

A (IN)VISIBILIDADE INFANTIL NAS BRINCADEIRAS ESCOLARES

Cátia Ribeiro Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
crmoreira362@gmail.com

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
icjbrandao2014@gmail.com

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo investigar a (in)visibilidade infantil nas brincadeiras escolares em uma instituição pública de educação infantil do município de Vitória da Conquista-Bahia¹. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo e buscamos responder a seguinte questão: Como os processos de (In)visibilidade das crianças em uma instituição de Educação Infantil acontecem por meio das brincadeiras escolares? Os resultados apontam que a criança ainda é invisibilizada nas brincadeiras no âmbito escolar, não sendo respeitada em suas particularidades, principalmente pela figura do professor, pois a maioria das brincadeiras propostas na verdade se constituem como jogos pedagógicos que intenciona o fim na aquisição de conteúdo por parte das crianças. Em contrapartida, as brincadeiras iniciadas pelas crianças se mostraram permeadas de imaginação e espontaneidade permitindo a elas momento de visibilidade onde puderam expressar sua subjetividade por meio do brincar. Esperamos que, a luz dos resultados encontrados, tenhamos sensibilidade para refletir sobre a criança e suas singularidades respeitando-a principalmente na Educação Infantil, pois essa se configura como um espaço da criança e para a criança e suas infâncias.

Palavras chave: Brincar. Educação infantil. (In)visibilidade.

Introdução

O estudo sobre a visibilidade e a invisibilidade das crianças nas brincadeiras realizadas na educação infantil teve como objetivo investigar como este processo acontece na instituição de educação infantil nas brincadeiras realizadas no âmbito escolar. A escolha desta investigação, por meio das brincadeiras, se deu em virtude das possibilidades de conhecimentos que as crianças produzem quando brincam. Segundo Oliveira (2002):

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos- particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que

¹ Este trabalho é parte da monografia intitulada A (In)visibilidade infantil nas brincadeiras escolares em uma instituição de educação infantil no município de vitória da Conquista- Bahia, apresentada pela discente Cátia Ribeiro Moreira sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Isabel Cristina de Jesus Brandão ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESB no ano de 2019.

nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (OLIVEIRA 2002 p. 231)

Diante disso, buscamos responder a seguinte pergunta: Como os processos de (In)visibilidade das crianças em uma instituição de Educação Infantil acontecem por meio das brincadeiras escolares? Buscamos compreender como esse processo ocorre nas relações com os adultos, no caso específico desta investigação, os professores.

Quando os adultos se relacionam com as crianças, tendem a estabelecer o sentido das ações delas, antecipando movimentos, nomeando atos e sensações, no movimento consciente ou inconscientemente de inibição da autonomia da criança. Redin (2009) afirma que temos uma ideia preconcebida, que é histórica, de que a criança, por sua condição, está sempre a mercê dos ensinamentos adultos. Diante deste pressuposto, as crianças são silenciadas por meio da invisibilidade, ocupando na sociedade o lugar de exclusão de rebaixamento e de negação.

Como objetivo geral buscamos investigar a visibilidade e a invisibilidade das crianças nas brincadeiras que acontecem na instituição de educação infantil. Para essa investigação, levamos em conta tanto as brincadeiras direcionadas pela professora quanto as brincadeiras livres, pois acreditamos que essas brincadeiras nos possibilitariam alcançar com maiores detalhes o nosso objetivo. Além disso, essa investigação teve como objetivos específicos: Investigar como as crianças da Educação Infantil se posicionam enquanto sujeitos agentes de suas próprias ações nas brincadeiras escolares; Analisar a relação das crianças quanto às regras instituídas por adultos nas brincadeiras na escola; Identificar as reações das crianças quando estas não têm a sua espontaneidade respeitada pelo adulto quando brincam no âmbito escolar.

As instituições educacionais em sua maioria, ao propor brincadeiras para as crianças tendem a tirar a expressão e a espontaneidade do brincar fazendo com que o momento das brincadeiras seja algo cansativo e não prazeroso, pois ao dizer as crianças do que brincar e como brincar, a vontade destas se torna invisível e somente o adulto tem sua voz ouvida nesta relação.

