecimento e à educação de qualidade, com professores que, também, sejam tratados e vistos como sujeitos sociais, que produzem cultura e sejam sujeitos da história.

### **1.1.1 ORIGENS E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao tratarmos da origem e percursos da Educação Infantil, vale dizer que este nível, enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de políticas educacionais públicas, vêm se configurando e adquirindo consistência; na medida em que seus contornos vão se tornando nítidos. Isto se deve aos conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, que tiveram uma evolução significativa nos últimos tempos, assim como seus direitos consignados pela sociedade brasileira.

É preciso destacar, também, que a Educação Infantil tem por objetivo garantir o acesso e a melhoria da qualidade do atendimento às crianças dessa faixa etária. Portanto, para que esse objetivo seja atendido, é necessário que esteja muito claro em que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, se distingue, ou não, dos níveis educacionais que a sucedem, para que não seja difundido um modelo de escolarização caricato neste nível.

Assim, faz-se necessário, interferir no sentido de pesquisar formas de atendimentos com base em uma fundamentação teórica, consistente, sobre as necessidades de bem estar, crescimento e desenvolvimento das crianças nas possibilidades que elas têm em agir e interagir com o meio em que se encontram e produzem cultura.

Dessa forma, percebemos que a criança não pode mais ser entendida numa visão romântica descrita por Friedrich Froebel (1782-1852), como uma “*flor*”, que precisa da jardineira (professora) para desabrochar; que a função do adulto perante a criança não é

apenas cuidar e proteger, mas principalmente a de torná-la gradativamente independente, com valores, crenças, hábitos, habilidades, etc...

Neste espaço de “transição”, não só da denominação, mas da própria concepção do que seja a Educação Infantil, é preciso esclarecer e demarcar a função deste espaço tão discutido por todos os envolvidos na área.

Ainda que a escola seja um ambiente diferente do familiar, as relações estabelecidas na escola entre as crianças e entre as crianças e os adultos que estão ao seu redor, muitas vezes, se espelham nas relações familiares.

São relações sociais, e neste sentido encontramos uma das maiores justificativas para o trabalho na Educação Infantil: possibilitar à criança esse contato com o outro, permitindo que ela possa construir-se neste contato, e essa justificativa traz os fundamentos da teoria vygotskyana:

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem, propostas por Vygotsky, podemos dizer, em primeiro lugar, que desenvolvimento e aprendizagem são processos intimamente relacionados: imerso em um contexto cultural que lhe fornece a matéria-prima do funcionamento psicológico, o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Por outro lado, embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1992, p. 58)

Dessa forma, a instituição de Educação Infantil, deve ser o espaço de educação e cuidado, que se torna necessário na sociedade como um lugar onde a criança produzirá suas “marcas” e terá ao seu redor pessoas que promoverão o seu desenvolvimento, afetivo, social, cognitivo e físico. É necessário, porém, fazermos aqui um recorte histórico da origem e dos percursos dessa instituição, tão importante em nossa sociedade.

Foi com a industrialização e com o crescimento populacional, além do grande avanço tecnológico, e da mulher mostrando-se mais capaz num mundo de constantes mudanças, que o alastramento de Creches e Pré-escolas fez-se necessário. Com tais transformações, até mesmo na estrutura familiar, houve a necessidade dos pais e responsáveis pela criança buscarem melhores condições de vida e, para isso, muitas famílias procuraram essas instituições.

Infelizmente, a pré-escola, é vista pela grande maioria das pessoas, apenas como uma etapa anterior à escolarização, onde, muitas vezes, a criança cumpre um horário

idêntico ao do Ensino Fundamental, inclusive, em relação aos dias letivos. Observam-se pais que mal percebem os avanços das crianças e já querem que se inicie a Alfabetização.

O próprio termo “pré-escola” assume a função de algo que antecede à escola ou que prepara para a escola, *assumindo assim o caráter de possuir qualidade inferior, ou melhor, qualidade não reconhecida*. (MEYER, 2003, p. 27).

Dessa forma, é necessária não só a denominação, mas a própria concepção do que seja a Educação Infantil; é preciso esclarecer e demarcar a função deste espaço tão discutido por acadêmicos, órgãos públicos e professores das turmas de Educação Infantil.

Somente com a Constituição Federal de 1988, sob o prisma do amparo e assistência, é que ela ganhou destaque especial, devido à preocupação de educadores, dando um direito à criança e sua família, impondo ao Estado um dever e revelando, dessa forma, algo que a sociedade já havia postulado. Conforme dados encontrados no documento: Política de Educação Infantil (BRASIL, 2001, p. 13), a expansão de Creches e Pré-escolas teve alguns contratempos, entre eles:

Essa expansão, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários por parte do Estado e da sociedade, acarretou, em termos globais, uma significativa deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na Creche. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da Creche, a separação entre as funções de educar e cuidar, a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores.

Diante disso, uma instituição que apresenta as características de inadequação e falta de comprometimento, como indicados na citação anterior, está a eliminar toda capacidade criativa e imaginativa de suas crianças, já que estas são seres que estão em constante descobrir e, por isso, sua curiosidade deve ser estimulada e levada ao conhecimento.

No Brasil, só foi dada importância maior ao binômio: educação X cuidado, quando seguimentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos (OLIVEIRA, 2002, p. 18). Estas instituições de caráter infantil, segundo a autora, tiveram sucesso porque foram pressionadas e, por isso, houve a necessidade de planejar e buscar conhecimentos sobre o assunto, visando o desenvolvimento e o aprimoramento integral da capacidade infantil.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tornou-se dever do Estado a educação escolar pública e o atendimento gratuito em Creches e Pré-Escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Considerando-se a Creche a instituição que atende crianças de 0 a 3 anos de idade e a Pré-escola a instituição que atende crianças de 4 a 6 anos de idade; ambas Instituições de Educação Infantil. Em 2005 houve uma alteração nessa lei referindo-se ao último ano deste nível – às crianças com 6 anos de idade. A lei de número 11.114/2005 - que visa garantir o acesso a mais um ano de escolaridade, principalmente às crianças de camadas populares - integra a política do Ministério da Educação (MEC) para ampliar o ensino obrigatório no Brasil de oito para nove anos. A partir da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006<sup>7</sup>, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Todas as crianças de seis anos terão de ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) das redes pública e privada. Sendo assim, a Educação Infantil passou a ser considerada no momento como a primeira etapa de Educação Básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

Dessa forma, a Educação Infantil deve cumprir um papel socializador e promovedor do desenvolvimento da identidade das crianças, por intermédio de aprendizagens diversificadas em situações de interação.

Após a LDB nº 9.394/96, muitos documentos foram elaborados pelo MEC, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), contendo o volume 1 – *Introdução*, descrevendo as concepções sobre a criança, o educar, o cuidar, o brincar e o aprender em situações orientadas e atualizadas. No volume 2 – *Formação Pessoal e Social* e volume 3 – *Conhecimento de Mundo*; auxilia os profissionais da área, em questão, a realizar a ação educativa em função do desenvolvimento das crianças, oferecendo propostas de aprendizagem e salientando os cuidados que se deve ter com as crianças, possui assim um caráter instrumental e didático, para qual os profissionais da Educação Infantil devem ter consciência em sua prática educativa, que a instrução de conhecimento se processa de maneira integrada e global (BRASIL, 1998).

A questão do brincar é destacada no volume 2 como algo que se faz de extrema importância ao perceber o forte desejo de que exista a alegria e o prazer nas escolas de Educação Infantil. “*Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também de transformá-la.*” (BRASIL, 1998, v.2, p. 22).

---

<sup>7</sup> Vale destacar que esta pesquisa foi realizada antes da ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos.

Podemos notar que é tratado neste documento os diversos tipos de brincadeiras, bem como, sua importância como forma de adquirir conhecimento, reforçando a ideia do uso das brincadeiras como recurso didático.

Outro fator importante que o RCNEI (BRASIL, 1998) coloca, é o brincar como um princípio para as atividades da Educação Infantil que contribui para o exercício da cidadania “... o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação comunicação infantil”. (v. 1, p. 13), reforçando assim, os motivos de uso das brincadeiras.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 27).

Considerando a infância e suas características, é necessário oferecer condições para que as aprendizagens da criança ocorram por meio de brincadeiras, e em outras situações pedagógicas intencionais orientadas pelo professor. Nessa perspectiva, a função de educar a criança pode ser tomada como prioridade para nortear o trabalho pedagógico na Creche e Pré-Escola.

Educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas, de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), muitas instituições para a Educação Infantil foram concebidas no decorrer do tempo, mas a realidade existente era muito precária em sua origem. Tinham como princípio o atendimento desse público; mas, como não havia muitos recursos para a aquisição de materiais pedagógicos, e os professores que ali atuavam quase não tinham formação necessária, o desenvolvimento das crianças passava despercebido, sanando apenas as necessidades de sobrevivência.

Constituí-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de Educação Infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória

para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um fator oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. (BRASIL, 1998, v.1, p. 17).

Atualmente, as propostas para as instituições de Educação Infantil, ao considerar a criança como um ser que necessita de cuidados especiais e educação, estão procurando romper com os ideais de uma educação compensatória e assistencialista.

Modificar essa concepção assistencialista significa atentar para varias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, v.1, p. 17).

A criança passou a ser considerada um ser social, que atua na realidade em que vive e recebe interferências dessa mesma realidade, que serão modificadas e ampliadas de acordo com suas necessidades.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um pouco de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, v.1, p. 21).

A família, a instituição, a sociedade e o Estado devem estar cientes de suas responsabilidades perante o desenvolvimento integral das crianças menores de 7 anos de idade, proporcionando-lhes atenção, cuidados e educação “(...) em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, art. 29). São nesses aspectos que a própria criança constrói sua personalidade e se impõe com características próprias, em busca de um lugar distinto em suas ações e comportamentos.

Na Educação Infantil, cabe aos profissionais da área, respeitar a individualidade de cada criança e responder às necessidades em questão, sem discriminar nenhuma delas.

Incentivar o conhecimento de sua cultura e levar a criança a fazer amizades, interagindo de acordo com seus desejos e necessidades, elementos cruciais de um professor que atua com visões diferenciadas.

Para cuidar de crianças, nesse contexto educacional, é preciso conhecê-las, por meio de observações e interações freqüentes, respeitando-as e sendo respeitadas por elas, garantindo, assim, um bom relacionamento entre ambas as partes.

Os profissionais da Educação Infantil devem, então, estar atentos aos cuidados, não os separando do educar, mas sim fornecendo-lhes uma educação de qualidade, pois o conceito de “cuidar” está bem claro no RCNEI:

(...) cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independentes e mais autônomas. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 25).

Torna-se necessário, dessa forma, que o profissional de Educação Infantil tenha claro seu papel diante da criança pequena, uma vez que é o adulto, e neste caso, deve ser o estimulador da zona de desenvolvimento proximal, citada por Vygotsky (1998), provocando avanços nos conhecimentos que ainda não aconteceram.

Quando o RCNEI (1998) trata o professor como mediador, novamente aponta para o brincar enquanto instrumento próprio e necessário da criança. “*É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa*”. (BRASIL, 1998, v.1, p. 29).

Acreditamos, portanto, que o profissional de Educação Infantil deva ser visto como parte do processo ensino-aprendizagem, para proporcionar o desenvolvimento pleno da criança e o brincar tem um papel importante nesse processo<sup>8</sup>.

## 1.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA PRÁTICA DOCENTE

O universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam marcas para o resto de nossas vidas. As brincadeiras, os brinquedos e os jogos fazem parte destas experiências, e com certeza são as mais prazerosas de serem lembradas. Cada vez que recordamos estes momentos é como se estivéssemos revivendo-os, sendo capazes de sentir a alegria e o encantamento que eles despertam.

Todos nós, adultos, já fomos crianças. Trazemos, portanto, na nossa memória, os jogos que brincamos, que nossos pais e avós brincaram e que nos transmitiram. Nas palavras de Brougère (2001, p. 61): *A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, destacado.*

Pular corda, subir em árvores, fazer castelos de areia, brincar de pega-pega, esconde-esconde, ciranda ou cobra-cega..., porém, essas e tantas outras brincadeiras estão cada vez mais escassas na vida das crianças de uma geração que combina mais com apartamentos, videogames, celulares e computadores. Contudo, existem autores, como Gilles Brougère, que diz que todos esses equipamentos fazem parte do contexto em que as pessoas vivem e as crianças são influenciadas por tudo isso. E dá sua opinião dizendo que: (...) *ninguém é capaz de dizer se isso é bom ou ruim.* (MELLO, 2006, p. 7).

---

<sup>8</sup> Em relação aos trabalhos que se propuseram a investigar as concepções das professoras de Educação Infantil acerca do brincar, recorremos ao levantamento feito por Marquezini (2005). A autora verificou o banco de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as Bases de Dados Eletrônicas<sup>8</sup> “DEDALUS” da Universidade de São Paulo (USP), “ATHENA” da Universidade Estadual Paulista (UNESP), “ACERVUS” da Universidade de Campinas (UNICAMP) e a “IBICT” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Foram empregados como instrumentos de busca, nestas bases, as palavras-chave “brincar”, “brincar e educação infantil”; “brincar e professores”. Na pesquisa realizada no banco de teses da CAPES, foram encontradas de 1998 a 2002, sessenta ocorrências de pesquisas que abordam o brincar, dentre elas, 28 tinham relação com os assuntos da busca. Os trabalhos faziam referências aos seguintes temas: dois abordavam o brincar na formação do educador infantil (CARLETO, 2000 e TERCIOTTI, 2001); oito se referiam ao brincar das crianças em diferentes contextos, como no hospital (GOULART, 1999; CAVALCANTI, 2000), na creche, na pré-escola ou na brinquedoteca (FILGUEIRA, 1998; PRADO, 1998; TEIXEIRA, 1998; LOPES, 2000; LARA, 2000 e VEIGA, 2001); seis tratavam dos tipos de brincar das crianças, sendo que três faziam menção às brincadeiras apresentadas por crianças portadoras de deficiências (GUERRA, 1998; VICTOR, 2001 e BARROS, 2001); dois tematizavam o brincar em diferentes idades, como na adolescência (PEREIRA, 2001) e na idade escolar (MORAES, 2001); um dissertava sobre o brincar de crianças com altas habilidades (MAIA, 2000). A autora também encontrou dois trabalhos que mostraram preocupação em evidenciar a questão do brincar versus à da escolarização na pré-escola (MAGNANI, 1998 e CARVALHO, 1998). Foram encontrados, também, estudos que investigaram a implicação do brincar na aprendizagem de leitura e escrita, de números, de conceitos e de língua estrangeira, dentre outros assuntos (MURARO, 1999; FREITAS, 1999; SILVA, 1999; MENDONÇA, 2000; OLIVETI, 2000 e MONTEIRO, 2001). Finalizando a autora faz o levantamento de quatro pesquisas que tratam do brincar na escola (COSTA, 2001), dos jogos tradicionais infantis (CARDOSO, 1998), do jogo, do brinquedo e da brincadeira em um determinado contexto sócio-cultural (VOLPATO, 1999) e sobre o brincar em geral (CONSONI, 2000).

Muitos estudiosos afirmam que a criança estará, até aos sete anos de idade, aprendendo o mundo através do que vê. Seu ponto de referência são os adultos e, particularmente, os que estão mais próximos dela.

Ressalta-se, no entanto, que a infância deve ser respeitada pelo adulto, identificando-a como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, que permite à criança integrar várias dimensões de sua identidade, assimilar a realidade e vivenciar papéis. Nas palavras de Vygotsky *apud* Rego (2001, p. 82):

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brincar<sup>9</sup> de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

Portanto, a atividade lúdica torna-se um transporte ao mundo de faz-de-conta, que possibilita a criança à realização de sonhos e fantasias, podendo também revelar seus conflitos internos, medos e angústias. Aliviando, assim, a tensão e as frustrações.

Outro aspecto importante que devemos descrever são as histórias infantis. Entre tantas formas de inserir essa atividade no cotidiano das crianças, a autora, Maria Dinorah (1996), traz algumas sugestões e orientações para que o adulto, que no caso pode ser a professora ou outro qualquer, dê margens às atividades enriquecedoras. Segundo a autora, a mais comum é pedir à criança que desenhe um personagem, ou a parte da história que mais lhe agradou. Isso é bom, diz a autora, mas não deve ser a única atividade: pode-se pedir às crianças que recontem a história com suas palavras, ou que modifiquem o final da história, enfim, como já foi citado, há várias maneiras de se trabalhar com histórias infantis.

O importante é saber que as histórias infantis funcionam como fio condutor que dá prazer, faz pensar, faz sonhar e imaginar, nas palavras da autora, essa é a maior riqueza da literatura infantil, brincar com as palavras e a imaginação.

O ser humano desenvolveu ao longo do tempo a capacidade de criar laços de afetos mais permanentes e pessoais, elevou sua capacidade racional para observar, registrar e refletir sobre o meio, e de tomar consciência de si e do outro; dessa forma, acreditamos que o lúdico faz parte da vida humana desde muito tempo, como nos diz Oliveira (2000, p. 105):

O lúdico, desde tempos imemoriais, faz parte da vida humana, sendo que as épocas e as sociedades e culturas têm suas brincadeiras próprias.

---

<sup>9</sup> Vygotsky utiliza o termo *brinquedo* para se referir às situações lúdicas aos jogos com regras e ao imaginário construído pela criança. Utilizaremos o termo *brincar* porque acreditamos que este termo tem significações mais amplas ultrapassando a dimensão do objeto brinquedo.

Aprender a brincar de forma simbólica, representando a realidade onde vive, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento humano das crianças de hoje e de sempre.

Não se tinha nas civilizações antigas uma definição para o lazer no sentido que entendemos hoje. Há estudiosos do assunto que afirmam que o jogo e o brinquedo são fatos tão ou mais antigos do que o homem. Para Marilena Flores Martins (*on line*, 2006), em seu artigo “*O Homem Lúdico*”, os antigos já sabiam da importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano. Um exemplo disso, encontramos no livro antológico de Johan Huizinga, “*Homo Ludens*” (2004), referindo-se que “*O jogo é fato mais antigo que a cultura*” (p. 03), pois, para ele fica claro que os animais já brincavam antes mesmo dos homens se inserirem neste ato.

A ação do homem é estudada por muitos pesquisadores que descrevem seu desenvolvimento, podemos apontar aqui Huizinga (2004), que dentre as várias designações, que foram dadas ao ser humano no decorrer do tempo, o autor menciona três bem significativas: o *Homo sapiens*, que aponta a função vital do homem, o raciocínio para aprender e conhecer o mundo. A do *Homo faber*, partindo do princípio de que o homem tem a capacidade de criar coisas, objetos e utensílios para suas necessidades e a terceira é o *Homo ludens*, pois segundo o autor, o homem manifesta uma tendência para atividades lúdicas, enfim, para o jogo.

Um dos estudos mais completos sobre a evolução do jogo no universo infantil foi realizado por Jean Piaget (1896-1980). Para ele, a representação do lúdico predomina sob a forma de “*jogo simbólico ou jogo de ficção, imaginação ou imitação*”, principalmente do segundo ao sexto ano de vida. (PIAGET, 1994). A partir dos cinco ou seis anos de idade, a atração pelo lúdico começa a se manifestar sob a prática do jogo de regras, que predomina durante toda a vida do indivíduo. São jogos de combinações sensório-motoras ou intelectuais, em que há competição entre os indivíduos, e para que isso seja viável são regulamentadas (submetidos às regras) por códigos, transmitidos ao longo das gerações ou por acordos feitos em momentos pelos participantes. (PIAGET, 1994).

Entende-se, porém, que o jogo de regras é uma conduta lúdica que supõe relações entre os indivíduos, pressupõe a existência de parcerias e de certas obrigações comuns; portanto, a atividade lúdica é socializada.

Sendo assim, a atividade lúdica não pode ser um passatempo, mas um universo rico e fundamental para o desenvolvimento infantil, tornando um elemento que integra os vários aspectos da personalidade: afetivo, motor, cognitivo, cultural e social.

Não podemos privar as crianças de se desenvolver, de ser e pôr-se no mundo, pois sabemos que o mundo infantil difere do mundo adulto, temos que respeitar esse universo, deixar as crianças serem crianças e vivenciarem sua infância de maneira plena, ao invés de impor um mundo cheio de amarras, sem estímulo, sem descoberta e prazer de viver.

O rompimento com certas concepções de ver e considerar as crianças e sua infância, exige uma mudança na forma de educá-las e inseri-las no contexto social e cultural.

Partindo do pressuposto de que, o ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve, podemos entender que este indivíduo é um ser que amadurece e se fortalece, tendo como condução as atividades lúdicas, a fim de entrar no mundo dos adultos por intermédio das brincadeiras, que facilitam essa entrada de forma simbólica. Muitos estudiosos dizem que, há uma natureza humana que aproxima as necessidades de crianças e adultos: o jogo, o lazer, a brincadeira, a diversão. Ressaltamos, porém, que brincar não é uma característica somente infantil, mas do ser humano; ação não inata, mas aprendida de maneira informal, sob a égide da formação de cultura (produzida por todos). E, nesse aspecto, aceitar as crianças em suas formas próprias de expressão, socialização, com especificidade e diversidade é requisito fundamental da concepção de criança, como produtora e reprodutora de culturas. Pois o processo pelo qual as pessoas se tornam individuais e singular se dá, exatamente, neste reconhecimento do outro e de suas diferenças, numa experiência crítica de formação humana. (KRAMER, 2000).

Segundo Maluf (2004), o verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa; acessível a todo o ser humano, de qualquer idade, classe social ou condição econômica. Para a autora, brincar é necessário para: *“comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo”* (p.17).

Sendo assim, esta é a razão da brincadeira estar quase sempre associada à infância (apesar de não ser privilégio desta fase), pois é justamente nos primeiros anos de vida que a criança se depara com uma série de desafios: compreender e participar de seu grupo, trabalhar com o imaginário, desenvolver a linguagem, explorar e conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos e seus usos sociais e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano (os papéis que desempenham, como se relacionam e os hábitos culturais).

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica, dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 2001, p. 25).

Como percebemos, vários autores afirmam que a brincadeira passa a ser um caminho por onde a criança aprende a seguir regras, experimentar formas de comportamento e se socializar, descobrindo o mundo ao seu redor, ressaltando também que, quando as crianças brincam com seus pares, elas se interagem socialmente, descobrindo que não são os únicos sujeitos da ação, e que, para alcançar seus objetivos, precisam considerar o fato de que os outros também têm objetivos próprios que querem satisfazer. Para tanto, a atividade lúdica é uma das maneiras pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico e cultural.

Ao brincar, a criança busca imitar, imaginar, representar e comunicar de forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz-de-conta que é outro. O brincar é, assim, o espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças, por meio da ativação da memória, e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Assim sendo, por intermédio da repetição daquilo que já conhecem e por meio da imitação, atualizam seus conhecimentos prévios para compreendê-los e ampliá-los.

A atividade lúdica é importante para o ser humano em qualquer idade, como já foi dito, mas o que queremos ressaltar é que a criança brinca para se conhecer e também para compreender o mundo que a cerca. Brincando a criança aprende a se constituir como um ser pertencente a um grupo social, construindo, assim, a sua identidade cultural.

No jogo e na brincadeira, a criança é desafiada a indagar, questionar, transformar e desvendar a própria realidade. Partilhando as brincadeiras com outras crianças têm oportunidade de viver diferentes emoções, afetos, rupturas, trocas, aproximações, disputas e cumplicidades, e isso ensina, bastante, a respeito da complexidade do comportamento e relações humanas, pois, ao vivenciar estes momentos, é obrigada a enxergar diferentes opiniões e pontos de vistas, além de lutar pelo seu próprio posicionamento.

Dessa forma, entendemos e concordamos que desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, as atividades lúdicas têm significado, e Vygotsky (1998), vem afirmar que essas atividades referem-se às questões culturais e ao contexto social. Portanto,

analisando os aspectos, social e cultural compreendemos como o indivíduo adquiriu conhecimento, destacando o papel do meio e ressaltando a importância das interações sociais.

Vygotsky despertou grande interesse nas áreas de psicologia e educação no nosso país nos últimos anos. Sua teoria sobre a aprendizagem e a produção do conhecimento esteve desde a origem, intimamente, ligada ao fato do homem ser *social e histórico* e ao mesmo tempo ser produto e produtor de sua história e de sua cultura, *pela e na interação social*.

Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou, está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão de seus interesses no estudo da infância. (REGO, 2001, p. 56).

Para Vygotsky, o homem constitui-se enquanto tal a partir da relação que estabelece com o outro, enquanto ser social. Dessa forma, *“a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”*, (OLIVEIRA, 1992, p. 24), ou seja, o desenvolvimento intelectual do homem está intimamente ligado às relações sociais, que têm como produto a cultura e o conhecimento.

Desse modo, para o desenvolvimento da criança, principalmente, na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos portadores de todas as mensagens da cultura.

Este é precisamente o elemento fundamental da concepção que Vygotsky, tem na interação social, ou seja, o processo de desenvolvimento desempenha um papel formador e construtor, que não poderiam surgir e constituir-se sem a contribuição construtora das interações sociais.

Para Vygotsky o indivíduo é corpo e mente, é um ser biológico e um ser social, é membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Dessa forma, as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, mas também fundamentam-se nas relações sociais entre indivíduo e mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico, sendo que essa relação do homem com o mundo é mediada por sistemas simbólicos.

É pelos sistemas simbólicos que percebemos o quanto que o ser humano constantemente buscou, ao longo de sua história, por meio das relações sociais, estabelecidas

no interior da sociedade, a construção da cultura que expressa estas relações do homem com o próprio homem, do eu com o outro, do homem com o meio. Dessa forma, Aranha (1996, p.14-15) afirma que:

O contato do homem com a natureza, com outros homens e consigo mesmo é intermediado pelos símbolos, isto é, signos – arbitrários e convencionais – por meio dos quais o homem representa o mundo. Portanto, ao criar um sistema de representações aceitas por todo o grupo social (ou seja, a linguagem simbólica) os homens comunicam-se de forma cada vez mais elaborada.

As explorações destas questões mostram que o indivíduo transforma-se de um ser biológico em um ser sócio-cultural, por meio de um processo em que a cultura influencia a constituição da natureza humana, não podendo, portanto, caracterizar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado e universal.

Outro aspecto de grande importância na teoria de Vygotsky, e essencial para a nossa pesquisa, é a questão do brincar. Para esse autor, o brincar cria *zonas de desenvolvimento proximal*<sup>10</sup> a medida em que coloca a criança em situações de repetição de valores e imitação de papéis e regras sociais, além de preencher necessidades da criança privilegiando a linguagem e o significado, no desejo de brincar.

Numa situação imaginária como a da brincadeira de faz-de-conta a criança é levada a agir num mundo imaginário (o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo) em que a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, o passageiro, etc..) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde está brincando de ônibus, as bonecas, etc..), (...) Mas além de ser uma situação imaginária, o brincar é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo de faz-de-conta, há regras que devem ser seguidas. (OLIVEIRA, 1993, p. 67).

Isto significa que as crianças ensinam umas às outras e aprendem nos seus intercâmbios. Ensinam e aprendem conteúdos escolares, modalidades comunicacionais e de convivência, disciplinamentos referentes às normas de condutas sociais, características do ambiente cultural da escola, brincadeiras dos mais variados tipos, assim como desempenham, disputam e negociam papéis entre elas. Tendo como modelo de referência os modos interacionais que vivenciam com o adulto, quando interagem entre si, as crianças, em muitos aspectos os reproduzem, e também os recriam. Para Vygotsky (1998), esta dinâmica interpsicológica de negociações e interposições de papéis, de intercâmbio de conhecimento,

---

<sup>10</sup> A *zona de desenvolvimento proximal* é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 1998, p. 112).

os processos de subjetivação e apropriação de conhecimentos são desenvolvidos e mediados pela linguagem. Nessa perspectiva, encontramos nas palavras de Jiron Matui (2005, p. 71) que:

Todo objeto de conhecimento é objeto cultural e aparece na teia de relações sociais por mediação de símbolos e signos/palavras. A idéia de mediação é a contribuição genial de Vygotsky: é a ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. A função da palavra é fundamental.

Acreditamos que, essa importância do brincar não deve ser ignorada pela escola, ao contrário, a escola deve criar situações de brincadeira, a fim de que a criança possa ter uma gama de possibilidades que estimulem sua linguagem, seu desenvolvimento e a própria interação social.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo<sup>11</sup>, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 2001, p. 83).

