

BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR¹

*Cristiane Elvira de Assis Oliveira**

Resumo: Neste texto, busca-se apresentar o que as professoras da Educação Infantil narram a respeito das brincadeiras e dos jeitos de as crianças brincarem no cotidiano escolar. As brincadeiras das crianças, no recreio coletivo, estão despertando nas professoras a imaginação, atualizando suas memórias. Outros jeitos de brincar emergem nas brincadeiras infantis, ampliando os saberes fazeres das professoras. Por meio da brincadeira, a criança se conhece e conhece o mundo ao seu redor. As professoras consideram o faz-de-conta importante para se descobrir o que a criança sente e pensa, como ela vê a realidade em que está inserida e como vê o trabalho delas. Destaca-se, também, a importância do tempo do brincar para as crianças, numa escola de educação em tempo integral.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Cotidiano..

CHILDREN'S PLAY IN SCHOOL LIFE QUOTIDIAN

Abstract: This paper seeks to present what teachers in Early Childhood Education recount about the plays and the ways children play in quotidian school life. Children's play at the collective playtime seemed to awaken imagination in teachers, updating their memories. Other ways of playing emerge in children's play, expanding teachers' know-how. By means of playing the child knows him/herself as well as his/her surrounding world. Teachers consider the make-believe an important aid to find out what the child feels and thinks, how he/she sees the reality within which he/she is, and how he/she sees their work. It is also highlighted the importance of playing time for children in a full-time school.

Keywords: Play. Children. Quotidian.

* Pedagoga. Mestre em Educação (Universidade Federal de Juiz de Fora).

AS ARTES DE FAZER UMA PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO ESCOLAR

Como parte da pesquisa de Mestrado em Educação, a escritura deste texto busca apresentar narrativas de professoras da Educação Infantil, coautoras na/da pesquisa, a respeito das brincadeiras e dos jeitos das crianças brincarem no cotidiano de uma escola municipal de educação em tempo integral de Juiz de Fora/MG. A pesquisa de Mestrado que eu teci tem como objetivo problematizar, com professoras² da Educação Infantil, indícios das temporalidades no/do/com o cotidiano dessa escola municipal. É importante dizer que concebo como *indícios* o que Ginzburg (1989) denomina pormenores, minúcias, pistas que “permitem captar uma realidade mais profunda” (p. 150), fios que compõem um tapete com uma trama homogênea e densa, constituindo instrumentos úteis na tessitura³ da pesquisa.

Ao vincular a escola às experiências cotidianas, tenho como desdobramento suas temporalidades. Compreendo *temporalidades* como a forma pela qual se experiênciam o tempo. Posso dizer, assim, que, na escola, há coexistência e síntese de múltiplas temporalidades. Penetrar na temporalidade que é múltipla não é fácil, é um desafio. Desafio esse que a pesquisa me lançou. Considero temporalidades um tema significativo, original, sobre o qual se dispõe de poucas investigações, reflexões e atenção por parte das(os) pesquisadoras(es).

Meu interesse em ter como objeto de estudo as temporalidades no/do/com o cotidiano escolar emergiu de um trabalho de iniciação científica desenvolvido no projeto *Tempos na escola*, realizado com crianças de cinco anos da escola mencionada, com o livro *Armando e o Tempo*, da autora Mônica Guttman (2004), no período em que fui *graduanda pesquisadora*⁴. Foi nessa escola que teci a pesquisa de Mestrado.

Desde a minha participação no projeto de pesquisa e extensão *Tempos na escola*, vinculado a um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, estive *mergulhada* (ALVES, 2008a) no cotidiano dessa escola, tecendo narrativas, participando de reuniões e estudos, construindo textos envolvendo questões cotidianas experienciadas no seu interior. Realizei, também nessa escola, o estágio curricular do curso de Pedagogia e, em um dos anos da pesquisa, semanalmente, experienciava o seu cotidiano, como uma das ações de atuação na/da pesquisa *Tempos na escola*.

