

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Sabrina Torres Gomes¹³
Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz¹⁴

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “Culturas infantis, brincadeiras e transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, trazendo os dados referentes à forma como crianças do grupo 5 da educação infantil percebem as práticas docentes de suas professoras. O objetivo desse artigo é apresentar e discutir a percepção dessas crianças sobre tais práticas. O método de investigação contou com uma fase de observações e outra de entrevistas, essas últimas realizadas individualmente com as professoras e também com as crianças participantes. Aqui destacamos apenas as falas das crianças, que foram contextualizadas pelas observações quando necessário. Os resultados levaram à elaboração de três categorias: 1) Papel Docente ou Função da Professora; 2) Atitudes de Controle e; 3) Concessões, indicando que as crianças compreendem que suas professoras são responsáveis pelo ensino e pelo conhecimento que adquirem, usam o grito como estratégia principal de controle e, fazem concessões sobre os tempos e lugares de brincadeiras. Compreende-se, a partir desse recorte, que as crianças necessitam de espaços de escuta efetiva, que resultem em práticas lúdicas que considerem não somente suas habilidades desenvolvimentais, mas seus interesses.

Palavras-chave: Culturas da infância. Vozes infantis. Pesquisa com crianças.

Abstract

This article presents an excerpt from the research “Children's cultures, games and transitions from Kindergarten to Elementary School”, bringing data on how children in group 5 of kindergarten perceive their teachers' teaching practices. The purpose of this article is to present and discuss the perception of these children about such practices. The investigation method had a phase of observations and another of interviews, the latter carried out individually with the teachers and also with the participating children. Here we highlight only the children's speeches, which were contextualized by the observations when necessary. The results led to the elaboration of three categories: 1) Teaching Role or Teacher Function; 2) Control Attitudes and; 3) Concessions, indicating that children understand that their teachers are responsible for teaching and for the knowledge they acquire, use screaming as the main control strategy, and make concessions about the times and places of play. It is understood, from this perspective, that children need spaces for effective listening, which result in playful practices that consider not only their developmental skills, but their interests.

Keywords: Childhood culture. Children's voices. Reserach with children.

¹³ Mestre e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do componente Psicologia e Educação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Amargosa (CFP).

¹⁴ Graduanda concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) campus de Amargosa (CFP).

Introdução

Durante muitos anos o estudo das crianças esteve limitado às pesquisas sobre o que os adultos entendiam a respeito delas, frequentemente seus familiares, professores(as) ou médicos, seguindo a lógica dos últimos séculos que desconsiderou a infância como categoria social (CORSARO, 2011). As contribuições advindas do conhecimento produzido com esse tipo de pesquisa trouxeram importantes avanços teóricos e sociais no olhar para a infância, dando destaque para esse período da vida e colaborando para mudanças na forma de lidar com seus representantes: as crianças. No entanto, deixaram de lado a perspectiva da infância como momento de vida próprio e relevante sem si mesmo, ao tratarem as crianças como seres incompletos (SARMENTO, 2007).

Essa visão tradicional sobre a infância desconsidera a capacidade das crianças de posicionarem-se socialmente e, do mesmo modo, de serem percebidas como produtoras e influenciadoras culturais. Seguindo a mesma lógica, as posiciona como aquelas que devem se adaptar e internalizar as regras da sociedade, o que entendemos como socialização, ao invés de considerá-las a partir das interações que estabelecem com seus pares e da produção que geram a partir delas, o que Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa. Complementarmente, Sarmiento (2007, p.36) afirma que: “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais”, indicando novos caminhos para se pensar e lidar com a infância.

A partir da compreensão sobre o lugar social das crianças, historicamente pautado por concepções que as tratam como sujeitos que devem ser preparados para o futuro, também se configurou a escola e as práticas educacionais. Nessa trajetória o espaço escolar passou a ser, juntamente com as famílias, o contexto principal de “socialização” das crianças. Com o objetivo inicial de atender às demandas das mães que passavam a ocupar o mercado de trabalho, as primeiras escolas para a pequena infância no Brasil priorizavam exclusivamente os cuidados básicos de alimentação e higiene (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A garantia da Educação Infantil como etapa educacional teve início na década de 90, a partir da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e de outros documentos importantes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014) e a própria Constituição de 1988, que inscreveu as crianças como sujeitos de direitos, oportunizando-lhes espaços de expressão e aprendizagem,

passando a vigorar a partir de uma proposta educacional intencional. Portanto, reconhecer esse espaço de direitos é também reconhecer as crianças como sujeitos socialmente ativos, com garantia das vivências de suas infâncias de forma plena e assistida.