Dessa forma, a noção de *zona de desenvolvimento proximal* pode ser relacionada de maneira muito forte, pela sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio, dando portanto, possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. Para Oliveira (1992), é clara a posição de Vygotsky ao afirmar que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, o que é favorecido pelas interações da criança com as pessoas do seu ambiente e pelos aspectos sócio-culturais presentes nessas interações. Isto confere aos conhecimentos, sistemáticos, transmitidos pela escola, um papel de fundamental importância na formação da criança.

Muitos estudiosos alertam que as brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a *zona de desenvolvimento* em que se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância do professor em conhecer a teoria de Vygotsky, para não acontecer como ocorre em algumas escolas de Educação Infantil, que trabalham com jogos simbólicos, em que propõe-se o brincar apenas como uma atividade de relaxamento psicológico, na qual a criança pode extravasar supostas emoções reprimidas e traumáticas da vida cotidiana. Nesse

---

<sup>11</sup> A autora utiliza o termo brinquedo sendo sinônimo de brincar.

caso, a ação educativa pode fornecer brinquedos para projetar cenas da vida cotidiana, como, por exemplo: famílias de bonequinhas para que as crianças brinquem em cantos organizados nas salas ou livremente no pátio da escola. (FRIEDMANN, 2005).

Feito tais considerações, é urgente a necessidade de elaboração de propostas que sirvam como alternativa à prática vigente nas instituições, que atendem as crianças na faixa etária de 0 a 6<sup>12</sup> anos de idade; pois, de modo geral, a maior parte destas instituições apresentam uma certa ambigüidade quanto à compreensão de seu papel educativo. O trabalho acaba, muitas vezes, reduzindo-se a um espaço de cuidados físicos, de controle comportamental e de assistência, revelando, muitas vezes, uma crise de identidade.

Nesta instituição, o tempo das crianças normalmente é dividido entre a alimentação, o sono, o banho, a troca e algumas poucas atividades programadas (nem sempre criativas e interessantes). As crianças acabam por serem confinadas entre quatro paredes e impedidas de brincar. *“Parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente pedagogizado, perdendo-se a idéia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança”*. (DORNELLES *apud* CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 107).

Associada ao prazer e à liberdade, as atividades lúdicas são consideradas um empecilho na situação de aprendizagem. Certos professores não admitem que as crianças brinquem no ambiente educativo e também não oferecem as condições necessárias para que os façam sozinhas. Este profissional, muitas vezes, até ignora a brincadeira das crianças dizendo que *“agora não é hora de brincar, agora é hora de estudar”* (FRIEDMANN, 2005, SANTOS, 2002, KISHIMOTO, 2000).

Ao refletirmos sobre isso, aliamos-nos à defesa de uma perspectiva que acredita que a Educação Infantil está atrelada a uma função educativa, sim; mas não na versão escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como alertam alguns estudiosos, no sentido da antecipação do processo de alfabetização.

Dornelles aponta que *“Muitas vezes damos lugar em nossas salas de aula apenas para o controle, a privação, a punição, a vigilância, o governo de si e do outro. Precisamos em muitos casos resgatar o espaço do lúdico pelo lúdico...”* (*apud* CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 107). A brincadeira pode e deve ter um lugar na Educação Infantil. Nem tão “solta” que dispense o professor, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira. O problema é, no entanto, como fazer isso, e qual é o papel do professor em relação ao brincar na Educação Infantil ? Para responder a estas questões, sem tentar esgotar este tema, é preciso

---

<sup>12</sup> Ressaltamos que neste trabalho nos referimos a Educação Infantil de 0 a 6 anos de idade.

fazer, então, uma reflexão sobre as concepções lúdicas do professor diante do trabalho na Educação Infantil. Precisamos, enquanto professores, conhecer sobre tais concepções para que possamos compreender como as crianças constituem-se crianças através do lúdico, e como está sendo nossa atuação nas brincadeiras com as mesmas. Nas palavras de Friedmann (2005, p. 16), é possível oferecer um espaço lúdico que favoreça a interação das crianças:

Na escola é possível planejar os espaços de jogo<sup>13</sup>. Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podem ser desenvolvidas atividades aproveitando mesas, cadeiras, divisórias etc... como recursos. Fora da sala, sobretudo no pátio, a brincadeira “corre solta” e a atividade física predomina.

Contudo, a educação brasileira passou por reformulações pedagógicas que fizeram os professores repensar muitos assuntos, desencadeando reflexões sobre o uso das atividades lúdicas, como estratégia para a construção do conhecimento. Há aqueles que consideram a ludicidade como uma estratégia viável, adaptando-se a novas exigências da educação.

Para Santos (2001b), existe um agravante neste posicionamento, quando diz que a aceitação da ludicidade, por parte de alguns professores, não garante um posicionamento-pedagógico na sua atuação, afirmando que o lúdico é uma ciência nova que precisa ser estudada e vivenciada. Para os profissionais que acreditam que sabem lidar com esta nova ferramenta porque um dia já brincaram, ocorrem inúmeras dúvidas, pois eles aprendem razoavelmente sobre sua área profissional durante a formação acadêmica e muito pouco sobre ludicidade, tendo assim poucos elementos de análise e compreensão sobre o desenvolvimento humano.

Segundo a autora, muitos professores buscam na teorização o embasamento para tentar sanar estas dificuldades, outros buscam na prática. Portanto, *teoria e prática* são indissociáveis. A teoria leva ao *saber* e forma o teórico, enquanto a prática leva ao *fazer* e forma o animador. Entendemos que, o *professor lúdico* é o que realiza a ação lúdica inter-relacionando teoria e prática. “*A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução*”. (SANTOS, 2001b, p. 15).

Sendo assim, a utilização das brincadeiras, como instrumentos didáticos, se tornaria mais significativa se aproveitadas nas escolas, de Educação Infantil, como atividade lúdica, pois quando a intervenção do professor é diretiva e tem por objetivo o ensino de

---

<sup>13</sup> A autora utiliza o termo *jogo* como sinônimo de brincadeira.

noções e habilidades previamente definidas, a atividade lúdica é proposta por intermédio da oferta de materiais e jogos didáticos, auto-instrutivos, que visa ensinar às crianças noções de forma, dimensões, cores, letras e números.

Dando um exemplo de como alguns professores podem aplicar uma atividade de aprendizagem, imaginando que ela também pode ser lúdica, citamos a organização de uma atividade de supermercado para ensinar às crianças a utilização do dinheiro, unidade de medida e as relações de compra e venda. É claro que nestas atividades as crianças podem aprender as ações de pesar, medir, contar o dinheiro e até iniciar alguns cálculos mentais para comprar e vender. Porém, é importante que o docente saiba que esta atividade, embora tenha objetivos estabelecidos didaticamente, é uma brincadeira, pois os temas, os papéis e as ações das crianças desempenham uma importante ação no desenvolvimento delas, tais como: emocional, afetivo, criativo, cognitivo, cultural e social.

O desenvolvimento específico de sua racionalidade e inteligência deverão acontecer mais tarde, em um momento mais adequado e propício para isso. Nesse momento, a criança precisa de fantasia, espaço, liberdade e criatividade. Foi por intermédio destes instrumentos, canalizados pelas brincadeiras, ela poderá se desenvolver de forma integrada, crescendo intelectual, emocional e fisicamente, ao mesmo tempo. Porém, é fato que, o profissional de Educação Infantil não pode deixar de lado o lúdico pelo lúdico, ou seja, em alguns momentos é importante brincar por brincar, deixar o momento lúdico aparecer de forma espontânea, livre e infantil. Nessa perspectiva, o principal objetivo deve ser as relações educativas travadas nestes espaços de convívio coletivo, que considera a criança de 0 a 6 anos como sujeito principal do processo pedagógico. A partir desses estudos é que percebemos as crianças como sujeitos singulares, co-construtoras de relações sociais e intérpretes da cultura.

Contribuir, no entanto, para a compreensão sobre o papel das escolas de Educação Infantil, requer que se apresente funções fundamentais para a formação das crianças que ali estão. E, por assim dizer, a importância de se pensar em criar uma identidade própria para este nível de “educação institucional”, nos remete a pensar que não é mais possível aceitarmos as propostas que oscilam entre o assistencialismo e as perspectivas que somente escolariza e disciplina, de forma homogeneizada.

Defendemos, entretanto, que todas as escolas de Educação Infantil são espaços coletivos que precisam prezar pela aprendizagem, convivência, experiências e trocas culturais. A aprendizagem pela ludicidade precisa ser esclarecida e aceita pelos profissionais da Educação Infantil. Mas para saber como proporcioná-la faz-se necessário ter a noção do

que isso seja. Para contribuir com essas discussões Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 72), definem aprendizagem como:

A aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significados ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importantes, com outras crianças. Por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo.

Nestes termos, o que buscamos, é qualificar, adjetivar e problematizar o significado mais amplo da dimensão do brincar e do aprender, para o seguimento da Educação Infantil.

As condições para que as brincadeiras aconteçam devem ser dadas pelos adultos. Embora muitos pais se orgulhem do “gênio” que seu filho é nos jogos do computador, certamente as crianças não escolhem esse tipo de diversão por conta própria, afinal, nem têm condições, ainda, para fazer escolhas desse tipo. É o adulto ou o meio quem a influencia. A criança se diverte com o que lhe foi dado, e, sendo assim, foi o adulto quem optou pelo computador e não por um balanço no quintal, ou por caminhões de madeira com que ela pudesse carregar terra e montar castelos de barro.

É decepcionante saber que o brincar é concebido apenas como uma atividade que permite que as crianças relaxem, através da dispersão de energias contidas na classe, pois na fala de alguns professores da Educação Infantil - *a brincadeira recupera fisicamente as crianças*.

A maioria dessas escolas propõem as brincadeiras só na hora do recreio para obter, segundo suas crenças, maior obediência e concentração na classe. Em geral, o brincar é visto somente pelo seu aspecto de movimento corporal. É o movimento de diversão, em oposição ao trabalho escolar. Nesse tipo de prática fragmentam-se as atividades das crianças, considerando que a brincadeira é apenas um momento de descanso em relação à seriedade dos exercícios e aprendizagens sistematizadas pelo professor. Para Santos (2001b, p. 16), isto representa *modismo*, pois, neste caso:

A preocupação não se direciona para a qualidade do aprender brincando, mas para a quantidade de jogos oferecidos. Esta concepção que considera o jogo apenas como recreação, embora seja também importante, porque desenvolve a ludicidade, não gera a construção do conhecimento, que é a função principal da escola.

Neste processo educacional, vale ressaltar que o papel do professor de Educação Infantil é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

Cabe, portanto, ao profissional estar atento a tudo isto. Cabe a ele não ser um mero espectador, que apenas intervém em casos de acidentes, brigas ou choro. Mas, também, não pode ter sempre a iniciativa de propor e/ou coordenar as brincadeiras. Torna-se, todavia, necessário ter uma certa dose de sensibilidade para distinguir em que momentos sua presença é fundamental e as ocasiões em que é preferível deixar que as próprias crianças interajam, organizem e reinventem as brincadeiras.

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica. (MALUF, 2004, p. 21).

Dessa forma, o adulto pode participar da brincadeira, sugerindo materiais ou questionando às crianças sobre *o que fazem, como brincam*, etc.. Pode, também, auxiliar na escolha dos materiais para incrementar o jogo, na organização dos espaços e das crianças; enfim, aproveitando as situações em que as crianças estejam sozinhas para observar e coletar dados, para que numa outra oportunidade possa enriquecer estas brincadeiras e ou adaptá-las. Além de perceber e estimular o que ela precisa para se desenvolver. Neste caso, Santos (1997) *apud* Maluf (2004, p. 31), alerta que:

É necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo materiais adequados e participando de momentos lúdicos. Agindo desta maneira, o professor estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa.

Portanto, é de extrema importância a participação do adulto na brincadeira com as crianças, podendo, assim, elevar o nível de interesse pelo enriquecimento que proporciona, e também, contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes às regras das brincadeiras. Ao profissional faz-se necessário explicar de forma clara e objetiva, as regras dos jogos e brincadeiras, permitindo que as crianças possam entender e até modificar as regras apresentadas.

Lembrando uma afirmação de Piaget (1994, p. 23), “*Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo de bolinhas entre os meninos comporta, por exemplo, um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência*”, pois uma vez que vão instituir (ou legislar) regras, alguém irá sugerir-las, haverá alguma discussão e alguns irão aprová-las em um sistema tipicamente democrático.

Para Maluf (2004) “*as atividades lúdicas deveriam ser alvo de planejamento*”, uma vez que, atualmente, a educação não pode perder de vista o aspecto lúdico nas atividades educacionais. Contudo, a autora faz um alerta importante, “*Um professor que não gosta de brincar nunca irá observar seus alunos vivenciando práticas lúdicas, e também não reconhecerá o valor das brincadeiras na vida da criança*” (p. 32).

Acreditamos, enfim, que a memória das brincadeiras de sua própria infância, e da imagem, valorizada que possuem dessa época, possibilitem um estilo interacional que acolhe e enriquece as brincadeiras infantis.

Portanto, tem-se, inicialmente, a idéia de que o docente, quando aceita brincar junto com a criança, como um elemento participante e à disposição das necessidades delas, também ajuda muito ambas as partes, tanto à criança, quanto a si mesmo (o adulto) a verificar suas necessidades e descobertas.

Enfim, torna-se necessário saber que criança este professor foi no passado; que visão de infância existe dentro dele. De certa forma, este profissional deve reapropriar-se de sua história para entender que criança ele foi e, a partir daí, possa saber que tipo de criança ele gostaria de formar.

Essa perspectiva nos remete ao estudo da história de vida do professor. Ou seja, dar voz ao professor para enunciar aspectos guardados em sua memória.

Contudo, Geni Vasconcelos (2000, p. 8) afirma que, “*o fazer do professor/professora tem sido entre nós, muitas vezes discutido, analisado e interpretado por outros profissionais. Sua voz, entretanto, é com frequência abafada e se perde em estereótipos e simplificações*”.

Nesse trabalho, tentaremos fazer esse percurso. Procuraremos escutar o que essas professoras<sup>14</sup> têm a nos dizer sobre sua infância, sua decisão em ser professora de Educação Infantil, sua carreira profissional e suas concepções sobre o brincar, sobre o lúdico.

---

<sup>14</sup> Estamos nos referindo as Professoras participantes da pesquisa.

Essas professoras trazem, ao longo dos textos, pedaços de sua vida, com histórias que guardam há muito tempo. Trazem, nestas histórias, suas experiências realizadas, cotidianamente, em meio a processos sociais e culturais mais amplos.

Desse modo, verificar, durante as narrativas, que essas professoras são possuidoras de sonhos, desejos, projetos, frustrações, utopias é ter um ouvido atento para conhecê-las e partilhar suas lembranças.

De fato, resgatar a memória dessas professoras abriu muitas possibilidades de se pensar no futuro, permitiu vôos amplos. Articular biografia e história, perceber como o individual e o social estão interligados, como pessoas lidam com situações da estrutura social que lhes apresentam em seu cotidiano. Transformando, assim, em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação.

Nas palavras de Vasconcelos (2000, p. 9) as histórias de vida de professores/professoras nos permitem:

Refletir a respeito da memória para muito além dos registros efetivados pela história oficial. Aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza também para tudo que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado, libertado do silêncio, tirado da penumbra.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, foi possível trazer à tona a história das professoras, apresentando-as como portadoras de uma identidade profissional. Nas narrativas, mesmo sendo o magistério parte significativa das suas experiências e identidades, percebe-se que as professoras não são só magistério. São pessoas reais e concretas que se fazem historicamente a partir dos contextos onde seu cotidiano é vivido. Ou seja, na casa, no trabalho, na sala de aula, na escola e na rua, onde vivenciam sua relação com a estrutura mais ampla que é o espaço cultural, socialmente construído. Como diz Vasconcelos (2000, p. 12):

Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classe, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora. Cada um deles apresenta linguagem, gramaticalidade, temporalidade e territorialidade específicas. Cada um deles colabora para tecer, numa trama complexa, as vidas de professores/professoras. Penetrá-las, compreendê-las requer sensibilidade. Requer ainda romper com um tipo de análise que não está atenta às múltiplas relações de pertencimento desse sujeito que não pode ser entendido de forma fragmentada.

Nesse processo cheio de fios que se entrelaçam, numa ação de idas e vindas, de atalhos e bifurcações que as professoras foram se formando e são ainda formadas, é que a pessoa do professor se caracteriza. Nas palavras de Nóvoa (2000), *maneiras de ser e estar na profissão*. Explicando ainda, é nas tramas da sociabilidade humana, tecidas no cotidiano, na convivência com os colegas de trabalhos e com os alunos, que essas professoras foram e são formadas, são sujeitos de acordo com um contexto, são assim, sujeitos sociais e culturais.

Sempre tomando como pressuposto básico o caráter social do desenvolvimento humano, procuramos problematizar o processo investigativo, empreendido nessa pesquisa. Estando o sujeito inserido num ambiente de significações, construídas numa determinada cultura e num espaço social e culturalmente organizado, o seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento não se realiza à margem, mas se origina nas interações sociais. Isso é, nessa organização social e cultural encontram-se as possibilidades de produção de significados, que alicerçam os processos de humanização e subjetivação dos indivíduos.

Contudo, será a partir do relato das professoras, por meio das entrevistas semi-estruturadas, que buscamos compreender se as concepções que essas professoras têm, sobre o brincar, influenciaram ou não as práticas educativas. Tendo em vista a influência de suas vivências lúdicas na sua constituição profissional. Recorrendo às histórias de vida de professoras (que trabalharam e/ou que ainda estão trabalhando) procuramos desvelar como o sujeito brincou quando criança, suas concepções sobre o brincar, sobre o lúdico, sobre a infância e ser criança.

Enfim, a narração sobre o seu histórico infantil será de suma importância para verificarmos como o brincar é representado pelas professoras e que relação tem com sua prática docente. Justifica-se, assim, o resgate do passado dessas professoras e a reativação de sua memória.

Preocupados, então, em investigar os aspectos da vida das professoras, que influenciam as concepções sobre o brincar, buscamos também fazer um levantamento bibliográfico sobre relatos de histórias de sua vida. Encontramos quatro estudos recentes que tratam deste tema (TASSINARI, 2004; BARROS, 2004; VASCONCELOS, 2000; NÓVOA, 2000), que mostram a importância dos relatos sobre histórias de vida de professores/professoras, estabelecendo assim, as relações entre a formação e a prática docente.

Destacamos também o importante trabalho de Geni Vasconcelos (2000), que em seu livro “*Como me fiz professora*” aborda as histórias de professores/as, possibilitando articular biografia e história, do mesmo modo o livro de Antonio Nóvoa (2000), “*Vidas de professores*”. Esta obra de Nóvoa, procura chamar a atenção para as vidas dos professores/as, que constituíram durante muitos anos uma espécie de “paradigma perdido” da investigação educacional. Nas palavras do autor, hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de idéias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.

Sendo assim, em nossa pesquisa serão analisadas as vivências lúdicas das professoras, que farão parte da investigação. Isso significa deixar emergir suas emoções e representações, oportunizando momentos de descontração, deixando que falem de si próprias, como se sentem realizando esta ou aquela atividade, as facilidades e dificuldades encontradas, as sensações de prazer e desprazer, as práticas correntes, o posicionamento e as abordagens, como são percebidas, exploradas e trabalhadas enquanto processo educativo.

## 2 HISTORICIDADE E PRÁTICAS DE MEMÓRIA DOCENTE

### 2.1 HISTÓRIA DE VIDA E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DOCENTE

Cada sujeito, ao interagir com seu meio, estará interagindo com signos, com uma história, com uma ideologia e vai, assim, nessa troca, com o outro, construindo seu próprio conhecimento que é, marcadamente, cultural.

António Nóvoa (2000) ao destacar a importância dos estudos sobre histórias de vida, procura despertar reflexões sobre os percursos da infância, que marcam os trajetos profissionais de professores, afirmando que:

É impossível separar o eu pessoal do eu profissional sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana (NÓVOA, 2000, p. 9).

Estudos mais recentes deram ênfase à pessoa do professor, favorecendo o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida destes, suas carreiras, percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes. Segundo o autor, o desenvolvimento pessoal dos professores possibilitou um novo olhar científico sobre tais pesquisas e trabalhos. Porém, tais aspectos foram nitidamente ignorados em períodos anteriores à década de 80, como esclarece Nóvoa (2000, p. 15) sobre dois estudos recentes:

(...) aos anos 60 como um período onde os professores foram “ignorados”, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa, aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados” sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

O autor caracteriza o redirecionamento das pesquisas e práticas de formação a partir da obra de Ada Abraham, cujo título – *O professor é uma pessoa*, publicada em 1984, dá destaque à vida pessoal articulada com a vida profissional dos professores, tendo como eixo de argumentação a questão da subjetividade.

Bueno (2002), outra autora que fala sobre esse aspecto, diz que tal assunto mostrou-se esquecido, ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, sendo este o motivo para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área. Para ela, a subjetividade passa a

se constituir assim, na idéia nuclear, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir desta mudança.

A afirmação de Jennifer Nias (1991) citada por Nóvoa (2000, p. 9), merece atenção: “*O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*”.

Bueno (2002) afirma, que cabe ao investigador compreender o que motivou tamanha adesão pelos métodos autobiográficos e estudos de vida dos professores. Embora esta proposta de trabalho tenha encontrado motivação nessa declaração, não trazemos a pretensão de exaurir tema tão amplo e complexo. Sendo assim, nos detemos a descrever a sistematização das abordagens autobiográficas ilustradas por alguns autores.

Conforme Bueno (2002), a influência exercida pelos métodos experimentais desenvolvidos no espaço das ciências físicas e biológicas, foi a princípio um verdadeiro fascínio, uma vez que se serviu de tais métodos. Era a condição para se ter o reconhecimento como disciplina científica. Porém, ressalta-se que não se trata de reconstruir tal história, assim como fez a autora em seu texto<sup>15</sup>.

Vale lembrar, portanto, que este é um dos principais pontos que dão origem às insatisfações que surgem no interior de cada disciplina, e propiciam um movimento de rupturas e mudanças que se iniciou nas primeiras décadas do século passado; e que só vem aumentando atualmente. Não é somente à busca de novos métodos que estas mudanças dizem respeito, mas a um modo novo de conceber a própria ciência.

Segundo Nóvoa (2000, p. 18) “*a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico*”.

Todavia, esse movimento nasceu, segundo o autor, no universo pedagógico, com total vontade de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores. O autor descreve a profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de “histórias de vida”.

A multiplicidade de perspectivas e de estratégias constitui uma das principais qualidades das abordagens autobiográficas, na medida em que estimula um pensamento intencional e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos pertinentes ao estudo.

---

<sup>15</sup> Texto publicado na Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 28, n. 1, p. 11-30. jan/jun. 2002; sob o título “*O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*”.

Nóvoa (2000) aponta que os autores que têm trabalhado nos últimos anos, sistematicamente com as histórias de vida dos professores, mantêm uma vigilância teórica e metodológica, porém, não ignoram a necessidade de um maior rigor conceitual.

A origem social, os grupos de pertença, as instituições que admitem este professor geram um envolvimento cultural que se faz presente na sua visão das coisas e do mundo, na forma como orienta e limita as suas opções e interferem assim no seu percurso (CAVACO, 1989 *apud* NÓVOA, 2003). Sendo assim, a metodologia adaptada à abordagem biográfica ou histórias de vida, por meio de entrevista aberta e semi-estruturada, foi a mais indicada, tendo como foco o contexto situado e vivido de uma época determinada, no caso, a infância, as práticas pedagógicas aplicadas depois da formação acadêmica e as experiências de trabalho com o brincar na Educação Infantil.

Quanto ao critério de escolha dos sujeitos, optou-se por fazer cortes temporais permitindo, assim, um aprofundamento situacional com o retrospectivo, ou autobiográfico, facilitando, dessa forma, a produção de sentido nas narrativas e desprezando o método longitudinal como denomina Cavaco (1989) *apud* Nóvoa (2003, p. 160), que reside em acompanhar ao longo da carreira todo o percurso profissional.

É notório reconhecer o quanto nossas idéias sobre a realidade acabam modificando-a. É por não acreditar que a existência da realidade infantil e lúdica é pura, livre das experiências anteriores e das teorizações prévias, que este trabalho ganha forma, uma vez que acreditamos na interferência de nossos sentimentos, conceitos e preconceitos na prática pedagógica. Apontamos a tomada de consciência destas representações como primeiro passo necessário para a intervenção pedagógica no brincar. Acreditamos na idéia de que, se o professor souber porque age, em uma ou outra direção, e o que influencia sua ação, terá uma prática docente mais conseqüente. Isto, também, não quer dizer inteiramente controlada, pois se sabe o quanto a atividade lúdica é livre, o quanto é mencionada sua imprevisibilidade e mesmo a dificuldade de encaixá-la em conceitos exatos.

A metodologia da história de vida, traz em sua essência, um potencial de transformação do próprio sujeito que dela participa. Ela centraliza o autor/ator das narrativas e a seguir propicia uma organização do próprio sujeito quanto ao cenário, as lembranças e as vivências de sua infância. Dessa forma, induz à auto-reflexão, à re-configuração de sentidos, sendo impossível alguém permanecer imóvel à presença das próprias lembranças e não se sentir impelido a dialogar com elas. Pode-se destacar neste caso a afirmação de Holly *apud* Nóvoa (2000, p. 82):

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experimentais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

A autora faz também uma citação de Sylvia Ashton-Warner para consolidar a reflexão: “*Não é apenas uma parte de nós que se torna professor*”, (apud NÓVOA, 2000, p. 10-11). Isto nos mostra, então, que devemos considerar o professor como um agente produtivo, ou seja, ninguém se forma no vazio; uma vez que formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, enfim, construção da identidade do professor.

Para realizar esta pesquisa, optamos pela abordagem biográfica (genericamente dita - *histórias de vida*), por darmos valor ao potencial do diálogo entre o individual e sócio-cultural. Como define Moita apud Nóvoa (2000, p. 116):

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como uma pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, às “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano.

Sendo assim, tal abordagem é mais do que uma metodologia coerente com a problemática desta pesquisa, tornando-a uma via de acesso à sua exploração.

Conhecer histórias de outras épocas, viajar entre práticas e relatos, adentrar na vida dos professores de outros tempos e do tempo atual, de outro lugar, supõe, entre outras exigências, sensibilidade e rigor teórico. Neste sentido, há que se fazer uma opção metodológica articulada a uma perspectiva que sustente a leitura da problemática.

Ganha destaque nesta ocasião a citação de Bastos apud Mignot e Cunha (2003, p. 169):

Dessa forma, lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A construção do passado é relativa, é condicionado pelo presente. É o presente que aponta o que é importante e o que não é, portanto, um interpretar é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos.

É com este pensamento que esta pesquisa buscou averiguar as lembranças que as professoras têm de sua infância, seus brinquedos, suas brincadeiras, suas fantasias, seus medos, enfim, verificar o quê dessas experiências influencia a sua prática docente.

Procurou-se, portanto, conhecer o passado, perceber o que cada uma estava pensando quando vivia, qual era o seu discurso, o que fazia e como fazia (suas brincadeiras), o que sentia e valorizava, qual era a realidade social que estava envolvida. Contudo, foram feitas tais investigações, faremos articulações com a narrativa das professoras sobre a prática, procurando sempre valorizar a professora como sujeito de sua história, de sua cultura e da sua história profissional, refletindo sobre o brincar inscrito no cotidiano da vida e no cotidiano escolar.

Para isso, torna-se preciso, descrever os procedimentos da metodologia adotada, de acordo com as orientações da pesquisa qualitativa, apontando características importantes para reflexão sobre a condição de produção de sujeitos e subjetividades.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

Por muito tempo, a hegemonia das pesquisas positivistas nas Ciências Humanas e Sociais privilegiava a busca da estabilidade, constante dos fenômenos humanos, a estrutura física das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais e culturais.

Mais recentemente, a pesquisa qualitativa começou a questionar tais fenômenos e a empenhar-se em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos aparentemente simples, de fatos singulares. Tais pesquisas valorizaram os aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados, antes ignorados da vida social e cultural.