Neste contexto, a iniciativa e espontaneidade das crianças ficam invisibilizadas, pois estas se veem frente a regras que terão que ser cumpridas conforme foram estabelecidas, muitas vezes, sem possibilidades de questionamentos, pois os adultos estão sempre esperando um resultado, o desenvolvimento de alguma habilidade ou competência das crianças, um

benefício que possa favorecer a cultura da escolarização Redin (2009). Parece-nos que, nas escolas algumas brincadeiras são mais valorizadas que as outras, pois aquelas que causam “desordem e tumultos” devem ser deixadas de lado. Como destaca Martins

As brincadeiras valorizadas no ambiente escolar são aquelas que, supostamente, desenvolvem as habilidades motoras e o raciocínio e possibilitam a aquisição de conteúdos. São realizadas com a supervisão do adulto que lhe dirige, e estabelece limites, constituindo-se na verdade, em jogos pedagógicos. (MARTINS, 2009, p. 16)

Mas, como é que a partir das brincadeiras, a criança pode demonstrar sua identidade? Como a criança deixa de ser uma parte, e passa a ser um todo nas brincadeiras? Essas são inquietações que nos deixam desconfortáveis diante de uma sociedade que tratou e por vezes ainda trata a criança como um ser incapaz.

A infância, diante de suas muitas faces, precisa ser vista para além do que está posto, e para isso faz-se necessário uma postura diferente e uma sensibilidade aguçada que permita a percepção e valorização da infância (REDIM, 2009).

Ao mesmo tempo, quando se colocam de fora da relação, os adultos podem enxergar as crianças com outro olhar permitindo, assim, contemplar o mundo da criatividade que se abre quando as crianças brincam sem ter que seguir regras ou normas pré-estabelecidas, Redim (2009) deixa claro que é com o tempo que se faz possível reconhecer as crianças como um grupo que produz sentido e significado para o mundo e isso requer de nós o desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado. Para Faria e Dias (2007), faz-se necessário, para isso, considerarmos a criança como protagonista sujeito de suas próprias ações.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta nas relações que com elas estabelecemos, que ela tem desejos ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. (FARIA, DIAS 2007 p. 44)

Quando o adulto permite que a criança brinque livremente, ele está proporcionando um momento no qual ela pode ser e fazer o que realmente deseja, está permitindo que a criança crie através da imaginação, imagens, movimentos e falas, o que está em sua subjetividade, fazendo com que ela saia da invisibilidade e seja, agora, aquela que, além de ter sua própria identidade, sendo protagonista nas brincadeiras, também influencie o meio social do qual faz parte.

O brincar na educação infantil: algumas reflexões

Antes de falarmos mais profundamente sobre as brincadeiras, gostaríamos de abrir um espaço para falarmos mais especificamente sobre as crianças. Escolhemos falar sobre as crianças principalmente a partir do campo de estudos da Sociologia da Infância, pois concordamos com as concepções de criança, de infância e suas culturas que esta área apresenta.

Se olharmos a etimologia em dicionários da palavra Infância veremos que um dos seus significados é “aquele que não fala” (SIROTA, 2001, p. 9), mas indagamos: diante de nossa sociedade, porque as crianças “não falam”? Porque a elas muitas vezes é destinado o espaço do silêncio? Será que realmente estas crianças não tenha algo a nos dizer? Para Araújo (2008), “é mister percebê-las enquanto seres completos em si mesmos, pertencentes a um espaço e tempo histórico, social e cultural, como sujeitos capazes de se expressar e se insurgir contra as condições de silêncio as quais muitas vezes são submetidas.” (ARAÚJO 2008 p. 19).

Compreender que as crianças são atores e produtores culturais é entender que as crianças assim como todos, são capazes de influenciar a sociedade, pois esta não se constituiria tal como é, se não fosse todos os processos sociais que as crianças enfrentaram marcando-os com todas as suas particularidades.

Definir a infância como singular seria, portanto, um grande equívoco da nossa parte, pois concordamos com Marchi e Sarmiento que “um determinado tipo de infância, sendo considerado norma, não somente desclassifica todos os outros tipos no plano ideal, mas, mais grave, exclui, no plano empírico - da realidade social cotidiana - determinadas crianças dos direitos que lhes são internacionalmente assegurados” (MARCHI; SARMENTO, 2017 p 257). Com isso temos muito que aprender com essas crianças que vivem infâncias diferentes em contextos heterogêneos (ROCHA, 2008, p. 44).

