

BRINCADEIRAS NO PARQUE: SENTIDOS PRODUZIDOS A PARTIR DE VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdete Côco¹

Leticia Cavassana Soares²

Resumo: *Considerando as assertivas sobre o brincar na constituição do trabalho educativo na Educação Infantil, neste texto sintetizamos pesquisa, articulada à extensão, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às brincadeiras no parque. Com ancoragem em pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e Vigostsky, numa abordagem qualitativa exploratória, o estudo envolveu uma turma de crianças de uma instituição de Educação Infantil num município do Espírito Santo, produzindo relatórios das vivências com as crianças, desenhos e fotografias acerca do parque. Os dados indicam a multiplicidade de sentidos produzidos nas vivências, marcando a relevância do parque como espaço privilegiado de interação e brincadeira.*

Palavras-Chave: *Brincadeira. Educação Infantil. Formação de professoras. Parque.*

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora no Departamento de Linguagens Cultura e Educação (DLCE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). Tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU). E-mail: valdetecoco@hotmail.com.
- 2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). E-mail: leticiacavassana@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, sintetizamos pesquisa articulada à extensão, voltada ao estudo sobre o parque como espaço privilegiado de brincadeiras na Educação Infantil (EI). O foco nas brincadeiras no espaço do parque dialoga com as normativas e orientações que afirmam o brincar como eixo do trabalho educativo na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 2009; 2012) e engloba suas ressonâncias no processo formativo de crianças e adultos em uma instituição de EI.

Para situar a pesquisa e o projeto extensionista a ela associado, sinalizamos a vinculação ao Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes, que, por sua vez, integra o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), o qual reúne estudantes da graduação (dos cursos de Pedagogia, Artes e Educação Física) e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Sendo a formação de professores na EI a principal temática de estudo, desenvolvemos uma parceria com um Centro Municipal de EI (Cmei) de um município do Espírito Santo (ES), com vistas a fomentar a troca de saberes entre graduandos, pós-graduandos e profissionais da instituição.

Essa aproximação nos possibilitou a inserção no cotidiano institucional por vinte e quatro meses, de modo a desenvolver conjuntamente um projeto base, intitulado “Educação Infantil: o trabalho docente no encontro com as crianças” (BRASIL, 2011). Nessa perspectiva, a partir da imersão no Cmei e da potência dos encontros com os sujeitos da instituição, narramos aqui uma ação decorrente deste projeto, delineada como a pesquisa “Brincadeiras no parquinho: a interação no encontro com as crianças”. Com esse projeto, desenvolvemos vivências associadas ao parque, produzindo dados que reúnem procedimentos de observação participante, registrados em relatórios (R) numerados conforme a ordem de inserção na instituição, a participação nas

brincadeiras e a produção de sínteses (desenhos e fotografias) acerca do parque.

Assim, com o suporte metodológico da pesquisa qualitativa exploratória, buscamos compreender os sentidos atribuídos pelas crianças ao parque. Partindo da premissa de que “[...] o sentido das coisas é dado pelo homem pela linguagem” (FREITAS, 2007, p. 158), procuramos tecer nossas interpretações considerando o movimento dialógico na interação com o outro (nesse caso, as crianças), compreendendo os sentidos produzidos a partir das propostas de intervenção realizadas com o projeto.

Na dialogia com os referenciais teórico-metodológicos, apresentamos algumas concepções no que concerne aos sentidos, às brincadeiras e aos parques infantis como eixos fundamentais da pesquisa. Posteriormente, exploramos os dados produzidos com a iniciativa de intervenção. Por fim, nas conclusões, destacamos que as análises sugerem a emergência de uma multiplicidade de sentidos, que evidencia os processos de aprendizagem em curso nas vivências com o parque como espaço privilegiado de interação e brincadeira. Esses processos assinalam a necessidade de movimentação das crianças e os desafios para a formação, com vistas a avançar no reconhecimento das crianças como parceiras das propostas educativas.

2 SENTIDOS, BRINCADEIRAS, PARQUES INFANTIS: CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Com a finalidade de compreender os sentidos do parque para as crianças e adultos da instituição de EI pesquisada, abordamos aqui como e em quais condições eles são produzidos, considerando os pressupostos de Bakhtin (2003; 2012) e Vigotsky (1933/2008; 2000) sobre a temática. Por privilegiarem as relações sociais como fundamentais no processo de formação humana, os estudos de tais autores podem ser aproximados e analisados de modo dialógico. Assim, propomo-nos a realizar essa articulação

a partir dos olhares de Cruz (1997), Cereja (2010), Freitas (2007) e Smolka (1993; 1997), uma vez que se torna pertinente entrelaçar as concepções desses autores para a compreensão teórica do estudo. Destacando o caráter contextual da pesquisa, marcamos a ideia de buscar “sentidos para o parque”. De acordo com Vigotsky (2000, p.465),

[...], em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...]. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro.