As práticas educacionais da Educação Infantil, por sua vez, devem prezar por propostas pedagógicas que priorizem a ludicidade e a liberdade de expressão artística e cultural (BRASIL, 2010), tornando inegável a relevância do uso de recursos lúdicos para a promoção da aprendizagem e convivência social de crianças pequenas. Isso significa considerar as necessidades infantis como ponto de partida para o processo de aprendizagem, respeitando, portanto, suas características desenvolvimentais. Vale acrescentar que, além de lúdicos, os recursos pedagógicos devem possuir intencionalidade educacional e promover práticas contextualizadas, reconhecendo também a participação das crianças ao longo do processo.

Partindo das concepções apresentadas até aqui e, reconhecendo a necessidade de avançar nos estudos sobre infâncias na perspectiva das próprias crianças, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as percepções de crianças de duas turmas do grupo 5 da educação infantil sobre as práticas educacionais de suas professoras numa escola municipal de Amargosa, Bahia. O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “Culturas infantis, brincadeiras e transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, cujo objetivo foi identificar de que forma as práticas pedagógicas para crianças pequenas contribuem para as transições da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e como as culturas lúdicas são percebidas nesse processo.

Educação infantil e as teorias para a infância

Quando olhamos para o universo infantil existem duas perspectivas a partir das quais podemos compreender as crianças e seus mundos. A primeira delas, por sua tradição, consiste em perceber esse universo a partir do ponto de vista de quem cuida delas, mais comumente conhecidos como “adultos”. A segunda, mais atual e em ascensão, refere-se à inserção das crianças em pesquisas como participantes ativas no processo de produção do conhecimento sobre si mesmas. De forma complementar, as escolas configuraram-se historicamente como lugares nos quais as crianças passam a maior parte do seu tempo, devido a demandas alheias a suas necessidades. Por isso a importância de investigar os fenômenos pertinentes à infância pelos olhos das próprias crianças e o interesse em fazer isso em relação ao contexto escolar.

Historicamente percebida como espaço de transformação social, a escola para a pequena infância tornou-se inicialmente o lugar de práticas assistencialistas e compensatórias, visando promover a adequação de crianças pobres às expectativas sociais de convivência e “bons modos”, contribuindo para mascarar os problemas que se encontravam, e ainda se encontram, na base das diferenças sociais e econômicas no Brasil. Era, antes de tudo, o espaço de preparação das crianças para o futuro, oferecendo-lhes acesso à cidadania, ao mesmo tempo em que se tornou o principal espaço de convivência social desses sujeitos (SAMENTO, 2007). Apenas a partir da Constituição de 1988 que as crianças pequenas passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direito, cujo principal meio de garantia de exercício desses direitos foi o acesso à Educação Infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nota-se, portanto, uma demora histórica para o reconhecimento da pequena infância como esfera da cidadania, sendo papel da escola garantir os direitos das crianças e contribuir para a promoção do seu desenvolvimento integral. Desde muito cedo, as crianças passaram a conviver nos espaços escolares, sendo estes os principais responsáveis pelos processos de inserção social da criança, cuja convivência com seus pares amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e suas participações no mundo como cidadãs. Nessa perspectiva, as propostas educacionais para crianças pequenas têm se voltado para práticas que possuem intencionalidade educativa, na qual professoras e alunos devem participar ativamente num processo de aprendizagem organizado, construtivo e colaborativo (SOUZA; DUARTE, 2011).

Para que o processo do aprender ocorra de maneira significativa e plena, Pasqualini (2015) destaca a expressão *omnilateral* representando a proposta de uma Educação Infantil pautada no desenvolvimento “da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano” (p. 202). Complementarmente, a autora destaca os aspectos que devem figurar numa educação organizada nesse modelo, nos quais os elementos culturais relevantes e adequados para as crianças pequenas tornam-se o ponto de partida para seus processos de humanização, desenvolvimento e aprendizagem. Num sentido mais amplo, esses olhares para a educação infantil dialogam com as discussões mais atuais pautadas pela sociologia da infância, que compreende esse período da vida como constituído socialmente a partir de trocas recíprocas entre adultos e crianças, sendo estas últimas produtoras de culturas (MARQUES, 2016).

