

**PROFESSORAS DE CRECHE NO PROCESSO DE “ASSISTIR-SE”: UMA ANÁLISE
DE SUAS ELABORAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE
DESENVOLVEM**

Maria Nazaré da Cruz
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP
Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Linguagem e Educação – GEPILE
mncruz@unimep.br
Financiamento CNPq

Introdução

A compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, provocou o deslocamento das creches da área de Assistência ou Bem Estar Social para a área da Educação e estabeleceu para as creches possibilidades de organização e funcionamento análogas aos demais níveis de ensino (MACHADO, 2000). Nesse contexto, tanto o educador de creche quanto o da pré-escola passam a ser considerados docentes, num processo de reconhecimento da necessidade de qualificação profissional dos que atuam junto a bebês e crianças pequenas (BONETTI, 2006). Além disso, uma nova identidade para o educador de creche - a de professor – vem sendo produzida (OLIVEIRA, 2006) e o caráter educacional de suas ações tem sido colocado em questão.

Esse ingresso de creches e pré-escolas nos sistemas educacionais brasileiros tem sido marcado pelo confronto entre tendências próprias ao campo da educação infantil e outras que lhe são estranhas, mas bastante arraigadas em nossa história da escolarização (MACHADO, 2000). A questão da integração entre as atividades de cuidado, tradicionalmente realizadas pelas creches, e as atividades de caráter mais estritamente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas, torna-se relevante nesse contexto. Para Kramer (2005, p.60), desde a Constituição de 1988, “o chamado binômio educar/cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de 0 a 6 anos, mas também sua especificidade”, indicando que se esperava, com ele, defender uma dimensão pedagógica da educação de crianças de 0 a 6 anos que superasse tanto “a visão preparatória, relativa ao ensino e pertinente à dimensão escolar”, quanto a visão assistencial,

de guarda, proteção, tutela. No entanto, esse binômio educar/cuidar tem se tornado uma dicotomia - porque “a pedagogia, voltada para o ensino e o trabalho com as idéias, não sabe lidar com a materialidade do corpo” (KRAMER, 2005, p.65) - e, nessa medida, tem servido, na prática de professores, para contrapor o cuidar ao ensinar.

É, portanto, a partir da compreensão da complexidade das práticas educativas destinadas às crianças pequenas em creches, que ocorrem em contextos tensos e contraditórios, nos quais a dimensão de cuidado tanto se integra e quanto se opõe à dimensão pedagógica, que procuramos focar o trabalho de professoras de creche. Assumimos a coexistência de diferentes modelos e heranças que colocam as professoras de creche cotidianamente diante de prescrições e coerções diversas, que marcam o processo de transformação de sua identidade e do seu papel social. Entendemos que tal transformação vem gradualmente se produzindo nas relações histórico-culturais em que se realiza o seu trabalho. É nas relações interpessoais que práticas educativas formadoras da criança e do professor vão sendo, nas creches e escolas, construídas, desconstruídas, reconhecidas, reproduzidas, negadas, transformadas, pensadas. Ou seja, é nas relações sociais de trabalho de que participa que esse professor se constitui como tal: nas relações com outros trabalhadores – docentes e não docentes - que atuam nas creches e/ou nas escolas e nas relações com as crianças e suas famílias, entre outras.

Compreender o trabalho do professor nessa perspectiva implica considerar a atividade docente de uma forma mais ampla do que o modo como ela vem sendo frequentemente tratada, inserindo-a nas relações sociais de trabalho de que o professor participa e que envolvem, de um lado, os programas e políticas educacionais, as características dos estabelecimentos e das crianças atendidas, o controle exercido pela hierarquia, as regras formais e, de outro, sua própria história, suas experiências, os grupos sociais aos quais pertence, seus projetos, anseios e angústias (SAUJAT, 2004).

Para isso, lançamos mão de uma abordagem ergonômica (CLOT, 2006; FAÏTA E VIEIRA, 2003; CLOT E FAÏTA, 2000; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004, entre outros) do trabalho que parte da distinção entre a tarefa, como aquilo que é prescrito, que deve ser feito, e a atividade, como aquilo que efetivamente se faz. Clot e colaboradores propõem, além dessa, a diferenciação entre a atividade realizada e o real da atividade. Em sua perspectiva, aquilo que se faz é a atividade realizada que, por sua vez, é apenas a atualização de uma das atividades realizáveis na situação. Desse modo, o que não se faz, o que se tenta fazer sem conseguir, o que se teria pretendido ou podido fazer ou, ainda, o que se pensa poder fazer em outro momento também constituem o real da atividade (CLOT, 2006; CLOT e col., 2000).

Para esses autores, entre a organização social do trabalho e o próprio sujeito, existe um trabalho de reorganização da tarefa prescrita que é feito pelos coletivos profissionais. Este trabalho produz um conjunto de avaliações partilhadas que se constitui numa espécie de mediador social, que regula a atividade pessoal de modo tácito. É o que Clot (2006) denomina gênero de atividade. O gênero, ao mesmo tempo em que é um recurso para enfrentar exigências da ação, constitui-se objeto de ajustes e retoques daqueles que o tomam como instrumento. É através do desenvolvimento de sua própria experiência do gênero que o sujeito pode se distanciar dele, elaborando um estilo de ação que, por sua vez, pode abrir caminho ao desenvolvimento do próprio gênero.

Assumindo essa perspectiva para a análise do trabalho docente, podemos considerar que o professor, em seu trabalho, encontra-se diante de coerções institucionais, de prescrições explícitas e implícitas e de políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se depara com os problemas do cotidiano e com as inúmeras escolhas que deve fazer para resolvê-los e concluir suas tarefas. Assim, seu trabalho insere-se em uma organização que, muitas vezes, apresenta prescrições vagas, que não respondem aos problemas cotidianos, o que o conduz a uma redefinição dessas prescrições para si próprio que, por sua vez, orientará a sua ação junto às crianças (AMIGUES, 2004). Para Faïta (2004), assim como para Clot e col. (op. cit), esta redefinição das prescrições – que envolve a produção de ferramentas de ofício, de regras, de formas de pensar e de fazer – é obra do coletivo ou do grupo de trabalho.

A constituição do grupo ou coletivo de trabalho não se restringe necessariamente aos limites espaço-temporais próprios de um grupo profissional local, atuando numa mesma instituição. Especialmente no caso dos professores, é possível encontrar inúmeros exemplos de práticas características de um coletivo que não tem contatos cotidianos e repetidos. Isto porque, numa esfera da prática social como a do trabalho educativo, são produzidas e circulam concepções e formas de fazer compartilhadas que ultrapassam os limites de contextos imediatos, sem que essas sejam necessariamente transmitidas de maneira formalizada (AMIGUES, 2004). Nesse sentido, podemos pensar na possibilidade da existência, ao lado do coletivo mais amplo da profissão, de inúmeras outras categorias e/ou grupos de docentes (como o dos professores da disciplina, o dos professores da classe ou da escola, o dos professores do nível de ensino), entre os quais o coletivo dos professores de crianças de 0 a 3 anos.

Há, no trabalho de cada um desses grupos, dimensões singulares que se constituem coletivamente no atendimento a diferentes tipos de necessidades, prescrições e coerções, próprias a seus contextos particulares de trabalho, configurando modos específicos de

realização do trabalho educativo. Estes modos de realização do trabalho, produzidos pelos diferentes coletivos a que o professor pertence, encontram-se e confrontam-se, ao mesmo tempo em que são re-elaborados, na sua atividade individual, num processo constante de recriação das ferramentas, regras e modos de pensar e agir socialmente compartilhados.