A Criança possui diversas linguagens para se comunicar e expressar-se diante da sociedade, uma das mais ricas linguagens da criança é a brincadeira, pois nela a criança imprime suas particularidades suas invenções e vai se desenvolvendo a cada dia. Todo este desenvolvimento é fortemente influenciado pelas interações que as crianças estabelecem com outras pessoas bem como pelo meio social em que ela está inserida nas práticas culturais daquela sociedade.

Para entendermos o brincar faz-se necessário compreendermos que ele está situado historicamente. Entendemos que não há como compreender os processos do brincar e as evidências de visibilidade e invisibilidade que o permeiam, sem a compreensão de que a

realidade traz consigo elementos da história e da cultura que influenciou de forma significativa o lugar que a criança e a brincadeira ocupam em nossa sociedade.

Vygotsky (1991), estudioso do desenvolvimento humano, utiliza o termo brinquedo para designar o fenômeno do brincar e para ele, “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 62). Ainda, segundo o autor, a imaginação se configura como um processo novo para a criança e “representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.” (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

O brinquedo surge para as crianças como uma forma de suprir os seus desejos não realizáveis, não querendo dizer com isso que todos os desejos não realizáveis resultarão em brinquedos. Para Vygotsky (1991), no brinquedo a criança cria sempre uma situação imaginária. Apesar do brinquedo ser uma situação imaginária, não significa que este não tenha regras, pois ele propõe que não existe brinquedo sem regras. As situações imaginárias mesmo que não apresentem regras previamente estabelecidas, já apresenta regras de comportamento Vygotsky, (1991).

Kishimoto (1998) apresenta os conceitos jogo brinquedo e brincadeira como:

- Brinquedo- objeto, suporte de brincadeira;
- Brincadeira- descrição de uma conduta estruturada, com regras;
- Jogo infantil- para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeira);

Compreendemos, a partir do exposto que se faz necessário a soma do brinquedo com a brincadeira para que tal ação se configure como jogo. Concordando com Brougère (1981), que o brinquedo só se configura como tal, a partir do momento em que a criança atribui a ele o sentido de ludicidade, caso contrário não passará de um objeto. Qualquer objeto pode se transformar em brinquedo desde que a ele seja atribuído o sentido de ludicidade. Quando a criança, por exemplo, brinca com galhos de árvores, tampas de garrafas, folhas, utensílios de cozinha dentre os mais variados objetos, que para o adulto pode desempenhar somente a função em si, mas para a criança a depender do significado que ela atribui, aquele objeto passa a ser brinquedo.

Em salas de aula um objeto pode adquirir significados diferenciados na medida em que, se a intenção do professor for utilizar determinado brinquedo com o fim somente na aprendizagem o objeto se caracteriza como material pedagógico (mesmo que o professor não

tenha essa consciência), se a criança cria novas regras a partir do que o professor solicitou para aquele objeto e atribui-lhe o sentido de ludicidade o objeto passa a ser brinquedo.

Utilizando outra definição, segundo Brougère (2010), poderíamos definir brinquedo como “um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 2010,p. 13). Ou seja, deve haver liberdade para que se possa configurar como brinquedo, caso contrário será meramente um objeto em si. Martins (2009), corrobora com Brougère(2010) quando afirma que o “brincar não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona”. (MARTINS 2009 p. 21).

Quando as crianças brincam elas representam algo que já foi vivenciado por elas misturando a realidade com a imaginação “nesse sentido para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados”. (BRASIL, 1998 p. 27). Com a brincadeira as crianças podem assumir novos papéis, podem fazer uma nova representação da realidade. “a relação da brincadeira com a realidade é dialética: ao mesmo tempo que os conteúdos (e regras) da brincadeira foram extraídos da realidade, ela se alimenta da fantasia.” (MARTINS, 2009, p. 22). As crianças ao brincar conseguem estabelecer esta interação entre realidade e fantasia.

Percebemos que utilizando as definições de Vygotsky (1991), Kishimoto (1998) e Brougère, (2010) encontramos conceitos distintos para o mesmo fenômeno como havíamos afirmado no início deste capítulo, salientamos que apesar de haver pontos divergentes entre os mesmos, utilizaremos os pensamentos desses pesquisadores para nos aproximarmos cada vez mais do brincar. Entendemos que cada autor tem contribuído para que os estudos sobre as brincadeiras avancem cada vez mais.