A compreensão das crianças como seres ativos e produtivos socialmente tem sido possível devido à mudança no olhar para a infância, ou mais precisamente para as infâncias, que tem se voltado para as

culturas de pares infantis. Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Essa visão retira as crianças da condição de incapazes e as reposiciona enquanto sujeitos ativos da esfera social. Do mesmo modo, a infância estabelece-se como categoria geracional específica, com características próprias, cujas crianças são suas representantes legítimas.

O reconhecimento do lugar social da infância na perspectiva de apropriação e produção cultural repercute na necessária mudança nas formas de perceber e lidar com as crianças nos mais diversos espaços dos quais elas participam. Consequentemente, a educação infantil e as práticas docentes para a pequena infância devem ser impactadas por essa visão (BORBA, 2008). Ouvir as crianças e reconhecer seus espaços de fala e cidadania não significa, por sua vez, subordinar-se a todas as suas vontades, mas considerar seus pontos de vista e suas opiniões como válidas, com abertura para diálogos onde suas participações sejam de fato consideradas. Dito isso, o cenário da educação infantil configura-se como espaço de trocas e da construção coletiva das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, onde as professoras, ao reconhecerem o valor das culturas da infância e do papel ativo das crianças nesses processos, são suas principais mediadoras (BORBA, 2008).

A educação infantil, por sua vez, assim como a pequena infância, é reconhecida pela prevalência do caráter lúdico nos processos de aprendizagem, valorizando as diferentes formas através das quais as crianças se expressam e se relacionam com o mundo. Isso não ocorre por acaso, pois a espécie humana apresenta uma predisposição para interagir socialmente, facilitando a formação de vínculos com outras pessoas e as brincadeiras servem também a esse propósito (BICHARA; GOMES, 2020). Nesse sentido, a utilização de recursos lúdicos no contexto educacional infantil é um passo conhecido e importante na construção de práticas que consideram as necessidades e interesses das crianças como ferramentas do processo de construção do conhecimento.

Em se tratando da infância, ou mais precisamente das infâncias, é inegável a relevância das brincadeiras para os processos de desenvolvimento, aprendizagem e inserção cultural das crianças, além de serem notadamente expressões típicas desse período da vida, configurando a principal atividade infantil (BICHARA; GOMES, 2020). Partindo dessa constatação, o brincar se constitui como o recurso mais utilizado pelas crianças para interagir e compreender o mundo e, conseqüentemente para ressignificá-lo e reconstruí-lo por meio das culturas da infância.

As brincadeiras são ao mesmo tempo produto e meio das relações infantis, cujas características transitam entre o universal e o local (BICHARA; GOMES, 2019). No caso dos investimentos lúdicos

associados à pedagogia, a brincadeira surge prioritariamente como instrumento do aprendizado, tornando-se mais um elemento voltado para o estímulo de habilidades que supostamente serão importantes para o desenvolvimento das crianças em longo prazo (LORDELO; CARVALHO, 2003). Nono (2010) reforça essa afirmação ao destacar que a brincadeira deve estar inserida no contexto educacional infantil, com tempo e espaços preservados, por se tratar de um fenômeno essencial para a aprendizagem da criança.

Essas assertivas que tratam as estimulações durante a infância como preditores de melhores resultados desenvolvimentais no futuro, especialmente sobre o papel da brincadeira, ainda não foram confirmadas pelos estudos sobre o tema, visto que, como afirmam Lordelo e Carvalho (2003), o desenvolvimento é um processo aberto e indeterminado, sendo, portanto, passível de sofrer influências diversas ao longo da trajetória dos indivíduos a partir de qualquer ponto. Sarmiento (2007) apresenta um comentário crítico a esse respeito ao tratar sobre as imagens pré-sociológicas propostas por autores da sociologia da infância, destacando que a ideia da criança como um projeto a ser realizado no futuro valoriza características específicas que somente serão consideradas importantes anos depois. Sendo assim, essa forma de compreender os fenômenos típicos da infância destitui sua importância no presente enquanto a criança ainda é criança.