No caso dos professores de creche, sua atividade profissional ocorre, como vimos, em contextos marcados pela articulação tensa e contraditória de práticas educacionais, nas quais a dimensão de cuidado se integra e se opõe à dimensão pedagógica. É nesses contextos, que eles aprendem e re-aprendem valores e normas de conduta, modos de ocupação dos lugares de professor e criança, tipos de atuação que são mais e menos encorajados ou valorizados, discursos que são permitidos e interditados, configurando, assim, a sua identidade e seu papel social.

Abordagem Metodológica

Construímos o desenho metodológico desta pesquisa com base na proposta de Yves Clot e colaboradores (Clot, 2006; Faïta e Vieira, 2003; Clot e Faïta, 2000; Clot e col., 2000) sobre a autoconfrontação cruzada, mas assumindo que certos aspectos da configuração metodológica por ele elaborada serão alterados, visando melhor adequação ao escopo desta pesquisa e às situações de trabalho que encontramos entre os professores que serão nossos sujeitos. Tal adequação vem sendo realizada também por outros autores diante das diversas realidades que cada contexto de trabalho impõe ao pesquisador (Harrison, 2005).

Para Clot e col. (2000), a autoconfrontação cruzada é uma metodologia de co-análise, que implica relações entre pesquisadores e coletivos de trabalho, durante todo o processo de análise das situações estudadas. O primeiro passo dessa metodologia – que se baseia fundamentalmente no procedimento de filmar situações de trabalho e submetê-las à análise dos próprios trabalhadores - consiste na constituição do grupo de análise, que começa pela observação das situações e dos contextos de trabalho a fim de produzir concepções compartilhadas com os trabalhadores. É o próprio coletivo de trabalho que escolhe o grupo que lhe parece mais representativo para participar do trabalho de co-análise e que determina que seqüências de atividade serão filmadas. Mas os pesquisadores nunca renunciam à defesa de seus próprios pontos de vista sobre as escolhas feitas pelos trabalhadores. O segundo passo é o registro em vídeo de seqüências de atividade de cada membro do grupo e depois a filmagem dos comentários que o sujeito, confrontado com imagens de sua própria atividade, dirige ao pesquisador (*autoconfrontação simples*: sujeito/pesquisador/imagens). Em seguida, são reunidos, em pares, os membros do grupo, para que se filme os comentários dirigidos, na

presença do pesquisador, por um trabalhador a seu colega, quando é confrontado com o registro do trabalho desse último (*autoconfrontação cruzada*: dois sujeitos/pesquisador/imagens). A última fase é a apresentação de uma montagem, construída a partir do conjunto do material filmado, ao coletivo envolvido no trabalho de análise. Essa análise, segundo Clot e col (op. cit.), favorece a elaboração estilística e a revitalização do gênero de atividade.

É importante destacar que, nessa proposta metodológica, a linguagem, longe de ser somente um meio para o sujeito explicar o que ele faz ou vê, torna-se um meio para levar o outro a pensar, sentir e agir conforme a sua perspectiva. Na situação de autoconfrontação simples, o trabalhador que fala responde ao pesquisador, tomando como objeto de seus comentários a proximidade maior ou menor da atividade examinada em relação ao gênero profissional. Para Clot (Clot e col, 2000; Clot e Faïta, 2000), isto pode provocar o desenvolvimento do estilo de suas ações. Já na autoconfrontação cruzada, as controvérsias profissionais podem se referir aos estilos de ação de cada um dos participantes da pesquisa. As distâncias estilísticas são avaliadas em relação às formas genéricas próprias ao grupo profissional e é, então, o gênero profissional e suas variantes que podem desenvolver-se.

Esta metodologia de análise, de acordo com seus propositores, toma forma de uma atividade reflexiva do trabalhador sobre seu próprio trabalho. Assumindo que compreender é pensar em um novo contexto, eles vêem a atividade reflexiva sobre o trabalho como a redescoberta do que ele foi, enquanto possibilidade realizada entre outras possibilidades não-realizadas, mas que não cessam de agir. Assim, o realizado não teria mais o monopólio do real, pois é preciso considerar que as atividades suspensas, antecipadas, inibidas formam com as atividades realizadas uma unidade desarmônica (Clot e col, 2000).

Para os objetivos dessa pesquisa, exploraremos alguns aspectos da autoconfrontação acima explicitados, adaptando seus procedimentos para a nossa situação de pesquisa. Enfatizaremos especialmente as possibilidades, abertas pela metodologia da autoconfrontação, de aproximação das elaborações que se produzem quando professores tomam sua atuação como objeto de atenção e análise, a partir de imagens de sua própria atividade e da atividade de seus colegas. Tais possibilidades implicam a linguagem e os diferentes lugares e posições que cada participante da pesquisa, incluindo as pesquisadoras, assumem nessas elaborações. Ou seja, nesta metodologia considera-se que o outro é constitutivo das elaborações do sujeito sobre a própria atividade. Nela o sujeito não é apenas convidado a assistir-se, colocando-se numa posição de exterioridade em relação a si próprio. O que está em jogo é bem mais que a relação do sujeito com a própria experiência, pois se

trata da retomada da experiência como objeto da interlocução com pesquisadores e colegas de trabalho, em um novo contexto.

Assim, suas elaborações sobre as práticas educativas desenvolvidas na creche – que são necessariamente partilhadas – não podem ser reduzidas à descoberta de um objeto mental, inicialmente inacessível, mas devem ser tomadas como re-criação deste objeto em um novo contexto sócio-relacional, que o faz ser visto de outra maneira. Desse modo, as significações que se produzem sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas implicam os diferentes lugares e as diferentes posições ocupadas por aqueles que participam das autoconfrontações.

Serão sujeitos dessa investigação entre 6 e 8 professores de crianças de 0 a 3 anos da rede pública municipal de educação, os quais constituirão, junto com a equipe que desenvolverá a pesquisa, um grupo de formação continuada. Numa primeira etapa, organizaremos encontros quinzenais desse grupo, para estudo e reflexão sobre seu trabalho com bebês e crianças pequenas. Esses encontros, que serão registrados em vídeo, terão como objetivo o estabelecimento de relações de parceria entre os participantes da pesquisa, bem como a definição das atividades docentes que serão objeto das autoconfrontações.

Ainda nessa primeira etapa da pesquisa, os pesquisadores realizarão observações nas escolas onde os participantes do grupo atuam, registrando em diário de campo os aspectos que poderão subsidiar a definição das atividades acima mencionadas. Inicialmente serão selecionadas, para serem documentadas em vídeo, diferentes tipos de atividades que pareçam aos professores representativas de suas práticas educativas. Não pretendemos, no entanto, renunciar à defesa de nossos próprios pontos de vista sobre as escolhas feitas pelos professores na seleção de atividades a serem documentadas, justamente porque consideramos úteis à constituição do estudo as tensões e discordâncias que possam emergir.

Numa segunda etapa, serão mantidos os encontros do grupo, ao mesmo tempo em que realizaremos o registro em vídeo de pelo menos uma seqüência de atividades de cada professor participante da pesquisa, conforme os critérios estabelecidos na etapa anterior. As autoconfrontações serão realizadas no próprio grupo de professores, onde serão apresentados e comentados os registros da atividade de cada um deles. O sujeito, cuja atividade é examinada, é então confrontado com os comentários dos pesquisadores e de seus colegas, o que pode gerar controvérsias relativas aos modos de ação de cada um deles, às suas práticas educativas. Nessa situação de autoconfrontação, instaura-se uma outra configuração de grupo e os sujeitos são colocados em outras posições, o que conduz a argumentações, explicações e elaborações diversas sobre o trabalho educativo em creche. É importante lembrar que essas autoconfrontações também serão registradas em vídeo.