Estar, desde a graduação, envolvida com a pesquisa, a qual se constitui para mim num eixo de formação docente, possibilita-me o movimento *prática-teoria-prática* (ALVES, 2010), movimento esse que nos propicia compreender que as práticas estão articuladas às teorias, “parte-se de práticas para formular teorias que só se mantêm quando voltam a se realizar em práticas” (p. 71). Assim, eu e

as professoras temos a possibilidade de partir das práticas, buscar propostas para (re)significá-las, produzindo teorias. Dessa forma, o cotidiano vai se relevando como um *tempo-espaco* de produção de redes de conhecimentos e de temporalidades significativas para nossos *saberes fazeres*. Além disso, vou me constituindo uma *pesquisadora-professora* sensível às questões da prática cotidiana, colocando-me a fazer perguntas, assumindo uma *postura investigativa* (GARCIA, 2002) e buscando alternativas favoráveis junto com a escola.

Minha maior motivação, também, para desenvolver uma pesquisa na pós-graduação em educação foi a clareza da importância da pesquisa como eixo de formação docente, por estar me formando professora e querer experienciar/pesquisar/estudar no/do/com o cotidiano escolar.

A pesquisa que teci no/do/com o cotidiano da já referida escola municipal se fez na reinvenção de seu cotidiano, fazendo que eu me lançasse num intenso *mergulho no tempo-espaco* dessa instituição. Ir para o cotidiano dessa escola, envolvendo-me com ela, viabilizou-me um contato mais próximo com as crianças, com as professoras e com as práticas cotidianas, como também conhecer e sentir seus acontecimentos, seus mistérios e sua intensidade.

Crianças com infâncias enigmáticas, como diz Larrosa (2006), a infância como o outro que “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas” (p. 184). Pensar a infância como um outro é pensar essa inquietação e esse questionamento. É também pensar a presença da criança como enigmática, pois suas lógicas desestabilizam nossas lógicas adultas.

Kohan (2004) apresenta outra forma de conceber a infância, compreendendo-a não somente de acordo com a cronologia, mas reconhecendo-a, também, na dimensão da experiência, na intensidade da duração, possibilitando-nos perceber a coexistência de “duas infâncias, uma da cronologia; a outra de um tempo intenso, contemporâneo, presente. As duas convivem. A primeira remete a nossa biografia primeira, às crianças; a outra não tem idade, diz respeito à potência de cada idade” (p. 59). Assim, a infância não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, é a condição da experiência, expressando a forma como cada uma experiência a vida, já que ser criança, nessa perspectiva, é algo que independente da idade, pois representa a maneira de viver, ser, estar no/com o mundo.

Na tessitura da pesquisa, utilizei como aporte *teórico-político-epistemológico-metodológico* (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) a pesquisa no/do/com o cotidiano. Esta me permite ir costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade vai me possibilitando tecer (GARCIA, 2003), viabilizando exprimir o que é possível e não o que é certo e errado, dicotomias essas da ciência moderna. Essa pesquisa me leva a buscar nas experiências, nas entrelinhas, no entremeio, na fronteira aquilo que o paradigma moderno ofuscou.

Pesquisar no/do/com o cotidiano implica

Pedir licença para entrar na escola. Ser convidada a entrar. Sentir-se estranha ao entrar na escola. Preparar-se para entrar na escola. Aprender com o poeta ser no caminho que se faz o caminho. Pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar a prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia não de ter sido, apenas prática-teoria-prática, sem divisões ou hierarquias. Mergulhar na prática com as práticas, descobrir a riqueza da teoria em movimento que se atualiza no cotidiano, enriquecida pelo que a cada dia se revela como novo (GARCIA, 2003, p. 204).

A pesquisa no/do/com o cotidiano valoriza a oralidade das *praticantes* (CERTEAU, 2008), daí a importância de suas narrativas para a pesquisa. A narrativa é uma forma legítima de expressar o conhecimento, ou seja, com a narrativa temos a possibilidade de conhecer e de narrar o mundo, a vida cotidiana, as pesquisas e o conhecimento (OLIVEIRA, 2010). Assim, a narrativa se configura como outra forma de escrita e de narrar o cotidiano, a qual me auxilia no que Alves (2008a) vai chamar de *narrar a vida e literaturizar a ciência*.