Diante das discussões apresentadas e, considerando que às crianças ainda faltam espaços de escuta e ação que considerem suas perspectivas e necessidades é que apresentaremos parte dos resultados de nossa pesquisa nesse artigo, partindo da perspectiva das crianças, e suas expressões mais genuínas, para compreender a maneira como elas percebem as ações de suas professoras diante do contexto educacional infantil.

Método

Participantes

Participaram dessa pesquisa dez crianças de ambos os sexos, cinco meninos e cinco meninas, com idades entre 5 e 6 anos, devidamente matriculadas nas turmas do grupo V da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino do município de Amargosa, Bahia.

Considerações Éticas

A realização do estudo que deu origem ao recorte apresentado neste artigo aconteceu após aprovação do projeto ao comitê de ética em pesquisa (nº 3.271.655). Diante do exposto, as crianças participantes da referida pesquisa foram aquelas cujos pais autorizaram suas participações a partir da assinatura do termo de consentimento e cujas crianças também as assentiram verbalmente, antes de cada entrevista. As crianças não serão identificadas individualmente nesse artigo.

Procedimento de Coleta e Análise de Dados

Os dados aqui apresentados foram o resultado da segunda etapa da pesquisa, referente à fase 1 do estudo, que correspondeu às entrevistas realizadas com as crianças. Para a realização das entrevistas, que aqui chamaremos de interlocuções, a escola disponibilizou uma sala reservada, com cadeiras, mesa e tapete emborrachado. Nós disponibilizamos para as crianças lápis de cor, giz de cera e papel A4 para desenho livre a ser realizado durante as interlocuções. As entrevistas foram gravadas em áudio, através do uso do celular e foram realizadas individualmente, no turno da aula, respeitando a ordem de liberação das professoras e a vontade das crianças. As interlocuções tiveram início com o assentimento da criança e, em seguida, pedíamos que desenhasse a sala de aula dela e o que ela mais gostava de fazer nesse espaço.

Após as transcrições das entrevistas, as falas das crianças foram analisadas a partir de seus conteúdos, conforme propõe Bardin (2011) e foram categorizadas de acordo com as seguintes temáticas: Interações e brincadeiras; Uso pedagógico de jogos e brincadeiras; Intencionalidade educativa; Culturas da infância; Percepções sobre a professora; Reivindicações das crianças e; Aprendizagens.

Atribuições docentes: como as crianças percebem suas professoras

Após um período de observações, que resultou nas análises dos registros e no conhecimento sobre como se davam as rotinas das turmas ao longo das semanas letivas, iniciou-se a etapa das entrevistas com as crianças. Baseadas no que foi dito pelas crianças durante as interlocuções e conforme o objetivo geral da pesquisa, foram criadas sete categorias, das quais trataremos no presente artigo

apenas de uma: Percepções sobre as professoras. Esta categoria foi definida pelas referências que as crianças fizeram em relação aos comportamentos de suas professoras durante os momentos em que estavam na escola, tendo sido compreendidas a partir de três subcategorias: 1) Papel Docente ou Função da Professora; 2) Atitudes de Controle e; 3) Concessões.

Em relação às atribuições docentes ou àquilo que as crianças entendem como sendo o papel principal da professora, elas destacaram a responsabilidade por ensinar e explicar para que possam aprender e realizar as atividades propostas. Sem isso elas entendem que não há como saber, no sentido de aprender. Sua função é, na perspectiva das crianças, em primeiro lugar educar/ensinar, como é possível perceber na fala de uma delas: “Quando é do dever que a gente não sabe, ela fica falando como é. Ai tem que prestar atenção, se não nós não *vai* saber”. Essa visão sobre a forma como o conhecimento se constitui nas crianças não é uma novidade e infelizmente não se limita a esse período da vida escolar, estando vigente ainda nos dias atuais.

Compreende-se aqui que essa forma de lidar com as crianças é consequência do processo histórico de reconhecimento e institucionalização da infância, e abrange não apenas os espaços escolares, mas todo contexto social sobre as práticas voltadas para elas (SARMENTO, 2007). Desse modo, inevitavelmente, a escola, que se inicia com as primeiras experiências das crianças na Educação Infantil, termina por manter e reproduzir inúmeros hábitos educacionais que limitam a participação das crianças, ou seja, a expressão de suas vozes, na construção de seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que não se pode culpabilizar as professoras participantes do estudo em questão, é importante considerar as práticas que excluem ou limitam a participação das crianças de maneira crítica e contextualizada.