A pesquisa qualitativa rompe, dessa forma, com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorporando, assim em, seu fazer o sujeito e sua subjetividade; valorizando a construção peculiar das práticas cotidianas, que passam a ser vistas, não por seus produtos palpáveis, objetivados, quantificados, mas pelo processo significativo de sua construção, em que se incorporam às representações, os significados e o sentido existencial elaborado. Essa orientação adotada pelos pesquisadores subtrai, porém, a verificação das regularidades, para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, o meio em que se constrói sua vida e seu comportamento; a compreensão nos sentidos dos atos, das decisões dos atores sociais e dos vínculos indissociáveis, das ações particulares, com o contexto social em que ocorrem. Para tanto, Minayo (2004, p. 22) descreve que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desta forma, pode-se dizer, epistemologicamente, que a abordagem dialética, pressuposta à maioria das técnicas qualitativas de apreensão da realidade, abre novas perspectivas à capacitação do fenômeno educacional, como prática social intencionada. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém de fato, mas não quantificam os valores nem se submetem à prova

de fatos, pois os dados analisados não são medidos e se valem de diferentes abordagens. Nas palavras de Minayo (2004, p. 22): “A *abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas*”.

A pesquisa qualitativa apresenta características bem distintas como : objetivação do fenômeno; hierarquização das ações – *descrever, compreender, explicar*; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores; suas orientações teóricas e seus dados empíricos e a busca de resultados - os mais fidedignos possíveis.

Tal pesquisa, apresenta uma oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Esta resistência parte dos pesquisadores que agregam a abordagem qualitativa; afirmando, assim, que as ciências humanas têm sua especialidade – o estudo do comportamento humano e social que faz delas ciências com uma metodologia própria.

Tais pesquisadores consideram, ainda, que a apropriação de modelos, estritamente experimentais, conduzem à generalizações errôneas em ciências humanas, pois se baseiam num simplismo conceitual.

Para os positivistas, a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros. A linguagem das variáveis ofereceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade. (MINAYO, 2004, p. 23).

Isso se opõe à abordagem qualitativa, uma vez que ela parte do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma independência viva entre o sujeito e o objeto, uma ligação, indissociável, entre o aspecto do objeto e a subjetividade do sujeito.

Dessa forma, a pesquisa não pode ser o produto de um observador, que está fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos. Pelo contrário, deve ser a revelação do sentido social e cultural que os indivíduos constroem no seu cotidiano.

Vale ressaltar que os métodos quantitativos acabam distanciando, assim, o pesquisador do verdadeiro objetivo da investigação, tornando-se, dessa forma, ineficaz para a compreensão das ações práticas dos sujeitos. Isso se confirma nas palavras de Lüdke e André (2001, p. 12):

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem.

Cabe assim, ao pesquisador da abordagem qualitativa, despojar-se de preconceitos, possuir predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem deixar-se conduzir pelas aparências imediatas, alcançando, dessa maneira, uma compreensão geral dos fenômenos apresentados.

Não há portanto possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 5)

Estudos revelam que, ao trabalhar dessa forma, cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, que não será desfeita no decorrer da pesquisa. Portanto, o resultado final não será fruto de um trabalho individual, mais sim, um trabalho coletivo. Vale afirmar, nas palavras de Minayo (2004, p. 15), que: (...) *o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.*

Para a autora, na pesquisa qualitativa os dados obtidos não são coisas isoladas, são acontecimentos que se apresentam num contexto fluente de relações, ou seja, são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, pois torna-se necessário ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. A autora ressalta que é necessário encontrar o significado manifesto e o que ainda permanece oculto.

Entretanto, ao partirmos do objetivo geral dessa pesquisa, que é o de verificar as concepções sobre o brincar e sobre o lúdico, que as professoras de Educação Infantil têm, de acordo com suas experiências vividas na infância, cabe-nos identificar que é na pesquisa descritiva e qualitativa que ela têm suas bases metodológicas.

Ao propormos ler as histórias de pessoas que são fontes de investigação, procuramos tomar alguns cuidados na realização da investigação, tais como:

a) foi preparado com muitos detalhes o ambiente das narrativas, para que a professora-narradora se sentisse à vontade para dar rumos próprios ao seu relato. Neste caso, a

interferência da pesquisadora foi à mínima possível. Como apontado nas leituras realizadas, como sugestão metodológica, a necessidade de prever um tempo para que a professora organize suas recordações, refaça caminhos e narrativas, uma vez que as narrações mescladas de continuidades e descontinuidades, de releituras e interpretações do vivido, fossem aos poucos se delineando e tomando forma;

b) para que a pesquisadora pudesse ter a oportunidade de discutir, alterar e rever as sínteses elaboradas pelas participantes, foi necessário sintetizar, organizar em unidades de significados e reordenados tais relatos. Sendo este um grande momento, em que a participante começa a dar sentido elaborado de suas narrativas ao confrontá-la, produz-se um outro sentido à sua existência vivida, é o que afirma Moita *apud* Nóvoa (2000, p. 114), quando diz que: *Essa construção de si próprio é um processo de formação*. Ocorreu, portanto, nesta fase, uma tomada de consciência frente à totalidade de impressões fragmentadas de seu passado;

c) outro ponto importante são as contradições e ambigüidades, que ora se apresentam como próprias de relatos desse tipo. Afinal, há um intercruzamento de papéis, de expectativas e tensões nem sempre harmoniosas entre o desejado e o vivido.

Enfim, investigar a memória das professoras de Educação Infantil sobre sua infância, constitui uma tentativa de captar semelhanças e diferenças nos seus modos de rememoração, servindo de base, não no sentido de mostrar-lhes o como fazer, mas ao desvendar para essas professoras que podem encontrar motivação para reinventarem e reconstruírem suas práticas docentes.

Porém, as pesquisas qualitativas pressupõem que a utilização de uma ou mais abordagens (descritiva, exploratória, explicativa) não deve construir um modelo único, exclusivo e estático. Mesmo porque nas palavras de Lüdke e André (2001, p. 12):

Todos os dados da realidade são consideravelmente importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

Verificou-se, portanto, que a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear. Para Gil (2002), os dados são colhidos num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com os sujeitos. Contudo, esses dados são avaliados e analisados constantemente. A presente pesquisa pretende, assim, apresentar

histórias de vida como instrumento de pesquisa, porém, tal instrumento privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes.

Para melhor explicação deste instrumento, serão apresentadas no item a seguir as metodologias autobiográficas (história de vida), como método de pesquisa qualitativa, tendo por base teórica a literatura de Antonio Nóvoa (2000, 2003), Belmira Oliveira Bueno (2002), Marie-Christine Josso (2004), entre outros.

### **3.2 O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO: HISTÓRIA DE VIDA COMO ABORDAGEM DESCRITIVA**

Descrever a história de vida das professoras, que trabalham na Educação Infantil, é saber que cada uma tem histórias singulares; experiências acumuladas, de vida e de formação, e que têm suas diferenças. Nestas trajetórias já percorridas construíram maneiras de ver o mundo, de ver as crianças e a si próprias; que precisam ser levadas em consideração nos processos de formação e trabalho cotidiano. As histórias de vida das professoras são compostas de muitos fios que entremeiam as relações humanas, num determinado contexto social e cultural. Precisamos assim, buscar algumas técnicas e instrumentos de investigação que possam nos ajudar a desvendar os percursos que essas profissionais fizeram para compreendermos sua atuação docente.

Como afirma Cristina Costa (1997, p. 234):

A história de vida compõe-se, portanto, de documentos, depoimentos, memórias e relatos coletados de viva voz pela própria pessoa em questão ou por seus familiares e amigos. Pode tratar-se de documentos escritos de próprio punho ou testemunhos orais transcritos pelo pesquisador.

Segundo a autora, a história de vida é normalmente acompanhada de outras técnicas de investigação, por meio das quais os aspectos individuais ganham generalidade e o investigador pode, a partir daí, separar o que é eventual e circunstancial do que é geral e típico, do caso analisado. Pode-se reforçar, também, a perspectiva sócio-cultural que se adapta a esta investigação.

Tornando-se cada vez mais utilizada e valiosa, a história de vida ganhou espaço, principalmente, no âmbito escolar, como já mencionado nos estudos de Nóvoa, Bueno, Moita e demais; ressaltando os valores, as tradições, a expressão de opiniões e a formação docente, inicial e contínua de professores, dos vários níveis investigados, permitindo, assim, a decifração mais apurada desses depoimentos.

Entretanto, essa técnica conta com a sensibilidade do investigador, sua capacidade de encontrar tipos característicos e fazê-los relatar experiências que uma entrevista dificilmente poderia detectar, conforme aponta Costa (1997, p. 234) ao dizer que: “(...) *ao contrário dos documentos e arquivos, a história de vida relata novos aspectos dos acontecimentos, ou seja, o ponto de vista de quem viveu e testemunhou, ajudando assim, a enriquecer os dados históricos*”.

Destacamos que as histórias de vida, conforme a autora, dão aos fenômenos importante significado pessoal e afetivo, que é cada vez mais significativo nas reconstituições históricas.

Outra autora, que descreve muito bem este método é Belmira Oliveira Bueno (2002), já mencionada anteriormente, mas que não se pode descartar em estudos mais aprofundados sobre este tema. Segundo esta, o recurso do método biográfico é bem recente na área das ciências da educação, amplamente desenvolvida nos anos 20 e 30 pelos sociólogos da Escola de Chicago, buscando novas alternativas à sociologia positivista.

Relata, ainda, que este método quase foi banido nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos, citando o motivo:

Bertaux<sup>16</sup> observa que, durante esse período, apenas na Polônia o método foi largamente utilizado, mas devido às barreiras da língua esses trabalhos ficaram praticamente desconhecidos entre nós. (BUENO, 2002, p. 16)

Contudo, somente por volta dos anos 80 que o método passa a ser novamente utilizado no campo da Sociologia, dando início a muitas discussões, principalmente, sobre os procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem.

Franco Ferrarotti é um dos sociólogos, segundo a autora, que tem se destacado no exame destas questões. Torna-se importante citar as palavras de Ferrarotti, conforme Bueno (2002, p. 17), no que diz respeito ao interesse crescente nos últimos anos pelo debate sobre esse método, que responde a uma dupla exigência.

De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. (...) de outro lado, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindo de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana.

---

<sup>16</sup> A autora refere-se a Daniel Bertaux (1981) citado em seu artigo.

Conclui-se, portanto, que a valorização crescente do método autobiográfico foi possibilitado por estes fatores. Uma vez que corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana (BUENO, 2002).

Nesse contexto, a autora ressalta que o método autobiográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história sócio-cultural do indivíduo.

Bueno (2002) nos mostra que são escassos os trabalhos que empregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional, como no caso dos alunos de cursos de magistério<sup>17</sup>. A autora trata de um campo relativamente novo, tornando importante saber que: *“É mediante a explicitação das potencialidades das abordagens autobiográficas e do exame de seus limites que se pode discutir e ponderar a relevância de seu emprego com os diferentes grupos focalizados”*. (p. 21).

Para tanto, procuramos compreender como evolui a pessoa, que é o professor, ao longo da idade e da profissão, na relação com outras pessoas diretamente ligadas ao ato educativo, na relação com o saber e na relação consigo mesmo.

Sem pretender exaurir o tema abordado, podemos citar a grandeza da obra de Mignot e Cunha (2003), no livro *“Práticas de memória docente”*, vol. 3, editado pela Cortez. Contudo, com a intenção de ampliar a discussão sobre biografias de docentes, e a importância das professoras *para e na* preservação de arquivos pessoais e escolares, é que este material se apresenta tão rico de detalhes ao descrever as histórias de vida das professoras investigadas, contribuindo, muito, para a metodologia da abordagem descritiva. O referencial nos mostra que a quantidade e diversidade dos documentos apresentados, revelam que as professoras não se limitam a ensinar a ler e escrever, apenas. São todas produtoras de textos que projetam sonhos, testemunham dificuldades e eternizam práticas.

### **3.3 SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Tentar traçar o perfil das professoras investigadas significa considerá-las em seu contexto sócio-cultural, incluindo a indagação sobre a concepção lúdica que a professora tem, sendo necessário saber que criança ela foi e que visão de infância existe dentro dela. De

---

<sup>17</sup> Esta é uma idéia que deu origem ao artigo de Bueno (2002), que utilizamos nesta pesquisa. Para maior compreensão indicamos o texto de BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professoras**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo: 1996. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

certa maneira, a professora deve reapropriar-se de sua própria história para entender a sua infância e, partindo dessa premissa, saber que tipo de criança ela gostaria de formar.

Nesta perspectiva, a escolha da metodologia que mais se adapta a esta pesquisa, à luz de uma construção teórico-metodológica do movimento sócio-cultural sobre as concepções de criança, educação infantil, perfil da professora e formação docente, é a que partiremos agora para a descrição dos sujeitos que participaram deste trabalho.

É notório saber que as mudanças ocorridas nas últimas décadas, tanto na Creche como na Pré-escola, contribuíram para o delineamento de um novo perfil dos professores de Educação Infantil. Isto exige, porém, que as relações entre as professoras selecionadas sejam analisadas, não apenas privilegiando os aspectos relativos à formação e docência, mas sim sua história de vida tópica, “*focalizando uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão*” (MINAYO, 2004, p. 59), ou seja, terá como foco as experiências que essas professoras tiveram na infância.

Providenciamos, assim, as questões que direcionam para a explicitação do assunto sobre concepções, identidade, origens, características e significados, num contexto escolar, a exemplo: *Que tipo de criança foi? Qual concepção de criança, de infância tem hoje? Como vê o ato de brincar? Quais são as atividades lúdicas que desenvolve atualmente? Quais as relações que estabelece entre o brincar e sua história de vida? Quais os fatores que mais influenciaram em sua identidade enquanto professora?*

Foi realizado um estudo de caso com sete professoras, de idades diferentes e tempo diferentes de carreira no magistério. A pesquisa foi executada em dois municípios do interior do Estado do Paraná. As sete professoras entrevistadas pertencem a escolas diferentes da cidade onde residem. Para examinar a prática docente dessas professoras, em relação à história de vida tópica das mesmas, foi necessário fazer um recorte temporal que abrange o período de 1960 a 2006.

Para facilitar a compreensão descrevemos os dados gerais sobre as entrevistadas, nos quadros a seguir:

**Quadro A – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DAS PROFESSORAS:**

CARACTERÍSTICAS NOME <sup>18</sup>	Sexo	Idade	Estado civil	Reside com...	Filhos	Netos
<b>Graça</b>	Feminino	27 anos	Casada	Marido e filhos	2	Não tem
<b>Rita</b>	Feminino	35 anos	Casada	Marido e filhos	2	Não tem
<b>Sonia</b>	Feminino	44 anos	Solteira	Mãe e irmãos	Não tem	Não tem
<b>Lucia</b>	Feminino	61 anos	Casada	Marido	2	1
<b>Célia</b>	Feminino	61 anos	Viúva	Filho mais novo	2	2
<b>Sara</b>	Feminino	35 anos	Solteira	Mãe	Não tem	Não tem
<b>Sueli</b>	Feminino	30 anos	Solteira	Pais	Não tem	Não tem

**Quadro B – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS:**

ESCOLARIDADE NOME	Ensino Médio	Curso de Magistério	Ensino Superior	Pós-Graduação
<b>Graça</b>	Completo	=====	Pedagogia	Educação Especial ( <i>lato sensu</i> )
<b>Rita</b>	Completo	=====	Pedagogia	Educação Especial ( <i>lato sensu</i> )
<b>Sonia</b>	Completo	Completo	História	=====
<b>Lucia</b>	Completo	=====	=====	=====
<b>Célia</b>	Completo	Completo	Pedagogia	=====
<b>Sara</b>	Completo	Completo	Pedagogia	=====
<b>Sueli</b>	Completo	Completo	Pedagogia	=====

**Quadro C – TEMPO DE SERVIÇO DAS PROFESSORAS:**

TEMPO DE SERVIÇO NOME	Tempo de serviço fora do Magistério	Tempo de exercício no Magistério	Tempo de serviço na Instituição atual	Tempo de serviço na área Educação Infantil
<b>Graça</b>	1 mês como Caixa de Supermercado	7 anos	7 anos	6 anos
<b>Rita</b>	Nenhum	14 anos	14 anos	10 anos
<b>Sonia</b>	2 anos – Auxiliar de Biblioteca	23 anos	23 anos	7 anos
<b>Lucia</b>	15 anos – Babá, Serviços Gerais e Técnica de Som	16 anos	16 anos	16 anos
<b>Célia</b>	5 anos – Auxiliar de Escritório	24 anos	20 anos	20 anos
<b>Sara</b>	Só estudava	10 anos	10 anos	10 anos
<b>Sueli</b>	Só estudava	10 anos	10 anos	10 anos

<sup>18</sup> Os nomes das participantes utilizados nessa pesquisa são todos fictícios para proteção de sua identidade.

### Quadro D – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS:

SITUAÇÃO PROFISSIONAL NOME	Função	Regime de Trabalho	Turma em que já trabalhou	Turma em que trabalha atualmente	Período Trabalho Educação Infantil	Quantidade de alunos na sala
<b>Graça</b>	Professora	Contratada	Infantil III <sup>19</sup>	Infantil III	Matutino	25
<b>Rita</b>	Professora	Efetiva	Infantil III	Infantil III e 4ª série do Ensino Fundamental	Matutino	15
<b>Sonia</b>	Professora	Efetiva	Infantil III	Infantil III e 4ª série do Ensino Fundamental	Vespertino	31
<b>Lucia</b>	Atendente de Educação Infantil	Contratada	Berçário	Está aposentada	=====	10
<b>Célia</b>	Diretora Ensino Fundamental	Efetiva	Infantil III e séries do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries	Matutino e Vespertino	=====
<b>Sara</b>	Coordenadora Pedagógica	Efetiva	Infantil I, II e III	Berçário, Maternal, Infantil I, II e III	Matutino e Vespertino	=====
<b>Sueli</b>	Professora	Efetiva	Infantil III	Infantil III	Vespertino	28

Tais informações permitem, de imediato, certas observações, dentre as quais podem ser considerados alguns aspectos importantes, tais como:

a) as sete professoras entrevistadas são mulheres;

b) as faixas etárias, das professoras, diferem dos 27 a 61 anos;

c) quanto ao estado civil, três são casadas; destas três, duas moram com marido e os filhos e uma mora somente com o marido. Temos três professoras que estão solteiras; destas três, duas moram com a mãe e irmãos, não têm filhos, a outra mora com os pais, e ainda tem uma que está viúva e mora com o filho caçula.

d) das sete professoras entrevistadas, quatro possuem o curso de Magistério e seis concluíram o 3º grau, cinco delas têm o curso de Pedagogia e uma concluiu o curso de História. Uma delas só adquiriu o nível de 2º grau regular (Ensino Médio).

e) quanto à situação funcional, cinco são efetivas. Apenas uma está exercendo a função por contrato eventual. A outra professora já está aposentada.

f) o período de trabalho de cinco professoras é do turno matutino-vespertino, com variações de 15 a 31 alunos por sala, e duas professoras com, uma no período matutino com 25 alunos e outra só no período vespertino com 28 alunos.

<sup>19</sup> A denominação utilizada pelas instituições de Educação Infantil são: Infantil I (crianças de 3 a 4 anos); Infantil II (crianças de 4 a 5 anos) e Infantil III (crianças de 5 a 6 anos).

g) vale ressaltar que de todas as professoras selecionadas para esta pesquisa, apenas três não estão trabalhando diretamente na sala de aula com crianças de 0 a 6<sup>20</sup> anos de idade; dessas três, uma já está aposentada, outra está exercendo a função de Diretora de Escola do Ensino Fundamental e a outra está exercendo a função de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, as demais estão com suas turmas em sala de aula.

Sem pretender encerrar as descrições das entrevistadas, estes dados serão analisados no transcorrer do trabalho e complementados com outras informações obtidas por meio dos relatos das entrevistas.

### 3.4 ENTREVISTA COMO TÉCNICA DE PESQUISA QUALITATIVA

Ao discorrer sobre as técnicas de pesquisa, que foram utilizadas neste trabalho, não temos por objetivo ampliar tanto o assunto, uma vez, que vários autores já trataram e tratam deste tema com muito mais propriedade. Porém, o nosso intuito é fazer algumas considerações acerca de como esta técnica é concebida nesta pesquisa.

Consideramos, então, que a entrevista qualitativa é uma das formas de coletas de dados num trabalho científico, definida assim por Haguette (1997) citado por Boni e Quaresma (2005, p. 86), como: *Um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.*

Neste método, é por meio da entrevista que os pesquisadores buscam coletar dados objetivos, que podem ser obtidos por meio de fontes secundárias, como, por exemplo, censos, estatísticas, etc... e dados subjetivos, que se obtém por meio de entrevistas, os quais se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. Antonio Carlos Gil (2002, p. 117) também aborda o tema com precisão, afirmando que a entrevista é o instrumento mais flexível neste tipo de coleta de dados, e descreve-na sob vários aspectos:

É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta mais flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como *informal*, quando se distingue da simples conversação, apenas por ter como objetivo básico à coleta de dados. Pode ser *focalizada*, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser *parcialmente estruturada*, quando é guiada por relação de pontos de interesses que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

---

<sup>20</sup> Lembramos que no momento da pesquisa a Educação Infantil correspondia ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Para tanto, cabe ao investigador preparar bem sua entrevista, sendo este passo muito importante, que exige alguns cuidados, destacando-se: *o planejamento*, que deve ter o objetivo previamente traçado; *a escolha do entrevistado*, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; *a disponibilidade do sujeito fornecer a entrevista*, por isso a entrevista deve ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; *condições favoráveis* que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; e finalizando, *a preparação específica*, que consiste em organizar o roteiro com as questões ou pontos-chave importantes. Essas orientações são dadas por Lakatos (1996), citada na obra de Boni e Quaresma<sup>21</sup>.

De acordo com o texto das autoras, o pesquisador precisa tomar alguns cuidados, também, ao elaborar as perguntas da entrevistas, ou seja, “*não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, deslocadas ou tendenciosas*”. Para tanto, a orientação dada é que devemos procurar dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Uma entrevista poderá obter naturalidade quando não for empregada a diretividade da questão, isto significa fazer com que o sujeito relembra parte de sua vida, suscitando-se à memória do pesquisado.

Dentre as muitas formas de entrevistas existentes, como a entrevista estruturada, semi-estruturada, aberta, fechada, com grupos focais, história de vida e projetiva, dentre outras, optamos pelas histórias de vida em entrevista semi-estruturada; utilizando como instrumento, um roteiro<sup>22</sup> que conduz a entrevista para obter as informações precisas e com perguntas abertas, conforme define Fachin (2003, p. 152):

As questões abertas são aquelas que dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que se está questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria. Com essas respostas, pode-se detectar melhor a atitude e as opiniões do pesquisado bem como sua motivação e significação.

A entrevista sobre histórias de vida apresenta uma profundidade que deve possibilitar ao pesquisador constante interação com o informante, (BONI E QUARESMA, 2005), isso porque, a função deste tipo de instrumento é retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações.

---

<sup>21</sup> Texto apresentado na Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. vol. 2, nº1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em [www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)

<sup>22</sup> Conforme orientações dos autores ver roteiro no Anexo A.

Descrever como são as entrevistas semi-estruturadas compreende algumas perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75). O pesquisador deve, para as autoras, seguir um conjunto de questões previamente definidas, contextualizando o assunto numa conversa informal. Deve-se ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram bem claras, ou ajudar a recompor o contexto da entrevista; caso o informante tenha “se desviado” do tema ou tenha dificuldades de entendimento.

Vale lembrar, que a qualidade das entrevistas depende do planejamento feito pelo pesquisador, pois nota-se que a situação em que é realizada e contribui muito para o seu sucesso; tudo deve ser trabalhado num clima de confiança. Buscou-se, sem dúvida, perfazer esse caminho seguindo tais orientações.

Bourdieu (1999), *apud* Boni e Quaresma (2005, p. 77), sugere algumas dicas de como proceder nas entrevistas para criar um clima favorável à investigação.

Durante a entrevista o pesquisador precisa estar sempre pronto a enviar sinais de entendimento e de estímulo, com gestos, acenos de cabeça, olhares e também sinais verbais como de agradecimento, de incentivo. Isto irá facilitar muito essa troca, essa relação. O pesquisado deve notar que o pesquisador está atento escutando a sua narrativa e ele deve procurar intervir o mínimo possível para não quebrar a seqüência de pensamento do entrevistado.

Para tanto, o entrevistador deve proporcionar ao sujeito pesquisado bem-estar, para que ele possa falar sem constrangimento de sua vida e de seus problemas. Conforme o autor mencionado, os pesquisados mais carentes, geralmente, aproveitam essa situação para se fazerem ouvir, levar para os outros suas experiências e, muitas vezes, é uma ocasião para que se expliquem, ou seja, para que construam seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Foi com esta intenção que a pesquisadora se deteve, ao realizar tais indagações, para obter as informações de que precisava para analisar as concepções das professoras, acerca do brincar na Educação Infantil e as marcas da infância a esse respeito.

No entanto, é preciso estar atento, no ato das entrevistas, para não se distrair, uma vez que cada entrevistada tem uma história de vida diferente, faz parte de uma singularidade. Outro ponto importante, abordado pelo autor, é que a pesquisadora deve se esforçar, ao máximo, para situar o leitor de que lugar a entrevistada fala, qual o seu espaço social, sua condição cultural e quais os condicionamentos de que a participante é o produto. Ler nas entrelinhas é uma tarefa árdua para a pesquisadora, que tem que ser capaz de

reconhecer as estruturas invisíveis que organizam os discursos da entrevistada; estar atenta para identificar a possibilidade da participante de tentar impor sua definição de forma consciente ou inconsciente, ou seja, efetuar manobras de camuflagens das informações, não dizer o que realmente é (ou não é) num dado informativo, que pode tentar passar uma imagem diferente dela mesma. Essas são características das entrevistas qualitativas: identificar o subjetivo e o objetivo das informações encontradas, para alcançar os objetivos da pesquisa.

Outro aspecto importante da entrevista, e que faz parte da metodologia do trabalho de pesquisa, é a transcrição dos depoimentos. Tal processo não pode ser um ato mecânico, como coloca as autoras Boni e Quaresma (2005), de passar para o papel as informações gravadas da entrevistada. A pesquisadora deve apresentar: *os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz da informante durante a entrevista (p. 78)*. Esses sentimentos que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora de analisar e denotam (ou não) coisas importantes do informante.

Manter a fidedignidade ao transcrever tudo o que a participante falou e sentiu, durante a entrevista, sem dúvida, é uma atitude muito importante para que a pesquisa tenha sucesso, conforme as autoras, e também as diversas leituras encontradas em Bogdan & Biklen (1994); Ludke & André (2001); Thiollent (2003) e Minayo (2004), dentre outros.

Pretendeu-se aqui descrever como a pesquisadora iniciou o processo da entrevista com histórias de vida, a partir do referencial já exposto. Conforme enfatizado, a entrevista, como instrumento aplicado, esteve intimamente ligada ao problema da pesquisa, ou seja, investigar quais foram as marcas deixadas pela infância, nessas professoras, que influenciam sua maneira de trabalhar com brincar, hoje, na Educação Infantil.

### **3.4.1 PROCEDIMENTOS PARA REALIZAR AS ENTREVISTAS**

Após ter elaborado um roteiro<sup>23</sup> das questões direcionadas ao tema, partiu-se para a coleta das informações, sempre buscando cumprir o rigor que a metodologia requer e tentando ter uma interação com as participantes.

No decorrer da pesquisa foi definido a unidade de registro; a unidade de contexto; trechos significativos e categorias. Para isso, tornou-se conveniente obtermos uma leitura do material, no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrir orientações para a análise e registrar impressões sobre a mensagem.

---

<sup>23</sup> Ver Anexo A.

Para este processo, buscamos nas leituras de alguns teóricos a sustentação à metodologia escolhida, por meio dos estudos sobre a formação via história de vida, vida de professores, pessoa do professor, práticas dos professores e ou profissão de professor na área da educação; como alternativa para produzir um outro tipo de conhecimento sobre o professor e sobre como suas práticas lúdicas têm-se manifestado sob as mais variadas modalidades, perspectivas metodológicas e objetivas, também diversas, como já mencionados.

Ao coletarmos todas as informações necessárias, procurou-se analisar qual a concepção lúdica que estas professoras têm e como influenciaram, e influenciam, na sua prática docente. Pode-se analisar, também, em que medida elas se aproximam do conhecimento sobre o papel do brincar, no desenvolvimento integral da criança.