A educação infantil precisa ser um espaço que esteja em consonância com as crianças de maneira que elas se sintam pertencentes ao mesmo, ao ponto de compreenderem que a educação infantil foi pensada para elas. Por isso reforçamos a importância das instituições serem espaços que priorizam a linguagem das crianças, suas formas de socialização, de interação, de envolvimento principalmente por meio do educar cuidar e do brincar. Essas mesmas crianças dirão aos adultos muitas vezes sem falas, suas satisfações, inquietudes, seus anseios, desejos, suas formas de pensar mostrando ao adulto que elas podem exprimir suas particularidades, “crianças que com suas diversidades e singularidades convidam-nos a nos

maravilhar-nos com elas, com sua vida suas invenções, descobertas, transgressões e desejos.”
(FARIA; FINCO 2013 p. 115)

O brincar como linguagem privilegiada das crianças ocupa um lugar fundamental na educação infantil. Neste espaço de socialização longe do seio familiar as crianças usufruem de experiências de partilha e de descoberta proporcionada por essa nova etapa social. A proposta da educação infantil é estar voltada para perspectiva de um espaço educacional onde a criança possa se desenvolver em sentido pleno e em sua integralidade, rompendo com o modelo assistencialista que a história da educação infantil carregou por tantos anos, e que ousamos a afirmar que ainda permanece em muitas instituições em nosso país.

Nas práticas educativas da educação infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas os professores precisam ter clareza que, assim como afirma Kishimoto (1998) para que o jogo² se configure neste espaço sem perder suas características, faz-se necessário a combinação do elemento função lúdica com a função educativa, se não houver a combinação destes elementos não há configuração de jogo educativo. O desequilíbrio entre estes fatores acarretará somente em jogo ou meramente em ensino (KISHIMOTO, 1998). Percebemos com evidência que muitos professores têm distorcido o sentido do brincar pois eles apenas o utilizam com a finalidade de ensinar conteúdos o que descaracteriza o brincar fazendo com que as crianças não estejam inteiras em determinadas atividades propostas por eles.

Sendo assim, para que isso seja desconstruído cabe ao professor auxiliar as crianças no momento das brincadeiras, organizando espaços, disponibilizando materiais, fazendo intervenções quando necessárias, mediando o brincar entre as crianças. Faz-se necessário também que o professor apresente as brincadeiras às crianças para que posteriormente possam brincar livremente, assim como a brincadeira é, ou atribuindo-lhe um novo sentido. Dessa forma os professores poderão trabalhar pedagogicamente no sentido de facilitar e mediar o brincar das crianças que deve ser livre e permeado de espontaneidade (BRASIL, 1998).

É importante que para que haja brincadeira as crianças possam escolher do que brincar com quem brincar e como brincar, por exemplo a criança ao pegar um avião de brinquedo pode atribuir-lhe um novo significado dizendo que aquele avião é um navio. Outro fator muito importante na brincadeira é que os adultos facilitem o brincar das crianças contribuindo e enriquecendo com os momentos das brincadeiras. “Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no

² KISHIMOTO utiliza o termo jogo para o que designamos como brincadeira.

interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.” (BRASIL, 1998, p. 28)

A (In)visibilidade infantil nas brincadeiras escolares

Essa construção foi feita a partir da análise das falas da professora sobre o brincar e também do convívio com as crianças durante o período de observação na instituição de educação infantil, a turma observada foi uma turma pré-escolar bem como a professora regente da mesma ao qual realizamos uma entrevista semiestruturada para compreendermos questões de sua formação e suas concepções sobre o brincar.

Entendendo que as concepções que o profissional tem sobre a infância influenciam de forma significativa a sua prática, perguntamos a professora como ela compreendia o brincar:

Prá mim o brincar é de fundamental importância porque assim, brincando é que a gente vai aprendendo, a criança vai aprendendo porque nessa idade a gente não pode lançar conteúdos, então eu acho que o conteúdo tem que estar inserido no brincar (PROFESSORA LÚCIA, 2018).

Compreendemos a partir da resposta da professora Lúcia que ela demonstra clareza da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças quando ela afirma, em sua fala que o brincar é fundamental. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta que “Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular [...]” (BRASIL, 1998, p. 28). E isso é nítido na fala da Professora Lúcia quando enfatiza que “Brincando a gente vai aprendendo”. Por meio das brincadeiras os educadores conseguem perceber particularidades nas crianças que são individuais.