A esse respeito Picanço (2008) afirma que a forma como a Educação Infantil organiza os tempos e espaços das atividades infantis parte das necessidades das professoras e não das crianças. Desse modo, no imaginário docente, as crianças tendem a permanecer no lugar de quem não sabe, precisando de alguém para lhes ensinar, nesse caso, as professoras – aquelas que sabem. Novamente, limita-se o conhecimento à aprendizagem formal e ao saber adulto, dando destaque aos processos cognitivos e negligenciando os demais aspectos do desenvolvimento, da aprendizagem infantil e, especialmente, das culturas da infância. Apesar de não estarem plenamente submissas a essa dinâmica ensino-aprendizagem, as crianças tendem a reproduzir as falas que as colocam no lugar de quem não sabe.

Complementarmente à reprodução social de que a aprendizagem é um processo que ocorre na escola, e que acontece principalmente a partir do que é ensinado pelas professoras, as crianças tendem a

reproduzir os discursos que reforçam essas ideias. Ao ser questionado sobre brincadeiras durante os momentos nos quais a professora esteja explicando alguma atividade, um dos meninos disse: “Aí que a pessoa não aprende mesmo!” e continuou ao afirmar que a professora não faz uso de brincadeiras para ensinar. Apesar dessa assertiva ser oposta ao que foi notado durante o período de observações, quando as professoras faziam uso de recursos lúdicos com frequência, a fala dessa criança indica o não reconhecimento dessas atividades como brincadeiras.

Como é possível notar, a despeito dos esforços das professoras para promover um ambiente lúdico de aprendizagem, constatou-se que as crianças participantes identificaram como brincadeiras apenas os momentos de atividades livres, dentro ou fora da sala de aula. Isso indica que as práticas lúdicas intencionalmente planejadas pelas professoras não estão de acordo com as expectativas das crianças. Para elas, na escola existem tempos e lugares determinados para as brincadeiras ou o que chamamos aqui de atividades lúdicas, geradoras de prazer. Esses dados dialogam com os achados de Gomes (2013), cujas crianças participantes não somente indicaram o parque como espaço preferido da escola como também identificaram a sala de aula como espaço de aprendizagem formal.

Como se pode notar, as crianças pequenas já demonstram clara compreensão de como a educação infantil se organiza replicando as falas adultas sobre ensino e aprendizagem. Por outro lado, elas também são capazes de apresentar resistências e subverter as regras (PICANÇO, 2008), ajustando o contexto às suas necessidades, saindo de suas cadeiras para falar com colegas, conversando ou trocando peças de brinquedos, conforme pôde ser notado durante a etapa das observações. Aqui vale retomar as discussões apresentadas por Qvortrup (2010) e Sarmiento (2007), que destacam a infância como categoria social que se constitui pela ação das crianças no mundo, repercutindo na compreensão de que elas são responsáveis inclusive por mudanças sociais importantes, interagindo autonomamente com seus pares e produzindo cultura. Essa assertiva evidencia a necessidade de tratar a infância e, conseqüentemente as crianças, como parte essencial da sociedade, reconhecendo sua importância e contribuição para o processo de transformação sociocultural.

Pode-se constatar que entre as propostas lúdicas das professoras e a percepção das crianças sobre a forma como as atividades acontecem há uma lacuna. Ao não perceberem as atividades de aprendizagem como processos lúdicos, as crianças muito provavelmente não encontram motivação para participar ou perdem o interesse com facilidade. As professoras, e o modelo educacional vigente, por sua vez, ao não identificarem as necessidades infantis, excluindo de seus planejamentos as opiniões das crianças, alimentam esse ciclo vicioso, contribuindo para um desgaste relacional que

também foi pontuado pelas crianças, tornando a aprendizagem um processo mecânico e desgastante para todos os envolvidos.

As crianças também demonstraram compreender que alguns comportamentos das professoras são menos agradáveis, apesar de em alguns momentos lhes parecerem necessários. Foi o caso do que classificamos como atitudes de controle. Essa categoria está relacionada aos comportamentos docentes que visavam manter a turma em silêncio, quieta e voltada para as atividades propostas, considerando como resultado a aprendizagem dos conteúdos programados. Nesse sentido, o grito das professoras com as crianças se destacou como recurso de controle unânime, porém compreendido por elas como algo necessário para que as professoras pudessem dar continuidade a suas aulas.