Ao iniciar a entrevista, foi explicado o objetivo do trabalho, alguns passos do estudo do tema e sua importância para o meio educacional. Em seguida, pediu permissão para gravar as informações; explicando o motivo pelo qual precisava gravar (simplesmente para poder transcrever algum dado que não registrou), e que assim que as utilizasse, de imediato, as fitas seriam incineradas. Explicou, também, que as entrevistadas teriam que assinar um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*<sup>24</sup>, dando a elas a segurança do anonimato neste trabalho. Enfim, todas aceitaram e começamos com uma conversa informal, partindo daí para as questões relacionadas ao tema. Após a entrevista realizada despediu-se, gentilmente, alertando que, em breve, a pesquisadora iria voltar para dar continuidade ao trabalho.

### 3.4.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem biográfica tem como desafio fazer surgir uma ordem da experiência existencial. Dessa forma, vale apontar os quatros eixos que organizará a análise e as interpretações das informações obtidas.

De acordo com os dados caracterizamos os percursos profissionais, das professoras entrevistadas, por eixos que serão analisados. Fazem parte de cada eixo alguns dados que nortearam a pesquisa, no ato das entrevistas, quando se fez uso do roteiro como segue abaixo:

**a) A infância vivida:** brincadeiras mais frequentes, período em que brincou; do que brincava; do que mais brincava; do que menos brincava; brinquedo que mais gostava;

---

<sup>24</sup> Ver Anexo B

brinquedo que menos gostava; as brincadeiras de época; espaço das brincadeiras; amigo imaginário para as brincadeiras; histórias infantis; frustrações, medos, traumas; perspectivas de futuro;

**b) Opção pela profissão docente:** escolha da profissão; período do curso; dificuldades encontradas; tendência pelo nível de ensino; frustração acadêmica; visão sobre o lúdico; visão sobre o cuidar e educar; práticas vivenciadas sobre o ensino e aplicação; perspectivas sobre a educação na época;

**c) Percursos da carreira:** motivo da atribuição do cargo; satisfação profissional; insatisfação profissional; interesses das crianças; perspectivas educacionais; referencial teórico; conhecimento sobre a importância do lúdico; visão sobre o lúdico, atualmente; visão sobre o cuidar e educar, atualmente; mudança nas brincadeiras; interesses das crianças; perspectivas educacionais;

**d) Atividades lúdicas com as crianças:** visão de infância; visão de criança; aplicação das atividades lúdicas; espaço do lúdico no planejamento de ensino; facilidades e dificuldades na aplicação do lúdico atualmente; recursos para aplicação das atividades lúdicas; momentos que surgem às brincadeiras; material aplicado; brincadeiras mais frequentes e menos frequentes.

Contudo, vale ressaltar as palavras de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 170.) que apontam a complexidade desse processo, que para eles não é linear, *“implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”*. É na busca de identificar temas e relações que o pesquisador deve procurar, na coleta dos dados, construir interpretações e gerar novas questões e ou aperfeiçoar as anteriores, que conseqüentemente levará à busca de novos dados, que poderão ser complementares ou específicos. Com a intenção de buscar respostas, para o entendimento de como os participantes ativos da história valorizam, ou não, suas experiências lúdicas desde a infância, que tipo de formação acadêmica teve e como é sua prática docente, pretende-se, assim, desvelar determinadas categorias a partir das diferenças e semelhanças das entrevistas, ou seja, a partir da coleta de dados. Para, isso podemos citar nas palavras de Minayo (2004, p. 70) que: *“As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. (...) Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas”*.

Os relatos que foram apreendidos pela pesquisadora foram sistematizados e organizados em unidades de significado, de acordo com a definição das categorias pré-estabelecidas. Tais resultados, analisados, retornarão às participantes, que terão a

oportunidade de discutir, alterar e rever as sínteses elaboradas pela pesquisadora, com o objetivo de promover um momento de grande importância, uma vez que, a partir de então, essas participantes terão contato com um sentido elaborado de suas narrativas e, ao confrontá-la, produzirão outro caminho à sua existência de vida, concepção de lúdico e prática docente.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Como já mencionado, reafirmamos perante as palavras de Bueno (2002) que: a subjetividade constitui uma via de acesso, não linear, ao conhecimento científico do sistema social, exigindo um certo rigor para uma invenção de estratégias e métodos.

Conforme a autora, o valor dessas regras e os métodos biográficos tornam-se, então, legítimos; não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Ou seja, aquele que dá informações de sua vida sempre está narrando para alguém, mesmo que este narrador escreva em seu diário íntimo (interlocutor imaginário).

Outra consideração importante, que a autora faz, é que: quem narra sua história de vida não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo; e também não é um relatório de acontecimentos e sim a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

Desse modo, a autora afirma que tudo isso apresenta um caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica, que por mais que se pretenda encobrir dados importantes, na entrevista, acabam sendo reveladas tais informações; contribuindo assim para uma análise mais substancial, conforme a autora afirma citando Ferrarotti (1988, p. 27): *“Toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções”*.

Dessa forma, todo o processo e interação produzida durante as entrevistas não podem, de maneira alguma, serem ignorados no processo de análise. É o que tentaremos realizar neste tópico, expor todas as reações, atitudes e informações de modo preciso.

Apresentamos, em seguida, a análise feita sobre a história de vida das sete professoras da Educação Infantil, Graça (27 anos), Rita (35 anos), Sonia (44 anos), Lucia (61 anos), Célia (61 anos), Sara (35 anos) e Sueli (30 anos).

Tal análise segue o procedimento por hora adotado, servindo, assim, para melhor compreensão das informações obtidas. Em outras palavras, a transcrição das entrevistas será apresentada *ipsis litteris*. Não realizaremos, portanto, correção ortográfica e de concordância, preservando, dessa forma, o conteúdo na íntegra; sem que sofra alterações

no contexto transmitido pelas professoras. Respeitando, assim, a fala coloquial e os desvios da norma culta da língua portuguesa.

## **PROFESSORA GRAÇA**

### **a) A INFÂNCIA VIVIDA:**

Começamos a descrever a infância de Graça. Uma professora que nasceu em 1979, na mesma cidade onde reside atualmente, no interior do Estado do Paraná. Seu pai era trabalhador rural, sua mãe era professora primária na escola rural do sítio onde moravam. Seus pais tiveram três filhas, sendo Graça a terceira. Como sua mãe trabalhava de dia e estudava à noite, os fazeres de casa eram praticamente do pai. Quando questionada sobre o que mais gostava de brincar na sua infância respondeu:

*Balança-caixão, esconde-esconde, pega-pega. Eu gostava de brincar de escolinha. Não gostava de brincar de casinha não. Não tinha paciência.(Graça)*

Por quê? Perguntou a entrevistadora.

*Ah! Não sei, talvez, porque a minha mãe era professora, minhas duas irmãs também, eu também, tenho quatro tias que é também. Eu acho assim, porque minha mãe não tinha tempo acho que eu me espelhava nela, ela não tinha tempo de se dedicar ao serviço de casa, então era sempre função do meu pai, fazer. A minha mãe brincava de “escolinha”, eu ia pra escola junto com ela, enquanto ela dava aula lá dentro eu ficava atrás da escola brincando de escolinha. Era assim que a gente morava no sítio, minha mãe dava aula no sítio, então eu ia todo dia, ficava atrás da escola, numa sombra enorme, dando aula, e ali eu me divertia, tinha até lanche, comia até lanche. (Graça)*

Nota-se que a mãe teve uma grande influência nas brincadeiras de Graça, pois como relata “*acho que eu me espelhava nela*”, quando fala que gostava de brincar de “*escolinha*” pelo motivo da mãe dar aulas. Ficava imitando a mãe atrás da escola. Não gostava de brincar de casinha, talvez porque não era esse o seu modelo, uma vez que o pai o fazia e Graça ficava mais na presença da mãe, que dava aulas o tempo todo.

A entrevistada fala dessa fase com um certo prazer, ri quando fala da sua diversão de brincar de escolinha.

*Tinha um monte de alunos. Corrigia os caderninhos deles, dava Parabéns assim pra eles. Escrevia na terra Parabéns! Nem sabia escrever. (Graça)*

Outro fato curioso de sua infância é a escolha da série que Graça gostava de brincar de dar aulas, e que também queria entrar na escola já cursando a 3ª e 4ª séries, porque era grande (de tamanho) e também porque sua mãe sempre lecionou para as 3ª e 4ª séries. E sua mãe dizia que não, que ela tinha que começar do primeiro degrau ou seja, da 1ª série. Devido à noção de tamanho, com a seqüência gradativa das coisas que Graça tinha nesta fase, relacionado ao fato da mãe sempre ter trabalhado com as séries maiores, Graça não via sentido em entrar para 1ª série.

*A minha mãe sempre dava aula pra 3ª e 4ª, então eu não queria ser aluna de 1ª e 2ª série, queria ser aluna de 3ª e 4ª. Daí minha mãe: Mas filha como você vai subir um degrau se você não começar pelo primeiro degrau. Daí você tem que começar pela primeira série. Eu falava ué, eu não sou grandona, a minha perna não é grande, eu começo do 3º. (risos) Vocês não vivem dizendo que sou grande? Até que eu entendi e me apaixonei pela 1ª série. (Graça)*

Graça, ao que parece, teve uma infância normal, com uma família bastante presente. Um fato importante a se destacar é que a mãe sempre trabalhou fora como professora primária, mas nunca deixou de atender seu compromisso de mãe e esposa, mesmo repetindo que quem cuidava da casa era o pai. Ela fala da mãe, com muito carinho, porque a mãe a levava para o trabalho e ali ela a imitava. Repete em sua narrativa a influência que teve de sua mãe para a docência, principalmente, com crianças menores.

*Eu brincava de escolinha. Eu acho que era reflexo do que minha mãe fazia, as atividades de casa era do meu pai.*

Graça nos relata que sua mãe lia muito para ela. Citou a coleção de gibis Asterix e Obelix (1959) e disse que na escola onde a mãe trabalhava tinha muitos livros, inclusive estes, que Graça folheava dizendo que estava lendo, mas ainda não sabia ler.

*Lembra da coleção Asterix e Obelix, então na escola, minha mãe tinha muitos livrinhos desses, e eu lia assim.... Sabe, eu até nem me interessava pelo “O gato de botas”, “O pote de melado”, eu queria ler aquele (Asterix e Obelix). (Graça)*

Ela conta que, no começo, era sua mãe quem lia para ela, depois, quando aprendeu a ler, sua mãe disse: *Agora você já é capaz de ler. Qualquer coisa que você não sabe você pergunta. Você já é capaz de ler. E tenta primeiro, pra depois perguntar, viu...*

Quanto aos tipos de histórias, foi perguntado a Graça sobre as histórias inventadas, se a mãe contava somente histórias de livrinhos ou se as inventava, como histórias de assombração, terror, mitos, etc.... E ela disse que: “*Minha mãe só contava o que eu pedia*”. Justificando que a mãe não tinha muito tempo para inventar histórias. Ela lia histórias na hora do recreio. Sua mãe lecionava de dia e fazia Faculdade à noite. Por esse motivo, somente quando sobrava algum tempinho é que a mãe lia para ela.

*Ela não tinha tempo. Ela trabalhava de manhã e a tarde e fazia faculdade à noite. Por isso que o serviço de casa era do meu pai. Ela não tinha tempo. E ela lia assim, tipo, no recreio, porque daí a escola era no quintal da minha casa, e daí eu corria lá. Eu vivia lá na escola, cresci dentro da escola, então eu vivia com ela lá, eu apagava o quadro, eu era a auxiliar dela, sabe. E daí no intervalo, quando tinha muitos feriados, ela tinha que se desdobrar, então eu ajudava ela a se desdobrar, daí sempre no recreio, ou no intervalo do almoço, ela lia. E era assim: “uma página, e já deu o teu tempo eu já tô indo...” minha mãe falava. (Graça)*

Graça é bem alta, e disse que, quando era criança, sentia-se muito incomodada com isso.

*Eu sempre fui grande, eu sempre fui à última da fila, na saída eu sempre era a última, na sala eu sempre era a última. (Graça).*

Os colegas de escola caçoavam dela e não a incluíam nas brincadeiras pelo seu jeito desajeitado. Atualmente, até as colegas de profissão fazem piadinhas com sua altura. Segundo Graça:

*Nossa você dá aula pra pré... pô..... tudo isso (me olhando de cima em baixo), ou seja, eu sou muito grande para trabalhar com crianças pequenas. (Graça).*

Na tentativa de superar este preconceito, o fato de trabalhar com crianças pequenas ajudou muito, segundo ela, pois quando vê que alguma criança não quer brincar, ou quando arruma a fila, colocando um menor, outro maior, um maior, outro menor; ou seja, não arruma a fila como todas as outras professoras, (todos os menores na frente e os maiores atrás), todo dia inverte a ordem das filas, a ponto dos alunos notarem a diferença e diz:

*Eles nunca sabem o lugar deles na fila. Acho que isso pode ser um erro meu, porque amanhã eles vão fazer fila numa outra série. Mas eu quase morro de dó, porque geralmente os últimos ficam mais sem graça, eles não gostam muito de participar, os maiores sempre são assim. (Graça)*

Graça se coloca no lugar dessa criança e tenta ajudar, ou seja, ela projeta aquele sentimento que teve na infância e tenta resolver da melhor forma possível a situação em que se encontra. *“Eu nunca deixo eles sentirem o que eu senti...”*. (Graça)

E fala do seu drama:

*Nunca dava pra eu brincar de nada, porque a brincadeira era tudo assim... era muita criança pequena e eu era muito grande, sabe tipo assim....., brincar de passar por baixo de carteira, não dava... (Graça)*

Apesar do sentimento desagradável que por vezes sentia, Graças foi se acostumando. Cresceu e estudou muito, com muitas dificuldades e hoje é uma professora de Educação Infantil e trabalha com crianças pequenas. Não sente nenhuma dificuldade quanto ao seu tamanho desproporcional ao das crianças. Sente-se bem, e diz que procura fazer o melhor pelas crianças.

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

Confirma-se, assim, pelo relato da entrevistada que, na infância, sua mãe foi, sem dúvida, o grande modelo para que hoje seja professora. Quando perguntei-lhe se não fosse professora agora o que gostaria de ser? Se imaginaria em outra profissão? Ela respondeu:

*É só professora. Ou então estaria trabalhando na casa de alguém cuidando de criança.* (Graça)

Ser professora de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isso não importava, o que queria mesmo era ser PROFESSORA.

Relata Graça, que quando era criança não sabia muito para que série ela iria dar aulas, pois a mãe trabalhava com classe multiseriada. Ela acha que todo mundo trabalhava com sala multiseriada, e ela também iria trabalhar.

*Como a minha mãe trabalhava com classe multiseriada, eu achava que todo mundo trabalhava daquela mesma forma. Então eu não tinha decidido aonde que eu ia.* (Graça)

Hoje, Graça trabalha com alunos de 5 a 6 anos de idade, no período da manhã, com 25 alunos na sala. Diz estar satisfeita, são ótimos alunos, cada um com sua especificidade. Adora trabalhar com a Educação Infantil porque se realiza a cada dia.

**c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

Graça sempre estudou na mesma cidade onde mora. Trabalhou num supermercado como caixa, por pouco tempo, apenas um mês. Disse que queria mesmo era ser Professora. Prestou vestibular para o curso de Pedagogia, numa faculdade particular da cidade onde reside. Segundo ela, adorou o curso, mais sentiu muita falta de ter uma disciplina onde esclarecesse melhor o desenvolvimento da criança em relação à ludicidade, e, também, o processo de elaboração e aplicação de projetos. Realizou alguns quando ainda universitária, mas comentou que sente-se insegura quando tem que realizar algum projeto na escola.

*Fizemos alguns projetos, mas sempre fazíamos em grupo. Daí, agora, a gente está trabalhando com projetos de “Meio Ambiente” e fico perdida. Acho que nós precisamos um suporte maior em relação a isso. (Graça)*

Graça fez pós-graduação em Educação Especial, porém, só fez para não ficar “parada”, pois o que quer mesmo é fazer uma pós em Educação Infantil, só que para isso, precisa sair da cidade e precisa também de recursos financeiros, o que no momento está difícil.

**d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

Conforme a narrativa da professora Graça, sua prática pedagógica é um tanto diferenciada de outras professoras.

Graça disse que fuge do planejamento rígido da escola, revelando que é “rebelde” a essa prática.

*A brincadeira aparece conforme a atividade, se der pra inserir o brincar, ela aparece espontaneamente. Daí eu largo tudo e afastamos as carteiras e começamos a brincar. (Graça).*

Perguntei por que se acha “rebelde” à prática de planejar as atividades. Ela respondeu que o brincar tem que aparecer espontaneamente, e que quando está planejando só

esta visualizando, enfocando as atividades pedagógicas e não lúdicas. Então, ela não faz o planejamento das aulas, apenas registra o que foi trabalhado. Há também outro motivo, se ela for anotar o planejamento no Diário de Classe, ele estará sempre borrado; porque, depois, tem que apagar o que planejou para anotar o que realmente aconteceu.

O que se revela neste trecho é que Graça trabalha o lúdico de forma “natural”, pois as brincadeiras existem e aparecem sem hora marcada, sem um rigoroso plano de atividades. Graça aponta que as outras professoras não trabalham dessa forma, mais um motivo por se achar “rebelde”.

Perguntado o que ela entendia por lúdico e por brincar. Graça respondeu como quem responde uma prova:

*O brincar por brincar pode ser uma diversão. E o lúdico é você fazer uso da brincadeira pra ensinar. É o caso do boliche... Eu posso usar o boliche por diversão, prazer, brincar por brincar e também uso esta brincadeira com a finalidade de aprender algo mais. (Graça)*

Graça conta que não lê muito sobre este assunto, o que sabe é o que aprendeu durante o curso da faculdade. Sabe que a brincadeira é fundamental nesta fase e que na Educação Infantil é imprescindível utilizar as brincadeiras para ensinar o conteúdo a ser trabalhado.

*Eu vou ser sincera, ler alguma coisa específica sobre esse assunto, eu não li. Agora, eu comecei a ver o lúdico de forma diferente depois que eu comecei a fazer a faculdade. Então fizemos vários projetos como o resgate das brincadeiras infantis, como trazer essas brincadeiras infantis para a escola, como trabalhar de maneira lúdica essas brincadeiras infantis que ficaram no esquecimento. Você reparar no pátio da nossa escola que nós mudamos, pintamos “amarelinha”, brincadeira de trocar de lugar, de casinha, etc... Pois é da época que nós fizemos esse trabalho. (Graça)*

Graça realizou este projeto na escola onde trabalha, pois é a mesma onde realizava o estágio, e este projeto era atividade de estágio supervisionado.

Quanto às atividades lúdicas, a professora relata que sempre está diferenciando, inovando as atividades. Perguntei-lhe o motivo, ela disse:

*Eu não gosto de rotina. Aquela coisa sempre do mesmo jeito. Eu não consigo fazer rotina. Eu sempre estou inventando. Eu não tenho um dia específico. Então geralmente, às vezes, eu chego e a aula está toda preparada.... inclusive eu estava comentando ontem, que eu não gosto de preparar o diário antes da aula, porque eu acho que tudo pode mudar, então você prepara alguma coisa para hoje e então acontece, surge idéias na hora que você está lá. Na hora em que você está planejando, às vezes não passa pela cabeça. Então pra mim eu faço*

*assim: eu estou trabalhando uma determinada coisa, e na hora acho que dá para encaixar o boliche aqui, por exemplo, aí eu falo: “Pára tudo, deixa a tarefa sem colar, peguem o boliche e vamos lá”. Aí eu aproveito para contar quantas peças caem, quais as letrinhas, se eles conhecem alguma coisa que começa com essa letra..... Elas (brincadeiras) seguem conforme a necessidade. (Graça)*

Para a professora a questão da alfabetização é um drama no momento. Disse que os professores estão “perdidos” quanto à orientação. Perguntei o que ela achava da situação em que escolas estão antecipando a alfabetização na Educação Infantil, ou seja, dando muito enfoque a alfabetização e não ao desenvolvimento integral da criança. O que sabia a esse respeito, qual a sua visão.

*Eu acho que a gente tá um pouco confusa neste sentido. Porque hora tem que alfabetizar, hora não é pra ser alfabetizado. Existe um material, que deve ser trabalhado e nele está bem visível que a alfabetização deve acontecer. Porém, um dos órgãos superiores diz que não.... Não estar definido o caminho.... (Graça)*

Nesta questão, a entrevistada deixa claro que existem duas forças superiores que estão indecisas quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança neste nível. Sentiu-se um clima de insegurança da parte da entrevistada, pois ela não quis que a resposta fosse gravada. Enquanto isso, a professora trabalha de forma consciente com o que acredita que os alunos dessa faixa etária necessitam.

*Eu acho que criança é sinônimo de brincadeira. Tudo tem a ver. Eles estão ligados e um depende do outro, porque não tem graça nenhuma, você trabalhar um conteúdo lúdico sem usar dinâmica nenhuma, sem você fazer uso de nenhuma atividade que pode estar enriquecendo o seu trabalho. Então eu acho que não tem porque levar aquilo a “ferro e fogo”, sem você fazer com que a criança aprenda de forma prazerosa. Sem contar que, o que ela aprende de forma prazerosa ela jamais esquece. É por isso que eu brinco muito com eles. (Graça).*

## **PROFESSORA RITA**

### **a) A INFÂNCIA VIVIDA:**

A infância de Rita é semelhante a da professora Graça. Rita é a irmã mais velha de uma família pequena de pai, mãe e duas filhas. Também, sempre morou na cidade onde reside atualmente e diz que teve uma infância feliz ao lado da mãe, irmã e amigos. Brincava, ela a irmã e a mãe, quando o pai não estava em casa. O pai sempre trabalhou muito,

viajava bastante, mas que era bastante brincalhão, “até hoje ele é muito brincalhão, minhas filhas adoram ele”. Revela que brincou muito quando criança, até aos doze anos, na rua da casa onde morava.

*Quando era verão minha mãe fazia crochê na porta de casa e nós crianças brincávamos ali por perto, era uma festa. Brincávamos de tudo, queimada, casinha, boneca, esconde-esconde, bicicleta. Tinha bastante boneca, adorava brincar de boneca e de casinha. Não gostava de brincadeiras de correr. (Rita)*

Rita disse que brincava muito com sua irmã, que é dois anos mais nova que ela e que não brigavam muito, eram e são muito amigas até hoje. Rita fala da época feliz em que brincavam na rua.

*Chegava ao final da tarde, a criançada brincava de bets, queimada. E minha mãe ficava na porta de casa fazendo crochê com as vizinhas, batendo papo, e nós podíamos brincar na rua, foi o que mais marcou.*

Quanto às histórias infantis, relata que a mãe contava muitas histórias.

*Toda noite a gente ouvia histórias. Minha mãe contava. Umas ela lia, outras ela inventava. Tinha suspense. Era bem gostoso. Logo que a gente ia dormir, que daí ficava nós três, ia para o quarto, contava as histórias, daí a gente dormia. Contava com muita paciência, com muitos detalhes. E quando o tempo estava chuvoso, ela fazia bolinho de chuva e contava história. Pro meus filhos também, até hoje, quando os meus filhos vão pro sítio, ela faz os bolinhos de chuva e fica contando histórias.*

Pergunte-lhe que histórias mais gostava. Ela disse:

*Eu gostava daquelas histórias de bicho papão, que envolvia medo, suspense sabe, ela inventava muito. A gente ficava querendo saber o que aconteceu, o que aconteceu na casa dela, quando ela era pequena, e até hoje eu não sei se é verdade, assim, a gente adorava esse tipo de coisa. Quando a gente ia pro sítio do meu avô, tinha medo de sair pra fora de casa à noite, por causa dessas histórias, tinha medo do lobisomem.*

Quando criança, Rita falava, que quando crescesse, queria ser professora, assim como Graça. Disse que teve uma influência muito grande da mãe, pelo motivo de ler muito para as filhas; além de Rita sempre ouvir a mãe dizer que, ser professora era uma profissão maravilhosa.

Rita fala que queria, muito, ser mãe. Ter filhos para cuidar, assim como cuidava de suas bonecas (que tem até hoje, segundo ela). Era sua brincadeira favorita.

E assim Rita cresceu. Estudou. Sempre com a convicção de que queria ser professora, por achar a profissão bonita e importante. Realizou seu sonho de ser mãe e professora. Trabalha hoje numa escola especial onde aplica o lúdico de forma bastante original.

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

Rita relata que tinha um sonho quando era criança, queria ser mãe. Porém, quando ficou maior, já sabia o que queria fazer, queria ser professora e trabalhar com crianças menores.

*Queria ser muito mãe. Quando fiquei mais mocinha queria ser professora. Eu sempre falo pra minhas amigas que se estou nessa profissão, não é por que me jogaram nela não. Terminei a 8ª série comecei a fazer o Magistério. E fiz mesmo o magistério e a vontade de ser mãe.*

Por quê? Perguntei a ela

*Acho pelo fato de gostar muito de criança pequena. Trabalho com o ensino fundamental e ensino médio e não é a mesma coisa. Trabalhar com a criança pequena dá mais retorno. Eles estão interessados, se envolvem. De repente com os adolescentes não, por mais que eu faça, dois ou três, escapam. Eu preparo toda a atividade, eles me dão retorno, fora à afetividade que existe entre nós, com os maiores é mais difícil.*

A professora disse que tem uma ampla visão sobre o lúdico, pois é sua “ferramenta de trabalho”, segundo ela. Afirmo que são as atividades lúdicas que faz o seu trabalho ser gratificante e que dão o resultado esperado.

Rita disse que leu e lê muito sobre as atividades de brincadeira. Precisou de bases teóricas para dar respostas sustentáveis no seu trabalho. Argumenta que os professores, atualmente, não têm motivo para dizer que não existem meios, materiais que possam ajudar a realizar atividades escolares com mais prazer, com criatividade. Depende do professor em estar buscando informações (que são muitas) para tentar mudanças significativas.

#### **c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

Rita fez o curso de Pedagogia na mesma faculdade que Graça, não no mesmo período. Fez também o curso de Educação Especial e hoje trabalha numa escola de

Educação Especial, com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ela faz um trabalho diferenciado das outras professoras. As crianças ficam por um determinado tempo com ela, em atividades lúdicas, e depois retornam para a sala onde terminam as outras atividades. Essas atividades que ela faz tornam-se diferentes porque são atividades planejadas, que têm um objetivo próprio. Utiliza as brincadeiras para observar as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam e faz as intervenções necessárias.

A professora interessou-se pelo curso de Pedagogia por acreditar que o curso daria mais confiança em si para trabalhar no Ensino Médio e Fundamental. Terminou o Magistério antes de se casar e o curso de Pedagogia terminou depois do casamento, quando já tinha dois filhos. Encontrou muitas dificuldades na época, mas nunca desanimou. Acredita, que todo esforço que teve para estudar foi compensado com a prática docente que teve.

Rita revela que gostava muito da disciplina de Educação Especial e Legislação quando fazia o curso de Pedagogia. Interessava-se pelo trabalho de prevenção, o que trabalha hoje. Ela relata que faz um trabalho diferenciado com as crianças, que dá uma atenção especial a elas e certifica-se que esse trabalho dá muito resultado.

Rita trabalha há quatorze anos como docente. Disse que sempre trabalhou no Ensino Fundamental (crianças de 7 a 10 anos) e que este ano está trabalhando com adolescentes também, no ensino médio, no período da noite. Está na escola especial, no período da manhã.

#### **d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

Rita trabalha com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e alguma deficiência leve. Seu trabalho é de prevenção. Ela retira os alunos da sala da outra professora para trabalhar com o lúdico de maneira diferente, ou seja, utiliza o lúdico como estratégia para desenvolver a criança e ao mesmo tempo diagnosticar suas necessidades, dando, assim, uma atenção individualizada. É, dessa forma, que seu trabalho se torna diferente do trabalho das outras professoras, pois com as outras professoras o lúdico é só para descansar das atividades escolares.

Sua sala contém vários brinquedos e jogos, atende cerca de 9 a 6 alunos todo dia, por um determinado tempo; depois as crianças voltam para sala e continuam as atividades com a professora.

Nesse trabalho, Rita tem que fazer observações e avaliações precisas, quanto; ao interesse; sociabilidade; conceitos; dependência ou independência; atitudes; o

emocional, o que ele sabe ou não sabe; se são passivos ou dominantes; enfim, o comportamento das crianças que estão em atividades nas brincadeiras e jogos.

*Trabalho a brincadeira dirigida, que eu vou participar junto com eles, tenho um objetivo final. E tem também o lúdico, pra eu observar a socialização deles, a maneira que eles brincam, se são agressivos, se não são agressivos, se são passivos, se são dominantes, sempre tem esses momentos dentro da minha sala. E uso bastante por isso mesmo, pra eu inserir conceitos novos, reforçar outros conceitos, até pra avaliação eu uso bastante o lúdico.(Rita).*

Nota-se, portanto, que essa professora utiliza o lúdico como instrumento para observações e avaliações das crianças. Essa prática não é tão comum nas escolas regulares. Ela trabalha assim porque o lugar (escola especial) adota essa estratégia.