Assim, o conceito de sentido nos possibilita pensar numa pluralidade de movimentos na dinâmica da instituição de EI, em especial, daqueles que se referem ao parque. Mesmo que a relação entre significado e sentido – ou significação e tema – seja marcada por diferenças, Bakhtin (2012, p. 134) afirma que “[...] não há tema sem significação, e vice-versa”. Dito de outra forma, a significação se caracteriza como uma possibilidade de existir no interior de um tema (ou seja, é potencial) e o tema precisa da consolidação da significação para se ancorar e constituir relações com o significado já estabilizado, aquele descrito pelo dicionário.

O sentido (ou tema) é algo concreto e contextual, que precisa ser entendido para além da decodificação, exigindo uma compreensão ativa e responsiva do enunciado e uma interação mútua entre o sujeito e seu outro (FREITAS, 2007). Destarte, ao considerarmos um determinado signo, sua significação engloba a definição já convencional/provavelmente convencional, enquanto o tema do signo (sentido da enunciação completa) apenas pode ser compreendido em um dado momento de enunciação, por ser único e irrepetível (CEREJA, 2010).

Portanto, percebemos que o ato de atribuir sentidos está estreitamente ligado à interação social que ocorre em determinado contexto. Esse contexto, conforme afirma Cruz (1997), não se resume à circunstância em que o enunciado acontece, pois se amplia com a perspectiva ideológica e discursiva das enunciações, bem como com os pontos de vista dos sujeitos envolvidos. De modo análogo, a dimensão histórico-cultural da constituição dos sentidos nos impulsiona a refletir sobre em quais condições esses sentidos são produzidos, entendendo seu “movimento dinâmico de constituição” (SMOLKA, 1997, p. 39). Os processos de enunciação e a relação dialógica entre os sujeitos, dessa maneira, são considerados o “lugar de construção de conhecimento e produção de sentidos” (SMOLKA, 1993, p. 11).

Buscamos então compreender os sentidos atribuídos ao parque pelas crianças e adultos do Centro de EI em questão. A partir dos diálogos acerca das possibilidades de ir (ou não) ao parque, dos dizeres nas brincadeiras no parque e da repercussão dos acontecimentos para além do parque, direcionamos nosso olhar para o movimento interativo no contexto da EI. Intencionamos buscar os sentidos desse espaço sem perder de vista, como já dito, suas relações interligadas aos significados do termo. Consultando o dicionário (PRIBERAM, 2015)³, a acepção do termo “parque” consiste no “Conjunto de instalações para divertimento de crianças”, indicando que o conceito convencional de parque (quando voltado para a infância) remete a um espaço pensado e construído – com instalações – que é agradável e voltado para brincadeiras, já que se constitui como um lugar para as crianças se divertirem. Diante desses pressupostos, nos propomos a captar os sentidos produzidos acerca do parque a partir dos dizeres dos sujeitos, na expectativa de compreender as impressões que vão além dos conceitos/significados acima mencio-

3 PRIBERAM, “Parque”. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/parque>>. Acesso em: 19 nov. 2015

nados. Objetivamos, nessa perspectiva, entender a importância de tal espaço para as crianças e profissionais do Cmei, bem como suas repercussões na dinâmica da instituição.

Na busca por captar o olhar dos sujeitos da pesquisa em relação ao parquinho, temos como propósito investigar quais acontecimentos ocorreram nesse espaço, ou seja, as vivências ali percebidas, notadas e observadas. Nessa perspectiva, considerando que o parque está marcado pelas ações das crianças e adultos, procuramos entender o que torna o parque um “lugar praticado” (CERTEAU, 1998, p. 202).

Os movimentos, as dinâmicas interativas e as redes dialógicas que emergiram com a atuação das crianças e dos adultos remetem à compreensão do parque como “espaço”, isto é, lugar de práticas vividas. Nesse sentido, concordando com Certeau (1998), o parque não se refere a um ambiente estável, inalterável e invariável: não é simplesmente um “lugar”. Em contrapartida, pode ser considerado como espaço, pois admite transformações, mudanças e potencialidades, conquistadas a partir das ações e interações dos sujeitos.

Por ser um espaço próprio para brincadeiras (no sentido de planejado principalmente para essa atividade), no parque o brincar é especialmente praticado. Os elementos que constituem o parquinho (brinquedos, elementos ambientais, cercados, entre outros) favorecem as situações de brincadeira, tornando-o um espaço potencializador das interações e encontros para as crianças, além de um importante meio de compreender os pequenos. Conforme afirma Francisco (2005, p. 182-183),

[...] é necessário, pois, que o adulto seja um observador das crianças também neste espaço externo, que é o parque. É na trama das ações desenvolvidas pelas crianças na sala com as do parque que conheceremos, de fato, nossas crianças. Para isso, é importante ter conhecimento, dos sentidos e significados, atribuídos pelas crianças aos materiais, objetos/brinque-

dos e jogos, como também compreender que as duas modalidades de atividades, livres e orientadas, se constituem como diversas e complementares [...].