As narrativas trazem à tona a oralidade, possibilitando reflexões epistemológicas, cuja beleza, força e riqueza se perderiam se fossem aprisionadas no discurso científico moderno.

Vale a pena arriscar-se, vale a pena usar a seu modo as regras da academia e da escritura, vale a pena “literaturizar” a ciência, humanizar os conhecimentos e seus processos de tessitura, vale a pena reencantar o mundo da ciência, inserindo nele, a novidade utópica das narrativas plenas de vida (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Ao narrar uma história, somos o *narrador praticante* (ALVES, 2008a), traçando e trançando as redes de temporalidades que nos chegam; nelas inserimos sempre um fio dos nossos modos de contar. Compartilhando nossas histórias de vida, estamos narrando nossas experiências cotidianas, posto que narrar histórias é, então, uma vasta experiência humana (ALVES, 2008a).

Isso expressa que experiência e narrativa caminham juntas. A narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana, e seu estudo se torna apropriado para muitas áreas das Ciências Sociais, visto que a investigação narrativa vem sendo utilizada no estudo da experiência educativa, pois nós seres

humanos somos seres contadores de histórias, seres que, individual e socialmente, experienciamos vidas relatadas (CONNELLY; CLANDININ, 2008). Assim, o estudo da narrativa possibilita experienciar o mundo.

O *mergulho* em outras lógicas do cotidiano escolar possibilitou conhecê-lo e compreendê-lo, viabilizando-me mais intimidade com a escola. Ao *mergulhar* por inteira nesse cotidiano, tive como viver a experiência de estar com as crianças, ouvindo, dialogando e conhecendo histórias, experienciando temporalidades. Na escola, o acolhimento das professoras e das crianças fez com que eu me sentisse mais à vontade de estar com elas nos diferentes *tempos-espacos*.

No processo de tessitura da pesquisa, meu primeiro movimento foi *mergulhar* no cotidiano de uma turma de segundo período, crianças de cinco e seis anos, pesquisando temporalidades no/do/com o cotidiano escolar, de agosto a dezembro de 2010. Busquei experienciar as possíveis redes de temporalidades em dois dias da semana, nas terças e quartas-feiras, no período em que estive presente na escola, permanecendo nela em tempo integral, de 7h30min a 16h30min.

Os indícios de temporalidades foram anotados em um caderno que denominei *Narrativas no/do/com o cotidiano*, na forma de narrativas. Em vários momentos, me deparei com as seguintes inquietações: o que narrar? Como narrar? Quais seriam os indícios que emergiriam do cotidiano para a pesquisa? Mas permiti-me apenas experienciar aquele cotidiano e narrar o que acontecia toda semana, naqueles dois dias em que estava *mergulhada*.

Durante o *mergulho*, eu auxiliava as professoras, compartilhava ideias com elas a respeito da escola de educação em tempo integral e das temporalidades. O que conversávamos, eu narrava no meu caderno. Brincava e interagia com as crianças. Estas gostavam de deixar suas marcas no meu caderno. Aproximavam-se de mim, conversavam e queriam saber o que estava anotando.

Somando-se ao meu *mergulho* no cotidiano escolar, para o segundo movimento da pesquisa, reli as narrativas que fiz e construí a organização de cinco encontros com as professoras da Educação Infantil. Para esses encontros, organizei minhas narrativas, as quais foram feitas a partir dos indícios de temporalidades emergidos da turma do segundo período, das reuniões pedagógicas, dos diferentes *tempos-espacos* do cotidiano escolar. Os indícios de temporalidades, eu os escrevi em forma de excertos e questões, trazendo-os para os encontros e problematizando-os com as professoras.