Rita revela que tem dificuldade de trabalhar com crianças agressivas, ou que, às vezes, acontece de ter que enfrentar momentos de conflitos com as crianças que manifestam tal comportamento. Mesmo tendo feito o curso de especialização na área, confessa que não tem tanto preparo assim e que, atualmente, este problema é geral; não somente nos casos de crianças especiais. Está segura de que faz o melhor que pode, mas precisa de mais apoio da família, pois não se trata apenas das crianças.

*Tenho dificuldades com alunos que têm comportamentos mais agressivos, de como inserir esse lúdico sem ele machucar outra criança, trabalhar de maneira que o emocional dele se acalme, às vezes tem criança muito revoltada, com problemas de comportamento. Então aí, impor limites, tudo isso é muito preocupante, pra que essa etapa seja vencida na vida da criança, porque alguns alunos vêm com problemas de comportamentos bem difíceis mesmos, que de repente não sabem brincar em grupo, que de repente não gosta de uma brincadeira dirigida, porque quer fazer o que quer. Esses tipos de problemas que a gente enfrenta mais dentro da sala de aula. A hora de impor limites e ele saber a hora de brincar sozinho, a hora dele brincar em grupo, a hora de ser dirigido. Mas eu tenho a impressão de que eu estou indo bem, porque eu estou lendo muito sobre isso. Eu acho que é uma preocupação geral, esse problema de limites. Ainda mais com nossos alunos que vêm de casa, a mãe não sabe muito bem como tratá-lo, se deixa ou não deixa, daí vem tudo na escola. Daí aqui que eu tenho que corrigir, não somente eu mas todos, um trabalho em equipe. É um problema maior que eu tenho enfrentado – o problema de limites.(Rita).*

Vale ressaltar que, o modo como Rita utiliza o lúdico é “ideal” conforme descreve os autores que abordam o assunto. O fato é que essa professora não trabalha na rede regular de ensino, onde se tem uma quantidade muito grande, de crianças, maior que ela tem na escola especial, e que seu trabalho é realmente esse, utilizar as brincadeiras para observar, registrar e acompanhar esses alunos. Será que é por isso que dá certo? Pela quantidade de

crianças? Ou o objetivo pelo qual trabalha? Sim, porque Rita não tem obrigação de alfabetizar, não tem que ficar preparando atividades escolares, ela só tem que brincar, oferecer brincadeiras e observar, intervir quando precisar, registrar o comportamento das crianças e elaborar relatórios.

*Quando eu quero colocar um novo conceito, quando eu quero observar alguma coisa que acho que não está indo bem na sala, daí então eu brinco junto, eu estou dirigindo junto, daí geralmente eu deixo o brincar pra mim vê, tenho dois alunos com problema de comportamento, pra mim vê, cada semana como estão, se eles estão mudando. Porque estando junto é uma coisa e estando longe é outra. Observo bem o comportamento na sala, durante o recreio, no jogar bola, no brincar de casinha; daí, todos, até os meninos brincam de casinha, e eu observo bem a relação de pais e filhos, da postura do pai, da postura da mãe, a gente observa tudo ali naquele momento, é bem enriquecedor. Até as atividades da gente dentro da sala da aula, que daí a gente vai vendo se a criança é maltratada, se não é, como que é a mãe em casa, daí a gente vê como a menininha tá trabalhando com os brinquedinhos, tudo isso é observado durante as atividades. (Rita).*

Rita fala da sua expectativa diante do trabalho que realiza com essas crianças, em relação ao que o professor do Ensino Fundamental deva fazer. Para ela, o professor dos anos iniciais deve respeitar o potencial desse aluno, pois ele sai daqui praticamente pronto para encarar o processo de alfabetização.

*Eu espero que essa professora valorize o conhecimento dessa criança, que saiba utilizá-lo para que isso (lúdico) continue, que ele vai sair daqui pronto, pronto para alfabetização, pronto para a escolarização, de repente pronto para uma escola de ensino regular. Mas que ele chegue lá e aproveite tudo da criança, o todo dele. Não de repente só as dificuldades... Eu sempre falo isso: na hora de escrever um relatório, na hora de ver o que a criança tem, pegar as coisas melhores e não as piores, porque as piores nós vamos trabalhar. Agora as melhores nós vamos valorizar e a partir daí é que a criança consiga também aprender mais e aproveitar os conhecimentos dela. Dessa maneira que eu tenho trabalhado o lúdico, os conceitos deles estão ficando próximos, a parte emocional deles que é muito abalada de repente dá uma amenizada, e essa vontade de vir pra escola independente, gostoso continuar, para que ele tenha uma boa formação acadêmica até aonde ele possa ir, e aproveitar tudo de bom dele. (Rita)*

A professora Rita diz que fica muito triste em saber que, infelizmente, tem professores que não utilizam o lúdico dessa forma, e nem o encaram como deveriam. Revela a importância do seu trabalho ter continuidade nos anos seguintes, porém, sabe que nem sempre é possível:

*Acho que essa atividade lúdica tem que continuar. Eu espero que esse professor tenha a mesma visão que tenho, mas eu sei que isso nem sempre é possível. Fico triste em saber que,*

*alguns professores não tem essa visão sobre o lúdico. Porque sei que isso dá certo, já faz algum tempo que eu trabalho com isso, o resultado disso dá certo, que é uma etapa da vida da criança muito importante. A criança até aos seis anos, ela está no auge, ela está mais pronta pra receber, e de repente nesse brincar, nesse lúdico..... nem brincar não vamos usar..... o lúdico.... As pessoas falam: Ah! Só ficam brincando.... Não é verdade, o professor que trabalha dessa maneira sabe os objetivos dele. Eu sei quais os objetivos que eu quero chegar na minha sala de aula. E eu fico muito chateada, porque vejo que ainda no século XXI, existem professores que acham que é mais importante um caderno cheio de letrinhas, escreva redondinho, infelizmente existe ainda. (Rita)*

Rita reconhece que o ensino está muito difícil, e que depende muito do professor estar sempre atualizado, informado com novas estratégias de ensino. A formação continuada do professor é uma exigência dos novos tempos, principalmente no que se refere ao lúdico, diz ela: “*Que esse professor, de repente fica muito tempo na sala de aula e não faz nada pra se qualificar*”. (Rita)

## **PROFESSORA SONIA**

### **a) A INFÂNCIA VIVIDA:**

A infância de Sonia não foi muito diferente das outras professoras entrevistadas. Sonia também brincou muito quando criança. Disse que subia em árvores, pulava corda, amarelinha, brincava de bola, enfim, uma infância bem vivida neste aspecto. Sonia tem em suas lembranças os passeios de quando ia para a chácara de sua avó. Ela conta:

*Na minha infância, eu gostava, assim, quando vinha pra casa de minha avó, que era uma chácara perto do Ginásio (Escola de Ensino Fundamental), era um espaço grande, com árvores, então ali era gostoso. Mas meu pai era enérgico, não gostava que a gente fosse nos vizinhos, como eu parava mais na casa da minha avó, então ali tinha mais liberdade.(Sonia)*

A mãe de Sonia trabalhava o dia todo, seu pai também, quase não tinham tempo para os filhos. Sonia não saía da casa da avó, era ela quem contava as histórias para os netos. Sonia relata que brincou muito até aos doze anos e que nunca se imaginava Professora, segundo ela queria ser Psicóloga. Perguntei o porquê? E Sonia responde que:

*Quando tinha uns doze, treze anos, pensava em ser Psicóloga, pra entender o comportamento das pessoas. E porque, também, tenho um tio que é Psicólogo, trabalha em São Paulo, irmão da minha mãe. O duro é que foge totalmente (dos nossos planos), que a gente não tinha condições de estudar. (Sonia)*

Sonia diz que não tem muito que falar de sua infância, que foi uma menina normal em sua época. Muitas brincadeiras, escola, casa da avó, onde passava a maior parte do tempo, enfim, sem tantas novidades. Relata que, em parte, sua infância foi boa, em outra foi muito ruim, pois o pai era alcoólatra, às vezes, era agressivo e isso era muito desagradável. Seu pai faleceu há algum tempo. Sonia, hoje, mora com a mãe e no quintal de sua casa moram os irmãos que são casados e têm filhos, sobrinhos de Sonia, sua alegria. Sonia não se casou, sua vida se resume em cuidar da mãe e trabalhar na escola.

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

Sonia começou a trabalhar na biblioteca municipal em 1983, tinha o 2º grau completo. Relata que uma pessoa do meio político (que não quis revelar), estava em meio à campanha política, quis ajudá-la dizendo que:

*É uma profissão boa pra você. (de professora). Vamos fazer um teste e vê se você gostar....E daí eu gostei e continuei... (Sonia)*

Somente depois que ela ingressou na carreira docente é que procurou fazer o curso de Magistério (fez à distância), ou seja, entrou para a profissão sem ter habilitação docente. Fato muito comum, segundo ela: “*bastante gente não tinha....*”.

Sonia fez esse curso de Magistério à distância, em três anos, chamava Logos II. Fez concurso público e se efetivou. Depois tentou o vestibular em Pedagogia, numa faculdade pública, mas não conseguiu passar, por não dominar redação, disse ela. Ficou muito tempo sem estudar. Somente em 1988 fez vestibular para História, numa faculdade particular. E continua trabalhando, até hoje, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Sonia tem 23 anos de exercício no magistério. Diz estar acostumada a trabalhar com as crianças e revela sua vontade de fazer cursos, mas, somente, os que são oferecidos pela prefeitura.

#### **c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

Ao que parece, Sonia entrou nesta profissão por oportunidade (política) e não porque era o que queria, diferente das outras entrevistadas. Sonia não estudou muito, não buscou adaptar seu currículo de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, nº 9394/96, nem fez menção a esta questão. Mas diz que está bem onde está e com o que está fazendo.

Para ela, aprende-se no dia-a-dia a ser boa professora e a fazer bem o trabalho, dando bastante ênfase ao aprender com as outras (professoras), vendo fazer e copiando. Sonia diz que como está muito tempo na profissão, nunca se imaginou trabalhando em outro lugar. Já pegou afeição pela rotina escolar e pelas crianças. Fala de seus ex-alunos com orgulho:

*Não sei, acho que quando você entra nesta profissão você se apega tanto, tem tanto amor pelas crianças, que sei lá. Quantos anos, quantas criancinhas já passou por você. Tenho alunos que já são formados há muito tempo. Afinal são 23 anos de carreira. Não consigo me imaginar em outra profissão. (Sonia)*

#### **d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

A professora Sonia trabalha com alunos do Infantil III, ou seja, com alunos de 5 a 6 anos de idade. Em sua sala tem 31 alunos matriculados. Para Sonia é uma dificuldade enorme, pois só de vez em quando é que aparece uma estagiária e acaba ajudando com as crianças. Reclamou muito que seus alunos precisam de limites. Que a família está muito omissa a este fato, os pais não participam; quando a escola solicita, eles não aparecem, mesmo nos casos dos menores, onde era para acontecer o contrário.

Segundo a professora, ela realiza muitas brincadeiras dentro da sala e fora quando saem para Educação Física. A professora revela que em seu planejamento existe um dia específico para o brincar; geralmente, na sexta-feira, quando as crianças podem trazer brinquedos:

*A gente canta bastante, faz brincadeiras dentro da sala. Na sexta-feira, por exemplo, eu falo para eles trazerem um brinquedo de casa, e eles brincam cada um em seu canto. Os meninos trazem carrinho, as meninas bonecas.... trazem pinturinhas.... cada cantinho da sala ele montam um cenário de atividade, em um dia específico, geralmente mais pro final da semana. (Sonia)*

Perguntei-lhe se participa das brincadeiras com as crianças. Sonia respondeu que sim, que procura participar como pode:

*Sento com eles, vou com eles lá (no cenário), mostro pra eles assim: agora a gente vai brincar de carrinho.... Caminhar devagar... nada de ficar batendo um no outro; as meninas vão agora brincar de neném, falo que tem que ter cuidado com o nenémzinho... as mocinhas agora estão se arrumando no salãozinho pra sair.... falo: vocês são novinhas, têm que fazer uma maquiagem mais leve, não pode usar cores fortes.... só um batonzinho, uma basezinha... A gente procura participar assim.... (Sonia)*

Como se percebe, Sonia trabalha o lúdico bem diferente das demais professoras. Nota-se, neste caso, um conceito moralista da feminilidade e masculinidade social. A menina faz isso, o menino faz aquilo, a criança tem que ser assim, diferente do adulto.

Notou-se também que, para a Sonia, tem que existir um dia específico para brincar, ou seja, a brincadeira não ocorre de modo espontâneo e nem de acordo com a necessidade da criança, apenas brincar por brincar. Somente por fazer parte do universo infantil.

E ainda tem que brincar com moderação, relata a professora:

*Tem alguns alunos muito agitados, que agitam muito..... Aí a gente pede para eles brincar mais “baixinho”, cada um participar de sua brincadeirinha... Também tem livrinhos com historinhas, que eles ficam num canto da sala..... eles vão lá “folheam”, já pega o livro e vão pra outro lado, brincar com outra coisa.... (Sonia)*

Bem se vê que dar conta de 31 alunos de 5 a 6 anos de idade, sozinha, sem ter muito claras, as dimensões do lúdico, fica realmente muito difícil. É por esse motivo que a pesquisadora busca respostas; será que é por causa da quantidade de alunos, falta de experiência, ou visão sobre o lúdico que torna as brincadeiras como são?

Sonia se queixa de não ter na escola uma brinquedoteca. Fala que existe uma na cidade, já faz algum tempo, mas até hoje não teve oportunidade de levar seus alunos para conhecer. Nem mesmo ela conhece. A brinquedoteca fica na faculdade da cidade. Disse que até junho deste ano pretende levá-los lá.

*Embora a diretora da faculdade já nos convidou, ainda não tivemos tempo de ir visitar a brinquedoteca. Pois trabalho o dia todo. De manhã tenho aula na 1ª série do Fundamental e à tarde com o Infantil III, então fica difícil. Mesmo assim, a gente procura variar, procura dar atenção para eles, conversar bastante, falar para eles não serem agressivos, pois a gente sabe que geralmente tem crianças agressivas.... (Sonia)*

Perguntei a ela, quando alguém da sala quer trazer um brinquedo fora do dia estipulado para brincadeira, o que faz? Respondeu que:

*Ai eu geralmente deixo eles brincarem no final da aula.... Normalmente eles trazem..... Alguns trazem todo dia.... eu deixo eles brincarem na hora do recreio e, depois, quando falta meia hora para final da aula, deixo eles brincarem.... A gente procura fazer esta parte... (Sonia)*

Sonia faz seu planejamento juntamente com a professora do período contrário, ou seja com a professora da mesma série que trabalha de manhã. Elas se encontram nos horários de estudos e realizam o planejamento das atividades. Esta escola adota a apostila como material de apoio, porém, como disse a outra professora, não é tão de apoio assim, é mais uma camisa de força. Mas Sonia acha bom, “*é uma ótima apostila..*”, diz ela.

A professora diz que se mantém informada quanto aos aspectos educacionais. Sonia relata que assiste ao programa - “Salto para o futuro” (Rede Cultura), procura sempre ler alguma coisa que fala do lúdico, do comportamento infantil. Comentou sobre o programa que passou no dia anterior a esta entrevista, que falou sobre essa questão dos limites (de que tanto a professora de queixa). Segundo ela, este programa enfatizou que a presença da família é muito importante. É muito bom quando a família participa da vida escolar de seus filhos, quando lêem para eles, que se preocupam com eles. Mas que nem todas as famílias pensam assim, e ela encontra muitas dificuldades neste aspecto.

## **PROFESSORA LUCIA**

### **a) A INFÂNCIA VIVIDA:**

A professora Lucia a caçula de quatro irmãos, viveu até seus 8 anos de idade no sítio com seus pais. Conta ela que tiveram uma vida simples e humilde, mas que nunca faltou carinho e compreensão de seus pais.

Ao iniciarmos a entrevista, a professora relatou sobre sua infância lembrando o tempo que morava no sítio, onde brincava, praticamente, sozinha; pois seus irmãos trabalhavam com o pai na roça e a mãe nos deveres de casa. A professora relata que nunca teve uma boneca quando era pequena. Veio a ganhar uma boneca depois que tinha 7 anos de idade, e nos conta:

*Eu nunca tive muitos brinquedos, nem bonecas. Fui ganhar uma boneca aos 7 anos, mais ou menos, tinha a maior loucura por aquela boneca. Mas um dia, uma amiga da minha irmã rancou a cabeça da minha boneca, mas eu chorei tanto, tanto que acabei ficando doente. Depois eu nunca mais tive boneca, às vezes minha mãe fazia alguma boneca de pano, mas igual aquela que eu tinha ganhado eu não tive mais. Também, naquele tempo não se tinha à*

*facilidade que se tem hoje e também à gente era muito pobre, não podia ficar comprando brinquedos. (Lucia)*

Lucia relata que gostava muito da época que era criança, conta sobre sua cachorrinha com quem mais brincava no sítio:

*Eu tinha uma cachorrinha que se chamava Neguinha, fazia ela de bebê, brincava com ela, vestia roupinha, carregava ela por todo lado. Eu era muito sozinha, meus irmãos não brincavam comigo. Um dia ela morreu e meu irmão jogou ela no mato bem longe de casa. Toda a vez que passávamos por ali ele chamava Neguinha! Neguinha! Só pra ver eu chorar, e eu chorava por que queria ela. Fiquei muito triste com a perda da minha cachorrinha. (Lucia)*

Quando veio morar na cidade, já com 8 anos de idade, disse que gostava muito de brincar com os colegas da vizinhança e primos, brincava de amarelinha, pique-esconde, rela-rela, brincar de casinha, de boneca, brincadeiras de roda. Segundo ela brincava muito de batizar as bonecas de pano que sua mãe fazia e as bonecas das outras crianças. Sua melhor amiga era a Esmeralda, que no futuro tornou-se sua prima e comadre.

Lucia relata que nessa idade começou a ter muitas responsabilidades, uma delas era cuidar de um bebê de 1 ano, durante a semana toda, ganhava pouco para esse serviço, mas revela que gostava muito de criança e esse dinheiro ajudava no sustento da família.

*Eu com 8 anos já trabalhava de babá, tinha uma responsabilidade, de não deixá-lo cair, machucar e ao mesmo tempo brincava muito com ele. Era uma espécie de trabalho compensado, porque eu era a caçula, meus irmãos já estavam grandes, todos trabalhando, então eu olhava esse bebê para minha vizinha e ao mesmo tempo tinha com quem brincar. Estudava de manhã, e a tarde ia cuidar do menino. (Lucia)*

Lucia conta que trabalhou de babá por dois anos. Com 12 anos de idade começou a trabalhar numa fábrica de chinelo. Lá ela cortava palmilhas. Aos 14 anos começou a trabalhar na Rádio da cidade como técnica de som. Relata que abria a Rádio às 05:00h da manhã, sua mãe a levava para o trabalho. Segundo ela, a infância naquela época era muito curta, pois os pais já colocavam os filhos muito cedo para trabalhar.

Lucia diz que tem boas lembranças da sua infância, mesmo não tenha tido tantos brinquedos e não ter brincado tanto. Diz que a mãe de sua amiga, D.Elza, lia várias histórias infantis, como *O Gato de Botas*, sua história preferida.

Hoje, com 61 anos, está aposentada há um ano e meio, mora na mesma cidade desde que veio do sítio. Tem dois filhos, um com 37 anos e outro com 35 anos, que moram em outra cidade. Tem uma neta com 9 anos de idade, filha de seu primogênito. Atualmente a professora Lucia mora somente com o marido de 65 anos.

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

Lucia estudou até o 2º grau, para chegar a concluí-lo teve várias interrupções por conta do casamento, da vinda dos filhos, problemas de saúde, mudança para o sítio e retorno a cidade. Porém, foi num momento bastante difícil de sua vida que Lucia decidiu trabalhar com as crianças do Centro Social. Lúcia enfrentou uma crise de depressão por causa de seu filho mais novo. Sua nora veio a falecer com apenas dois meses de casamento. Lucia não quis falar sobre o assunto. Apenas revelou que durante a crise depressiva, uma amiga aconselhou que ela trabalhasse, que o trabalho ia ajudá-la a enfrentar tais problemas. A amiga a convidou para ir trabalhar no Centro Social, uma instituição filantrópica que tinha um berçário com dez a quinze bebês, pois a pessoa que estava cuidando dos bebês nessa instituição tinha sido despedida por falta de cuidados e higiene com as crianças, e que para cuidar das crianças, como se deveria, Lucia seria a pessoa adequada. Então Lucia aceitou o convite e foi trabalhar nessa instituição.

Segundo ela foi a salvação da sua vida, pois lá, encontrou muitas pessoas que tinham problemas muito mais sérios que o seu, crianças muito carentes, mães despreparadas e humildes, sem recursos nenhum para cuidar daquelas crianças.

*Naquela época nós sofremos muito por falta de recursos, o Centro Social abrigava muita gente, mendigos, gente doente, etc... era muito difícil. Depois foi melhorando, mas naquela época era muito difícil. (Lucia)*

Lucia diz que foi muito persistente diante de tantos problemas que enfrentava naquela instituição. Pois não tinha recursos, mas a gratificação de ver aquelas crianças bem cuidadas, bem limpinhas e felizes já compensava por estar ali.

*Teve momentos em que pensei em desistir, até meu marido falava que eu não ia agüentar, mas agüentei, trabalhei dezesseis anos, tentando fazer sempre o melhor que podia, mesmo sem ter recursos, orientações e estudos. O que era preciso fazer como uma mãe faz por seu*

*filho, eu fiz por aquelas crianças, no sentido de dar carinho, cuidados, atenção, respeito.*  
(Lucia)

A Creche não era mantida pela prefeitura, era um Centro Social que abrigava pessoas de várias situações, numa dessas situações existia o berçário, onde trabalhou por dezesseis anos, com dez a quinze bebês. Diz que só saiu de lá porque não tinha mais condições de saúde para trabalhar. Relata que as mães até hoje falam dela com carinho, pelo bom trabalho que ela realizava.

Lucia revela que quando começou a trabalhar nesta instituição, por volta de 1990, a função era somente de cuidados com as crianças, não precisava de tanto estudos para fazer tal tarefa. Somente depois de 1996 que começaram as exigências para que o profissional tivesse os estudos concluídos, como Pedagogia. Revela que, quando a instituição começou a pressionar para se fazer os estudos ela já estava se aposentando, não por tempo de serviço, mas sim por idade.

Lucia disse que não foi uma opção trabalhar com crianças do berçário, o que parecia a princípio uma ajuda transformou-se numa lição de vida, de solidariedade. Pois, ela revela, que diante da crise que estava passando não tinha idéia de que muitas crianças estavam precisando muito de uma pessoa como ela que pudesse ajudar, contribuir, colaborar e transformar a realidade triste que tinham ali.

### **c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

Ao descrever a história de Lucia nota-se que o percurso de sua carreira é um tanto diferente das demais entrevistadas. Cabe destacar aqui, que Lucia iniciou sua vida profissional cuidando de bebê e terminou da mesma forma. Sempre com o mesmo objetivo em relação ao desenvolvimento da criança, proporcionar cuidados, afeto, higiene e brincadeiras. Não teve condições de ampliar seus estudos. Aposentou-se antes mesmo de pensar em fazer o 3º grau. A professora diz que quando foi trabalhar com as crianças sentiu-se muito satisfeita em estar proporcionando bem estar, cuidados e afeto àquelas crianças tão carentes de tudo, de atenção, de carinho, de cuidados físicos, etc....

Lucia acredita que tiveram dois motivos que levaram-nos a convidá-la para trabalhar no Centro Social; primeiro, por que estava em crise depressiva e uma ocupação assim seria a melhor saída naquele momento, e, depois, por que, sempre, foi uma mãe muito cuidadosa e responsável. Que sempre gostou muito de criança, começou muito cedo a cuidar

de bebê, então só poderia dar certo. Atualmente fala da sua passagem pelo Centro Social com orgulho do seu trabalho.

**d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

A prática lúdica da professora Lucia, desenvolvida durante os dezesseis anos de trabalho no Centro Social, com bebês ocorreu da seguinte forma. Segundo ela, elaborou uma rotina para esses bebês onde a brincadeira se fazia presente em dois momentos distintos. No período da manhã e outro à tarde. Lucia revela que trabalhar com bebês requer uma rotina bastante intensiva, pois é necessário dar banho, comida, mamadeira, trocas de fraldas, sono e brincadeiras. Com tantas tarefas, o tempo acaba muitas vezes sendo escasso. Lucia relata que naquela época não tinha tais orientações e recursos que se tem hoje para trabalhar com os bebês, como música suave na hora de dormir, massagem na hora do banho e na hora de dormir, contar historinhas para os bebês, estimulação da linguagem, etc... O que se fazia mesmo era estabelecer uma rotina baseada nas necessidades físicas da criança, ou seja, alimentação, higiene, sono e cuidados. Apesar da falta de formação de Lucia, mesmo que por “instinto maternal”, conseguiu estabelecer na creche uma rotina para atender as necessidades básicas das crianças, porém sem considerar o aspecto educacional.

*Nós tínhamos uma rotina na creche, logo que as crianças chegavam, tinha que fazer a higiene primeiro, porque as crianças vinham com mau cheiro, sujinhas, as crianças eram muito pobrezinhas e as mães deixavam a desejar, então tinha que fazer a higiene para depois dar mamadeira. Algumas não, mas a maioria sim. Das 08h00 as 09h00 fazia a higiene, das 09h00 as 10h00 a gente fazia a recreação, trabalhávamos muito os cinco sentidos (tato, paladar...); depois eles dormiam das 10h00 as 11h00. A alimentação era dada das 11h00 ao 12h00. Depois do almoço fazia recreação novamente. Em seguida o sono e depois o banho para tomar o lanche para ir para a casa. Nós tínhamos a orientação da diretora do Centro Social. Só que essas orientações foram dadas somente depois de 2000, porque antes a gente cuidava da forma como se sabia e podia. (Lucia)*

Mostra-se, neste relato, que a experiência de Lucia fez com que ela contribuísse muito no trabalho dessa instituição. O que ela realizou profissionalmente teve muito, da sua vivência, enquanto mãe e mulher dedicada ao bem estar da criança. Segundo ela, o que talvez tenha faltado, pelos estudos que não teve, foi compensado pelo carinho, dedicação e afeto por aquelas crianças.

## PROFESSORA CÉLIA

### a) A INFÂNCIA VIVIDA:

Célia vem de uma família grande, dez irmãos, cinco mulheres e cinco homens. Ela é a oitava filha. Sempre morou na mesma cidade em que nasceu. Seu pai sempre trabalhou na prefeitura e sua mãe era costureira. Célia diz ter tido uma infância maravilhosa, ia aos finais de semana no sítio do avô, onde subia em árvores, colhia frutas, brincava com os animais do sítio, corria de um lado para o outro, se divertia.

*Minha infância traz boas recordações, tive oportunidades de brincar, de ter amigos. Não fui uma menina rica, era aquela infância de criança pobre que brinca de boneca de pano, que brinca de amarelinha, de casinha, mas é sempre com boas recordações. Tenho recordações da minha mãe também, porque ela costurava e eu queria aprender a costurar, então eu ficava ali perto dela e cortava roupinhas de bonecas costurava junto dela. Um bom tempo de minha infância foi ao lado da minha mãe, pois o meu primeiro contato com a matemática foi ao lado dela. Porque ela mandava a gente entregar as costuras e a gente tinha que receber o dinheiro e muitas vezes aquele dinheiro já tinha um destino certo, e ficávamos planejando o que dava pra fazer com aquele dinheiro. Outra coisa que me lembro bem é quando eu vendia carambola na escola, e tinha que fazer as contas certas, somava o que vendeu, o que tinha que vender. Então estava trabalhando com a matemática, isso devido ao estímulo da minha mãe. (Célia)*

Célia diz que brincava muito de amarelinha, de casinha, de fazer comidinha, de boneca, esconde-esconde, de roda, bilboquê, pique-rela, pega-pega, subia em árvore, e diz que essas brincadeiras hoje revelam a relação com a função de dona de casa.