Sendo assim, o parquinho se torna local de interações, negociações e brincadeiras, de modo a ser construído considerando as situações/relações cotidianas vivenciadas nele (SOARES, 2012). Visto também como lugar de liberdade, o parquinho se torna um espaço de movimentação, uma vez que, conforme Agostinho (2005), movimentar-se constitui comunicação, expressão, interação com o mundo, forma de linguagem, exploração e conhecimento do mundo, do próprio corpo e das possibilidades da criança. Nessa perspectiva, o parquinho vai sendo construído pelas situações vividas nele, contemplando as relações ali estabelecidas.

Entendendo o brincar como algo constituído socialmente, sendo aprendido com o outro e não inato ao ser humano (BROUGÈRE, 1995), sua relevância está vinculada às aprendizagens sociais, baseadas nas interações. Assim, se torna evidentemente necessário valorizar o brincar na EI, visto que aprendendo, reproduzindo e recriando as brincadeiras, as crianças se apropriam dos elementos culturais da sociedade e também produzem cultura. Com efeito, a brincadeira potencializa a imaginação, a cooperação, a interpretação e o conhecimento (MOYLES, 2002), já que “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 1933/2008, p. 35).

Na interação com o outro por meio da brincadeira, a criança aprende as significações sociais (historicamente produzidas), produzindo, para além de uma forma passiva de apropriação, sentidos particulares a partir de suas experiências de vida (VIGOTSKY, 2000). Por esse motivo, o brincar é compreendido como atividade fundamental, pois brincando a criança transforma e elabora novos sentidos para os objetos.

A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto; ela vê não a palavra, mas o objeto que designa. Para uma criança, a palavra cavalo aplicada ao cabo de vassoura significa “eis um cavalo”, porque mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra (VIGOTSKY, 2000, p. 130).

Percebemos, dessa maneira, que “[...] o brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem” (MOYLES, 2002, p. 29). Se o brincar é considerado tão importante, recebe sua devida valorização nas instituições de atendimento à pequena infância? Por que às vezes é entendido como uma atividade ociosa, sem finalidades? Essas indagações nos permitem problematizar como as brincadeiras ocorrem nas instituições de EI, fortalecendo assim o reconhecimento do brincar como fundamental nos contextos educacionais.

Nessa perspectiva, entendemos que a brincadeira se torna indispensável, tendo em vista que os momentos de brincar precisam ser priorizados e organizados de múltiplas maneiras. De acordo com Navarro (2009, p. 2.128), “[...] a escola deve preocupar-se com todo o contexto para favorecer o brincar das crianças. Um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar”. Para além de organizar um ambiente propício para as brincadeiras – que consiste numa tarefa intencional e planejada – o professor pode brincar *com* as crianças, enriquecendo, aprofundando e facilitando as negociações infantis (KITSON, 2006). A ideia de companheirismo na brincadeira é um dos pontos centrais deste trabalho, já que a proposição de brincadeiras e a participação nelas se configuram como objetivos da pesquisa. Nesse sentido, a intervenção docente potencializa o brincar quando este é entendido como uma atividade valiosa e geralmente vinculada aos processos de aprendizagem (MOYLES, 2002). Nas palavras de Kishimoto (2006, p. 36),

[...] quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Com efeito, defendemos aqui a importância de um adulto que brinca. No caso das instituições de EI, focalizamos então o professor que brinca, sem perder de vista, certamente, a reflexão sobre suas condições de trabalho e sobre as vias de formação de professores que valorizem o brincar.

Assim, sintetizados os referenciais que ancoram a abordagem dos sentidos atribuídos às vivências no parque, passamos a explorar os dados produzidos com o projeto de intervenção.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: BRINCADEIRAS COM AS CRIANÇAS

Na trajetória da pesquisa, o projeto extensionista denominado “Brincadeiras no parquinho: a interação no encontro com as crianças” foi desenvolvido com o intuito de propor e observar as brincadeiras no parque, bem como realizar atividades que contribuíssem para a compreensão dos sentidos desse espaço.

Nesse movimento, foram empreendidas duas ações com uma turma do grupo V (crianças de cinco anos) da instituição, por vezes, em sequência: a proposição de brincadeiras e a inserção nas brincadeiras das crianças. Para a proposição foram desenvolvidas três atividades direcionadas, na busca por captar dizeres e fazeres que manifestassem perspectivas sobre o parque. Essas atividades foram realizadas em parceria com a professora e a auxiliar da turma que contribuíram com o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Concomitantemente às atividades planejadas, foram realizadas participações nas brincadeiras em curso no parquinho, especialmente as relacionadas ao faz de conta. Atuar com uma perspectiva de parceira nas práticas brincantes proporcionou uma aproximação mais intensa com os pequenos, nos permitindo perceber em que medida as intervenções colaboravam para a formação educativa das crianças.

No relato abaixo, por exemplo, interagindo com situações de violência, uma das crianças quis “bater em sua filha” durante a brincadeira. Diante disso, como participante ativa no faz de conta, a pesquisadora propôs o diálogo como melhor forma de resolver o problema, apostando na mediação como instrumento de ação com as crianças.