A base empírica da investigação será constituída por todas as informações coletadas nas duas etapas mencionadas: as filmagens dos encontros, das atividades docentes nas escolas e das autoconfrontações e os registros em diário de campo. A partir dessa base e do adensamento teórico do problema e da abordagem metodológica da pesquisa, os dados serão construídos, através do recorte de episódios e interlocuções, com destaque para as autoconfrontações, e submetidos a análises com vistas a identificar as (re)elaborações que os professores realizam sobre suas práticas educativas, bem como as significações que atribuem às diferentes atividades analisadas, em termos de suas dimensões pedagógica e de cuidado. Os procedimentos de análise não são estabelecidos a priori, mas devem ser construídos no processo da pesquisa, no confronto teoria-base empírica. Devem, no entanto, em consonância com as proposições da metodologia de autoconfrontação, se pautar na centralidade da linguagem e do outro para as elaborações dos professores, entendidas não como idéias ou concepções acabadas, mas como processos tensos de compreensão e de produção de significações sobre suas práticas educativas.

Síntese e discussão dos principais resultados

Versão preliminar das *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Município*, publicada em 2008 pela Equipe de Supervisão da Secretaria de Municipal de Educação, assume explicitamente os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) como orientadores da elaboração do documento. Embora seus autores compreendam essas *Diretrizes* como documento ainda em elaboração, que poderá ser aperfeiçoado, a partir da “reflexão teórico-prática desenvolvida pelos profissionais de cada escola”, elas parecem ser tomadas pela escola estudada como a principal referência de organização do trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil.

As *Diretrizes*, acompanhando os RCNEI, são divididas em dois grandes âmbitos, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, esse último constituído pelos seguintes eixos de trabalho: Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música e Movimento. Assim, o documento apresenta, em 18 páginas, uma síntese do proposto pelo RCNEI, destacando para o âmbito da Formação Pessoal e Social e para cada eixo do Conhecimento de Mundo as capacidades que as crianças de cada ciclo¹ da educação infantil devem desenvolver.

¹ No Município em questão, a educação infantil é dividida em dois ciclos: ciclo I, para crianças de 0 a 3 anos e ciclo II, para crianças de 4 e 5 anos.

As Diretrizes oferecem prescrições importantes ao trabalho docente na educação infantil e sua organização tem marcado o planejamento semanal das professoras, que pensam e planejam as atividades que serão realizadas com as crianças em cada um dos eixos de Conhecimento de Mundo. Interessante que a Formação Pessoal e Social, proposta como um âmbito das *Diretrizes*, aparece apenas secundariamente nas discussões e planejamento das professoras, quando alguma situação específica assim o exige. Não há espaço, nos modos de organização do planejamento, para se pensar e discutir sobre as práticas, como as de alimentação, higiene, organização dos espaços e materiais e outras, em relação às quais são definidas nas *Diretrizes* as capacidades que a criança deve desenvolver no âmbito de sua Formação Pessoal e Social.

Em reuniões de HTPC, registradas em diário de campo, nas quais se trabalhou a preparação de Conselhos de Ciclo, as professoras apresentaram, por solicitação da direção e coordenação pedagógica da escola, os “conteúdos trabalhados no semestre” e que seriam tomados como base na elaboração das fichas de avaliação das crianças pelas próprias professoras.

À exceção das professoras de Berçário I, todas as demais apresentaram os conteúdos trabalhados, explicitamente organizados de acordo com os eixos de Conhecimento de Mundo apresentados pelas *Diretrizes* e pelo RCNEI, enumerando conteúdos de linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes visuais, música e movimento.

No caso das professoras de berçário, mesmo não tendo relacionado de forma explícita os conteúdos a esses eixos, também notamos que a relação que apresentam está fortemente marcada pelas prescrições apresentadas pelas *Diretrizes* e pelo RCNEI. Essas professoras afirmam ter trabalhado conteúdos como: tamanho, cores, animais, órgãos dos sentidos, equilíbrio corporal. São, no entanto, as únicas que listam também conteúdos relativos ao âmbito definido pelos documentos como Formação Social e Pessoal: autonomia, identidade, socialização.

De maneira geral, pudemos notar nas relações apresentadas, ainda, uma indiferenciação entre conteúdo e atividade. As professoras mencionam como conteúdos trabalhados, tanto “contagem de 0 a 5”, “relações temporais”, “características de pequenos animais e plantas”, quanto “fantoques”, “construção de cartazes”, “quebra-cabeças”, “confecção de alfabeto”.

Nas filmagens das atividades desenvolvidas pelas professoras, predominaram as atividades dirigidas para o grupo todo de crianças: contar histórias, cantar para/com as crianças, exploração de materiais diversificados, desenho, transmissão de informações sobre

animais, sobre a escrita, entre outras. Considerando que as atividades a serem filmadas foram definidas pelas próprias professoras, podemos indicar algumas possibilidades de compreensão desse predomínio. Inicialmente, é preciso considerar que as professoras procuram dar a ver, nesses momentos, atividades que consideram importantes e de boa qualidade em seu trabalho. Nesse contexto, a forte presença da atividade de contar histórias parece dever-se às leituras e discussões realizadas durante os HTPCs sobre essa temática e ao incentivo da equipe de direção da escola para que contar histórias seja uma prática cotidiana na escola. Além disso, o predomínio de atividades dirigidas pode ser tomado como indicador de uma compreensão das professoras de que essas atividades são centrais em seu trabalho e definidoras de seu papel junto às crianças.

Quando as atividades são tomadas como objeto de análise em sessões de autoconfrontação, percebemos que as ações voltadas ao cuidado e bem-estar da criança, que as professoras realizam durante as atividades dirigidas, são por elas tomadas como “naturais”, “instintivas”, “automáticas”, próximas ao que realizam as mães, como nessa situação em que pesquisadora, professoras de berçário e coordenadora pedagógica assistem uma cena em que uma criança pára de chorar após ser consolada pela professora.

Pesquisadora: Então! Mas aqui o que me chamou atenção não foi nem ele estar chorão...É que fui selecionando coisas pra gente olhar um pouco o trabalho da professora do berçário, do trabalho de vocês...

Alice: Mas eu percebi o momento que ele... Você percebeu assim? Ele estava chorando, meio andando, na hora que ela encostou a cabeça nele, assim, ó [fazendo gesto com a cabeça]. A questão do toque, da proximidade... ela encostou a cabeça nele assim, não sei o que ela falou direito, não dá pra ouvir, ele parou.

Pesquisadora: Sim.

Alice: Um aconchego, sei lá, um chamego de mãe, não sei. Eu percebi assim.

Pesquisadora: Então, mas é chamego de mãe? O que é, né? É isso que eu queria...

Alice: Não sei.

Fernanda: Acho que é meio instinto, não é, N. [dirigindo-se à pesquisadora]? Não sei, a gente tem.

[...]

Fernanda: Eu acho que no berçário é muito isso, é muito colo...

Alice: É muito toque...

Fernanda: É carinho, é aconchego o tempo todo...

Ana: Porque a gente sabe que eles sentem a falta da mãe.

Pudemos constatar, ainda, que, à exceção das professoras de Berçário 1 (crianças até 12 meses, aproximadamente), as professoras manifestam uma grande preocupação com a compreensão que crianças tão pequenas podem ter das informações que elas lhes transmitem. Esse é o caso de Denise, professora de maternal, que no momento em que assistia com a pesquisadora a filmagem de um momento em que contava histórias para as crianças, remete-se a outras passagens vividas por ela com seus alunos.

Denise: Fui fazendo depois [referindo-se a uma reorganização de sua sala], de acordo com o que eles gostaram [da história contada]... Tanto que tem um desenho aí, uma ilustração no livro [que é] a imagem de um cartaz com um globo terrestre, do planeta Terra, e eles perguntaram pra mim o que era. "É o planeta Terra!" Pra mim é tão normal o planeta Terra....

Pesquisadora: É, todo mundo sabe o que é.

Denise: E eles não questionaram que era o planeta Terra, eles olharam a figura assim e ficaram meio assim. Quando a gente foi brincar na areia lá em baixo, eles pegaram a areia e falaram assim: "O planeta Terra!". Eles assimilaram a areia com o planeta Terra, foi quando eu trouxe o globo terrestre, só que como ele quebra, eu trouxe só para eles verem, mostrei alguns mapas, mas eu nem coloquei ele ali.