*O irmão de uma amiga minha fez uma vez um fogãozinho com forinho de lata de óleo, no fundo do quintal e nós brincávamos de fazer comidinha, com as bonecas que eram os bebês. E aquilo era uma delícia. (Célia)*

A professora Célia relata que não era de ganhar muitos brinquedos, por motivo da família ser numerosa e ter dificuldades financeiras, mas revela que ganhou uma vez uma boneca muito bonita, uma boneca de porcelana. Diz que naquela época as crianças não eram de fazer birras para ganhar coisas. *A gente tinha que entender e aceitar*, diz ela.

Perguntado se alguém lia ou contava histórias para ela, conforme a professora, respondeu que naquela época as mães colocavam muito medo nas crianças, então sua mãe contava histórias da *mula-sem-cabeça*, *saci-pererê*, etc... Mas ler histórias não, porque ela não sabia ler.

Célia disse que brincou muito com seus filhos, relata que fez questão de garantir a infância de seus dois filhos. Brincou também com seus netos:

*Eu era muito aberta a brincadeiras, meu neto mais velho adorava brincar de lutinha, falava vamos fazer lutinha vó. Mas se percebe que as brincadeiras hoje são muito diferentes das do meu tempo. O neto mais novo é um tanto independente, ele brinca mais com os amiguinhos dele. (Célia)*

A professora Célia é viúva já a quatro anos, seu filho mais novo é deficiente mental, relata que teve muitas dificuldades com essa situação. Seu marido resistiu, muito, em aceitar o filho com essa deficiência, mas que lutou bastante para ele ser o que é hoje, diz que ele é uma pessoa feliz e que faz quem está à sua volta, feliz.

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

A professora relata que quando era criança sempre dizia que queria ser professora quando crescesse. *Achava bonito ser professora*, diz ela.

Célia diz que quando brincava de escolinha era ela quem era a professora, não deixava ninguém ser:

*Eu era muito brava, adorava dar lições para meus alunos (amiguinhos). Isso me realizava. (Célia)*

Perguntamos se naquela época tinha alguma preferência por série, disse que não, apenas queria ser professora.

*Quando comecei a trabalhar como professora na Educação Infantil, senti o maior medo, pois na realidade a coisa é diferente, mas logo, logo fui pegando o jeito e não parei mais. Hoje estou aqui como diretora, pode, meu sonho se realizou. (Célia)*

#### **c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

Célia começou a trabalhar com 16 anos de idade como auxiliar de escritório, trabalhou numa empresa por cinco anos. Casou-se com 20 anos, teve dois filhos e voltou a estudar. Seus estudos, em alguns momentos, foram interrompidos, mas sempre manteve a idéia de fazer Magistério, de ser professora. Após algum tempo, sem estudar, Célia quis voltar

aos estudos e concluiu o Magistério. Finalmente começou a trabalhar como professora, nesta época Célia estava com 35 anos. Com tantas dificuldades encontradas na profissão e por estar já trabalhando com crianças, Célia procurou fazer o curso de Pedagogia, voltou a estudar novamente.

Célia tem 61 anos de idade, 24 anos de profissão docente, trabalhou na Educação Infantil por 18 anos, atualmente é diretora de uma escola de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Diz ela que nesta profissão não tem jeito de parar de estudar, ela está fazendo um curso de especialização *lato sensu*, em Alfabetização Matemática, diz que está sempre se atualizando e fazendo cursos, *gosto de estudar, de saber sempre um pouco mais*, diz ela.

#### **d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

Célia comenta que sua prática docente sempre foi trabalhar com a alfabetização. Acredita que a alfabetização e a matemática devem ser ensinada por meio de atividades lúdicas.

*Sempre ensinei assim, com muita brincadeiras, jogos, a criança aprende mais rápido e melhor. (Célia)*

A professora relata que era destacada, entre seus colegas, por ter mais jeito com as brincadeiras, por se interessar em trazer algo diferente para as aulas. E disso ela relata com satisfação e orgulho:

*Meus ex-alunos até hoje passam por mim, e lembram algumas coisas que aconteciam na sala de aula, todos os alunos com quem trabalhei não tiveram dificuldades nas series seguintes, e isso eu acredito que foi a maneira com que eu trabalhei com eles. (Célia)*

Revela, ainda, que as atividades lúdicas não devem ser somente para divertir, distrair, mas para ensinar também, assim, a escola fica mais atraente, as tarefas mais envolventes e tudo acontece de bom.

*Quando se está brincando dá pra você ver na criança muitas coisas, como seu comportamento, suas preferências, seus gostos, suas habilidades, seu raciocínio e muito mais. Eu sou muito brincalhona, não consigo ser diferente. Eu sou assim. E é assim que transmito para os professores que eles tem de ser, que eles tem de fazer, ser alegre, gostar do que faz, brincar com as coisas que dão pra brincar. (Célia)*

## PROFESSORA SARA

### a) A INFÂNCIA VIVIDA:

Sara tem hoje 35 anos de idade e relatou sua infância com muita alegria. Disse que, quando era criança, morava no sítio e brincava muito com seus sobrinhos, que tinham quase sua idade. Sara é a caçula de onze irmãos, essa é a razão de seus sobrinhos serem quase da mesma idade. Relata que não tinha muito brinquedo, mas tinha muitos livros de histórias, das quais guarda, até hoje, com muito carinho.

Assim como a professora Célia, Sara gostava de brincar de roda, de casinha, de fazer comidinha, brincar de bonecas, brincava de escolinha, de pique-rela, balança caixão, brincava de boneca de milho e subir em árvores.

*Brincávamos na escolinha da fazenda, e a professora brincava com a gente, sentava com a gente no chão da escola e brincava. Lembro que tinha um palhaço e tínhamos que acertar o giz na boca do palhaço. (Sara)*

Sara relata que não frequentou a Educação Infantil, entrou aos sete anos na escola do Ensino Fundamental, na escolinha do sítio, depois mudou-se para a cidade onde mora até hoje. Revela que brincou muito quando criança, brincava na rua, no quintal de casa, brincou até aos 11 anos, mais ou menos.

Sara tinha um medo terrível quando era criança. Diz que tinha um medo terrível das pessoas que morriam, e conta uma passagem que nunca conseguiu esquecer:

*Lembro uma vez que morreu um Senhor, que pegou fogo na casa e ele morreu queimado, e a minha irmã dizia que ele vinha me buscar. Daí eu não consegui dormir a noite. Tinha um medo tão grande, era insuportável. Teve uma noite que passei em claro. Porque ventava muito e tinha uma sacola pendurada na área da frente da casa e fazia barulho. Dava a impressão que ele estava ali, minha irmã dizia que ele estava jogando bola. (Sara)*

Lembra-se, também, que brincava muito no quintal de sua casa, que era enorme:

*Nos fundos da minha casa tinha uma plantação de jabuticaba com mais de 42 pés. Tinha quatro fileiras enormes pés de jabuticaba, então a gente brincava muito ali. (Sara)*

Conta, ainda, que por ser caçula sempre ganhava presentes dos irmãos, dos pais, coisa que seus irmãos não tiveram, por ser uma família numerosa que teve, muita dificuldade.

*Até hoje escuto alguns dos meus irmãos dizerem que eu tive mais regalias do que eles. Pois quando eu nasci meus irmãos já estavam se casando, construindo família. Então tive mesmo mais privilégios do que eles. Além do mais, a situação também foi mudando até eu nascer. (Sara)*

Quando criança Sara tinha um sonho de ser veterinária, ou desenhista. Perguntei por quê? E ela respondeu:

*Ah, porque gosto de animais, gosto de cuidar dos bichinhos, adoro fazer desenhos também, sempre tive facilidade pra desenhar. Nunca imaginava ser professora. (Sara)*

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

Quando Sara terminou o Ensino Médio, na época tinha somente três oportunidades de estudo a seguir: Contabilidade, Educação Geral e Magistério. Conforme ela relata:

*Tinha somente esses três cursos na escola aqui da cidade. Daí fui eliminando, Contabilidade não, porque odiava matemática, Educação Geral, também não, era mais pra quem queria fazer vestibular, daí sobrou o Magistério, me matriculei e gostei do curso. Na verdade minha escolha pela profissão docente foi mais por falta de opção. Não tinha o que eu mais queria, e também não podia fazer o que eu mais queria que era Veterinária, então pensei que ser professora estaria mais perto dos desenhos, porque eu gostava muito de desenhar. (Sara)*

Após terminar o curso de Magistério começou trabalhar com crianças de Educação Infantil, diz estar muito satisfeita com a profissão, e que se tivesse que mudar de profissão hoje, teria que ser por outra que desse muito mais alegria do que a Educação Infantil oferece, diz ela:

*Não é só pelo dinheiro, mais pela gratificação que a gente recebe dessas crianças todos os dias. Não gosto de trabalhar com outras séries, o que eu gosto mesmo é dos pequeninhos. (Sara)*

**c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

Assim que Sara concluiu o curso de Magistério começou a trabalhar, com 25 anos de idade. Em seguida, iniciou o curso de Pedagogia concluindo-o em 2005; começou a fazer Habilitação em Orientação e Supervisão Escolar, mas desistiu logo no início desse ano, o qual se arrepende; diz que está fazendo muita falta na função que exerce atualmente como Coordenadora Pedagógica. Sara tem dez anos de trabalho na mesma escola, não pretende sair dali, gosta do que faz e faz o melhor por aquelas crianças. Perguntei se voltará a estudar. Disse que sim, que pretende fazer um curso de especialização em Educação Infantil.

**d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

Como coordenadora pedagógica, Sara se define como uma pessoa muito exigente, persistente e séria com sua profissão. Acredita que o brincar oferece um desenvolvimento pleno para a criança.

*Quando as crianças estão brincando elas estão aprendendo, além do mais elas estão crescendo, elas brincam, elas aprendem, elas contagiam quem está por perto. (Sara)*

Perguntei-lhe como acontece as brincadeiras na escola, Sara disse que:

*As brincadeiras na nossa escola acontecem da seguinte maneira, dentro da sala de aula em alguns momentos, e fazemos o revezamento do espaço ao ar livre. Porque temos um pequeno espaço, não dá pra todas as turmas saírem todos os dias, no mesmo horário, então é combinado pela rotina quem vai utilizar o espaço externo da escola para as brincadeiras. (Sara)*

Você, como coordenadora pedagógica, como orienta as professoras nas atividades lúdicas? Perguntei-lhe:

*Eu oriento para que todas brinquem com as crianças, sentem no chão, riem com elas, entrem no mundo imaginário da criança. Porque acredito que se o professor não for espontâneo para as brincadeiras não tem como a criança brincar espontaneamente com o adulto. Eu oriento todos, mais muitas vezes eles, os professores tendem a resistir, não consigo entender o porque. Deixam as crianças totalmente livres. (Sara)*

Sara também, como as demais professoras, disse que as crianças atualmente não brincam como ela brincou na infância, e acrescentou que elas passam muito tempo na escola, ficam o dia todo tendo uma disciplina rígida, horários rígidos, ou seja, na sua época

não, na sua época brincava, se divertia com as crianças, tinham sim seus horários, mas viviam essa fase da vida que era a infância. Segundo ela, a criança tem que ter disciplina, limites, horários, mas tem que lhe garantir ser criança, de vivenciar sua infância, e relata que:

*Tenho por base, as crianças com quem trabalho, elas não brincam como eu brincava, de subir em arvores, correr, pular, se machucar, porque a gente não permite isso dentro da escola. Imagina uma criança sair da escola machucada porque caiu de uma árvore, isso seria um absurdo. Então muita coisa mudou, e fico preocupada com essa mudança, até aonde isso é bom ou ruim? Que tipo de infância precisamos proporcionar, para garantir uma vida saudável para essa criança? Eu penso que eu brinquei muito mais do que as crianças brincam hoje. E outra coisa, elas passam muito tempo dentro da escola. É necessário ir para a escola, mas não deveria ser em tempo integral, pois isso acaba não dando tempo para ela aprender sozinha, ou com outras crianças, sem aquela rotina da escola. (Sara)*

Sara diz que orienta os professores para que trabalhem, com as crianças, as brincadeiras tradicionais, nas atividades dirigidas. Ressalta, que na sua época essas brincadeiras aconteciam espontaneamente entre as crianças. E, hoje, a professora tem que resgatar algumas brincadeiras do passado, senão a criança não conhece sua cultura. É por isso que ela defende a idéia de que a criança deva ficar somente meio período na escola, e não o dia todo. *Pois quando ela chega em casa a mãe está cansada, o irmão está cansado, ela está cansada, não tem ninguém pra brincar com ela, daí a brincadeira só acontece na escola, somente na escola, diz a professora.*

Disse, ainda, que quando trabalhava na sala de aula brincava muito com seus alunos, tinha a hora das atividades mas tinha também as brincadeiras. Acrescentou que não era nada fácil fazer as duas coisas, pois a escola sempre cobra do professor a produção escrita da criança, diz ela.

*Não acho que é por aí, cobrar, cobrar, as produções escritas, as crianças têm que brincar e eu brincava muito com eles. Sou muito exigente, mas gosto muito de brincar com as crianças. (Sara)*

## PROFESSORA SUELI

### a) A INFÂNCIA VIVIDA:

Ao relatar a infância da professora Sueli pode-se notar que não foi tão diferente dos relatos das demais professoras. Sueli diz ter tido uma infância boa, feliz, cercada de amigos e de primos. Numa família de cinco irmãos, Sueli é a quarta filha.

A professora sempre morou na cidade onde reside atualmente. Diz ter brincado muito de pique-rela, de casinha, de boneca, de fazer comidinha, amarelinha, balanço-caixão, brincadeiras de rua como *bets*. Ela conta que naquele tempo brincou muito na rua com as amigas que eram suas vizinhas. Conta que vivia falando que queria ser professora, pois gostava muito de uma professora que tinha muita paciência, era muito carinhosa, mas muito exigente também.

*A professora Elisa era muito bonita, muito exigente, mais tinha muita paciência com a gente. Ela brincava com a gente. Ensinava bons modos, ensinava as letras do alfabeto de uma maneira diferente, ensinava cantando as letrinhas, eu adorava. Ela gostava muito de cantar também. Talvez seja por isso que gosto tanto de cantar para os meus alunos. (Sueli)*

Conta que ganhava muitos presentes, porque seu pai trabalhava numa empresa que no final de ano distribuía presentes para os filhos dos funcionários, e que:

*Quando meu pai chegava em casa com aqueles presentes era uma festa só. Porque meus irmãos já eram maiores eu e meu irmão caçula eram as únicas crianças da casa, então sobrava tudo pra nós. Posso dizer que tive bonecas, joguinho de chá, fogãozinho, ferrinho de passar roupa, aquilo pra mim era o máximo. (Sueli)*

A professora lembra que adorava brincar na plantação de abobrinhas, que tinha num quintal perto de sua casa e relata:

*Perto da minha casa tinha um quintal enorme que tinha uma plantação de abobrinhas. Nós íamos lá eu e minhas amigas, escondidas do dono é claro, e pegava as abobrinhas pra fazer de neném, fazíamos caretinhas, colocavam esses nenéns no bercinho enrolados num paninho, era a maior festa. Tinha até concorrência, porque tinha abobrinhas de vários tamanhos, então queríamos bebês de vários tamanhos pra inventávamos as idades dos bebês, a gente dizia: Ah! O meu tem dois meses e está tão grande. A outra dizia: Ah! O meu já tem oito meses e está tão pesado... enfim, era uma festa, só. Até a dia em que o dono descobriu e conversou com a nossa mãe, daí ficou difícil pegar as abobrinhas. Gostávamos também de*

*fazer boneca de milho, por causa do cabelinho, era legal também. Acho que tive uma infância bem vivida. Brinquei muito. (Sueli)*

Sueli é evangélica, lembra que desde pequena ia à escolinha da Igreja e gostava muito de cantar no coral. Ela canta até hoje no coral da Igreja, diz que adora cantar as músicas da Igreja, e que, às vezes, até canta algumas músicas evangélicas com seus alunos, além é claro das que estão acostumadas na escola.

A professora relatou que não fez a Educação Infantil, disse que naquela época tinha medo de ir para a escola. Iniciou no Ensino Fundamental com 7 anos completo. Ao entrar na escola começou a gostar de ir, porque brincava muito. Gostava de uma amiga que se chamava Rosa e que não se desgrudavam nunca. Brincava de pular corda, de pegar livrinhos na biblioteca, gostava da merenda da escola.

*Eu falava pra Rosa que queria ser professa quando crescesse, queria ser como as nossas professoras. A Rosa já queria ser cabeleireira, ela adorava mexer nos cabelos dos outros, ela fazia penteado nas bonecas, nas nossas amigas quando estávamos brincando. E hoje ela não é cabeleireira, ela é bancária, mas está sempre bem arrumada, sempre com um corte de cabelo diferente, ela era e é muito vaidosa. (Sueli)*

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

Nota-se, pela fala da professora Sueli, que sempre teve vontade de ser professora. A opção pela profissão veio desde criança, ao gostar das professoras que teve. Mas revela, também, que não fora somente pela admiração à professoras, mas porque sua família não podia dar muitas opções para os estudos dela.

*Eu vim de uma família, pobre, meus pais semi-analfabetos, não tínhamos muito recursos pra estudar, e aqui na nossa cidade também não temos muita opção. Se a gente quer estudar Direito, Medicina, Veterinária, temos que ir pra bem longe, mesmo Pedagogia temos que ir pra cidade vizinha. Aqui só oferece o 2º grau. Então nas minhas condições só podia fazer mesmo era Pedagogia. Ainda bem que eu gostava da idéia de ser professora. E deu certo, hoje sou professora e gosto muito do que faço. E minha família diz ter orgulho de mim, pois tão nova já tendo uma profissão que me ampara, diz eles. (Sueli)*

Sueli revela as dificuldades que enfrentou para estudar, a expectativa de sua família em poder encaminhar a filha nos estudos para ter uma profissão, coisa que seus pais não puderam ter.

*Acho que era pra eu ser professora mesmo, não consigo me ver em outra profissão. Desde pequena gostava de criança, de bebês, tinha muita paciência com os meus sobrinhos, meus priminhos. Adorava brincar de escolinha com minhas amigas. Hoje eu só quero e preciso aprender mais, quero fazer uma Especialização em Educação Infantil. E o melhor é que posso pagar com o meu próprio dinheiro, dinheiro que sai da minha profissão. Isso pra mim é muito gratificante. (Sueli)*

A professora disse ter optado em dar aula para a Educação Infantil, pelo motivo de ter começado nessa área e ter se adaptado bem com as crianças:

*Quando eu terminei o Magistério comecei a trabalhar na escola que estou até hoje, em seguida fui fazer Pedagogia, isso era muito importante pra minha carreira, depois passei no concurso da Prefeitura, agora, não quero mais sair de lá. Não suportaria a idéia de ir pra outro nível de ensino. Posso até ir pra outra escola de Educação Infantil, mas não pra outro nível de ensino. Acho que não daria certo. (Sueli)*

Relata que foi muito difícil quando começou a trabalhar nessa área, mais por falta de experiência e de preparo. Revela que o curso de Magistério não oferecia uma qualificação boa, o que ela sabe fazer hoje é porque aprendeu no dia-a-dia, com leituras, discussões com as colegas de trabalho, enfim.

*O que eu sei fazer, eu procuro fazer bem. Os estudos foram muito importantes na minha carreira, mas a prática do dia-a-dia é que a gente aprende a lidar com as dificuldades, com os problemas das crianças, com o carinho delas, isso não está nos livros, isto está nas atitudes do professor que gosta do que faz. (Sueli)*

### **c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

A professora Sueli está com 30 anos de idade. Diz que sempre gostou muito de estudar. Há dez anos está trabalhando na mesma escola, de Educação Infantil, após ter terminado o Magistério. Em seguida, concluiu o curso de Pedagogia e passou no recente concurso oferecido pela Prefeitura local.

*Pretendo agora fazer um curso de especialização em Educação Infantil. Apesar dos cursos que fazemos pela Secretaria da Educação, preciso me atualizar, aprender mais, acredito que nessa profissão não devemos parar de estudar nunca. O bom, é que gosto de estudar. (Sueli)*

Manifesta o desejo de ser mãe, acredita que será uma boa mãe, mas que tem um certo receio frente as dificuldades que os pais encontram hoje na educação dos filhos.

*Eu acho que hoje os filhos estão dominando tudo, a educação hoje está muito difícil, vejo pelos meus sobrinhos, pelos meus alunos, e isso me dá medo. Medo de eu não conseguir educá-los como se deve. Na minha casa a ordem era dada pelo meu pai, e a gente obedecia e não questionava. Hoje está tudo mudado. Mas me dá muita vontade de ter meus filhos. Acho que quando eu for mãe vou conseguir entender muita coisa que não consigo entender agora, porque vejo as mães dos meus alunos e certas atitudes não consigo entender, como por exemplo a falta de limites, as birras das crianças, o descasos de algumas mães com seus filhos, a gente chama os pais pra reunião eles não vem, enfim, tanta coisa preciso aprender ainda.... (Sueli)*

#### **d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

*Adoro brincar, brinco com meus alunos, conto histórias, levo pra passear, não sou uma pessoa barulhenta, ao contrário, sou muito quieta, mas gosto de brincar com meus alunos e de deixar eles brincar sozinhos entre eles. (Sueli)*

Ao ouvir o relato da professora Sueli, percebe-se que ela afirma ser muito quieta, e realmente é. Sueli fala baixo, demonstra timidez quando fala. Perguntei novamente como ela insere as brincadeiras nas atividades escolares com seus alunos, ela respondeu que:

*Nós aqui na escola fazemos o planejamento com a coordenadora pedagógica e com a professora da mesma série. O que será aplicado na minha sala é aplicado também na mesma sala da professora da mesma serie, ou seja, o que eu e a professora Cris planejamos damos em salas diferentes. Mas isso de maneiras diferentes, porque somos pessoas diferentes. A coordenadora pede sempre pra colocarmos os dias das brincadeiras na área externa da escola ali no mural, pois temos rodízio para as brincadeiras no parque. Temos muitas crianças aqui, e o espaço externo é muito pequeno. (Sueli)*

Perguntei, do que você mais brinca com suas crianças? Respondeu ela que:

*Ah! Brincamos de várias coisas. Aqui a coordenadora pedagógica pede para resgatarmos as brincadeiras tradicionais como, amarelinha, balança-caixão, corre lenço, brincadeiras de roda, cantigas, esconde-esconde, enfim, essas brincadeiras, e pede muito pra gente brincar com as crianças. Eu tento brincar mas, tem algumas brincadeiras que fico de fora, parece que elas não gostam muito que eu me envolva, ai eu deixo elas brincarem do que quiserem. As vezes peço que tragam para escola brinquedos delas, pra brincar depois das atividades. Elas trazem e ficamos brincando dentro da sala de aula, até dar a hora de ir embora. (Sueli)*

Conta, ainda, que as crianças também gostam de brincar de escolinha, e que, muitas vezes, ela, a professora, passa a ser a Diretora na brincadeira, e revela:

*Às vezes nós brincamos de escolinha e elas pedem pra eu ser a diretora, acho que é por eu ser grande e daí relacionam a minha altura (adulto) com a posição máxima de ser diretora*

*de uma escola, é um barato, eles representam certinho as situações que acontecem dentro da escola. Daí eu brinco junto e acabo me divertindo. (Sueli)*

Perguntei-lhe, o que o brincar representa no desenvolvimento infantil?

*O brincar é tudo, acredito que se uma criança não brinca, ela não tem infância. Eu tive infância, eu brinquei muito. Sou uma pessoa realizada, feliz, e é isso que eu tento proporcionar para os meus alunos. O difícil é conciliar tanta cobrança dentro da escola com essa parte tão importante do desenvolvimento infantil. Penso que na escola infantil não deveria ter tanta cobrança assim, tanta pressão nesse sentido, sentido de alfabetizar, de seguir regras rigorosas, como se fosse uma camisa de força. Tinha que ter mais tempo pra brincar, para aprender brincando. (Sueli)*

## **4.2 ANÁLISE DOS DADOS**

Trabalhar com histórias de vida, passa por uma relação estreita com a memória e com a cultura. A memória é o que constrói a narrativa, é o que dá sentido ao que se vai escrever. Mesmo que se tenha um roteiro para conduzir a entrevista, é a memória que vai permitir a construção da leitura do passado, com os olhos, os sentimentos e a paixão de quem a viveu (MIGNOT e CUNHA, 2003).

Portanto, a memória é a própria preservação da identidade coletiva e, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de poder. Até porque, toda memória é um momento subsequente, é histórica e a sua temporalidade rompe com o tempo linear para alcançar o tempo social. Ela tem também uma dimensão política, consubstanciada na possibilidade de dar voz aos atores sociais que viveram o cotidiano dos fatos e dos acontecimentos.

Dessa forma, a cultura traz marca dos ritos, significado das relações sociais possíveis e desencontros dos impossíveis, a trama das resistências e as conseqüentes formas de viver e conviver. Conforme Nóvoa (2000), a cultura fala de comportamentos e por isso está presente em qualquer pesquisa que use a história de vida como um caminho de construção histórica. Na nossa sociedade a transmissão oral de valores, rituais, tradições, regras, hábitos e preconceitos permanece viva, com importância significativa no processo de formação dos sujeitos, das relações e dos comportamentos sócio-culturais.

Enquanto narradores de suas histórias, essas professoras demonstraram, em alguns momentos, consciência da memória. Neste instante, estas professoras estão sinalizando o quanto se percebeu do passado e irão transformando, com o tempo, outras experiências

(VASCONCELOS, 2000). Mais ainda, o quanto se utiliza deste vivido para *ler* o passado e modificar as ações futuras, ou conservá-las.

As lembranças do que se viveu faz o sujeito agir de forma determinada. Muitas vezes, o que foi uma experiência negativa se tenta reverter em aspectos positivos. Este processo pode ocorrer, mesmo que, às vezes, não se permita objetivamente, já que as experiências ficam invisíveis e inconscientes. Sendo, permanentemente, enredadas a outras tantas que se somaram ao longo do tempo. A memória reorganiza as ações e espaços, se realiza a partir da afetividade; as pessoas se lembram bem, em geral, do que as marcaram, seja positiva ou negativamente.

Diante disso, para que possamos compreender melhor essas experiências narradas, os dados foram analisados de forma integrada, em quatro eixos, como definido no roteiro da entrevista: *a) a infância vivida; b) opção pela profissão; c) percursos da carreira e d) atividades lúdicas com as crianças.*

#### **a) A INFÂNCIA VIVIDA:**

Para falar da infância vivida das professoras que participaram desta pesquisa é necessário ter claro que a infância é uma idade do possível, que traz imagens contraditórias e diferentes. Podemos buscar compreender suas imagens nas leituras de Kishimoto (2000, p. 19), que diz que a imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: *“De um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade e de outro, depende de percepções próprias do adulto que incorporam memórias de seu tempo de criança”.*

É nesse sentido que essa pesquisa se direciona, tentando revelar que percepções são essas que as professoras da Educação Infantil têm de sua infância. Contudo, para que isso se revele é necessário saber que sempre há uma criança em todo adulto, e que para saber quem é esse adulto é preciso divagar sobre a infância pela memória e imaginação.

Segundo a autora, a imagem de infância reflete o contexto atual, pois ela é carregada também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância, e afirma que, *“(...) há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam”.* (KISHIMOTO, 2000, p. 20).

Conforme a autora, Bachelard (1988), considera as imagens que sobrevivem da infância como resultado de dois elementos: *“a memória e a imaginação”* (p. 20). E ressalta

dizendo que, os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, recriando as situações com novo olhar, com novo brilho.

Como diz, ainda, Kishimoto (2000), podemos entender o sentido de alguns autores como Mário de Andrade (1943), Manuel Bandeira (1986), Graciliano Ramos (1984), entre outros, ao recordar seu cotidiano infantil, relatando com alegria uma infância de muitos acontecimentos que só estavam na imaginação do autor. Pois falar de infância faz retornar não só as lembranças, mas também nossos sonhos, ideais e vontades.

Ainda para a autora, muitas vezes o passado, na ausência de brinquedos, mistura-se com o presente e alimenta a imaginação, ativando a criatividade; para exemplificar expõe que:

Mário de Andrade não foi uma criança de soltar balão, mas, quando adulto, gostava de brincar com os sobrinhos, esconder doces pela casa e pedir para achar, apertar a campainha das portas e sair correndo. Suas obras retratam diferentes imagens de infância: a miserável, a feliz, cada uma delas com graus diferentes de memória e imaginação. São seus devaneios que permitiram o retorno à infância e a expressão de diferentes visões de crianças em sua vasta produção literária. (KISHIMOTO, 2000, p. 20).