Martins corrobora com o Rnei Brasil (1998) quando afirma que “o brincar em ambientes e situações educacionais além de proporcionar a aprendizagem e socialização da criança, pode permitir que os professores e educadores, aprendam sobre ela e conheça suas necessidades.” (MARTINS, 2009, p. 72). Para a Professora Lúcia, a brincadeira, além de ser um momento onde a criança se desenvolve também é um momento pela qual ela tem a possibilidade de aprender.

Concordamos que é de fundamental importância que a criança aprenda por meio do brincar, entretanto concordamos com Redin (2009), que esta não deve ser a finalidade principal da brincadeira, pois as crianças devem brincar por sentir vontade em estar brincando e não somente por uma finalidade específica, neste caso a aprendizagem. Segundo a autora

citada, “estamos sempre esperando um resultado, o desenvolvimento de alguma habilidade ou competência das crianças, um benefício que possa favorecer a cultura da escolarização.” (REDIN, 2009, p. 117). Com esta espera exacerbada para que as crianças aprendam, o sentido do brincar é esvaziado, sendo usado somente para um fim pedagógico e não para o prazer das crianças. Infelizmente muitas instituições de educação infantil tem utilizado como modelo para sua prática os anos iniciais do ensino fundamental, o que traz como consequência práticas excessivamente escolarizantes (MARTINS, 2009, p. 15). Com todo este emaranhado de antecipação da escolarização das crianças, estas vão sendo invisibilizadas a cada dia não sendo respeitadas na fase em que estão não sendo sujeitos de direitos.

Na fala da Professora Lúcia, a necessidade da criança brincar parece ser bem esclarecida quando afirma: “[...] se ele tá sozinho ele brinca com o corpo dele, se ele tá na mesa ele tá brincando, entendeu? Assim nessa idade se a gente não brincar a gente não consegue chamar atenção.” (PROFESSORA LÚCIA, 2018).

O fato das crianças brincarem o tempo todo, assim como nos afirmou Lúcia, se justifica pelo fato do brincar ser uma das principais linguagens das crianças. É por meio das brincadeiras que as crianças expressam o que muitas vezes não conseguem falar por palavras por exemplo. As crianças quando brincam conseguem utilizar diversas outras linguagens, pois, a brincadeira pode acontecer através da música, dos números, do próprio corpo dentre as diversas formas do brincar. Fica evidente na fala da Professora quando ela nos afirma que “nessa idade se a gente não brincar a gente não consegue chamar atenção” que, para ela o brincar serve como uma estratégia em suas aulas para que as crianças mantenham um foco na figura do professor.

Lúcia também apresenta a concepção de que o brincar é de fundamental importância na educação infantil, segundo ela “[...] tem que ter, não existe educação infantil sem o brincar, é um casamento, tem que ser um casamento firme e forte” (PROFESSORA LÚCIA, 2018). A partir da fala da educadora destacamos o que o RCNEI aponta “para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta” (BRASIL, 1998, p. 27).

Faz-se necessário os demais profissionais de educação infantil compreenda a importância do brincar nesta modalidade de ensino, pois somente com essa consciência é que poderão exercer sua profissão a fim de visar o bem-estar das crianças. Diante do exposto da

Professora sobre a importância do brincar para as crianças, indagamos a ela quais recursos ela utilizava para que a brincadeira fosse possível em suas aulas. Professora Lúcia então nos diz:

Oh, geralmente eu uso jogos, jogos, eu uso o corpo né prá brincar, é, quando eu trabalho grande, pequeno, anão, gigante, uso o corpo a gente usa brinquedos pedagógicos né, é agora, o circuito que é a coordenação motora, é andar na linha, andar na corda é essas coisas. (LÚCIA, 2018).

Os recursos que a Professora utiliza em suas aulas estão sempre atrelados a um fim pedagógico, quando ela menciona “brinquedos pedagógicos” nos remete a uma brincadeira com uma finalidade na aprendizagem das crianças. Não é a brincadeira com um fim em si mesma, mas sim uma “brincadeira” proposital com regras instituídas pela professora e que as crianças devem seguir. Sobre isso, Martins (2009) ressalta que “faz-se necessário aos educadores compreender as características das brincadeiras espontâneas vivenciadas pelas crianças pois, o fato de ser gratuita, ou seja, ter um fim em si mesma não significa que não atenda às necessidades do movimento (de aprendizagem) infantil” (MARTINS, 2009, p. 69).