A professora falou para eu observar, contundo decidi caminhar um pouco no parquinho. Logo uma das crianças me deu um “bolo de chocolate” (feito de areia) e outra me convidou para entrar na casinha (que era pequena – eu só conseguia entrar agachada). Quando entrei, outra menina entrou na casa assustando as moradoras, dizendo “Eu sou a bruxa!” Então falei: “Bruxa, você quer um café?”. Ela aceitou e eu comentei (em um tom explicativo) que mesmo sendo bruxa ela era bem-vinda na casa e as outras meninas concordaram. Depois ela saiu para ir à “locadora” buscar um filme e trouxe um “DVD do Homem-Aranha” e colocamos na “TV”, interrompendo a “exibição da novela Carrossel”. Uma delas pegou um graveto para bater (de mentirinha) em uma de suas “filhas” e então falei para ela não fazer isso e que era melhor conversar em vez de bater (R. 11)

Assim, nos inserimos numa ação de brincadeiras em curso no parquinho. Nesse processo de estar com as crianças, também ganhamos espaço de proposição. No reconhecimento do protagonismo das crianças, nossas proposições puderam ganhar adesão, mas também ser questionadas.

A primeira proposta planejada situou-se no campo das brincadeiras dirigidas, pela qual foi possível compreender um dos sentidos do parquinho para as crianças: é lugar de movimento! Chegamos a essa conclusão no processo de desenvolvimento da proposta, pois a pesquisadora intencionou propor uma brincadeira em roda (em que um ia falando o nome do colega do seu lado direito e esquerdo, atendendo às solicitações da professora quanto ao ensino das direções/lateralidade). Logo que chegaram ao parquinho, mesmo que orientados em sala de aula a formar uma roda no momento do parque, muitos foram direto para os brinquedos, enquanto outros esperaram a pesquisadora em roda. Na observação desse contexto, os adultos afirmaram a necessidade de que as crianças fossem para a roda, como condição para, posteriormente, brincar com os brinquedos do parquinho. Assim, o parquinho recebeu um sentido de recompensa, de modo que a brincadeira tomou o caráter obrigatório para as crianças, ainda que não desejado pela pesquisadora, pois a intenção inicial consistia em brincar com as crianças que se mostrassem dispostas. Na análise da iniciativa, também foi possível captar uma ideia de que a brincadeira dirigida, no contexto da EI, possa lograr mais sucesso quando realizada em sala de aula. Tendo em vista o movimento dialógico da interação discursiva (BAKHTIN, 2003), que acabou por empreender uma vivência de brincadeira coletiva incluindo todas as crianças, acreditamos que a explicação da proposta pela pesquisadora pode não ter sido feita devidamente, de modo a reiterar as possibilidades de simultaneidades, ou seja, de que é possível combinar iniciativas de brincadeiras propostas por adultos (que ganham adesão das crianças) com iniciativas das crianças, compondo movimentos que podem ganhar novas adesões.

Esse insucesso, se observado sob a ótica da pesquisadora na interface com os descontentamentos das crianças, ou esse sucesso, se observado no atendimento à expectativa dos adultos, nos permite indagar sobre o papel da intervenção adulta na brincadeira, bem como sobre suas possibilidades e limites no encontro

com o protagonismo das crianças. Permite também problematizar a apropriação dos espaços pelos sujeitos educativos, feita de modo a marcá-los com determinadas ações que sugerem a sala de aula como lugar de atividades e o parquinho como espaço de brincadeiras livres, indagando as normativas que afirmam o eixo da interação e das brincadeiras para o conjunto do trabalho educativo (BRASIL, 2009). É importante questionar, ainda, a reprodução dos usos dos espaços, de modo a cristalizar determinadas práticas que não consideram as tensões entre as normativas dos adultos e as necessidades das crianças. Diante desses questionamentos, cabe marcar as demandas formativas na abordagem dos espaços como produção coletiva, que precisa abarcar os distintos interesses que confluem para a dinâmica educativa.

Continuando a descrição do dia relatado, a pesquisadora acolheu a ideia das crianças de passarem a brincar de “Elefante colorido” (pegar, no espaço do parquinho, em coisas que tinham as cores que a pesquisadora dizia). Com isso, o grupo se dividiu entre aqueles que preferiram brincar com os brinquedos do parque e aqueles que integravam a brincadeira do “elefante colorido”. Curiosamente, ainda que divididos, o grupo fez comunicar várias brincadeiras em execução simultânea, visto que as crianças mobilizavam processos interativos que podiam transitar entre uma iniciativa e outra ou mesmo participar de duas ações ao mesmo tempo, como por exemplo, ao pegar um balanço preto (por ordenação da brincadeira do “elefante colorido”), balançar nele por um tempo. Um tempo que poderia indicar um distanciamento ou mesmo abandono da brincadeira inicial ou que permitisse a continuidade da participação na mesma.

Enfim, cabe marcar um movimento de diversão, de estabelecimento de opções e de adesão às brincadeiras que geram maior movimentação do corpo. Possivelmente, esse sentido de que é “permitido” se mover no espaço do parque lhe tenha sido atribuído pelos vestígios que ainda se corporificam devido às marcas históricas do processo tradicional de escolarização, no

qual se pensa que, para aprender, é preciso estar sentado e imóvel, recebendo o conhecimento passivamente. Esse comportamento é priorizado em sala de aula, enquanto o parquinho se constitui como alternativa ao confinamento. Para além de dualismos, concordando com Freire (1993, p. 121), “crianças confinadas também aprendem. Crianças não confinadas [também] precisam de professor e de orientação. Outras aprendizagens, outros professores, outras orientações”.