As crianças consideraram que os colegas, e em alguns casos elas mesmas, passavam dos limites, sendo compreensível uma atitude impositiva. Além disso, com frequência, as professoras ameaçavam passar mais atividades, deixar as crianças sem recreio e chamar a diretora para que pudessem permanecer em silêncio e se tornarem mais colaborativas. A obediência às professoras foi notada com muita seriedade pelas crianças e pareceu ser também uma regra compartilhada e muito importante para elas, pois é algo que inclusive justifica o fato de em alguns momentos as professoras precisarem gritar com os colegas ou com elas mesmas, como pode ser visto nas seguintes falas: “D. não obedece a ela. Ele fica no parque e a pró tem que gritar...” e “Quando eu não faço o dever, ela grita comigo, mas quando eu faço ela não grita”.

Esse aspecto surgiu nas falas das crianças de maneira espontânea, indicando uma provável frequência que chama a atenção delas como também denota certa ambivalência, pois ao mesmo tempo em que as crianças reconhecem a necessidade de que suas professoras assumam uma postura ativa diante do excesso de barulho dos colegas, elas se incomodam com os gritos dados por elas para acalmar as turmas. Essa assertiva pode ser ilustrada pela fala de uma das crianças que, ao responder à pergunta: “Se você pudesse dar um conselho à sua professora, o que você diria para ela?”, afirmou: “Não gritar com a gente.”

Ao discutir as ações pedagógicas na educação infantil Oliveira (2011) destaca o papel mediador das professoras em todos os processos das crianças pequenas, servindo-lhes tanto como referência quanto como incentivadoras do pensamento infantil sobre o mundo. No entanto, a autora também aponta que muitas vezes essas profissionais limitam as ações das crianças através de falas estigmatizadas e comportamentos opressores que mais as desestimulam do que incentivam. Esse aspecto aparece presente nas ações das professoras citadas pelas crianças quando encontram no grito a principal ferramenta de chamamento da turma para si.

Nesse caso, as professoras conseguiam um silêncio provisório e o cumprimento das tarefas, mas as crianças em suas falas não demonstraram interesse pelas atividades. Portanto, é importante instituir, além da intencionalidade pedagógica, o reconhecimento da expressão lúdica infantil como a forma que a criança possui de se relacionar e produzir cultura, ampliando suas possibilidades de aprendizagem ao preservar esses espaços no ambiente educacional (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018).

A criança em desenvolvimento, sobretudo da primeira infância tem a necessidade do movimento, das expressões para conhecer a si e ao mundo. Dessa forma, a contenção motora exercida pelas professoras, cujos comandos incluem a constante solicitação para que fiquem sentadas, tornam as crianças mais obedientes, ao menos num primeiro momento. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.17) “[...] as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis”. Ou seja, além das crianças compreenderem como negativas as atitudes de imposição das professoras, é prejudicial para o desenvolvimento infantil ser colocado em um lugar que ainda não é natural- contenção motora de crianças e, por conseguinte, a docilização e dominação dos corpos, segundo a vontade de quem comanda o ambiente, nesse caso as professoras, impedindo uma participação ativa por parte das crianças no ambiente escolar.

Apesar de destacarem as características mais impositivas em relação aos comportamentos de suas professoras, as crianças também as perceberam como pessoas que fazem concessões, que conseguem em certo sentido, satisfazer suas necessidades mais básicas: brincar. Por exemplo, quando as crianças pediam mais tempo para brincar no recreio as professoras eventualmente permitiam. Além disso, algumas crianças relataram certa “distração” da professora em relação ao horário de voltar para a sala após o recreio, o que as crianças entendiam como um tempo a mais de brincadeiras livres e até mesmo sobre a permissividade dentro da sala de aula quando, ao passar uma atividade, deixavam que as crianças brincassem, cantassem músicas ou conversassem um pouco. Uma das falas ilustra muito bem essa sensação de que a professora é vista por algumas crianças como “esquecida” ou “distraída”: “... Aí, quando a professora esquece, nós fazemos o que quiser, quando a pró esquece a tarefa. Aí nós fazemos outra coisa”.