Além disso, a partir do pensamento de Brougère (1995), “que considera que a brincadeira que a criança não toma a iniciativa e não domina seu conteúdo e desenvolvimento, já que o controle está na mão do professor, é, na verdade uma atividade pedagógica que tem semelhanças bem remotas com a legítima brincadeira.” (MARTINS, 2009, p. 69).

Pensando na qualidade do tempo das brincadeiras, perguntamos a professora se havia um tempo destinado na rotina para as brincadeiras, “Oh tem o brincar livre né, que é o parquinho que eles brincam no parquinho mais assim supervisionado pela gente, [...]”. A resposta da professora evidencia que este seja o momento das crianças brincarem, o momento do parquinho (ao utilizar parquinho ela faz referência ao recreio das crianças) concepção que também aparece na pesquisa feita por Silva (2007) quando afirma que

Podemos dizer que o recreio carrega a significação própria da brincadeira na creche e as crianças observadas já adquiriram esse significado, pois basta ouvir ‘*tá na hora do recreio*’ para todas saírem correndo e logo começar a brincadeira. O recreio no pátio se constitui como o espaço legítimo da brincadeira. (SILVA, 2007, p. 96 - grifos do autor).

O momento do brincar é fundamental para a brincadeira das crianças e, para que suas culturas sejam livres. Sobre esse pressuposto, ao falar de espaços onde a cultura infantil acontece de forma livre Abramowicz, Oliveira (2010) afirmam que elas podem acontecer em lugares onde as crianças têm algum grau de poder e controle, “é o caso dos pátios das escolas, no recreio, nos parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas

rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, pois são espaços que geralmente as crianças estão livres do olhar do adulto” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA 2010, p. 42)

Entretanto, este não deve ser o único momento em que as brincadeiras sejam possíveis na educação infantil, “É o adulto, na figura do professor, portanto, na instituição infantil que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças”. (BRASIL, 1998, p. 28), portanto, o professor deve organizar a base para que este brincar aconteça, fornecendo às crianças elementos que favoreçam o brincar. Os espaços de educação infantil necessitam ser pensados como um todo para proporcionar uma das principais linguagens das crianças e não somente no recreio ou brinquedotecas por exemplo.

Foi possível percebermos que há um movimento, por parte de Professora Lúcia, para uma valorização do brincar na educação infantil, mesmo que, muitas vezes, permeados por concepções já construídas historicamente, ficando assim evidente que a professora não tem clareza dos impactos que o brincar proporciona na educação das crianças.

No que diz respeito à observação do dia-a-dia das crianças percebemos, na turma observada, que dentro da organização diária, na rotina da professora, havia um momento destinado ao brincar. Este se constituía como o momento do recreio onde as crianças poderiam ir para o pátio externo e escolher do que brincar. As crianças perguntavam por diversas vezes “Tia, já é hora de brincar?”, “Tia, que horas vai ser o recreio?”, “Tia, hoje nós vamos brincar?”

As crianças esperavam sempre com bastante empolgação a hora de brincar no pátio. Porém, em alguns momentos esse direito foi retirado das mesmas. O que constatamos é que a retirada do momento do brincar como punição ao “mal comportamento” das crianças aconteceu com evidências na prática da professora Lúcia, o que mostra uma fragilidade no reconhecimento do brincar como um espaço privilegiado de interação das crianças invisibilizando-as.

O brincar como linguagem das crianças deve ser proporcionado nas instituições de Educação Infantil de modo que as crianças se sintam contempladas e acolhidas neste ambiente. Percebemos na atitude da professora quando ela nega o momento do recreio para as crianças um desrespeito com as mesmas pois o brincar se configura como um direito e não como merecimento, as crianças são violadas quando a elas é negado um momento de envolvimento e partilha, ao qual podem ser protagonistas sem a figura do adulto ditando a elas as maneiras de se envolverem com o brincar. Diante dos estudos que realizamos concordamos com Martins (2009) quando ela afirma que