A segunda atividade relacionada ao parquinho, com vistas a mobilizar sentidos acerca do espaço na perspectiva das crianças, vincula-se à produção de um desenho do parque do Cmei. A orientação envolvia o desenho do parquinho, dos brinquedos presentes e das brincadeiras que aconteciam no espaço. Partimos da concepção de que o desenho

[...] enquanto produção a ser analisada e percebida de forma séria e particular leva-nos, antes de tudo, a sublinhar que consideramos estas crianças como sujeitos singulares que são, contextualizados, possuidores e criadores de história e de cultura, com especificidades em relação aos adultos (GOBI; LEITE, 2000, p. 01).

Desse modo, a proposta contemplou desenhos de todas as crianças da turma (dezessete meninas e sete meninos), totalizando vinte e quatro (24) produções acerca do parquinho. As análises estão articuladas ao referencial teórico adotado neste trabalho, com a finalidade de colaborar na compreensão dos fenômenos gráficos frequentemente vistos nos desenhos infantis. Trazemos alguns desenhos, indicadores de alguns dos sentidos constituídos pelas crianças para o parque.

Para contextualizar o desenvolvimento da proposta, cabe ressaltar que foi um momento de desenho sem intervenção adulta. A pesquisadora buscou viabilizar a atividade de modo que as crianças desenhassem o que havia de mais marcante para elas

no referido espaço, como os brinquedos preferidos, as árvores, a areia, a grade que os cercavam... Nessa perspectiva, os pequenos desenharam o que se lembraram do parque, já que, segundo Vygotsky (2009), recorrer à memória na infância é mais comum do que construir um desenho a partir da observação. Conforme assinala o autor (2009, p. 107), “[...] a criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa”.

Vale destacar, em meio à análise dos desenhos, que, na maior parte das produções das crianças, a casinha foi o brinquedo mais representado (verificada em 18 desenhos). Em alguns deles, o brinquedo até ganhou destaque ou foi a única representação do desenho. A casinha ganhou centralidade, provavelmente, por ser um dos brinquedos mais utilizados pelos pequenos para brincarem de faz de conta, conforme observado pela pesquisadora durante os momentos de brincadeira no parque. O escorregador e o balanço também foram representados várias vezes e de diversas maneiras, indicando a grande utilização e valorização desses brinquedos pelas crianças. Em alguns casos, a casinha, balanço e o escorregador foram associados na composição do desenho, conforme figura 1.

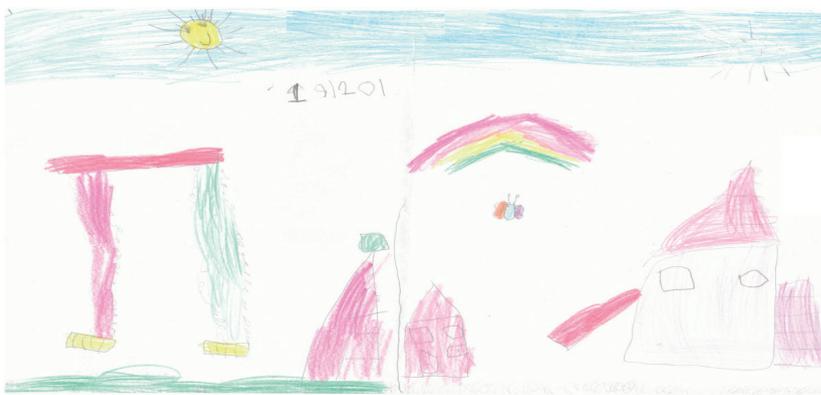


Figura 1 - Desenho com casinha, balanço e escorregador.

Fonte: Dados da pesquisa

Num panorama geral, as ilustrações continham elementos comuns, mas que não deixaram de imprimir a expressão singular de cada criança, de modo que contemplassem o estilo próprio e, por essa razão, gerassem produções distintas (COLA, 2006). Os desenhos realizados apresentavam familiaridades, especialmente no que diz respeito aos modelos escolares de representação transmitidos historicamente (como a parede da casa com um quadrado e um retângulo no telhado, a árvore com um troco reto e uma polpa em forma de nuvem, entre outras coisas), porém divergiram quanto ao conteúdo específico, principalmente na quantidade de brinquedos ilustrados e no posicionamento dos mesmos.

Acerca da inserção de representações humanas nos desenhos, apontamos a existência de dez produções em que as crianças se incluíram nas imagens, sozinhas ou acompanhadas (como por exemplo, na figura 2). Nos limites temáticos deste texto, não cabe analisar as formas de autorrepresentação das crianças nos desenhos (podendo indicar suas formas relacionais ou sentidos de isolamento, associações ou rejeições), ou até mesmo indicar que seria realmente uma autorrepresentação, uma vez que as crianças poderiam desenhar as docentes, os familiares, a pesquisadora, uma personagem de desenho animado, entre outras. Por ora, intencionamos marcar um grupo de desenhos em que as crianças incluem pessoas no parque, informando que há vida nesse espaço.