[...]

A pesquisadora interrompe a filmagem em um momento no qual a professora mostrava gravuras do livro e perguntava se cada um dos objetos apontados existia na sala de aula..

Pesquisadora: Mas eles estão concordando com tudo com que você foi falando: "Teeeeem", tudo "tem".... mesmo que não tivesse.

Denise: É assim, eu acho isso legal isso nas crianças! Por exemplo, se eu estiver trabalhando fruta, e falar assim "O mamão é doce ou salgado?" e o salgado for por último, eles vão falar que é salgado. Então, o que eu tenho que fazer, às vezes eu tento deixar a coisa errada por último, pra entender até que momento eles entenderam aquilo que eu passei. Que nem a chamada, eu faço a chamada, por exemplo, eu mostro a foto como o nome: "A Vitória veio?" "Veio!", e ela não veio. Eu falei: "e onde está a Vitória?". "Ta na casa dela". "Ah, então ela não veio!". "Ah, ela não veio!". Ai eu faço assim, porque... E até demora a minha roda de conversa, nossa demora bastante... porque eu vou tentando pegar cada fragmento da nossa conversa pra realmente ver se eu estou passando certo pra eles.

As condições em que essa transmissão se realiza - as experiências que proporcionam às crianças, a organização do espaço e do material que é oferecido a elas, sua movimentação, entre outras – parecem não ser relevantes imediatamente e só se tornam objeto do discurso das professoras quando provocadas pela pesquisadora. É o que acontece no diálogo entre pesquisadora e professoras de maternal II sobre atividades filmadas, que tinham “a ovelha” como tema.

Josiane: O tema fazenda... O tema fazenda a gente vai tentar colocar todos os animais, um por semana. Agora a gente vai ter vaca, não é, Cristina? Você acha interessante a gente trabalhar, um animal por semana? Porque pra idade deles, acho que tem que ser passado gradativamente, não adianta nada a gente chegar dois ou três dias e falar, derrubar as informações e falar "oh, assim, assim e assim". Então, a gente gosta de passar tudo devagarzinho pra eles poderem entender, que nem a musiquinha num dia, daí lê uma poesia no outro, faz uma atividade de pintura no outro dia, [tudo] sobre aquele bichinho....

Pesquisadora: Tá. Mas aí assim... Disso tudo que vocês fazem o que vocês ficam achando mais importante, mais significativo para as crianças? Eu vejo assim: vocês montaram uma série de situações aí, das quais as crianças participaram, e nessas situações vocês iam passando informações [sobre a ovelha]. Eu fico me perguntando o que será que é mais significativo para as crianças, são as informações que vocês passam ou são as experiências?

Cristina: As experiências, sei lá....

Josiane: Mas é através do que a gente passa que eles vão adquirindo, na minha opinião...

Pesquisadora: Como assim?

Josiane: Por exemplo, a gente trabalhou essa semana inteira a ovelha. Duas semanas depois, a Larissa veio e pegou o desenho da ovelha, foi lá e me mostrou e fez o som. Então, foi uma experiência que ela teve há duas semanas, que a gente ensinou, fez tudo, trabalhou toda a semana, fez todo aquele trabalho. Então, isso foi... Se a gente não tivesse passado nada, será que ela ia saber

falar pra mim quem era aquele bichinho, qual o som que ele emitia? Será, se a gente não tivesse trabalhado?!

Pesquisadora: Sim, provavelmente não. A não ser que ela tivesse tido oportunidade, num outro contexto, de aprender sobre isso, mas provavelmente não. Mas acho que eu entendi agora. Vocês acham que a experiência é importante porque a criança se apropria dessa informação ou ela é importante por outras coisas? Por coisas que acontecem aqui na hora. Assim, aqui está todo mundo dando comida para a ovelha, né, para uma ovelha que elas sabem que não é ovelha, que é uma ovelha de mentirinha. Estão dando comida de mentirinha. [...] e comem pela ovelha, então, é uma vivência que elas estão tendo, né, que me parece que envolve um monte de coisas...

Cristina: Através do faz de conta, né?

Pesquisadora: Tem o faz de conta, tem um monte de... Tem a própria organização do grupo, né? "Senta, vamos lá, vê, não coma, é só a ovelhinha que come". Então, tem um monte de coisa acontecendo, e a informação de que a ovelhinha come capim, come grama, ela é uma parte pequena dessa experiência.

Josiane: De tudo isso que está acontecendo...

Pesquisadora: Então, assim, eu me pergunto, será que tudo isso que está acontecendo é importante? Ou isso é importante porque assim eles aprendem que a ovelha come grama?

Cristina e Josiane: Não, não é...

Assim, poderíamos afirmar que há, nas atividades desenvolvidas por essas professoras e nos modos como as analisam, o predomínio de um modelo escolar baseado no ensino de conteúdos. O cuidado aparece numa posição “complementar”, sendo que há poucas referências a ele nos documentos que orientam a prática docente. Além disso, ele não é discutido ou planejado pelas professoras; ele é normatizado por rotinas pouco flexíveis que devem ser seguidas por elas.

No entanto, as análises das autoconfrontações permitem entrever questionamentos das professoras sobre o próprio fazer, provocados por distâncias ou brechas que vislumbram entre o modelo escolar e as necessidades e/ou características das crianças com as quais trabalham, o que parece conduzir a redefinições das prescrições a que a atividade das professoras está submetida, como no diálogo de pesquisadora, professoras de berçário e coordenadora pedagógica a respeito da cena, já mencionada, em que a criança pára de chorar após ser consolada pela professora.

Pesquisadora: É, então, mas... Vocês sabem que não é necessariamente assim, né? Tem um monte de práticas educativas tanto em casa, quer dizer de mães, tias e tal, quanto nas escolas que vão defender uma outra linha. Vocês nunca ouviram dizer, por exemplo, que se vocês pegarem [no colo] a criança fica manhosa? Por que eu estou falando isso? Eu achei, eu acho que tem que... Pra todo mundo ficar tranquilo aqui, eu acho que tem que atender a criança! Então, eu achei assim... isso aqui é muito, muito representativo daquilo que vocês fazem. Quer dizer, quando você estica o braço, coloca [a criança no colo], aconchega e continua ali falando com o outro, e daqui a pouco você vai pedir a meia, vai por a meia nele... Acho que esse é um aspecto do trabalho de vocês, que trabalham com a criança pequenininha, que nem sempre é valorizado ou é priorizado, justamente porque a gente tem uma idéia de que é uma coisa de... meio automática, meio de "a gente vê chorar e pega", não é verdade? [Mas] tem quem veja chorar e deixe chorando...

Ana: Eu trabalhei numa escola uma vez, num berçário como auxiliar, em que a diretora não deixava pegar a criança no colo. Você tinha que acalmar a criança no chão sem você segurar ela...

Alice: Acho meio complicado...

Ana: E eu não consigo ser assim, deixar uma criança chorando. Você sabe que muitas vezes ela não se distrai com o brinquedo que está ali, que ela precisa disso, de vir no colo um pouco e se acalmar. É o que você falou, depende muito da visão de cada um.

Considerações finais

As falas das professoras destacadas acima indicam alguns dos sentidos que elaboram sobre o que é ser professora de creche e quais são as suas tarefas. Trabalhar na educação infantil parece ser compreendido fundamentalmente como ensinar conteúdos determinados. Seus discursos são marcados por um modelo de escola e por prescrições e coerções, próprias a esse modelo, que interferem no processo de construção de sua identidade e de seu papel profissional. O cuidado e a socialização infantil parecem ser contrapostos a práticas escolarizadas de ensino de conteúdos, atualizando o alerta de Kramer (2005) sobre a transformação do binômio educar/cuidar - proposto, desde o final de década de 1980, como objetivo e especificidade da educação infantil - em dicotomia. Além disso, as práticas de cuidado parecem ser compreendidas como práticas próprias ao espaço doméstico (HADAD, 2012) e não como atividade profissional que, enquanto tal, precisa ser discutida e planejada. É necessário considerar, a partir da concepção de trabalho docente que aqui assumimos, que esses modos de compreender o próprio trabalho são historicamente engendrados e que, portanto, podem ser transformados.