Na perspectiva da pesquisa no/do/com o cotidiano, a escola passa a não ser mais considerada como um *tempo-espaco* no qual ocorre a transmissão do conhecimento, mas sim passa a ser concebida como um espaço de criação permanente de saberes. Assim, a relação pesquisadora e sujeitos na/da pesquisa

acontece na tessitura e na troca constante de saberes, ou seja, ambos pesquisam juntos o cotidiano. A escola se configura numa trama complexa, perpassada por diversas noções de sujeito, de vida e de conhecimento, que apresenta sua arquitetura temporal, onde pulsam vidas/corações e valores são tecidos.

A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE JUIZ DE FORA/MG

Antes, a escola se localizava num *tempo-espaço* de uma casa alugada pela Prefeitura de Juiz de Fora, cujo espaço era bastante restrito para o desenvolvimento das atividades cotidianas, mas a instituição não se deixava limitar por essa questão, pois buscava estratégias para a realização delas. Um espaço em que todas(os) estavam muito próximos fisicamente, o que não impedia que essa escola pequena se fizesse aconchegante... Uma escola pela qual tenho um enorme carinho e apreço. A escola ainda experiencia a adaptação a esse novo espaço. O novo prédio possui térreo e mais três andares. No pátio, há quadra coberta e descoberta, parquinho, brinquedoteca. Quanto ao seu espaço físico, as salas de aulas são espaçosas. Com a mudança do espaço físico, a escola passou a atender à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes, atendia só à Educação Infantil. Nessa instituição, aumentou o número de crianças e de profissionais.

O horário de funcionamento permaneceu o mesmo das 7h30min às 16h30min com três turnos para as profissionais, de 7h30min a 11h30min; de 10h30min a 13h30min; e das 12h30min às 16h30min. Uma escola em período integral para as crianças, pois permanecem nove horas na instituição, enquanto a maioria das professoras trabalha apenas em um turno. As crianças da Educação Infantil são provenientes de creches públicas ou particulares, sendo boa parte dos pais, mães e responsáveis trabalhadores nas proximidades do centro da cidade.

Junto com as professoras referência – as quais passam maior tempo da carga horária curricular com as crianças; tanto no turno da manhã como no da tarde, há uma professora referência –, a escola possui profissional de música, artes, capoeira, libras e educação física, aulas essas que acontecem juntamente com o horário das professoras referência, em alguns dias, pela manhã, em outros, à tarde, tendo o módulo-aula sessenta minutos. Nesse ano de 2011, algumas aulas têm duração de duas horas.

A escola tem como proposta fazer da ampliação do tempo da(o) aluna(o), momentos qualitativos, buscando aliar cuidado e educação, desenvolvendo a educação integral. No projeto político-pedagógico, está registrada a necessidade de se repensar constantemente os tempos-espaços. É salientado que a escola tem

buscado oportunizar às crianças a liberdade de optar pela atividade que mais lhes interessa.

Na escola, é desenvolvido o projeto *Contação de histórias*, no qual são narradas histórias, semanalmente, por uma das professoras. Promovem-se passeios culturais com as(os) alunas(os). Fazem parte, também, das atividades cotidianas, a *parada literária* – para a qual é entregue ao(à) professor(a) que está na turma uma cestinha com livros, indo ele(a) para um cantinho com as crianças, trabalhar os livros – e o *recreio coletivo* com todas as crianças, no qual a brincadeira se faz presente em vários jeitos de brincar. A escola tem o brincar como peça principal do currículo, porque acredita que, por meio das brincadeiras, as crianças conhecem o mundo em que vivem e aprendem questões importantes para a vida.

O QUE NARRAM AS PROFESSORAS ACERCA DAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS?

As professoras da Educação Infantil têm, nesse ano de 2011, como uma das propostas pedagógicas, o recreio coletivo, no qual as crianças experienciam brincadeiras que estão despertando nas professoras a imaginação, atualizando suas memórias. “Assim como a poesia, os jogos infantis despertam em nós o imaginário, a memória dos tempos passados” (KISHIMOTO, 1997, p. 20). Outros jeitos de brincar emergem nas brincadeiras das crianças, ampliando os *saberes fazeres* das professoras. No recreio coletivo, as crianças têm possibilidades de reinventar as brincadeiras, fazendo a professora Cecília⁵ se lembrar da maneira como brincava junto com sua irmã, na infância.