Isso nos mostra que o adulto pode expressar seus desejos, sentimentos e vontades quando faz um relato de sua história, principalmente a história de sua infância.

Por essas razões, acreditamos que as lembranças do tempo de infância podem nos fornecer informações sobre a concepção lúdica, que essas professoras têm ao trabalhar com a criança da Educação Infantil.

De acordo com os relatos, das professoras entrevistadas, a infância vivida por elas não se diferem muito umas das outras, quando o assunto é sobre as brincadeiras de época. A maioria afirma que brincou muito, de diversas brincadeiras infantis, como por exemplo: brincadeiras de casinha, de boneca, de escolinha, de esconde-esconde, pega-pega, balança-caixão, de *bets*, de amarelinha, de fazer comidinha, subir em árvores, correr, pular, brincar de roda, etc.... Tais brincadeiras pressupõem interação entre as crianças. Essa preferência pelos jogos, brincadeiras e brincar com os outros, é onde acontece a interação que é valorizada por essas professoras, quando relata que as brincadeiras de hoje são muito diferentes do tempo delas.

As narrativas dessas brincadeiras, denominadas tradicionais, por alguns estudiosos, revelam a filiação ao folclore, incorporado pela mentalidade popular que as professoras expressam pela oralidade. Conforme Kishimoto (2000, p. 38), essas brincadeiras

são consideradas parte da cultura popular cuja modalidade guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura, que é desenvolvida pela oralidade, está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações seguintes.

Isso se torna fato, quando revelamos que todas essas professoras relataram suas brincadeiras de infância, como por exemplo amarelinha, jogo de *bets*, queimada, esconde-esconde, entre outras.... Essas brincadeiras foram preservadas através dos tempos, conservadas em sua estrutura inicial; outras se modificaram, recebendo novos conteúdos, novas regras e até mesmo novos nomes, como por exemplo: bugalha/cinco-marias/jogo de pedrinhas; cobra-cega/cabra-cega; esconde-esconde/pique-esconde; etc...

Portanto, acredita-se que o jogo é uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para outro. Friedmann (2005, p. 20) também comunga da mesma idéia e acrescenta que: “*É daí que surge a riqueza dessas brincadeiras, essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada*”.

Sendo assim, vale dizer que as brincadeiras tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. “*Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária*”. (KISHIMOTO, 2000, p. 39).

Dessa forma, notamos que ao pensar na infância, como época da brincadeira livre, não exclusivamente, mas prioritariamente, podemos relacionar o brincar das professoras às suas concepções de lúdico, que se tem hoje. Ao falarem de sua infância, contaram do que mais brincavam, suas companhias, amigo imaginário, experiências, brinquedos, etc....

Nessa abordagem, sobre as brincadeiras da infância, pensando além das lembranças e buscando as sensações tidas na época, perguntamos a elas o que era brincar quando eram crianças. Foi fácil notar que precisavam buscar palavras para definir as sensações que tinham quando brincavam. Durante a entrevista o silêncio, depois de cada pergunta, se fazia presente, justificando a expressão de idéias.

Para algumas brincar era ter liberdade de fazer o que se podia fazer; para outras, encanto, fantasia, alegria, movimento; e para outras, ainda, brincar era uma fase da vida onde se pode ser criança naturalmente e espontaneamente.

Surgiram variadas respostas, revelando, assim, várias concepções sobre o brincar da sua infância.

Nota-se, no entanto, que há várias idéias sobre o que significa brincar.

Dentre os vários autores, nomeados nesta pesquisa, que abordam este assunto, podemos citar as palavras de Maluf (2004, p. 17) que define o brincar como: “ (...) *expressão de vida, que sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica*”.

Santos (2001c) também define o brincar como expressão de vida, e acrescenta que essa afirmação é bastante usada e aceita.

Assim foram abordados vários aspectos sobre o brincar, mas vale ressaltar que muitos estudiosos defendem a idéia de que a criança brinca, porque gosta de brincar, e quando isso não acontece algo não está bem. Outros dizem que a criança brinca por necessidade e/ou por prazer, enquanto uns dizem que ela brinca para dominar angústias ou dar vazão à agressividade.

Desse modo, o brincar deve ser focado como um fenômeno filosófico, sociológico, psicológico, criativo, psicoterápico e pedagógico (SANTOS, 2001c).

Outro aspecto importante encontrado nos relatos das professoras, foi a questão da imaginação. Algumas disseram que quando criança tinham muita imaginação na hora de brincar, pois, faziam bonecas de milho, bonecas de abobrinhas, vestia o cachorrinho de estimação como se fosse um bebê, etc...

Percebemos que na imaginação da criança tudo pode-se modificar à sua vontade quando faz, uso do faz-de-conta. Contudo, quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real. Santos (2001c, p. 91) explica que “*a brincadeira simbólica possibilita à criança ir até a fantasia, viver fantasticamente e voltar à realidade; ir até uma situação vivida pelo outro e voltar a si mesma*”.

Assim, a criança pode fazer essa viagem pelo mundo da imaginação quantas vezes quiser, dessa forma facilita a flexibilidade do seu pensamento, fortalecendo o conhecimento de si mesma, portanto, de sua individualidade, do conhecimento do outro e do mundo que a cerca.

Se a criança age no brinquedo por meio da imaginação, para satisfazer suas necessidades, devemos considerar a evolução dessas necessidades, pois são diferentes em cada estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, ou seja, para cada estágio da vida da criança o brinquedo representa um papel para ela, de acordo com suas necessidades; pois ele é entendido como suporte material da brincadeira, onde estimula a representação de

imagens, ao mesmo tempo que evoca aspectos da realidade vivida pela criança; pois como afirma Santos (2001, p. 90):

Representar significa colocar no presente situações do passado, brincar de faz-de-conta é substituir o real. Tanto a imitação como o jogo simbólico, é uma forma de representação, ambos representam a realidade. A diferença é que na imitação a ação da criança é recordar algo e representar da mesma forma, e no jogo simbólico a criança vai muito além. Ela recorda, inventa, imagina, transforma e se expressa.

Nessa perspectiva, vale também ressaltar as idéias de Vygotsky (1998) que afirmam que o brincar é definido pela situação imaginária criada pela criança, ou seja, o papel que é exercido pela criança revela e possibilita o desenvolvimento das regras e da imaginação, por meio de gestos e ações significativas.

Todas as professoras ao relatarem suas histórias da infância, descreveram que brincaram de casinha, de fazer comidinha, brincaram de mamãe e filhinho, de comadre, de escolinha, etc... Realizaram as brincadeiras de faz-de-conta, cuja sua eficácia promove o desenvolvimento cognitivo; afetivo; social e cultural da criança, atribuindo, portanto, novos significados e enfatizando a representação de papéis como: *“sou a mamãe”*, *“agora eu sou a professora”*, etc...

Entre vários autores que podemos ressaltar está Kishimoto (2000, p. 60), que nos apresenta um exemplo bem claro de como o faz-de-conta faz parte da vida infantil:

Podemos observar crianças que brincam imitando barulhos de canhão e roncões de aviões com apenas alguns pedaços de madeira e soldados de plásticos. Ainda, uma menina dá grandes instruções à sua amiga invisível para que não molhe nem suje os sapatos em um lamaçal.

A autora ainda nos alerta que os termos simbólicos como: representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção, ou faz-de-conta, podem ser vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenômeno (KISHIMOTO, 2000, p. 58).

Percebemos, assim, que na brincadeira o sentido da realidade pode mudar, as coisas tornam-se outras. As crianças obedecem a regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos podem assumir papéis diferentes daquilo que representam. A criança brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça, ou seja, o comportamento assumido na brincadeira tem um significado específico de acordo com a situação. Podemos citar como exemplo, a narração da professora Graça, quando disse que brincava de escolinha

representando a mãe que era professora. Outro exemplo que podemos citar também, é quando algumas dessas professoras relatam que brincaram de “pique-esconde” ou “esconde-esconde”, elas definiam o tipo de pique, as regras e ensinavam às outras durante o jogo.

A brincadeira é um espaço de inovação para a criança que experimenta novos comportamentos e desenvolve sua criatividade, que é essencial para a descoberta de suas competências.

As histórias contadas, ou lidas pelos adultos, na infância dessas professoras foram, sem dúvida nenhuma, fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a formação docente. Pois, a ampliação do universo criativo e imaginativo fez com que deixassem marcas durante a sua vida e que hoje acreditam que a formação do leitor se faz desde pequeno, ou seja, essas professoras valorizam a prática das leituras infantis como um recurso motivador para a formação do indivíduo criativo.

Dessa forma, Dinorah (1996, p. 49) afirma que, *“a fantasia e magia de uma história não só encanta e desperta a imaginação criadora, como é responsável pelos inventores e criadores”*.

É interessante verificar que das sete professoras, três relataram que tinham contato com histórias infantis; ora a mãe lia, ora os irmãos mais velhos ou até mesmo alguém próximo. As demais não tiveram acesso a livros de histórias, mas todas relatam que as mães contavam histórias de assombrações ou até mesmo inventadas, com objetivo de por medo nas crianças.

Conforme Dinorah (1996), é, aproximadamente, até aos quatorze anos de idade que se forma o leitor, que esse processo deve ser iniciado no lar, onde a criança, desde os primeiros meses, tem a oportunidade de conviver com a magia das histórias, lendas e poesias, narradas pelos pais e com livros adequados a esta fase.

Percebemos, assim, que a professora Graça viveu esse processo, quando relatou que sua mãe lia muitas histórias e que ela adorava os gibis do *Asterix*; na época diz ela que não gostava muito das histórias clássicas como Chapeuzinho Vermelho, etc.. Já, a professora Sara diz que guarda seus livrinhos de histórias até hoje e que dá muita importância à prática da atividade de contar histórias infantis. A professora Célia relatou que seus pais não liam para ela, porque eram analfabetos, mas que contavam histórias de assombração, lendas e mitos para as crianças da família.

Verificamos, no entanto, que as histórias infantis fizeram parte na vida da maioria dessas professoras; e que trazem, em suas lembranças, marcas de uma determinada

época de da vida. Existiu magia, encantamento, imaginação e criatividade; todas acreditam<sup>25</sup> que a leitura de história, ou mesmo a contação de histórias inventadas, deve fazer parte da infância de qualquer criança, e assim elas dizem que buscam fazer com que essa prática seja reconhecida e valorizada na sua atuação docente.

Contudo, Dinorah (1996, p. 19) nos alerta que a maioria dos pais, pressionados por uma sociedade injusta, ao exigir-lhes os maiores sacrifícios para sobreviver, não dispõem de tempo, nem estão preparados para fazer leitores os seus filhos. É por essa razão que concordamos com a autora quando ela diz que: a infância é o período mais importante de se formar o gosto pela leitura, entretanto, devido as crianças estarem hoje muito cedo na escola cabe, então, a escola ter maior compromisso com a formação do leitor. “*Só a escola criativa fará da criança o ser integral. E criatividade sem livro não chega à plenitude das asas*”. (DINORAH, 1996, p. 19).

É importante destacarmos a questão dos espaços lúdicos que apareceram, com frequência, nos relatos sobre a infância vivida dessas professoras.

Em se tratando da importância que o brincar exerce na vida da criança, constatamos que o tempo tem se tornado cada vez mais escasso, tanto dentro como fora da escola (MALUF, 2004, SANTOS, 2001a, 2001b, WAJSKOP, 2001).

Partindo da idéia de que o desenvolvimento e o aprendizado da criança se dá, também, em outras instâncias de seu dia-a-dia, fora da escola, em contato com outras crianças, adultos e, sobretudo, de forma direta com os meios de comunicação, os relatos dessas professoras evidenciam a importância do espaço do brincar para esse desenvolvimento e aprendizado. Notamos nesses relatos que, tradicionalmente, o brincar acontecia na rua, no sítio do avô, nos quintais, com os colegas, vizinhos, primos, e acontecia na escola, também, na hora do recreio e no pátio, espaço privilegiado de interação lúdica. Assim, buscamos a contribuição de Friedmann (2005, p. 15) para explicar esse relato:

O espaço reservado à atividade lúdica da criança dentro de casa (quando ele existe) muda de um contexto para o outro, podendo ser um quanto só para jogos, um quintal, um pátio, a área comum de um condomínio e outros. Dentro de suas possibilidades, a criança “transforma” esses espaços para adaptá-los a sua brincadeira.

Na tentativa de responder quais foram as marcas da infância dessas professoras que influenciaram no presente a sua prática docente, podemos revelar que todas foram unânimes em dizer que o brincar é muito importante para o indivíduo, isso só se

---

<sup>25</sup> Vale ressaltar que não foi verificado na prática essa crença, descrevemos apenas as falas das professoras, o seu discurso.

diferencia quando elas relatam como aplicam as atividades lúdicas com seus alunos, no qual podemos verificar com mais detalhes no item *d) Atividades lúdicas com as crianças*.

Elas relataram que, na brincadeira a criança cria, aprende, inventa, imagina, constrói e reconstrói o seu mundo. E mais, afirmaram acreditar que por terem tido a infância que tiveram, brincando da maneira que brincaram, justifica a idéia que elas têm sobre o brincar, sobre a infância e sobre a criança. Afirmando que essa é uma fase importante, privilegiada e essencial na vida do ser humano, que deve ter sua infância garantida e que o brincar possibilita a criança reconstruir a realidade utilizando meios da sua cultura como, valores, costumes, regras etc... Podemos citar como exemplo, a brincadeira de representar papéis sociais como “*eu sou a mamãe*”, “*eu sou sua comadre*”, etc.. Dessa forma podemos identificar que a representação que essas professoras têm sobre o brincar é decorrente do que viveram na infância, no seu espaço sócio-cultural.

Sendo assim, a investigação sobre a história de vida de professores, tem o sentido de conhecer os processos pessoais e profissionais que produzem uma subjetividade. Contudo, verificar como foi a infância dessas professoras nos revela que as brincadeiras e os jogos mudaram muito, atualmente, nos diferentes contextos sociais. Mas o prazer de brincar não mudou. Ao observarmos a brincadeira infantil, duas características se destacam de imediato: brincar dá prazer e é séria ao mesmo tempo.

Ao falar de suas vivências pessoais as professoras percebiam que praticamente tudo o que relatavam tinham ligação com a vida cotidiana delas, com suas aulas e seus posicionamentos. Isso se confirmou quando foi perguntado sobre a perspectiva de futuro que essas professoras tinham quando eram crianças, a maioria foi unânime em afirmar que queriam ser professora quando crescesse. Apenas duas disseram que tinham outros planos para o futuro, menos de ser professora, porém que a vida as encaminharam para a carreira docente e tiveram que se adaptar fazendo o seu trabalho o melhor possível.

#### **b) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:**

A opção pela profissão revela algumas marcas deixadas pela infância que interferiram na decisão profissional de quatro, das sete professoras, pois relataram que quando brincavam de escolinha, imitavam suas professoras, imitavam a mãe que dava aulas, admiravam as professoras e que, por isso, tiveram e levaram adiante a idéia de que queriam ser professoras. Mais uma vez, demonstram que o brincar na vida dessas professoras teve um significado muito importante para compreender o mundo adulto. Para Rego (2001), mesmo

havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brincar, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras impulsiona conceitos e processos em desenvolvimento.

A criança passa a criar uma situação simbólica e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brincar de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas de agir em relação ao universo dos objetos a que ela tem acesso. (REGO, 2001, p. 82).

Assim, diante das brincadeiras que essas professoras tiveram na infância, podemos analisar outro aspecto identificado neste item, as múltiplas razões pelas quais se escolhe a profissão docente e a influencia, nesta decisão, de fatores de ordem vocacional, dessa forma Gonçalves (2000) *apud* Nóvoa (2000, p. 162) nos alerta que: “*O problema da vocação não é, porém, linear, nem a carreira docente se pode ater apenas, às vocações individuais, na medida em que ser professor se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica*”.

Para analisar os relatos das professoras precisamos buscar a origem do termo “vocação”. Vem do latim *vocatio*: ato de chamar, por extensão: tendência, aptidão. Portanto, podemos dizer que este termo tem raízes profundas no magistério invocado pela concepção sacerdotal, levado inicialmente por ordens religiosas e que acreditamos poderia ser um termo apropriado para defender a qualidade de uma atuação docente.

Vale ressaltar outro termo que também é utilizado por algumas professoras, o termo “dom”, que vem do latim *domum*: presente, dom, dádiva e dote natural, traduzindo a idéia de predisposição, caráter inato, que faz parte da pessoa, sem considerar os fatores sócio-culturais.

Para o trabalho na Educação Infantil, apesar de sabermos que a história das mulheres e seu ingresso no magistério têm, o discurso do “dom”, ou seja, a predisposição ligada à maternidade e ao cuidado da criança, não é conveniente lançar esta idéia como apoio para delinear suas particularidades.

Verifica-se, portanto, que as quatro professoras desse grupo, fizeram sua opção pela profissão docente baseadas no desejo de ser professora, levando em frente tal admiração pela profissão, pelo “dom” em trabalhar com crianças, incentivadas pelo exemplo da mãe e na crença em ter vocação para tal, enfim, revelam estarem satisfeitas e realizadas com a opção profissional. Tais resultados, embora relativos, não deixam de conter algum

significado pela proximidade que existe entre ambos, ou seja, a opção pela profissão se concretizou pela representação da realidade cultural dessas professoras.

Três professoras desse grupo disseram que nunca tinham imaginado que hoje seriam as professoras que são. Uma delas, só está na profissão por que uma amiga a indicou para o cargo. Outra diz que trabalhou na Educação Infantil para sarar da crise de depressão e permaneceu no cargo até sua aposentadoria, e a outra começou a estudar e exercer o magistério, por falta de condições para estudar Veterinária e por não ter tido outra opção senão esta.

Contudo, as três professoras, que se encaminharam para esta profissão sem ter a princípio uma atitude decisiva, relataram que não se arrependem de aceitar o trabalho docente; porém, percebemos nos relatos uma frustração. Não tiveram condições, ou opções, de realizar seus desejos no âmbito profissional.

Determinadas pelo sistema social, a identidade profissional é formada por processos que se estabelecem no interior das relações sociais. Por esta razão que a vocação, conforme Gonçalves (2000) *apud* Nóvoa (2000), não é linear e nem a carreira docente pode ser estabelecida apenas pela vocação. O ser professor, portanto, é construído num contexto sócio-histórico e cultural.

Outro autor que nos mostra com clareza esta idéia é Oliveira (1976) citado por Silva (2001, p.21):

As identidades sociais constituem-se no jogo dialético entre o indivíduo e a sociedade, e são construídas nas relações sociais, incluindo processo de identificação, no interior dos quais ocorre também a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade.

Procuramos, assim, identificar os motivos pela opção docente que essas professoras fizeram, construindo e transformando relações no contexto do qual fazem parte.

Dessa forma, ser professora da Educação Infantil aponta vários significados para essas docentes. Como por exemplo um emprego, como é o caso da professora Sonia; conferir maior prestígio e reconhecimento social, como foi o caso da professora Rita. Significa também desempenhar uma função de responsabilidade, somente transmitida a quem possui certas qualidades, mesmo que essa professora não detenha de uma qualificação formal, como é o caso da professora Lúcia, que não tinha nenhuma qualificação exigida por lei para atuar na instituição onde trabalhou, mas que teve uma atuação assistencialista muito eficaz junto às crianças.

A opção por essa profissão significa, para essas professoras, ter tido oportunidade de se envolver com o diferente, e do querer ampliar o círculo de relações sociais, ampliando seus horizontes, como fez a professora Sueli; que iniciou sua carreira nessa área e está satisfeita pela opção, se dizendo realizada.

Para a professora Célia, optar pela profissão docente significou ter autonomia, auto-reconhecimento, ou seja, sentir-se capaz de atribuir valores como determinação, persistência e luta por uma vida melhor.

Dentre estes e tantos outros aspectos analisados nesta pesquisa, podemos observar que as sete professoras atribuem valores distintos ao trabalho na Educação Infantil. Permitindo, assim, perceber que a qualidade do trabalho, junto às crianças, constitui-se na prática em valores construídos a partir das vivências da sua história pessoal, remetidos à própria infância.

Para tanto é preciso levar em conta que as participantes desta pesquisa estão em constante formação, nos diversos tempos e espaços de sua história de vida, nas relações que estabelecem e nas grandes e pequenas decisões que tomam ao longo da vida. Trabalhar com a memória docente, visualizando a subjetividade dos processos de formação pessoal e profissional das professoras envolvidas na pesquisa, permitiu-nos entendê-las, também, como protagonistas deste processo.

Foram, portanto, as professoras que, ao escolherem a profissão em qualquer que fosse a situação, escreveram com as próprias mãos a sua história de professoras. Se a escolha profissional é um processo repleto de significações, construídas na subjetividade de cada uma, o percurso da carreira é também uma grande produção de sentidos na sua trajetória. Acreditamos que as significações acerca de uma profissão são construídas ao longo do percurso das nossas vidas.

### **c) PERCURSOS DA CARREIRA:**

Na tentativa de compreender a questão da escolha profissional, os sentidos dados à docência e às vivências lúdicas ao longo da vida e como isso se revela, hoje, quando entram em atividades com seus alunos, do ponto de vista das suas próprias falas<sup>26</sup>, é que se pode tentar compreender as diferentes formas de ver e rever este percurso, que nos leva a desvendar a importância do brincar que essas professoras têm.

---

<sup>26</sup> Não foram realizadas observações das aulas. Não buscamos a verificação da veracidade dos seus depoimentos e sim o sentido dado pelas professoras aos seus relatos.

Buscamos portanto, compreender os sentidos adquiridos e atribuídos à carreira, pelas significações dadas aos fatos como: práticas, desejos, sonhos, conhecimentos, crenças e valores que marcaram os rumos da carreira e os estilos de trabalho dessas profissionais da Educação Infantil.

Assim, os saberes utilizados pelas professoras em seu trabalho docente provêm, como afirma Nóvoa (2000), de diferentes fontes, pois as professoras utilizam sua cultura pessoal, sua cultura escolar anterior e os conhecimentos adquiridos na universidade e nas experiências vividas.

Dessa forma, as fases da carreira docente, analisadas nesta pesquisa, nos levaram a dividir por subitens: *formação inicial; estabilidade profissional e perspectivas educacionais*, esboçadas sem qualquer sentido determinista. Nesta perspectiva, buscamos conhecer o percurso da carreira destas professoras, em relação à docência, e verificar se o lúdico fez parte neste percurso, e que representação ele teve.

**- FORMAÇÃO INICIAL:**

Notamos no seguinte quadro que a maioria das professoras entrevistadas possuem Ensino Superior, cumprindo as exigências da LDB nº 9394/96, sob o art. 62º:

A formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

**Quadro E – FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS**

PROFESSORAS	FORMAÇÃO	ÚLTIMO CURSO REALIZADO	ANO DE CONCLUSÃO DO ÚLTIMO CURSO
GRAÇA	2º grau completo 3º grau completo (Pedagogia)	Pós-Graduação em Educação Especial	2004
RITA	2º grau completo 3º grau completo (Pedagogia)	Pós-Graduação em Educação Especial	2001
CÉLIA	2º grau completo (Magistério)	3º grau completo (Pedagogia)	1990
SARA	2º grau completo (Magistério)	3º grau completo (Pedagogia)	2005
SUELI	2º grau completo (Magistério)	3º grau completo (Pedagogia)	2005
SONIA	2º grau (Magistério)	3º grau completo (História)	2001
LUCIA	2º grau completo	2º grau completo	2000

De acordo com as entrevistas, o curso de formação inicial possibilitou às professoras crescimento pessoal e profissional; sendo, este, um reflexo na prática pedagógica. Pois, é através dela que as professoras percebem a importância de que o seu papel não se limita em serem apenas transmissoras de saberes produzidos por outros, mas agentes construtoras de saberes pedagógicos que constituem os fundamentos da prática de suas habilidades e competências profissionais. Como nos propõe Bombassaro (1994, p. 118):

O mestre do saber é aquele que domina a arte de transformar o conhecimento disponível em elemento necessário à vida daquele que aprende. Só através do uso do conhecimento transmitido aquele que aprende pode ultrapassar-se a si mesmo para melhor interpretar o mundo, participar dele e buscar transformá-lo.

As reflexões feitas, frente às inúmeras questões, que perpassam o processo educativo proporcionam uma mudança na prática educativa das professoras, resultando na busca de alternativas para a concretização e o aprimoramento de sua formação.

A intenção de reconstruir as significações dadas à infância, às brincadeiras infantis e aos processos de formação, pelas quais as professoras passaram, é uma tentativa de conhecer e valorizar as experiências que são, sem dúvida, produtoras de sentidos, dados hoje à docência em Educação Infantil e ao brincar com os alunos.

Questionamos durante a entrevista se elas, as professoras, se lembravam de ter sido proporcionadas, no curso de licenciatura que tiveram, atividades que dessem a perspectiva de um trabalho lúdico com as crianças.

No entanto, as respostas, para quem fez o curso, foram semelhantes. Disseram, que o curso de Pedagogia (formação inicial) tem muita parte teórica e pouca prática. A professora Graça, por exemplo, relatou que fez vários projetos quando estava fazendo estágio; mas, mesmo assim, acha que o curso ficou dividido em dois blocos, o da teoria e o da prática.

Buscamos nas palavras de Santos (2002, p. 12) uma confirmação do que a professora nos disse:

Sabemos que os cursos de licenciatura têm recebido inúmeras críticas, especialmente no que se refere à sua ineficiência quanto à formação dos profissionais de educação. É, hoje, questão de consenso que os egressos dos cursos de graduação não estão suficientemente preparados para atender as necessidades das escolas, principalmente no que se refere à compreensão da criança como ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Esses significados semelhantes entre as professoras, remetem a uma antiga crítica que muitos autores revelam, o fato de que o curso de formação de professores está organizado em áreas de conhecimento, extremamente, teóricos no início e práticas somente no final do curso.

É necessário ressaltar, contudo, que não consideramos os conhecimentos teóricos menos importantes, mas é que, os professores dão um grande enfoque à parte teórica, deixando em segundo plano a parte prática.

Acreditamos, então, que independente da disciplina, em se tratando de um curso de formação docente, para atuar na Educação Infantil, é preciso oportunizar aos acadêmicos, situações em que possam se experimentar enquanto professores, que logo serão. Refletir sobre as especificidades, visando e atuando **na** e **pela** infância, com respeito ao direito da criança, de ser criança, para desenvolver-se, brincar, criar, fantasiar, enfim, de ter infância garantida dentro e fora do ambiente escolar.

Como nos coloca Santos (2002, p. 13) “(...) *uma das formas de repensar os cursos de formação é introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar: a formação lúdica*”.

Tal formação, explica a autora, valoriza a criatividade, a sensibilidade, a busca de afetividade e a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas e experiências corporais, que utilizam-se da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (SANTOS, 2002).

Como percebemos, a formação inicial destas professoras nos leva a refletir sobre a questão da preparação para o trabalho com crianças pequenas. Tal preparação precisa ser repensada e ampliada, para ganhar qualidade e sustentação. Para tanto, acreditamos que existe três enfoques muito importantes: a formação teórica, a formação pedagógica e a formação lúdica.

#### **- Estabilidade profissional:**

Esta fase se mostrou relativamente uniforme para todas as entrevistadas, uma vez que, a confiança foi alcançada, os momentos difíceis superados, a satisfação e o gosto pelo ensino revelados nas falas das docentes.

Alguns autores consideram que a expressão “*estabilidade profissional*” implica em assumir um compromisso definitivo, conforme a tendência psicanalítica. Esses autores afirmam que a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no

desenvolvimento e uma contribuição para uma afirmação mais consistente do *eu*. (HUBERMAN *apud* NÓVOA, 2000, p. 40).

Todas revelaram que a busca por uma estabilidade profissional feminina é de fundamental importância no momento histórico e social de hoje. Pois em seus relatos revelam que as mulheres ganham seu espaço, garantem o sustento familiar e se realizam pessoalmente (algumas afirmaram o desejo de ser professora).

Ao analisarmos este aspecto da carreira docente surge uma questão: Em que consiste a estabilização nessa área profissional?

Para tentar responder, buscamos a explicação nas palavras de Michael Huberman *apud* Nóvoa (2000, p. 40):

Em termos gerais, trata-se, a um tempo de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos no mínimo.

Nesse sentido, a estabilização traz um significado revelado nos relatos das professoras, acentuando o grau de liberdade e afirmação perante as colegas com mais experiência. Tal estabilidade acaba por preceder ligeiramente um sentimento de “competência” pedagógica, ou seja, a afirmação diante das pessoas e a consolidação da conquista, evocando um sentimento de confiança e conforto.