Além disso, cabe evidenciar outros movimentos de manifestação das crianças na produção, em especial, os associados à linguagem escrita. Destaca-se a presença do enunciado “Te amo” em alguns desenhos (03) apontando para um *endereçamento* (BAKHTIN, 2003), que indica o desejo de informar um sentimento, levando em conta a afetividade com os pequenos ou, diferentemente dessa proposição, o costume de desenhar para os pais e dizer o mesmo.

As interações que produziram o *endereçamento* também puderam ser notadas durante a entrega dos desenhos, em que alguns foram dobrados em forma de carta e entregues *para a*

pesquisadora como um presente, reforçando a ideia da produção para destinatários e, desse modo, a constituição do sentido para a ação de desenhar. Segundo Morassutti (2005, p. 50), a realização do desenho está articulada à “narração gráfica”, em que se podem contemplar a linguagem e a comunicação presentes no sentido da produção.

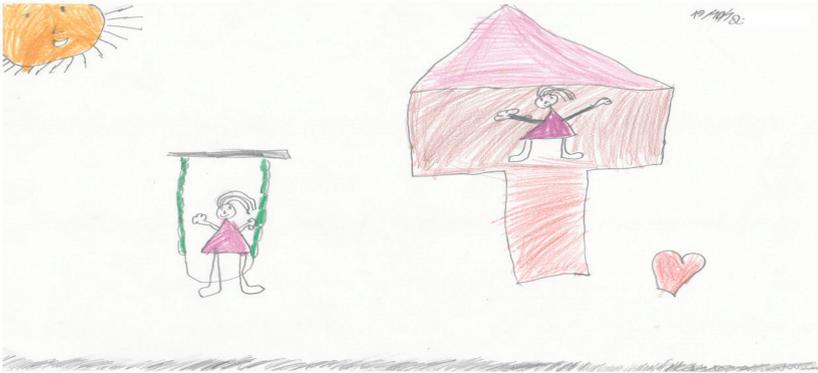


Figura 2 - Desenho com representação humana.

Fonte: Dados da pesquisa

[...] é através da imaginação que, de posse das figuras esquemáticas memorizadas referentes àquilo que pretende desenhar, a criança cria figurações para representar os objetos ou situações que lhe transmitem sentido[...].[...]é por isso que o desenho infantil pode ser considerado uma narração gráfica.

Assim, com os desenhos, marcamos sentidos para o parque que envolvem a apropriação dos seus recursos e instalações e, muitos especialmente, daquilo que efetivamente se vivencia com esses materiais. Os usos desses recursos imprimem interações diversas que, no conjunto, indicam a aproximação das crianças com esse espaço, um espaço de desejo e de vontade de ficar. Na

pesquisa foi possível captar movimentos de permanecer no parque, ainda que com o tempo esgotado, de fugir para o parque, de solicitar mais tempo no parque, de pedir para ir ao parque em meio às atividades em sala...

A terceira intervenção relacionada ao parque foi construída a partir da percepção do interesse das crianças em fotografar no parque. Em diversas vezes que estivemos no parquinho, a pesquisadora levou a câmera fotográfica, que era solicitada frequentemente pelas crianças. Assim, foi desenvolvida com elas a brincadeira de registrar os espaços do parquinho que mais lhes agradavam, que lhes chamavam mais a atenção. Com esses critérios e a reunião das produções geradas, pudemos compreender os sentidos do parque a partir das fotografias, partindo da premissa de que “[...] o que está nas fotos não está disjuncto do cotidiano discursivo dos sujeitos da pesquisa” (ROSSONI, 2004, p.112).

Destacamos, de antemão, que essas análises são apenas leituras possíveis diante das variadas interpretações que podem ser atribuídas às imagens mostradas neste texto. Foram vinte e oito imagens, nas quais as crianças recortaram o parquinho com seus olhares, considerando a disponibilidade do que foi fotografado e a intencionalidade em escolher determinado ponto de registro (MACHADO, 1984).

Durante o desenvolvimento da proposta, a pesquisadora foi ajudando no enquadramento dos locais fotografados. Algumas crianças quiseram fotografar apenas os brinquedos, outras os colegas e algumas até mesmo pediram a presença da pesquisadora nas imagens. Muitos fotografaram o brinquedo novo (de diferentes ângulos e posicionamentos), provavelmente por ser uma novidade no local, como na imagem que segue (figura 3):



Figuras 3: Fotografia do brinquedo novo.

Fonte: Dados da pesquisa

Por ser um espaço bastante significativo (e, pode-se dizer, disputado pelas crianças), os balanços também ocuparam presença em diversas fotografias. Na figura 4, notamos duas crianças esperando para brincar com o brinquedo, enquanto outras duas os ocupam, afirmando as negociações e interações que ocorrem no espaço do parquinho.



Figuras 4: Fotografia do balanço.