Cecília: “- Eu acho que é o brincar mesmo, aquele recreio coletivo; outro dia, eu achei tão gostoso o recreio coletivo que teve outro dia, na semana passada; é a oportunidade das crianças brincarem. Eu até me lembrei daquele elástico, saí daqui suada - nossa! -, eu lembrei eu e minha irmã brincando de elástico - que delícia! A gente tem que resgatar essas coisas com as crianças; elas curtiram muito, e eu achei tão interessante que é o momento – igual você falou, Clarice – de ter [se] encantado com sua turma, elas viajam na imaginação. Elas viajam tanto na imaginação que eu contei para minha filha, ‘Mãe, eu te vejo fazendo isso’. O elástico, eu brincava de elástico; mas, na brincadeira, eu e minha irmã púnhamos na cadeira, éramos duas; então, a cadeira servia como se fosse outro, de pular, aquela coisa toda, uma regra que tinha de brincar de elástico. De repente, eu olhei... Quando eu vi os meninos entrando dentro do elástico e brincando de trezinho com aquele elástico, eu achei mágico. Minha filha olhou para mim: □ Mãe, toda

criança faz isso'. Eu falei... Não sei se é que eu brinquei com o elástico e nunca tinha observado; aí estou eu, ensinando pular de elástico, quando eu olhei, de repente, aqueles quatro toquinhos de gente, [...] aluno da [...], ele lá dentro, puxando elástico e andando, mais três atrás dele, como se fosse um trem - eu achei muito legal! Então, são coisas que a gente tem que ter mais tempo para isso. [Cora diz que a gente precisa]. Porque foi, apesar de ter sido na quadra coberta... Nossa, vai ser um auê, vai ser um barulho! Mas não foi. Até que os espaços foram bem organizado; não sei se foi o primeiro momento, novidade para eles - nós, no início, pensamos: assim, o que vamos fazer? - Né, Cora? Eu olhei para aquela caixa: - Gente, aqui não tem nada; e olha que todo mundo brincou! Aquela quantidade de brinquedo não ia ser suficiente; cada sala tinha que ter uma caixa. A Cora falou: "- Vamos fazer uma roda". A [...] deu a ideia de pegar peteca e de brincar de 'corre, cutia'. Cada uma foi dando uma ideia; aí, quando a gente viu, estava todo mundo brincando."

Em uma de nossas cirandas de conversa, coloquei para as professoras: "você professoras se colocam no lugar das crianças, pensando o tempo delas e levam em consideração a criança que foram? Já fizeram alguma relação, assim, de algumas atitudes da criança na escola que as fizeram lembrar a criança que já foram?" As docentes têm estabelecido relações dos seus tempos de infâncias com o tempo das crianças.

Cecília: "Eu coloquei, até, também, a respeito do recreio coletivo; também, essas brincadeiras, que é uma coisa muito interessante, que, como é livre, a gente viu como é importante. Isso você consegue perceber, o aluno até o faz-de-conta, o poder de criação que eles têm, que a gente, às vezes, não permite que eles mostrem isso para a gente. Numa atividade livre, igual o recreio coletivo, se a gente parar e começar a analisar as brincadeiras. Eu lembro que teve um dia, eles pegaram elástico; aí, eu achei muito interessante, que eu fui ensinar como é que brinca com elástico, que eu falei: '- Nossa, que delícia! Eu já brinquei tanto disso e tal'. Aí, eu brincando, e de repente, eu vi as crianças brincando de uma maneira diferente, por não conhecerem a brincadeira do elástico, e tudo eu achei muito interessante: eles entraram, cinco, dentro do elástico; foi fazendo trenzinho no elástico. Aí, eu fiquei pensando: que gostoso que é ver uma brincadeira que eles fazem. A gente dá uma volta assim ao passado: - Poxa vida, que legal! Eu já brinquei disso. E até entra no meio e começa a brincar também. Quem comentou isso também, outro dia, eu acho que foi a [...], professora de artes, que estava também ensinando uma brincadeira para os meninos: "- Nossa, já brinquei muito disso." Outra, pulando corda. Então, é o momento da gente ficar até mais próxima - né, Clarice? A Clarice, geralmente, chega no

finalzinho do recreio coletivo; você ainda pega – né? – o recreio coletivo.”