Temos analisado algumas dessas questões, bem como a metodologia de pesquisa apresentada, em outros textos (CRUZ, 2013a; CRUZ, 2013b; CRUZ e MARTINS, 2014), configurando possíveis desdobramentos dessa investigação. Um deles, que temos começado a explorar, é a necessidade de reflexão e pesquisa sobre o cuidado como trabalho, como atividade profissional, procurando compreender as tensões resultantes da profissionalização de uma atividade que envolve, em grande medida, uma vinculação afetiva entre aquele que cuida e o que é cuidado, fundamental para o processo de humanização da criança.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- BONETTI, N. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? **Anais da 29ª reunião anual da ANPED**. 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 set. 2007
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

- CLOT, Y. e FAÏTA, D. Genres e styles em analyse du travail. Concepts e méthodes. **Travailier**, nº 4, p. 7-42, 2000.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. e SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, vol. 2, nº 1, mai 2000. Disponível em: <<http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm>>. Acesso em: 11 mai. 2006.
- CRUZ, M. N. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 36, p. 29-40, jan/jun 2013.
- CRUZ, M. N. Gestos de carinho: corpo e afeto no desenvolvimento da criança. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 21-37, jan/jun. 2013.
- CRUZ, M. N.; MARTINS, I. C. “É difícil se enxergar professora assim”: apontamentos sobre sentidos que professoras de educação infantil elaboram sobre seu trabalho. Manuscrito submetido, 2014.
- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- FAÏTA, D. e VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l' autoconfrontation croisée. **Delta**, vol. 19, nº 1, p. 123-154, 2003.
- KRAMER, S (org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- MACHADO, M.L.A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p.191-202, jul.2000.
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 129, pp. 547-571, dez. 2006.
- SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

A INFÂNCIA E O BRINCAR DE ONTEM E DE HOJE: LEMBRANÇAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Ida Carneiro Martins

Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP

Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Linguagem e Educação – GEPILE

titaefl@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presente investigação é parte de uma pesquisa de doutoramento² e tem enquanto objetivo identificar as concepções de professores³ de educação infantil sobre a infância, o brincar e as relações que estabelecem entre estas concepções e suas práticas pedagógicas.

Nasceu de aspectos observados durante cursos de formação para professores que mobilizaram a problemática da pesquisa: a contradição entre a satisfação demonstrada pelos professores ao narrarem as suas brincadeiras infantis e o reconhecimento do brincar com maior ênfase nos discursos dos docentes do que em suas práticas pedagógicas.

Considerando que é em relação com o outro e imerso na cultura que o ser humano se desenvolve e estabelece os significados para o seu agir social, que as brincadeiras são práticas sociais que se estruturam e se modificam em decorrência do contexto e das condições nas quais estão inseridas, que em sua vida adulta o sujeito é constituído por suas vivências de infância e que ao lembrá-las dá para elas novos significados, no encaminhamento desta investigação se apoiou nos pressupostos teóricos dos estudos de Vigotski (1995, 2003), em especial, naqueles que tratam os temas, infância, brincar e constituição dos professores pois, nesse trabalho, apresentam-se inter-relacionados.

² MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira**: do brincar na rua ao brincar na escola. 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

³ Ao tratar os sujeitos no plural será utilizado a denominação de “professores” e no singular enquanto “professora”, pois há o comprometimento da manutenção do sigilo em relação aos seus depoimentos. Como no grupo existe poucos professores homens, a utilização do termo em coerência ao sexo, propiciaria a fácil identificação destes docentes.

A INFÂNCIA E O BRINCAR

Apoiando-se a teoria histórico-cultural de Vigotski (1995, 2003), se pode afirmar que a constituição dos sujeitos é de natureza social e que as suas práticas, ou seja, “as várias formas – socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos – de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social” se consolidam “no dizer e no agir concretos das pessoas”. (PINO, 2005, p. 107).

É pois no contexto das relações sociais que a constituição dos sujeitos acontece, sendo esta resultante da apropriação da cultura em seus diversos aspectos. Essa apropriação, por sua vez, é marcada pelas características dos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte/participam e dos lugares sociais que ali assumem. (ZANELLA; LESSA; DA ROS, 2002, p. 213).

Tais práticas, influenciadas pelos grupos sociais, modificam-se através dos tempos como consequência das transformações sociais e históricas de cada época. Isto também acontece com as práticas relativas à infância, sendo estas mudanças decorrentes do contexto em que se vive, dos costumes de cada grupo, do local onde se mora, de uma geração para outra.

Ao se observar o cotidiano das crianças que frequentavam a escola, a quatro décadas atrás, se verificaria dois tempos distintos: um para as aulas e para as tarefas escolares, outro para as brincadeiras nas ruas, praças, campinhos ou quintais. Com estes parceiros se descobriam brincadeiras e modos de compreendê-las, “uma aprendizagem social”, pois “Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem” (BROUGÈRE, 1995, p. 98).

Sabe-se que nem todas as crianças viviam assim. Algumas moravam em prédios ou em áreas rurais. Outras, de condições socioeconômicas mais precárias, talvez não tivessem muita oportunidade para brincar. No entanto, o que se quer ressaltar é que as possibilidades de trocas de experiências entre crianças se modificaram com o passar dos anos, pois as ruas e praças, antigos pontos de encontro de crianças nem sempre podem ser frequentados, pois o ritmo dos carros e a violência social vigente impede que os pequenos possam brincar sem a supervisão de adultos.

O tempo para brincar também se modificou, pois para as crianças que possuem melhor poder aquisitivo, é preenchido por obrigações da vida de adultos, ou seja, preparando-se para o futuro o que faz “com que a infância – esse período de vida em que o ser humano não

precisa ainda produzir sua sobrevivência – se faça um tempo útil de preparação para a vida. (MELLO, 2007, p. 85)

Pelo outro, aquelas que vivem em situação de pobreza são levadas precocemente ao mercado de trabalho, o que lhes dificulta uma melhor inserção cultural, social ou econômica e, em especial, de divertimento. Assim, a brincadeira que deveria ser contemplada em grande parte da infância, fica reservada aos poucos momentos de tempo livre, ou seja, os momentos de lazer. (MARCELLINO, 1997).

Brincar é fundamental ao desenvolvimento humano já que permite à criança a apropriação da experiência social de seu grupo, a elaboração da realidade em que vive, dando a ela significado. Ainda mais, favorece a comunicação entre pares em direção a objetivos comuns e a percepção dos papéis sociais, o que permite o desenvolvimento da auto-organização infantil. A “infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. (MELLO, 2007, p. 90).

Sendo assim, o brincar tem fundamental relevância para a vida dos pequenos, sendo de responsabilidade dos adultos e direitos das crianças o seu favorecimento e pelo potencial educativo que possuem para o desenvolvimento de qualidades humanas deve estar presente na escola, especialmente, na educação infantil.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

Para Vigotski (2003) não é o prazer que define o brincar. Para ele existem outras atividades que trazem maior deleite às crianças como, por exemplo: chupar chupeta, ou nos jogos de faz de conta a criança pode cumprir um papel que não lhe agrada, e ao perder nos jogos de regras, ao perder a sua sensação é de descontentamento.

Em idade anterior aos três anos, a brincadeira tem o objetivo de satisfazer as necessidades infantis e os brinquedos são inventados para isto, ou seja, os objetos acabam por determinar as ações infantis e a percepção que a criança tem deles é que determina a sua conduta.