Essas constatações complementam e reforçam as discussões sobre a primeira categoria apresentada nesta seção, quando as crianças buscam estratégias para subverter as regras. Apesar das brincadeiras praticamente não terem sido citadas nas falas das crianças elas indicaram preferir os momentos livres, como o intervalo e o horário extra de brincadeiras que ocorre às sextas-feiras do que os momentos

em sala de aula. Os resultados do estudo de Gomes (2013) corroboram essa preferência reforçando os tempos e espaços de atividades livres como momentos de espontaneidade e expressão da infância que ocorre prioritariamente por via das brincadeiras. Ao compreendermos as brincadeiras como atividade coletiva, produtora e reprodutora de cultura, nos tornamos mais capazes de notar as contribuições das crianças nos processos que envolvem seus cotidianos, respeitando seus tempos, momentos e necessidades.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados correspondem a um pequeno recorte de uma pesquisa que foi interrompida pela pandemia provocada pela covid-19. Ainda assim, as informações coletadas durante o primeiro ano colocam luz sobre uma questão ainda muito discutida que é a valorização das falas e produções infantis junto àqueles que lidam com crianças. As percepções aqui apresentadas indicam que, apesar dos conhecimentos teórico-práticos trazidos pelas professoras em suas atividades docentes, falta conhecer o que de fato interessa às crianças, promovendo nelas uma identificação com o que é proposto e, conseqüentemente, aprendizagem com motivação e prazer lúdico.

Destaca-se aqui o fato de que à educação infantil falta aquilo que destacamos na introdução desse artigo: “além de lúdicos, os recursos pedagógicos devem possuir intencionalidade educacional e promover práticas contextualizadas, reconhecendo também a participação das crianças ao longo do processo” (p. 3, §3º). Esses aspectos podem estar relacionados às dificuldades que as professoras do presente estudo demonstraram para lidar com os comportamentos inadequados das crianças, ou mais precisamente com os comportamentos típicos da pequena infância, indicando o não reconhecimento da essência curiosa e investigativa dessa etapa da vida.

Por fim, vale reforçar que as brincadeiras são importantes ferramentas que as crianças conhecem muito bem. Falta a nós, adultos, mergulharmos nesse universo, reconhecendo a propriedade que as crianças possuem sobre essa temática para que possamos dialogar de maneira mais aproximada com suas reais necessidades. Muitos avanços já foram alcançados nesse sentido, mas é preciso unir esforços para que os conhecimentos produzidos tenham resultados nas rotinas infantis, em especial as escolares, e na formação de professores, a fim de contribuir efetivamente para práticas educativas e pedagógicas com e não somente para crianças.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Reto, L; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BICHARA, I. D.; GOMES, S. T. **Brincar só, brincar com outros, brincar em família**. In: BUSTAMANTE, V. (Org.) *Saúde mental infantil: fundamentos, práticas e formação*. Curitiba: Appris, 2020.
- BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCOLCELOS, T. de (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente e legislação correlata** [recurso eletrônico]. Lei: n. 8.069 de junho de 1990, e legislação correlata. – 12 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> >. Acesso em: Jun. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC. Brasília, 1998.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 57-72.
- GOMES, S. T. **“Lá no parque tinha uma casinha”**: Dialogando com crianças sobre a brincadeira na educação infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2013.
- LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. **Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 99-108, 2006.
- MARQUES, A. C. T. L. **Sociologia da infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo**. *Educação (UFSM)*, v. 42, n. 1, 2017.
- NONO, M. A. **O brincar na Educação Infantil**. Unesp – Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Material Didático do Curso de Pedagogia). São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2010.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- QVORTRUP, J. **A infância enquanto categorial estrutural**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.
- PASQUALINI, J. C. **Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.
- PICANÇO, M. B. M. **Educação Infantil: lugar de criança ou aluno?** In: VASCONCELLOS, T. De. (Org.) Reflexões sobre Infância e Cultura. Niterói: EdUFF, p. 155-167, 2008.
- RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. **A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1-24, 2019.
- ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. **Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância**. Childhood and philosophy, Rio de Janeiro, v.14, n.29, jan.-abr., p.27-42, 2018.
- SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. (org.) **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 25-50, 2007.
- SOUZA, M. C. B. R.; DUARTE, L. F. **Do improvisado à intencionalidade na educação infantil: debate de concepções**. Pleiade, v. 10, n. 10, p. 7-32, 2011.