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a escolha das imagens registradas, Machado (1984, p. 76) ressalta que “[...] toda síncope do quadro é ideologicamente orientada”, pois a função da fotografia é “[...] selecionar e destacar um campo significante”. Desse modo, admite-se que as decisões das crianças em enquadrar determinados elementos nas imagens estão carregadas de sentidos próprios e pessoais. A casinha também foi registrada em diversas fotografias, em conformidade com a evidência dada a ela nos desenhos analisados.

Cabe abordar, nessa apresentação dos dados, a leitura de imagens e de outros eventos que captam, nas situações comuns, elementos da cotidianidade do trabalho educativo na EI, em que docentes, entre outros movimentos, observam as brincadeiras em curso, se dirigem ao apoio a demandas das crianças, trocam informações com pares do trabalho. Também é possível observar os processos interativos entre as crianças com distintas formas de negociar o andamento das ações e contar com as mediações dos adultos, podendo, inclusive, implicar a perda do tempo/espço das brincadeiras por uma falta de adequação comportamental. De maneira geral, parece pouco comum adultos e crianças brincando juntos em parcerias solidárias. Geralmente os adultos centram suas ações na observação e no apoio às demandas das crianças e, quando se apresentam como proponentes de brincadeiras, exigem participação e adesão coletiva das crianças. Nas práticas comuns, naturalizantes de determinados modos de configurar o trabalho educativo na EI, podemos questionar: por que as docentes não costumam brincar com as crianças? Por qual motivo cadeiras para professores precisam ser levadas para os parques? Por que as crianças só solicitam a participação dos adultos se estes funcionarem como apoio às brincadeiras? Como criar mecanismos que possibilitem as parcerias entre as crianças e entre estas e os adultos no desenvolvimento das brincadeiras? Muitas questões que, no escopo desta pesquisa, não são possíveis de respostas diretas, mas indicam desafios aos processos de

formação, que precisam considerar as demandas docentes e seus sentidos para as brincadeiras na EI.

No referencial de ancoragem aqui sustentado, é importante considerar as múltiplas vozes que participam do tom de uma ação. No caso do parque, os tons para este espaço e para as ações ali empreendidas são vivificados no encontro entre crianças e entre estas e as docentes. Destacando as tensões ali presentes, o conceito de polifonia (BAKHTIN, 2003) acena para as enunciações dos múltiplos participantes. Cotejando essa ideia com o conceito de heteroglossia, os múltiplos participantes não só informam suas vozes, mas as confrontam (BAKHTIN, 2003). Com isso, é importante considerar que, nem sempre os interesses entre crianças e adultos são coincidentes. No desafio de, sem desconsiderar as tensões, buscar pontes de diálogo que afirmem a potência das crianças no encontro com o papel educativo dos professores, as brincadeiras se mostram como movimento importante de interação e envolvimento.

Caminhando para as considerações, envolvendo o coletivo que, na pesquisa, participa do parque na EI, e com a finalidade de sintetizar as produções das crianças e valorizar o trabalho desenvolvido no interior do Cmei, a pesquisadora planejou, por fim, fazer conjuntamente com a professora um cartaz com os registros fotográficos feitos pelas crianças (figura 5), bem como um pôster com os desenhos elaborados pelos pequenos (figura 6), expondo-os na instituição. Foi um exercício de sistematizar os resultados do projeto e, concomitantemente, evidenciar trabalhos elaborados pelas crianças no parque e sobre o parque, procurando também destacar esse espaço como temática de trabalho na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, que envolve também os processos formativos dos profissionais.



Figuras 5 e 6 - Cartaz e pôster com as sínteses do projeto .

Fonte: Dados da pesquisa

Ao sintetizarmos o movimento da pesquisa, com as fotografias e os desenhos, mobilizamos um conjunto de enunciações, recuperando o tema do parque na instituição. Ao revisitar o assunto, potencializamos observações, avaliações e posicionamentos que repercutiram na visibilidade da pesquisa, das ações das crianças e dos processos formativos associados. Foi possível promover dialogias entre as crianças, entre estas e os adultos e entre os adultos, em várias direções analíticas. No conjunto, destacamos a importância de rememorar as ações como movimento de formação, que acena possibilidades para outras ações.

Assim, concluindo as análises, assinalamos a importância, para a pesquisa, das duas ações empreendidas, que nos permitiram a inserção nas brincadeiras das crianças e a mobilização das três atividades analisadas. Essas ações culminaram num último investimento da pesquisa, sintetizando conjuntamente as vivências por meio da organização do material produzido e, com isso, a mobilização de processos formativos associados. Tratou-se, enfim, de um movimento de pesquisa que insta nossas reflexões sobre os sentidos das brincadeiras no parque na EI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de encerrar a conversa acerca da temática, reiteramos algumas questões relevantes no que concerne à iniciativa de intervenção narrada neste trabalho, apontando principalmente os sentidos atribuídos ao brincar no parque. Entre os sentidos captados, destacamos a importância de valorizar as múltiplas formas de brincar, especialmente na composição de relações parceiras entre crianças e adultos. Urge considerar as demandas das crianças, em especial, nos indicativos que elas podem informar ao trabalho educativo. Conforme assinala Côco (2005, p. 175),

[...] compreender as crianças como parceiras no diálogo permite a troca entre mundos de modo que a fantasia, a imaginação, os jogos, as brincadeiras e a realidade podem dialogar, sem antagonismos, na produção de sentidos para o mundo e, no interior deste, para a EI.