Ao crescer um pouco mais, na idade pré-escolar a criança ainda mantém o desejo de que suas necessidades sejam atendidas de imediato, o que nem sempre acontece. Assim, para resolver tal tensão a criança brinca imaginativamente, buscando resolver esta contradição. Surge então um novo processo psicológico, uma atividade consciente que é a situação imaginária, essa sim definidora do brincar.

Com o passar do tempo, “a criança passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecê-las, compreendê-las”, esforçando-se para cumprir os papéis que representa. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 122).

Neste contexto os objetos e os brinquedos, tem papel fundamental pois servem de aporte à imaginação. Portanto, um objeto não pode significar qualquer coisa, ele tem que permitir a ação da criança, ou seja, “o palito de fósforo não pode ser o cavalo, uma vez que, não pode ser usado como tal, diferentemente de um cabo de vassoura”. (ibid., p. 129).

O jogo de faz de conta possui como aspecto central “o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas”. Já os temas são variados, pois “refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral”. (ELKONIN, 1998, p. 35).

A conduta infantil passa, então, a ser conduzida pelas ideias, por papéis e regras de funcionamento social aos quais o jogo é submetido. Por isso para Vigotski (2003), o brincar potencializa o desenvolvimento infantil, pois obriga às crianças a agir de maneira superior a qual estão habituadas, buscando reproduzir situações observadas e vivenciadas, pois ao brincar imitando as situações de sua realidade a criança cumpre regras de comportamento, ao observar determinado modelo passa a se comportar de acordo com o papel que representa.

Já nos jogos de regras, estas são relacionadas à maneira de jogar e ao alcance do objetivo do jogo. Visto assim, a evolução do jogo é determinada pelo caminho realizado dos jogos nos quais “a situação imaginária aparece de forma explícita e as regras estão presentes de modo oculto” aos que “as regras são explícitas [...] e a situação imaginária se faz presente implicitamente”. (MARTINS, 2009, p.28).

Para o encaminhamento do jogo é necessário que a regulamentação seja estabelecida pelo acordo do grupo e, neste sentido, a ação entre pares é fundamental. Assim, pela brincadeira a criança vai se auto-organizando, controlando seus impulsos, adaptando-se às regras do jogo, submetendo-se aos determinantes da brincadeira. (VIGOTSKI, 2003).

Isto determina que os adultos ao medirem a brincadeira infantil devem reconhecer a plasticidade do processo, devendo a intervenção acontecer por métodos indiretos, observando as características e os estados de ânimo das crianças, aperfeiçoando os conteúdos da atividade e a forma de relacionamento entre elas. (USOVA, 1979).

Neste sentido, o professor tem papel indispensável na organização e potencialização da brincadeira na escola, especialmente, na educação infantil, pois é uma atividade fundamental ao desenvolvimento da criança.

Pela possibilidade educacional que apresenta, a brincadeira deve ser considerada enquanto ação cotidiana. Todavia, é preciso que a professora a compreenda a sua possibilidade e os seus modos de encaminhamento, pois

Desfigurado, o jogo oscila entre a “ausência do sentido e a “busca do sentido” ou as crianças não se envolvem, reclamam que os jogos propostos são chatos, resistem ao registro e à análise, ou então brincam “sem prestar atenção ao que é importante”. Professores e crianças passam a desconfiar (por motivos distintos, naturalmente) da presença do jogo na escola. (FONTANA; CRUZ, 1997, p.140)

Para que possa encaminhar o jogo e potencializar o desenvolvimento infantil os professores precisam compreender a teoria do jogo, possuir um acervo de diferentes atividades lúdicas de modo que possa diversificar a sua prática educativa e reconhecer os modos de intervenção. Neste sentido, não há como desconsiderar como se constituem as suas concepções sobre a infância e o brincar e como estas estabelecem relações com suas práticas pedagógicas cotidianas.

A CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES

Desde o nascimento o ser humano integra-se ao seu grupo social, estabelecendo relações que trazem as marcas dos modos de agir cultural e nele se constitui desenvolvendo as suas qualidades humanas. Neste sentido, cada um é constituído por todos aqueles que de sua vida fizeram parte, o que identifica a sua pluralidade e o modo com que o sujeito internaliza e dá significado as suas experiências, acaba por determinar a sua singularidade. Não que o sujeito realize uma cópia interna do que viveu, mas internaliza o que foi vivenciado em sociedade, encarna em si aquilo que é de seu grupo social, resignificando as suas experiências. Neste processo o indivíduo transforma o seu modo de agir e, dialeticamente, contribui para modificar a forma de atuação do outro (VIGOTSKI, 2003).

O desenvolvimento humano é um processo dialético, possibilitado pela ação mediada e associado a diferentes etapas qualitativas, sendo que neste processo o ser humano é capaz de se transformara o mesmo tempo em que modifica o contexto no qual está inserido, apropriando-se das práticas sociais daquele grupo. (PINO, 2005).

Assim, apoiando-se na abordagem histórico-cultural pode-se afirmar que a constituição do sujeito se dá pela experiência social, do qual o brincar faz parte, pois

O grupo social do qual fizemos parte, o lugar onde brincamos também são nossos lugares sociais de referência, onde fomos sujeitos de nossa história, mas constituídos pelas relações e pelos modos de ser daqueles que ali se relacionavam. (MARTINS, 2009, p.12).

Portanto, a constituição do sujeito enquanto objeto de estudo requer o olhar sobre as condições sócio-históricas em que se vive e a observação das características dos grupos sociais a que se pertence. Assim, as concepções dos professores, das quais fazem parte as experiências vividas na infância, são relevantes à compreensão das relações que estabelecem com o brincar em sua prática pedagógica.

O PROCESSO DE PESQUISA

Como já se afirmou anteriormente, esta pesquisa apoiou-se na teoria histórico-cultural proposta pelos estudos de Vigotski (1995, 2003), na qual se afirma que o sujeito nasce mergulhado na cultura, nela se desenvolve e em relação com os outros é que se estabelece os significados para o entendimento daquilo que é produzido pela humanidade. Assim, em seu método enfatiza “a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social”. (FREITAS, 2008, p. 21).

Aderiram à esta investigação oito professores de Educação Infantil que ministravam aulas na Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e eram participantes de um curso de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação. Na apresentação e análise dos dados serão denominadas “professora” conforme já explicitado anteriormente. Duas dessas professoras, Martha⁴ e Mariana, nasceram na década de 1960; três delas, Tânia, Thelma e Luísa, na década de 1970; e apenas Clara nasceu na década de 80.

Para a obtenção dos dados, utilizou-se dos procedimentos da metodologia da História Oral (AMADO e FERREIRA, 2005) que permitiram a aproximação às vivências dos professores, os quais contaram suas lembranças da infância e das brincadeiras que participavam. Para tal, foram realizadas entrevistas semidirigidas, audiogravadas e posteriormente transcritas pelo sistema NURC⁵, um sistema brasileiro, que permitiu a realização da transcrição dos discursos desenvolvidos na mesma língua.

⁴Os nomes são fictícios para manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

⁵Norma Urbana Culta – projeto de investigação brasileiro relacionado com a língua falada, apresentado no texto de RAMILO, M. C. E FREITAS, T. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In Língua

Para tanto, durante as análises, foram construídos dois grandes eixos temáticos: as concepções sobre a infância e as concepções sobre o brincar. Estes permitiram nuclear as falas dos sujeitos, de modo a destacar as congruências encontradas nos depoimentos, mas também, aquilo que se apresentava enquanto singularidade, respeitando o contexto total da fala do sujeito.