Clarice: “– Pego! É uma delícia!”

Cecília: “–Esse, acontece toda semana; mas com a gente, por exemplo, é de quinze em quinze dias. Tem sido, assim, uma coisa muito rica! A gente vê os meninos pegando fantasias, eles mesmos escolhendo a fantasia que eles querem. Então, eu acho que deveria acontecer mais vezes. Sabe, isso não é perda de tempo. ‘–Ah, estou fora de sala de aula de novo’. A gente ouve isso o tempo todo. Mas é muito rico. Eu tenho observado; nós até já fizemos alguns comentários, nas reuniões; não sei se você [dirige-se à Elvira] até chegou a perceber como tem melhorado [com] essas atividades, como ela tem sido uma rotina para as crianças ouvir a história; elas estão aprendendo muito mais a ouvir a história, se educando mesmo para isso e, nas brincadeiras, a gente pelo menos não percebe mais brigas, entre eles, de competição por brinquedo; nada; se sentem bem livres, e cada um respeitando o espaço o tempo de estar brincando com aquele brinquedo; troca, numa boa; misturam o tempo todo; não tem aquele negócio, essa coisa, essa turma; eles se misturam o tempo todo – né, Edna? Os maiores, juntos, com eles. Sabe, moderando isso... É uma coisa muito interessante. Eu acho que a gente, realmente, colocar para ser rotina, mesmo, na escola, fazer parte do nosso currículo, essas atividades”.

A narrativa de Cecília traz a importância do tempo da brincadeira para o desenvolvimento infantil. As professoras salientam que as brincadeiras coletivas, no recreio, têm permitido às crianças se organizarem na rotina escolar, interagirem com outras crianças, e têm também contribuído para a autonomia das crianças. Isso vem sendo possibilitado pelo recreio coletivo, o qual, segundo as professoras, deve ser incorporado ao currículo da escola.

Cecília: “– Então, dentro desse currículo, eles falam muito desse tempo, o respeito ao tempo, o respeito às brincadeiras, lembrar que as crianças são crianças, que têm que brincar. O brincar é o quê?”

Cecília: “– Eu acho que é o brincar, mesmo, aquele recreio coletivo. Outro dia, eu achei tão gostoso o recreio coletivo que teve outro dia, na semana passada. É a oportunidade das crianças brincarem [...]”.

[...]
Cecília: “– O olhar atento mesmo, né? A todo momento, nas brincadeiras, é o momento que a gente consegue perceber mais, principalmente, nas brincadeiras livres, né?”

A professora apresenta a dimensão da infância, enfatizando a importância de a criança ser criança, tendo sua infância respeitada. A criança tem um modo todo

particular, singular, de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo, e constrói uma narrativa da vida ao seu redor, (re)significando o seu cotidiano.

Junto a isso, Cecília disse que as crianças *viajam na imaginação*. Vigotski (1998, p.122) salienta que 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. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.

A criança, quando brinca, toma certa distância da vida cotidiana e entra no mundo imaginário (KISHIMOTO, 1997). Por meio da brincadeira, a criança se conhece e conhece o mundo ao seu redor. É também nas brincadeiras que nós conhecemos mais as crianças e podemos intervir em alguma questão experienciada por elas nos seus cotidianos.

A brincadeira, como um campo simbólico, possibilita o deslocamento da criança no *tempo-espaço*. Por meio da brincadeira, a criança desenvolve a linguagem e internaliza palavras do mundo. Na brincadeira de faz-de-conta, podemos observar como as crianças lidam com o mundo ao seu redor.