é comum presenciarmos cenas em que os professores dizem as crianças: ‘se der tempo a gente brinca’, ou ‘se vocês se comportarem a gente brinca’. Essas falas revelam o não reconhecimento da brincadeira como fonte do desenvolvimento global da criança, propiciadora do seu bem-estar e facilitadora da sua aprendizagem.” (MARTINS, 2009, p. 15)

É como se o brincar fosse o prêmio pelo bom comportamento, não é o brincar em si, mas é o brincar como merecimento e não como direito das crianças. Muitas vezes, apesar das promessas do bom comportamento para que possam brincar, percebemos que na prática ele não se efetiva pois, sempre há coisas mais importantes a serem feitas, podemos dizer que são promessas jogadas ao vento. Com isso há uma negação do espaço de uma linguagem fundamental das crianças rompendo com momentos de interação que a elas seriam proporcionados.

Vimos que o “mal comportamento” das crianças causava grandes desconfortos na professora que pronunciou falas como: “*Eles terão que mudar*”, “*Eu vou discipliná-los*”, “*Eles vão ter que aprender a se comportar*”³. Essas falas mostram que a professora preza por “uma abordagem que objetiva o treino, das crianças, de condutas e competências valorizadas na rotina escolar tradicional, sobretudo o domínio de conteúdos o respeito ao silêncio e a ordem (em detrimento a alegria de aprender que nem sempre se dá no silêncio e na ordem)” (MARTINS, 2009, p. 15). A cobrança pelo silêncio e pela ordem se atrela ao fato de muitos profissionais de educação infantil compreenderem que professor bom é aquele que consegue “dominar” todos os seus alunos de maneira que a sala seja “organizada” e que todos sejam “obedientes”. Em detrimento dessa organização e obediência as crianças tem sido invisibilizadas, pois não há espaços para que as mesmas demonstrem suas peculiaridades, professores tem tentado de forma incansável enquadrar em um molde que padroniza crianças com culturas e contextos tão diferentes o que se caracteriza como uma violência em detrimento de ter o que boa parcela da sociedade concebe como bons alunos, enquanto isso, “as crianças reclamam uma visibilidade da criança concreta que difere de uma criança homogeneizada” (FARIA e FINCO 2013 p. 120).

Durante as observações percebemos que de segunda feira a quinta feira a ênfase maior dada para as brincadeiras por parte da professora, eram as brincadeiras atreladas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados com as crianças sendo assim,

as brincadeiras valorizadas no ambiente escolar são aquelas que, supostamente, desenvolvem as habilidades motoras e o raciocínio e possibilitam a aquisição de conteúdos. São realizadas com

³Falas registradas no Diário de Campo.

a supervisão do adulto, que lhe dirige e estabelece limites, constituindo-se na verdade em jogos pedagógicos. (MARTINS, 2009, p. 16)

Essa atribuição do brincar com a finalidade de ensinar algo específico, ocorreu por diversos momentos em que observávamos. Ao trabalhar o conteúdo dentro e fora com as crianças a professora as convida para ir para o pátio externo descoberto para que possam “brincar”. A professora começa a colocar bambolês no chão e antes mesmo que ela termine de dispô-los uma das crianças se auto-convida a brincar com os bambolês criando sua própria regra. Percebemos com isso que a criança ao brincar está realizando o que nos afirma Vygotsky (1991) que, “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.” (VYGOTSKY, 1991 p.63) A criança então brinca estabelecendo uma sequência de troca dos pés fazendo isso sempre com sincronia entre os movimentos, porém quando a professora percebe a criança pede a ela licença, pois a “brincadeira” vai começar.

Na brincadeira com material de madeira e cadarços onde as crianças deveriam fazer um alinhavo conforme a professora havia estabelecido previamente, as crianças criaram suas próprias maneiras de alinhavar fugindo do padrão estabelecido, criando assim suas próprias regras. Quando a professora utiliza o brincar com a intenção de que o fim seja a aprendizagem ela está transformando aquele objeto em material pedagógico, fazendo com que determinada ação não se configure como brincar. A partir do momento em que as crianças criam novas formas de brincar, elas estão atribuindo aquela atividade a função lúdica, constituindo-se assim em brincadeira.

Quando as crianças imprimem nas brincadeiras a sua própria maneira de brincar elas estão em situações de visibilidade onde podem representar o que realmente são, não se condicionando a regras de outrem.