A INFÂNCIA E O BRINCAR NO DEPOIMENTO DOS PROFESSORES

É relevante lembrar que as vivências passadas ao serem relembradas, são ressignificadas pelas percepções atuais. Pensando deste modo, concorda-se com Bosi (ibid., p. 76), quando ela diz:

A idade adulta é norteadada pela ação presente: e quando se volta para o passado é para buscar nele o que se relaciona com suas preocupações atuais. Lembranças da infância para merecer atenção do adulto são constrangidas a entrar no quadro atual.

Esta questão foi orientadora no desenvolvimento desta pesquisa, sendo considerada enquanto referencial no olhar com o qual se debruçou para identificar as concepções que os professores têm em relação à infância e ao brincar.

A própria infância

Ao se abordar a infância e as concepções do professores pode-se dizer que eles acreditam que esta é uma fase boa e que lhes trazem boas lembranças, dando indícios sobre isso durante as entrevistas. Diz a professora Clara:

CAMILA - Falar da infância é bom, não é? É bom sempre, sempre voltam às coisas assim, mas... acho que só as boas lembranças mesmo, não é? E as tomadas, o que é normal, não é?...

De sua fala apreende-se uma questão que está bastante presente nos depoimentos dos professores ao rememorem a infância: a sua idealização enquanto um tempo especialmente bom, não se contrapondo a isso as dificuldades, de diferentes naturezas, normalmente enfrentadas pelas crianças. Pode-se perceber tal indício, quando ela diz que “*falar da infância é bom*” e afirma que “*sempre voltam coisas boas*”. No entanto, na mesma fala apresenta uma

contradição quando se cita as “*tomadas*”, se referindo às palmadas, mas logo se corrige, perguntando: “*o que é normal, não é?*”. Conforme argumenta Fernandes (2002, p. 99) o “tempo de ‘antes’ aparece como sendo melhor que o atual, pois o rememorar tem como parâmetro de referência as reflexões provenientes do imaginário adulto que se possui hoje”.

Esta idealização, também, aparece na continuidade dos depoimentos:

THELMA - Olha, a minha infância foi boa, posso resumir como uma coisa muito boa. Acho que a infância é boa, assim, não é?

ELIANA - Eu tenho 41 anos então era uma época, uma época gostosa, que eu podia brincar na rua até as onze horas da noite.

As professoras apresentam em seus depoimentos, adjetivos para caracterizar a infância enquanto “*boa*” e “*gostosa*” e a professora Eliana indica a razão que as faz identificar esta época enquanto tal, assim falando: “*podia brincar na rua até às onze horas da noite*”, ou seja, a concepção apresentada está associada à possibilidade de brincar.

A idealização da infância se reafirma, mas como diz Bosi (2004, p. 55):

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor.

Neste sentido, a valorização da infância como algo essencialmente bom enseja dúvida, sendo relevante para o entendimento desta fase de vida observar os diversos contextos que dela fazem parte. Para que se compreenda a vida infantil na atualidade, é fundamental considerar os diferentes tempos, ou seja, a infância dos professores e a de seus alunos, e as práticas sociais pertinentes a cada época, para educar crianças histórico-culturalmente situadas nos tempos atuais.

A infância na atualidade

As professoras Eliana e Mariana, contrapondo a sua infância às das crianças de hoje, falam:

ELIANA - Foi uma infância muito interessante. As crianças de hoje não tem um terço da infância que eu tive. As crianças não sabem brincar hoje.

MARIANA - São muito diferentes de hoje, não é? São muito diferentes e está difícil eu colocar a brincadeira do que eu brinquei, do que eu...

Quando a professora Eliana diz que “*as crianças de hoje não têm um terço da infância que eu tive*”, dá indícios que desconsidera as mudanças sociais ocorridas e as

diferenciações do brincar de seu tempo em relação ao tempo de seus alunos e, do mesmo modo, o contexto em que vivem.

Ao dizer que *“as crianças não sabem brincar”* parece não conceber que o brincar é uma prática social que se aprende e, portanto, requer a mediação do adulto ou, de pessoa mais experiente. Neste sentido, é relevante perceber o papel do professor em propiciar a ampliação do universo cultural infantil, ensinando às crianças novas formas de brincar. Tal condição é de especial relevância para as crianças da educação infantil. (BROUGÈRE, 1995).

A professora Mariana ao dizer que *“está difícil eu colocar a brincadeira do que eu brinquei”* para os seus alunos, traz questões importantes para análise. É fato que a constituição do sujeito se dá pelas relações sociais que se estabelece, incluindo-se os modos pelos quais se viveu a infância e o brincar, no entanto, isto não quer dizer que as crianças precisem viver as mesmas experiências vividas pelos professores.

A própria professora aponta que as crianças hoje são diferentes e os seus modos de viver são distintos daqueles que ela viveu e, sendo assim, não conseguirá *“colocar a brincadeira”* da qual brincava em sua prática pedagógica, inclusive, porque ela brincava na rua e não na escola e essa possui um contexto diversificado que enseja encaminhamentos diferenciados.

Finalizando esta breve análise sobre o primeiro eixo temático, ou seja, as concepções sobre a infância, percebe-se que os professores consideram esta etapa da vida humana enquanto um bom tempo, melhor do que vivem as crianças de hoje. Do mesmo modo, encontram-se falas que afirmam que as crianças de hoje *“não sabem brincar”*, sendo que destas pode-se extrair o não reconhecimento do brincar da atualidade, como se as brincadeiras das crianças de hoje não fossem, verdadeiramente, brincar.

Todavia, é importante observar que estas concepções não são exclusivamente constituídas pelas experiências de meninice, mas também, pela de formação inicial e continuada, o que influencia a ação profissional.

O brincar de ontem e o brincar de hoje

O indício que não só a infância dos professores era melhor que a de seus alunos, mas também o brincar apareceu nas análises deste eixo temático. O depoimento da professora Tânia deixa isto bem demarcado:

TÂNIA - Foi nos anos 80... Não faz tanto tempo atrás... Mas se perdeu, pelo menos na minha realidade que eu vejo hoje as crianças brincar, está bem

diferente. Hoje a onda é Skate, não é? Essas brincadeiras mais radicais assim que, é... é prazeroso para eles também, mas é diferente... Eu acho que é muito diferente...

TITA - De que você mais gostava de brincar?

TÂNIA – Ai, o carrinho de Rolimã, que mais marcou assim para mim... [Risos]...

TITA - É... do que você gostava?

TÂNIA - Assim, que dava aquela emoção, aquele frio na barriga a hora que pegava a descidona mesmo, não é? Eu chegava lá embaixo eu virava assim... o mais gostoso para mim foi isso mesmo...

O aspecto notável deste depoimento expressa-se na fala da professora Tânia quando diz que as brincadeiras se perderam e que na atualidade as crianças gostam dessas “brincadeiras mais radicais” e que “*Hoje a onda é Skate*”. Tal encantamento se dá porque ao ser perguntada sobre a brincadeira que ela mais gostava, ela diz: - “*Ai, o carrinho de Rolimã, que mais marcou assim para mim...*”. Questionada sobre o porquê, ela responde: - “*Assim, que dava aquela emoção, aquele frio na barriga a hora que pegava a descidona mesmo, não é?*”. Ao se observar este depoimento identifica-se que a diferenciação, apontada por ela, entre os motivos que levam as crianças a gostarem de Skate e os que lhes fazia gostar de andar de carrinho de Rolimã são congruentes, pois as brincadeiras causam sensações similares.

Por vezes, a concepção sobre o brincar que os professores possuem está tão enraizada e constituída pelas experiências de infância que eles não se apercebem das condições do brincar na atualidade, desconsiderando o valor que este possui. Em verdade, é preciso olhar a infância atual inserida numa sociedade diferente daquela em que se viveu, que apresenta práticas sociais, dentre elas as brincadeiras, para que se compreenda o brincar para inserí-lo de modo adequado ao projeto pedagógico que se pretende desenvolver, verificando-se a compatibilidade com os objetivos educacionais.