Cora: “– Como, na segunda-feira agora, aqui, é o dia do brinquedo, eles ficam mais livres; então, hoje, eu achei super interessante que eles estavam brincando, e, de repente, eu olho [e] um dos alunos havia organizado outros cinco, sentados nas carteirinhas, e estava com a régua na mão: ‘– Preste atenção, olhe aqui no quadro: o que você está vendo?’ [ela ri]. Ai, ele veio cá: ‘– Tia, você está vendo: eu sou professor, estou dando aula para eles.’ Então, eu achei muito interessante – sabe? Era o momento deles e eles fizeram a opção de brincar de escola; e de repente, a gente descobre muito a respeito do que a criança está vivenciando, de como ela está elaborando esse processo nessa brincadeira. O faz-de-conta, eu acho importantíssimo para a gente descobrir o que a criança sente, pensa, como ela vê a realidade [em] que ela está inserida, como ela vê o meu trabalho, porque acaba [...] ainda bem que ele não gritou: ‘viii gente, só estava mostrando [a régua]’, assinalando: ‘– Olhe aqui em cima.’ E é aquele impossível. [falou em direção à Cecília].

Cecília: “– O observar eles livremente, nas brincadeiras, esse faz-de-conta na escola de tempo integral, eu acho uma questão tão importante; está brincando, fazendo de conta que é isso, fazendo de conta que é

aquilo, a gente – né? Conseguir perceber a formação que eles estão precisando até para se planejar com relação a isso”.

Na narrativa de Cora, perpassa a questão da imitação, pela criança, de algo externo, reinventando-o. De acordo com Vigotski (1998), a imitação pode ser um dos caminhos para o aprendizado e para a compreensão do sujeito, sendo uma das formas de as crianças internalizarem o conhecimento externo. É por meio da imitação que as crianças têm a possibilidade de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades (REGO, 1995).

A brincadeira de faz-de-conta, também é conhecida como “simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária.” (KISHIMOTO, 1997, p. 39). Segundo essa autora (1997, p. 39),

Ela [brincadeira] surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

A brincadeira tem um papel importante no processo de desenvolvimento infantil, atuando, também, na zona de desenvolvimento proximal.

Ela [brincadeira] também é responsável por criar “uma zona de desenvolvimento proximal”, justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo. (REGO, 1995, p. 113).

É fundamental pensar que a brincadeira não pode ser tomada como atividade secundária, na prática cotidiana, principalmente na Educação Infantil, uma vez que tem uma importante função pedagógica, cabendo a nós, professoras e professores, refletir acerca dessa questão.

Para que as brincadeiras infantis tenham lugar garantido no cotidiano das instituições educativas é fundamental a atuação

do educador. É importante que as crianças tenham espaço para brincar, assim como opções de mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo etc. O tempo que as crianças têm à disposição para brincar também deve ser considerado: é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem. (REGO, 1995, p. 113).

Com isso, faz-se necessário pensar o tempo da brincadeira. Como está sendo o tempo da brincadeira, no cotidiano escolar? As crianças estão satisfeitas com o tempo que é destinado à brincadeira? Será que nós, professoras e professores, temos voltado nossos olhares para as brincadeiras infantis? Como está sendo trabalhada a imagem da infância no cotidiano escolar?

Kishimoto (1997, p. 19) nos diz que

A imagem da infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.

ALGUNS ACHADOS NA PESQUISA

Entrelaçada com a questão de a criança ser respeitada nas suas especificidades, as professoras demonstram sensibilidade e respeito pela temporalidade de cada uma, visualizando outras formas de as crianças experienciarem o tempo da brincadeira no cotidiano escolar.

Cecília: "- [...] delas [crianças] terem um momento mais livre delas, de percorrem a escola; seria, de repente, aqueles cantos, mas nós é que não estamos preparadas para isso; [para] a criança ter, por exemplo, o livre acesso: eu quero ouvir história, então, vamos para a sala de leitura; eu quero fazer um trabalhinho, então, vai para a sala de artes; eu acho que essa seria a escola ideal de tempo integral. A criança ter aquele tempo de sala de aula. Mas depois, o outro tempo seria livre para ele buscar, igual a gente faz; os cantos das oficinas ser, assim, o dia a dia da criança, ter opção de escolha."