Ao brincar as crianças tendem a representar elementos da sua realidade com a imaginação, o brincar que as crianças iniciaram na instituição, ou seja, aquele em que não houve direcionamento por parte da professora esteve permeado de situações imaginativas.

A professora dispõe fichas com os nomes das crianças e as espalham pelo chão, ao ser chamada pela professora, a criança deveria olhar as fichas e descobrir em qual seu nome está. Depois que todas as crianças estão com as fichas, as crianças voltam para seus lugares e então começam a brincar com as mesmas como quem brinca de batalha de espadas. (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de março de 2018)

Quando as crianças brincam com as fichas, transformando-as em espadas elas estão misturando a realidade com a imaginação. Vygotsky (1991) conclui que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”. (VYGOTSKY, 1991, p. 63) e ele salienta que os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da esfera emocional do brinquedo. Quando as crianças fazem movimentos com as espadas como se estivessem em uma luta, elas criam regras no brincar, essas regras vêm da situação imaginária que as crianças estão vivenciando, pois, “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo, já contem regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.” (VYGOTSKY, 1991, p. 63). Ainda com as fichas dos nomes, depois da “guerra de espadas”, três crianças brincam com as mesmas dialogando como se falassem ao celular.

Percebemos que quando as crianças recriam a atividade proposta pela professora, elas vivenciam situações imaginárias trazendo para o brincar elementos que também foram vivenciados em sua realidade transformando-os na medida em que brincam. “Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação” (KISHIMOTO, 1986, p. 42).

Considerações

Durante as observações podemos constatar que as brincadeiras estão presentes de forma significativa na rotina da turma observada, as crianças sempre que encontravam um tempo vago conseguiam iniciar brincadeiras cheias de imaginação e divertimento. Percebemos em entrevista com a professora que apesar da sua fala concordar com a importância do brincar para a Educação Infantil e desse espaço ser privilegiado por acontecer o brincar com mais frequência do que em outras modalidades de ensino, a prática da mesma é permeada de processos que excluem, constroem e invisibilizam as crianças. Verificamos que a professora proporciona o brincar livre para as crianças em dias específicos em detrimento da atribuição de importância que a mesma impõe sobre jogos com a finalidade que as crianças aprendam conteúdo específicos.

Em contrapartida, concluímos que as brincadeiras iniciadas por parte das crianças, são repletas de imaginação e criatividade assim como a brincadeira o é. Ao brincar, verificamos que as crianças se expressaram, compartilharam uma com as outras e principalmente aprenderam.

Salientamos que o aprendizado que as brincadeiras proporcionam as crianças é consequência do ato de brincar e não a finalidade específica da brincadeira.

À partir das experiências observadas e de todos os diálogos que estabelecemos com autores que estudam a temática, podemos perceber que os processos de (In)visibilidade infantil acontecem de maneira evidente na Educação Infantil.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação Santa Maria**, v. 35 n 1, p. 39- 52, jan./abr. 2010.

ARAÚJO, Víviam de Carvalho. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?**, Juiz de Fora, 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Juiz de Fora- Faculdade de educação, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.1
BROUGÈRE, Gilles. **BRINQUEDO E CULTURA**. São Paulo: Cortez 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira, Introdução. In _____Org. **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet, R. org. **A Excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. O currículo na educação infantil: as relações da criança com o conhecimento da natureza e da cultura. In. **Currículo na Educação Infantil Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. Editora Scipione. São Paulo 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e Pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel Org. **Educação infantil e diferença**. Campinas- São Paulo- Papirus 2013.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 2 ed. Achiamé, Rio de Janeiro: 1984.

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

MARCHI, Rita de Cássia. SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out.-dez., 2017. Visitado em 09/11/2018.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil**. 2009. 283 f. Tese. (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In. CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas**. São Paulo, Cortez, 2008.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Metodologias de Pesquisa empírica com Crianças. **Sociologia, problemas e Práticas**, nº 35, 2001, pp. 9-29.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Visitado em 09/11/2018.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. **Faz-de-conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia**. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SIROTA, Regina. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. Neide Luzia de Rezende. Institut National de Recherche Pédagogique- Université René Descartes- Paris V. **Cadernos de Pesquisa** nº 112, p. 7-31, março 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas USP São Paulo, Martins Fontes. 4 ed brasileira. São Paulo, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil: Uma história que se repete**- 9 ed. São Paulo, Cortez, 2012.