O brincar sem brinquedo

Pode-se observar no depoimento dos professores que o brincar é considerado enquanto atividade natural da infância e isto contribui para que se acredite que a criança brinca, de qualquer modo, mesmo que lhe sejam ofertadas poucas condições. Isto pode ser observado no depoimento da professora Thelma:

THELMA - *Eu acho que alguma coisa tem, porque não... está ligado, não é?... a pessoa, o brincar e a própria criança, ela tem a fantasia, mesmo que ela não tenha o brinquedo, mas ela fantasia muito, então eu acho que só na fantasia ela já consegue... ela já consegue... criar o mundo dela.*

Esse depoimento traz indícios de que a professora considera que o brincar prescinde do brinquedo, o que pode ser identificado quando diz “*está ligado à pessoa*” e acontece “*mesmo que ela não tenha o brinquedo*”. Vale ressaltar que a existência de materiais potencializa o brincar, especialmente, ao se tratar do jogo de faz de conta, que é a categoria de jogo que mais se apresenta no brincar das crianças da educação infantil. O oferecimento do brinquedo permite a representação das relações sociais que são a base na qual se estrutura o jogo:

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. (ELKONIN, 1998, p. 34 – grifo do autor)

O jogo de faz de conta não é o único jogo que deve estar presente na escola, todavia, ele é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança da educação infantil. Neste sentido, a estruturação dos espaços e materiais é permitida a ampliação do conteúdo do jogo da criança.

O brincar entre crianças

A diversidade presente no brincar pode ser vista a partir de diferentes aspectos, em relação: aos lugares de brincadeira, aos tempos para a brincadeira, aos espaços da brincadeira, as condições para as brincadeiras e, também, aos companheiros de brincadeira. Neste último, pode-se apreciar a ênfase dada pelos professores ao brincar coletivo, ou seja, com grande número de parceiros:

TÂNIA - *Uns oito, ou dez mais ou menos. Eram os vizinhos mais próximos, não é?*

MARTHA - *A gente tinha... é... mas eu não lembro de fazer coisa de dois, em três. Sempre de grupão.*

De um modo geral, no depoimento das professoras percebe-se que, em décadas anteriores, as brincadeiras em grupos com grande número de crianças eram mais frequentes. O brincar era, em grande parte, uma atividade coletiva, que permitia às crianças o

entendimento de seu papel no grupo, do ponto de vista do outro, do processo de negociação e acordo para se chegar a um objetivo comum.

Para alcançar o nível de jogo coletivo na organização da vida social das crianças é preciso que a compreensão e ajuda mútua se tornem rotina. Sobre esta base podem se desenvolver relações e normas mais complexas (afeto, amizade). Tudo isto requer não só tempo para que se desenvolva o jogo, mas também, uma adequada organização destes processos no transcurso dos mesmos. (USOVA, 1979, p. 15 – tradução nossa).

Neste sentido, a diminuição dos grupos de relacionamento e de brincadeiras traz prejuízos para a infância e a escola passa a ser um dos poucos lugares onde as crianças podem conviver em grupos maiores, o que é importante para o aprimoramento do sentimento de coletividade. Todavia, só este aspecto não justifica a inclusão da brincadeira na escola, mas sim as contribuições que o brincar em grupo propicia ao desenvolvimento da criança.

O brincar na escola

Apesar do potencial educativo que a brincadeira possui, pode-se apreender das lembranças das professoras apresentadas que a escola era o não lugar para o brincar, ou seja, não estava inserido na prática pedagógica:

MARTHA - Brincava sim. Mas não tinha uma conotação assim... era brincar no recreio mesmo, não é? De Pula Sela, de Roda, é... a parte de bola, tal. Mas eu não era muito boa nessa parte esportiva. [Risos] Ficava mais aquele Porquinho, então, era uma brincadeira mais calma. Mas não era o objetivo da escola, e assim, promover nenhum tipo de brincadeira. Era você estudar e no recreio você fazia isso daí.

A professora Martha diz que “não era o objetivo da escola, e assim, promover nenhum tipo de brincadeira” e que “não tinha uma conotação assim” se referindo ao brincar educativo, ideia que reforça adiante quando fala: “brincar mesmo”.

Em tempos passados, pode-se observar pelos depoimentos dos professores, que a escola não tinha enquanto objetivo o desenvolvimento da brincadeira. Neste sentido, o “não brincar” na escola constitui as lembranças dos professores. Todavia, ainda nos dias de hoje encontramos a valorização do brincar mais em discurso do que na prática pedagógica propriamente dita, a não ser por experiências de uma professora ou outra, de uma instituição ou outra. Visto assim, pode-se conceber como um dos aspectos deste contexto que a experiência dos professores com a escola enquanto um lugar para não se brincar, pode estar relacionada com o não promovê-lo nas práticas pedagógicas, mas sim utilizá-lo só para as diversões das crianças. Tal questão pode contribuir para que não se reconheça e utilize o

brincar em todo o seu potencial educativo e, especialmente, na educação infantil esta compreensão é de especial relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, no qual busca-se investigar as relações que os professores de Educação Infantil estabelecem com as brincadeiras, pode-se perceber que as concepções que possuímos sobre a infância e o brincar parecem estar emaranhadas e esta condição acaba por influenciar os caminhos trilhados na prática pedagógica cotidiana dos professores.

Dos depoimentos dos professores apreende-se o entendimento da brincadeira enquanto atividade inerente à infância, ou seja, enquanto atividade natural da criança, o que acaba por comprometer o seu desenvolvimento na escola, pois se não é vista enquanto prática social, histórica e culturalmente determinada e dependente das condições objetivas que se propicia, basta que as deixem brincar para que ela se efetive.

Também se verifica que os professores consideram a sua infância melhor do que a infância atual e que crianças de hoje não sabem brincar. Se assim for considerado corre-se o risco de não compreender as características e o contexto histórico em que vive a criança na atualidade.

O brincar é atividade que se aprende, pela mediação do adulto e na educação infantil, esta função cabe ao professor. Constituídos que são por suas experiências infantis, é fundamental que ao resignificá-las considerem o momento histórico presente.

Reforça-se que para o bom encaminhamento do processo educacional é preciso que o professor direcione o seu olhar às suas concepções sobre o brincar, a partir da construção de uma teoria que lhe dê suporte e permita o entendimento das complexidades que lhes são pertinentes, assim como, das necessidades e inclinações da criança na atualidade.

Considerar a brincadeira, enquanto atividade diferenciada na educação infantil, relevando a sua possibilidade educativa, permite direcioná-lo a objetivos educacionais mais amplos determinando-lhe, em contraposição ao “não lugar”, um lugar de referência na caminhando do brincar da rua de “antigamente” ao brincar na escola, observando-se o contexto desta instituição e respeitando-se os modos de ser da criança na atualidade.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. e FERREIRA, M. M. (Org.) **Usos e abusos da história oral**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 12 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução: Maria Alice A. de Sampaio Dória. Revisão Técnica: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERNANDES, R. S. Memórias de menina. **Cadernos Cedes**. Campina: Unicamp, abr. 2002, vol. 22, no. 56, p. 81-102
- FONTANA, R. C.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 sep. 2008.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1997.
- MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v.25, n. 1, jan./jun. 2007. p. 83-104
- RAMILO, M. C. E FREITAS, T. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In *Língua Portuguesa: estruturas, usos e contrastes*. Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto, Pt: CLUP, 2001. <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>> Acesso em 03/01/2009.
- USOVA, A. P. **El papel del juego em la educacion del niños**. Habana: Pueblo y Educacion, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Traduzido por: LydiaKuper. Madri: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.**

Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANELLA, A. V.; LESSA, C. T.; DA ROS, S. Z. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições às reflexões sobre grupos sociais. **Psicologia e Reflexão Crítica**. Porto Alegre, v. 15, n.1, 2002.