Em diálogo com Garcia (2002), esta destaca a importância da sensibilidade das professoras, pois acredita que a escola pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade do outro, enriquecendo a formação das crianças.

Quem vive esta experiência, se torna melhor professora. Sim, porque a gente é melhor professora não só porque estudou, mas porque viveu essas oportunidades de se emocionar e deixar a emoção transbordar, aparecer, sem esconder, sem precisar se mostrar neutra por ter sido ensinada a ter vergonha de se emocionar. Não tem de ser neutra, tem é que se deixar encharcar de emoção para poder ter mais sensibilidade com os alunos e alunas, a fim de melhor compreender o seu compreender. (GARCIA, 2002, 107).

Clarice tem o saber de que, numa escola de educação em tempo integral, educamos integralmente as crianças, seja na sala de aula, no refeitório, no banheiro, na quadra, nos corredores, no parque. Coelho (2002), em suas reflexões, considera necessário que entendamos todas as atividades desenvolvidas nessa escola como educativas.

Clarice: “– [...] quando eu cheguei aqui na escola, no primeiro dia, eu ouvi da boca da diretora uma coisa que me chamou muita atenção: você levar para lavar as mãos, você levar para almoçar; isso é muito pedagógico, isso também é educativo. Então, assim, eu tomo cuidado; hoje, eu tenho que levar para almoçar, eu tenho que levar para tomar o café da manhã; então, o que eu vou fazer como professora? Isso também faz parte do meu trabalho como professora. Então, assim, para mim, está sendo muito interessante, pois eu estou aprendendo a lidar com essas questões, ampliando o universo do que possa ser educativo.”

As professoras se preocupam com o tempo que está sendo oferecido às crianças. Ressaltam a necessidade do tempo livre para elas, de forma que possam experienciar seu próprio tempo no cotidiano escolar. Como concretizar e propiciar isso, na prática cotidiana? A temporalidade da professora está relacionada à sua formação; daí, segundo Clarice, fazem-se necessárias outras formações para que sejam desconstruídas e problematizadas algumas práticas.

Posso dizer que as discussões em torno da infância envolvem questões e noções teóricas, suscitam tensões políticas e trazem desafios na/para as práticas cotidianas. As professoras da Educação Infantil, coautoras na/da pesquisa, consideram a brincadeira do faz-de-conta importantíssima para se descobrir

o que a criança sente e pensa, como ela vê a realidade em que está inserida e como vê o seu trabalho. Destacam, também, a importância do tempo do brincar como a possibilidade de um tempo livre para as crianças estarem aprendendo, se desenvolvendo, experienciando no intenso movimento da vida e do cotidiano reinventados, no tempo na/da escola de educação em tempo integral.

NOTAS

¹ Texto apresentado no Congresso Infâncias e Brinquedos de Ontem e Hoje, realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, entre os dias 10 a 13 de outubro de 2011.

² Estou utilizando professoras no feminino pelo fato de serem estas as coautoras na pesquisa.

³ “O termo tessitura foi buscado na música permitindo compreender o modo como se relacionam as notas musicais para compor uma peça” (ALVES, 2008b, p. 42). Junto a isso, no cotidiano escolar, é o modo como nós fomos experienciando e narrando esse cotidiano e a pesquisa.

⁴ Segundo Alves (2008b), “a escrita conjunta desses termos têm, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como ‘pares’ mas opondo-se entre si” (p. 41).

⁵ Os nomes apresentados são pseudônimos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis (RJ): DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 67-82.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis (RJ): DP et Alii, 2008a, p.15-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; _____ (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis (RJ): DP et Alii, 2008b, p. 39-48.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da C; CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 133-146.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al.. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona (ES): Laertes, 2008, p. 11-59.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: _____ (Org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-208.

_____. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 97-117.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

GUTTMANN, Mônica. *Armando e o tempo*. São Paulo: Paulus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13-43.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

LARROSA, Jorge. *O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro*.

In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 183-198.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Apresentação. In: _____ et al. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 07-12.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. (Coleção Educação e Conhecimento).

VIGOTSKI, Lev Semenovick. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.