Segue abaixo o quadro F, apresentando o tempo de serviço no magistério, o período que trabalham na instituição atual e o período em que trabalham na área da Educação Infantil, onde que afirmam a satisfação pela profissão e sensação de segurança profissional. Contudo pode-se verificar que o tempo de serviço no magistério varia de 7 a 24 anos entre as professoras, assim como o tempo de serviço na instituição onde trabalham atualmente, que é de 7 a 23 anos, e, por último, o tempo de atividade na área da Educação Infantil varia de 6 a 20 anos de experiência.

## Quadro F – TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	GRAÇA	RITA	SONIA	LUCIA	CÉLIA	SARA	SUELI
Tempo de serviço no magistério	7 anos	14 anos	23 anos	16 anos	24 anos	10 anos	10 anos
Tempo de Serviço na Instituição atual	7 anos	14 anos	23 anos	16 anos	20 anos	10 anos	10 anos
Tempo de Atividade na Educação Infantil	6 anos	10 anos	7 anos	16 anos	20 anos	10 anos	10 anos

### – *Perspectivas educacionais:*

Dentre as sete professoras entrevistadas, apenas uma se mostrou desapontada em relação à educação da criança pequena, atualmente; dizendo que hoje a educação das crianças, de um modo geral, está muito difícil, está impossível do professor fazer um trabalho de qualidade, como era no seu tempo. Essa professora está aposentada, trabalhou no berçário<sup>27</sup> da Educação Infantil por 16 (dezesesseis) anos e revela, que quando trabalhava com as crianças brincava muito com elas, ensinava o que era certo, cuidava delas com muito carinho e hoje: *“as professoras parecem que estão trabalhando somente para ensinar a ler e a escrever...”*. (Sonia)

Essa professora revela aqui, um ponto muito importante, pois na Educação Infantil deve-se garantir a infância em todas as instâncias como já foi ressaltado anteriormente. E a *pedagogização* é um fator que precisa ser discutido, analisado e ponderado, como nos coloca Dornelles *apud* Craidy & Kaercher (2001).

As demais professoras colocaram, também, seu ponto de vista em relação à educação, à infância e o brincar, revelando que durante o percurso de sua carreira sempre estiveram preocupadas em garantir uma educação de qualidade, incluindo o brincar, a interação da criança e o cuidado, promovendo, assim, o desenvolvimento e o crescimento infantil.

Relatam, ainda, que buscaram, sempre que puderam, fazer cursos de aperfeiçoamento, ler sobre o assunto e adquirir material teórico sobre o tema. No entanto, algumas professoras queixaram-se que o sistema de ensino deixa muito a desejar quanto a : diretrizes, orientações e normas. Dizendo que, no mais das vezes, fica difícil se animar em aprender coisas novas, demonstrando, assim, um certo desânimo e falta de perspectiva. Algumas relatam que: *O sistema às vezes não lhes dá incentivo, o professor ganha mal, não é*

<sup>27</sup> O berçário corresponde ao atendimento das crianças de 0 a 2 anos de idade.

*valorizado, é pressionado a fazer o aluno a ler e escrever desde a Educação Infantil, e ainda, dar conta da educação que deveria vir de casa e que não vem. Daí fica muito difícil. (Graça).*

De um modo geral, as professoras revelaram que a educação atualmente enfrenta sérios desafios e que se iniciam na Educação Infantil; porém, acreditam que a formação continuada do professor poderá melhorar cada vez mais o ensino.

Portanto, das sete professoras, quatro delas disseram que pretendem voltar a estudar, acreditando que estudando poderão melhorar, cada vez mais, seu trabalho, afirmando que ao “*entrar na profissão docente, o professor não pára de estudar nunca*”. (Sara).

As entrevistadas acreditam, também, que a formação continuada deve proporcionar à docente, a reflexão de sua prática profissional e, assim, torná-la mais autônoma no exercício de sua profissão.

Sendo assim, podemos verificar que apenas duas das sete professoras não pretendem continuar os estudos, uma porque já se aposentou e a outra porque diz não ter condições financeiras de continuar os estudos. Das demais professoras, duas pretendem voltar aos estudos no ano seguinte; querem fazer uma especialização na área.

Percebemos, no entanto, que isso é um dado favorável para a educação das crianças que estão sob suas responsabilidades.

Ressaltamos que, ao buscar qualificação profissional, essas professoras estarão construindo e reconstruindo sua história, ampliando seus horizontes, potencializando sua prática pedagógica e mostrando que é possível ensinar sem entediar-se, e que as atividades lúdicas são métodos de aprendizagem, eficazes, para a construção do conhecimento, independentemente, da idade cronológica da criança. Nas palavras de Santos (2001b, p. 15):

Quando se fala de jogo na educação, atualmente, este tem uma conotação diferente daquele conceito que prevaleceu por muito tempo no Brasil, no qual a competição e as regras fixas eram os aspectos que o diferenciava das brincadeiras. Trata-se o jogo, hoje, de forma bem mais abrangente. Neste sentido, tanto pode ser competição, como apenas representar uma ação lúdica. É a ludicidade que dá o caráter de jogo às atividades escolares.

Ao pensar na atividade diária que as professoras exercem, como profissionais de Educação Infantil, precisamos levar em conta que vários fatores interferem e, muitas vezes, são determinantes na tomada de decisões que as acompanham, e que das

mesmas são esperadas. A questão da infância já enfocada anteriormente foi muito importante na condução do trabalho reflexivo, sobre a atividade docente das professoras.

Relatando suas lembranças da infância, levam a pensar que estabelecem relações com o trabalho, junto aos alunos hoje, ou seja, acreditamos que é a partir das concepções de infância e de brincar, que essas professoras têm, que organizam suas aulas.

Estas percepções são construídas no decorrer de sua trajetória e, às vezes, as mesmas nem se dão conta de que estas noções são como referências que delineiam seu trabalho pedagógico.

#### **d) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:**

Passamos para o último eixo de análise da nossa pesquisa. Neste ponto, procuramos no discurso das sete professoras entrevistadas, o perfil profissional quanto às atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, das que trabalham, ou que já trabalharam.

Ainda que a prática não acompanhe a evolução do discurso, ainda que o brincar aconteça, na maioria das vezes, no tempo de espera, no descanso, no tempo que sobra ou entremeando “atividades produtivas”, algumas professoras declararam que o brincar deve ter lugar e tempo garantido para ser aplicado na prática pedagógica. Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la. E para que isto aconteça, precisamos perceber o brincar como ato de descoberta, de investigação, de criação e de desenvolvimento.

Se no plano das idéias a importância de brincar é consenso, o que coloca a brincadeira tão distante do cotidiano no âmbito escolar? Esse olhar crítico sobre as intervenções existentes está longe de ser uma crítica às professoras. Ao contrário, a intenção é compreender a razão dessas práticas, verificando quais são os aspectos das histórias de vida dessas professoras, que influenciaram suas concepções sobre o brincar.

É dessa forma que acreditamos, que as histórias de vida dessas professoras podem revelar o que pensam sobre o brincar e como aplicam as brincadeiras com seus alunos.

Ao relatarmos como desenvolveram<sup>28</sup>, ou desenvolvem as atividades lúdicas no contexto escolar, notou-se que todas mantiveram a afirmação de que o brincar acontece em suas práticas, de um jeito ou de outro ele surge, é desenvolvido e tem sua importância, conforme comprovam alguns relatos:

---

<sup>28</sup> Utilizamos o verbo no passado e presente porque nesse grupo de professoras uma já está aposentada.

*Aqui nós brincamos muito, a brincadeira aparece conforme a atividade, se der para inserir o brincar, ela aparece espontaneamente..... (Graça);*

*Quando eu quero colocar um novo conceito, quando eu quero observar alguma coisa que não está indo bem na sala, então brinco junto...(Rita).*

*Quando se está brincando dá pra você ver na criança muitas coisas, como seu comportamento, suas preferências, seus gostos, suas habilidades, seu raciocínio e muito mais. (Célia).*

Notou-se, portanto, que algumas professoras dizem utilizar o brincar não só como instrumento pedagógico, mas, também, porque consideram que o brincar dá prazer e deixa as crianças felizes, facilita a interação social e o desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, tomemos a explicação de Rego (2001, p. 80):

É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brincar uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar da brincadeira não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil.

Verificou-se, contudo, que em alguns relatos apareceu uma contradição, nas afirmações de como utilizam o brincar no contexto escolar. Algumas professoras descreveram que inserem o brincar, na rotina escolar de acordo com o dia específico, em dia reservado para cada sala sair ao pátio para brincar, ou, então, que deixam a brincadeira para depois das atividades escolares, no final da aula, como é o caso da professora Sonia. Ela justifica tal atitude, explicando que na escola não há espaço para todos saírem juntos para brincar, que assim é melhor, pois, havendo um cronograma, cada sala fica sozinha no pátio; sem o perigo das crianças maiores brigarem com as menores. Declara, ainda, que brincar dentro da sala de aula é melhor, porque depois da aula o brincar funciona como uma recompensa às atividades realizadas; e, também, que dentro da sala de aula as crianças têm mais “privacidade”. Explicamos: recompensa porque o dia que se comportarem bem, têm brincadeira e privacidade, porque eles brincam num espaço reservado da escola. Acredita ela, que brincam melhor assim. Para essa professora fica claro que o brincar é concebido apenas como diversão, momentos de descanso das atividades, recompensa por ter “trabalhado”, ou seja, por terem realizado um sério compromisso social, a ação do estudo concentrado.

Para Wajskop (2001) essa idéia sobre o brincar demonstra uma concepção inatista e biológica<sup>29</sup> de brincadeira, evidenciando a dicotomia criada entre brincar e trabalho, sendo que este último aparece como o treino de determinadas habilidades para o futuro (escolaridade básica).

Muitas leituras fazem repensar a prática e as oportunidades que acontecem no ambiente escolar. O papel do lúdico educativo é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica.

Acreditamos, que a criança precisa de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe à professora o papel de observadora, de mediadora nestes momentos lúdicos, procurando intervir quando for, absolutamente, necessário.

É imprescindível planejar as atividades lúdicas, garantindo o tempo e o espaço para sua realização. Do contrário, a brincadeira passa a ser uma atividade de “preenchimento” do tempo, perdendo todas as características que ela detém.

Contudo, Gisela Wajskop (2001, p. 38) ressalta a necessidade de:

Que a brincadeira seja incorporada no currículo como um todo, e as questões colocadas no seu desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças, ampliadas através de passeios, observação da natureza, projeção de vídeos, escuta de rádio, música, leituras, etc...

Outra autora que afirma a necessária presença do lúdico na educação é Vânia Dohme (2003, p. 117) que diz: “*O brincar quando aplicado com objetivos educacionais opera muito mais do que no desenvolvimento físico, como pode parecer à primeira vista, pois pode desenvolver a inteligência, vivência de regras éticas e o relacionamento social*”.

Sendo assim, as professoras que por ora adotam o brincar de forma inatista ou biológica, como diz Wajskop, precisam redefinir seus conceitos e promover uma educação mais consciente e esclarecida, a respeito do brincar. É necessário saber que o lúdico é o espaço de estar *com*, ou seja, com as crianças e também com os adultos. Não seria possível pensar as brincadeiras para a criança sem considerá-las como uma oportunidade, também, para o educador interagir e construir conhecimentos.

As concepções sobre a criança, brincar e infância, não aparecem de forma dissociada nos relatos dessas professoras. Elas se entrelaçam no discurso e desafia na

---

<sup>29</sup> Para a autora o conceito inatista e biológico empregado à brincadeira, quer dizer que; as crianças brincam para *gastar energias*, por serem crianças há essa necessidade fisiológica.

coerência. Coerência que não “cai do céu”, mas que se busca, que se conquista a cada dia, a cada vez que dão conta dos tropeços, e a cada vez que permitem que uma observação preciosa chegue a uma criança, a um aluno.

Fazer um estudo das concepções lúdicas das professoras, que participaram desta pesquisa, foi buscar sentidos e significados dados pelas suas trajetórias de vida, desde a infância até as práticas lúdicas, que elas aplicam com as crianças no contexto atual.

Sem procurar constatação da prática pedagógica, enfocamos sempre o brincar, que depois se configurou como “pano de fundo” desta pesquisa, ou seja, como estas professoras viveram o lúdico em suas vidas e como essas experiências refletem no trabalho docente.

As brincadeiras mais lembradas e vivenciadas trouxeram um sentimento nostálgico da infância e do lúdico, fazendo-as refletirem no momento das narrativas.

Contudo, refletir sobre o brincar e sua importância na educação de uma criança, leva essas professoras, a pensarem na infância que querem proporcionar aos seus alunos, considerando que as mesmas encontram-se em lugar, até então, apropriado para sua faixa etária, e ao mesmo tempo, que as conduza ao questionamento, qual é o seu papel na condução de um trabalho que respeite o direito que a criança tem de brincar?

Portanto, ao analisar este aspecto, percebemos que as professoras têm várias concepções teóricas sobre o brincar, a serem desenvolvidas nas instituições em que trabalham. Porém, torna-se evidente que, essas concepções, teóricas, são oriundas dos cursos de licenciatura; vale dizer, onde tais assuntos são tratados e refletidos teoricamente, inclusive os aspectos lúdicos. É por esse motivo que ressaltamos a necessidade de inserir as atividades lúdicas, na formação inicial do professor de Educação Infantil, de modo mais consistente e pragmática; de forma que esse profissional sinta-se preparado para atender às necessidades das crianças. Levando-se em conta que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, descanso e entretenimento, ou, ainda, uma oposição ao trabalho escolar. Conforme Santos (2002, p. 12):

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Por este aspecto, concluímos que, para desenvolver um trabalho com qualidade e atender às necessidades da criança na Educação Infantil, não é suficiente que

professoras tenham brincado muito quando criança, tenham tido uma infância bem vivida e cheio de experiências, aventuras e fantasia. Não basta terem optado pela profissão docente, por acreditar que têm vocação para trabalhar com crianças pequenas; não basta fazer um curso de licenciatura para se estabilizar, legalmente, na profissão. O que realmente importa, neste contexto, é a concepção que cada professora tem sobre a criança, o homem, a sociedade, a educação, a escola, o conteúdo e o currículo. Formando, assim, diferentes peças no grande quebra-cabeça, que possibilitam, portanto, encaixes diversificados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se da proposta deste trabalho, que foi realizar um estudo das concepções sobre o brincar, em histórias de vida das professoras da Educação Infantil, percebeu-se, a partir da análise integrada dos dados, as representações que essas professoras têm sobre o brincar.

Notou-se, no entanto, que o sujeito ao reconstruir seus caminhos e os percalços de suas vivências, reinventam o que viveram há muito tempo. No presente, a memória é fenômeno que permite ao sujeito, uma auto-análise em relação aos trajetos que percorreu; e em que sentido o vivido se articula com o que está por vir, ou seja, ao relembrar certos momentos tem-se a possibilidade de resgatar o passado, analisar o presente e mais que isso, indicar importantes ações para o futuro.

Dessa forma, o modo de inserção dessas professoras, nos diferentes espaços, envolvimento cultural e social com as pessoas de seu convívio, orientam, limitam ou ampliam suas opções, seus confrontos e suas visões de mundo.

Goodson *apud* Nóvoa (2000, p. 72), cita os ambientes sócio-culturais onde somos criados dizendo que:

São obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. E de acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sócio-cultural, concebemos a nossa prática.

O autor chama de ingredientes-chave o ambiente e as experiências de vida, que são marcas únicas na dinâmica da prática educacional.

Nessa perspectiva de análise, podemos dizer que a representação que essas professoras têm sobre o lúdico, são marcas deixadas pelo aspecto sócio-cultural em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Contudo, ao analisarmos os relatos percebemos que as representações, que essas professoras têm sobre o brincar, são semelhantes num único ponto: que as brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento da criança, e que brincadeira é sinônimo de infância. Porém, relatam diferentes maneiras de conceber as atividades lúdicas no seu fazer docente.

No entanto, tentou-se, aqui, analisar os relatos das entrevistadas ao verificar quais são os aspectos da história de vida, dessas professoras, que influenciaram suas concepções sobre o lúdico.

Identificamos, portanto, que foram vários os aspectos que podem ser apontados, a exemplo: sempre gostaram de crianças desde a infância; a maioria diz que sempre gostou muito, de brincar, e que ser professora de Educação Infantil estava dentro de suas expectativas. Algumas relacionam o fato de terem tido uma infância bem vivida, onde brincaram muito, considerando as atividades lúdicas necessárias para o desenvolvimento pleno da criança; outras disseram, ainda, que trazem marcas da sua infância, que influenciam diretamente sua prática docente, como: ler histórias com as crianças, se envolver nas brincadeiras com elas, resgatar as brincadeiras de época, ou seja, disseram que o que vivenciaram quanto à uma infância feliz, tentam passar para seus alunos.

Contudo, não poderiam surgir e constituir-se no processo de desenvolvimento, sem a contribuição construtora das interações sociais, que são explicadas teoricamente nas palavras de Vygotsky:

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituído no espaço social e no tempo histórico. (REGO, 2001, p. 96-97).

Podemos afirmar que, essas professoras devem ser entendidas como um ser em permanente aperfeiçoamento, que vai se construindo no espaço social, num tempo histórico e num dado contexto cultural. Por origem e por natureza o ser humano não pode existir, nem experimentar o desenvolvimento próprio de sua espécie, como uma ilha isolada. Tem, necessariamente, seu prolongamento nos demais; de modo isolado não é um ser completo.

Este é, precisamente, o elemento fundamental da concepção que Vygotsky tem da interação social. No processo de desenvolvimento desempenha-se um papel formador e construtor.

Nesta perspectiva sócio-cultural da construção do sujeito, os estudos vigotskyanos mostram que a criança interage, por intermédio dos brinquedos, das brincadeiras desde cedo, com a cultura em que está inserida. Porém, sabemos que, durante muito tempo, o aluno foi um agente passivo e o professor um transmissor de conteúdos. No entanto, o alto índice de fracasso e evasão, na educação, fez com que se reavaliasse essa realidade e

comprovasse que deveria ser revertido esse quadro. Não seria mais o aluno que deveria adaptar-se à escola, mas a escola que deveria adaptar-se à realidade, às características e a cultura que ele traz para a escola.

Há que se atentar para o fato de que toda educação é direcionada para uma realidade específica, e é, a partir das peculiaridades culturais e sociais, de cada realidade, que as teorias do conhecimento e da aprendizagem devem ser pensadas no âmbito da prática escolar.

Acreditamos, assim, que é um erro pensar a educação descolada da vida cotidiana e imediata dos indivíduos, de seus limites e de suas possibilidades. Uma educação, de fato, transformadora, de acordo com Rego (2001), caminha no sentido de promover o respeito pela diferença, estimulando a riqueza da diversidade. O contrário disso é homogeneizar, é não permitir que um rico *mosaico cultural* seja pincelado por cada homem e por cada mulher, que são diferentes nas suas particularidades, mas únicos enquanto humanidade.

Para falarmos de humanidade, pensamos que é necessária uma formação pessoal e profissional; em especial, para que o professor de Educação Infantil, considere o brincar como necessidade humana. Portanto, para que este profissional brinque, é preciso recuperar o lúdico em sua vida. Readquirir algo significa trabalhá-lo subjetivamente. Afinal, sabemos que o não vivenciado nada nos traz, senão a idéia de que poderia dar certo (MALUF, 2004).

Contudo, foi possível perceber que todas as professoras estão constantemente em busca de outros métodos que tornem seu trabalho mais dinâmico, e condizente com o que se espera de uma profissional que está diretamente ligada à infância. Entretanto, notou-se pelos relatos a existência de algumas dificuldades de ordem econômica e pessoal, que dificulta essa busca pelo aperfeiçoamento profissional.

No entanto, ao dar visibilidade às lembranças das professoras, constatamos que estas recordações puderam nos colocar em contato com as concepções já tidas ou construídas, pelas mesmas, sobre a questão da infância como, época de brincar, de fantasiar e de se encantar com as coisas. Fazendo isto, procuramos em meio às suas falas nos remeter a uma relação subjetiva, com o que consideram ser e ter sido esta fase para elas.

Reportando-nos ao aparato teórico, utilizado anteriormente, consideramos que, nesta pesquisa, para além do entendimento geral do que seria a infância, é necessário considerar os conceitos subjetivos inscritos na individualidade de cada pessoa, de acordo com

as vivências que tiveram, e que são também elementos pertinentes ao imaginário docente que as acompanham.

Acreditamos, por fim, que este trabalho possa contribuir para a valorização das concepções que as professoras têm sobre o lúdico; dando ênfase à atividade interdisciplinar, ao posicionamento do profissional, em favorecer atividades mais objetivas que propiciam o prazer; à alegria, a inter-relação e a parceria, gerando um clima afetivo no sujeito-criança, que permita, ao processo de aprendizagem uma efetivação satisfatória e realizadora.

Verificamos, também, o sentido significativo da formação continuada das professoras de Educação Infantil; sendo necessário, dar ênfase, à formação lúdica como sustentáculo para novas metodologias em sala de aula, contribuindo, assim, para a construção do desenvolvimento infantil, buscando a autonomia da criança e valorizando a afetividade que envolve o processo de aprendizagem.

Assim, o resultado dessa pesquisa traz a convicção de que o ato de brincar, independente do espaço em que ocorra, deve ser valorizado; por se constituir num instrumento de aquisição de novos conhecimentos, e de aprendizado das regras e normas adultas, vigentes na sociedade e na cultura, que contribuem para a formação de um cidadão crítico e atuante.

Finalizando esta pesquisa, esperamos que todas estas discussões influenciem e modifiquem as relações entre adultos e crianças, e, conseqüentemente, as relações entre professores e alunos; no sentido de valorizar a ludicidade como instrumento potencializador da interação social e cultural. Nesse contexto, precisamos recuperar as histórias das pessoas envolvidas no processo educativo, repensando a sua inserção cultural; o que implica ver e rever a tradição, visualizar o que foi produzido ontem com o olhar de hoje, olhar criticamente o que foi feito para poder mudar e transformar. Torna-se, portanto, fundamental o resgate das histórias da infância para que os adultos (professores/as) reaprendam a brincar, levando-a em conta a perspectiva cultural do agir e interagir no mundo, como sujeitos da história e da cultura.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. O significado da infância. *In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasil/MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC, 1994, p. 88-92.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. *In: BRASIL, Subsídios para credenciamento e funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. Brasília: 1998. Vol. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. p. 40.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: M.E.C./S.E.F., 1998. Vol. 1-3.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, nº 248, 23 dez. 1996.
- BONI, V. e QUARESMA, S.J. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. Vol. 2, nº 1(3), jan-jul. 2005, p. 68-80.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Epistemologia: Produção, Transmissão e Transformação do Conhecimento**. Anais do VII ENIPE. Goiânia, 1994, p. 113 – 123.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110p. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 43).
- BUENO, B.O. **Revista Educação e Pesquisa**. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. São Paulo: v. 28, n. 1, p. 11-30. jan/jun.2002.
- CERIZARA, A. B. **Construção da identidade dos profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: FEUSP. (Tese de doutoramento), 1997.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

- COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- CRAIDY, C. M.; KAERCHER, C. E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 164 p.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor).
- DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002. 176 p.
- DINORAH, M. **O livro Infantil e a formação do leitor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 76 p.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 182 p.
- DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, C. E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 101-108.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- FRIEDMANN, A. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2005. 128 p.
- FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999. 312 p.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2004. 243 p.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-63.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 183 p.
- KRAMER, S. (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14. ed. São Paulo: Ed. Ática. 2000.
- KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001. p. 99.

MALUF, A.C.M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MARTINS, M. F. **O homem lúdico**. Disponível em: <[http://www.ipa-br.org.br/textps/o\\_homem\\_ludico.htm](http://www.ipa-br.org.br/textps/o_homem_ludico.htm)>. Acesso em: 09/06/2006.

MARQUEZINI, C. P. **Brincar e Desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores na educação infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.UNESP. Assis, SP, 2005.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 2005. 247 p.

MEYER, I. C. R. **Brincar & viver: projetos em educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2003. 145 p.

MELLO, R. de C. **CRIAR: Revista de Educação Infantil**. A brincadeira a serviço da educação. São Paulo: ano 2, n. 11, p. 6-7. set./out. 2006.

MIGNOT, A.C.V. e CUNHA, M.T.S. (orgs.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 3).

MINAYO, M.C.de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOSS, P.. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

NOVELINO, A. M. Maternidade, um perfil idealizado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 65, maio 1988, p. 21 - 29.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora.. 2003.

OLIVEIRA, V. B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 184 p.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002. 255p.

\_\_\_\_\_, Z. R. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M.K.de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 138 p.

SANTOS, S. M. P. dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. 182 p.

\_\_\_\_\_. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b. 227 p.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001c. 120 p.

\_\_\_\_\_. **O lúdico na formação do educador**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 75 p.

SILVA, I. de O. e. **Profissionais da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleções Questões da Nossa Época; v. 85). 116 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). 108 p.

VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. *In*: ARANTES, V.A. (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 57-74.

VASCONCELOS, G.A.N. (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 149 p.

VYGOTSKY, L. S. - **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

# ANEXOS

# ANEXO A

---

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS:

### A) A INFÂNCIA VIVIDA:

- brincadeiras mais frequentes;
- período em que brincou;
- do que brincava;
- do que mais brincava;
- do que menos brincava;
- brinquedo que mais gostava;
- brinquedo que menos gostava;
- as brincadeiras de época;
- espaço das brincadeiras;
- amigo imaginário para as brincadeiras;
- histórias infantis;
- frustrações, medos, traumas...
- perspectiva de futuro.

### B) OPÇÃO PELA PROFISSÃO:

- escolha da profissão;
- período do curso;
- dificuldades encontradas;
- tendência pelo nível de ensino;
- frustração acadêmica;
- visão sobre o lúdico;
- visão sobre o cuidar e educar;
- atividades de aprendizagem (lúdica);
- referencial teórico;
- conceito de criança;
- conhecimento sobre a importância do lúdico;
- práticas vivenciadas sobre o ensino e aplicação;
- perspectivas sobre a educação na época.

### C) PERCURSOS DA CARREIRA:

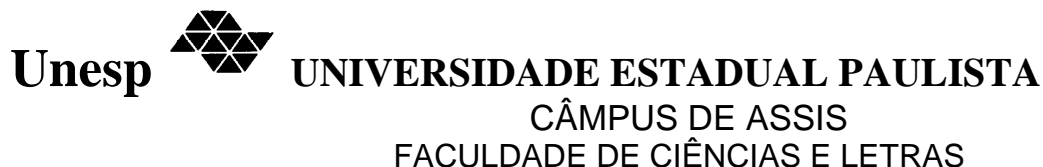
- motivo da atribuição do cargo;
- satisfação profissional;
- insatisfação profissional;
- visão sobre o lúdico atualmente;
- visão sobre o cuidar e educar atualmente;
- visão de infância;
- visão de criança;
- mudanças das brincadeiras;
- interesses das crianças;
- perspectivas educacionais.

### D) ATIVIDADES LÚDICAS COM AS CRIANÇAS:

- aplicação das atividades lúdicas;
- espaço do lúdico no planejamento de ensino;
- facilidades e dificuldades na aplicação do lúdico atualmente;
- recursos para a aplicação das atividades lúdicas com as crianças;
- momentos que surge as brincadeiras;
- material aplicado;
- brincadeiras mais frequentes com as crianças.

## ANEXO B

---



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de Pesquisa:** O PROFESSOR E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida.

**Pesquisador responsável:** ROSELI DE CÁSSIA AFONSO

Prezado (a) professor(a):

Estamos realizando uma pesquisa com professoras que trabalham em escolas de Educação Infantil do interior do Estado do Paraná. A pesquisa é um levantamento de dados com professoras desse nível de ensino sobre aspectos relacionados ao tema “*O brincar e as histórias de vida de professoras*”. Prometemos tomar muito pouco do seu tempo. Cada professora participante deverá apenas responder as questões norteadas pelo pré-roteiro da entrevista e aceitar gravar as respostas que fornecerem à pesquisadora. Desde já, informamos que será garantido o **anonimato** das participantes e o **sigilo absoluto** das respostas dadas. Será também garantido a **liberdade** de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais.

Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

Com os resultados desse estudo, visamos oferecer às escolas, professores e professoras, alternativas para implementação de práticas educacionais que levem à conscientização sobre a importância das atividades lúdicas nas práticas educativas.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu \_\_\_\_\_, portador (a) do RG \_\_\_\_\_, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura da entrevistada: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_