Também pudemos notar, no decorrer das vivências, que, em virtude da necessidade das crianças em ir ao parque, muitas vezes o espaço se constituía como um prêmio, baseado numa lógica comportamentalista essencialmente meritocrática. Assim, poderiam brincar no parquinho somente as crianças que estivessem “merecendo ir”, ou seja, aquelas que haviam terminado as atividades de estudo e que apresentassem um “bom comportamento”.

Na dinâmica das ações no parque, torna-se necessário enfatizar os sentidos atribuídos pelas crianças aos brinquedos existentes nesse espaço, de modo que a criatividade e a imaginação em relação à utilidade dos mesmos na diversidade das brincadeiras sejam muito presentes, especialmente quando potencializadas pela intervenção adulta no brincar. Tal intervenção se constitui na parceria que potencializa as ações em múltiplas direções e, com isso, acredita na capacidade das crianças em encaminhar

as ações, apoiadas pelos adultos. Ainda no que tange à atribuição de sentidos dados aos brinquedos do parquinho, destacamos as representações dadas por meio de desenhos ao escorregador, ao balanço, à casinha, entre outros brinquedos que foram retratados pelas crianças de maneiras diferenciadas e singulares. São recursos que se mostram instrumentos importantes ao trabalho na EI, chamando a atenção para as condições desse espaço nas instituições.

Os registros fotográficos também indicaram os sentidos pessoais de cada criança em enquadrar um determinado espaço do parque e fotografá-lo. Novamente, a presença dos brinquedos preferidos chamou a atenção, nos levando a associar os dois registros (desenho e fotografia) na atribuição dos sentidos dados ao parque. Nas fotografias ficou mais evidente a apresentação dos recursos (instalações, materiais e objetos disponíveis), permitindo captar sentidos que indagam não só os recursos e as condições desse espaço, mas especialmente, como esse espaço é habitado de modo a favorecer o seu uso e os encaminhamentos dados às brincadeiras. Enfim, na instituição de EI, múltiplas vozes se referem ao tema das brincadeiras no parque e, nesse auditório, as crianças podem se constituir como interlocutores essenciais na configuração do trabalho educativo. Com a pesquisa, assinalamos que brincar com elas pode se constituir como um movimento importante de escuta e parceria. Brincar nos diferentes espaços institucionais, avançando na ideia do parque como um espaço privilegiado, com a finalidade de considerar que, para além do parque, a brincadeira é constitutiva do trabalho educativo na EI.

PLAYGROUND GAMES: MEANINGS PRODUCED THROUGH EXPERIENCES IN CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: *Considering statements about playing and its importance in the establishment of educational work of early childhood education, this pa-*

per summarizes research that is articulated to extension, which aimed to understand the meanings attributed by children to play and games in the playground. Using Bakhtin and Vygotsky's theoretical and methodological strategies and assumptions, in an exploratory qualitative approach, the study analyzed a children's class of a Childhood Education school in one of Espirito Santo's Counties. It produced drawings, photographs and reports of the experiences with the children in the playground area. The data indicate the variety of meanings produced in the experiences, reinforcing the relevance of the playground as a preferential place for interaction and games.

Keywords: *Games. Early Childhood Education. Teacher Training. Playground.*

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: FILHO, A. J. M. (Org.) *Criança pede respeito: Temas em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63 – 75.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. CNE/MEC. *Resolução nº 5*, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid>. Acesso em: 19 mai.2015

_____. Programa de Educação Tutorial Conexões: Projeto Educação. *Projeto de extensão: Educação Infantil: o trabalho docente no encontro com as crianças*. Vitória, 2011 (circulação restrita).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-218

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: [1.] artes de fazer. 3. ed. -. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CÓCO, V. Educação Infantil: revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. *Cadernos de pesquisa em educação PPGE - UFES*. II Simpósio de Educação Infantil. XIX Reunião Nacional do Mieib. Ed.22. julho/dezembro 2005.

COLA, C. P. *Ensaio sobre o desenho infantil*. 2. ed. Vitória: Edufes, 2006

CRUZ, M. C. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÔES, M. C.R. de; SMOLKA, A. L. B. *A Significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

FRANCISCO, Z. F. “ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, W. W. (org) *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, p.109-122, 1993.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007

GOBBI, M.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED*. GT Educação da criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas: outubro de 2000.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KITSON, N. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, J. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 108-120.

MACHADO, A. *A ilusão especular: introdução a fotografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MORASSUTTI, M. S. A. N. *A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil*. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2005.

MOYLES, J. R. *Só brincar?: O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

NAVARRO, M. S. O Brincar na Educação Infantil. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Pa-

raná. *Anais...* Paraná: PUC/PR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693_1263.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

ROSSONI, R. *Fotografia e construção de identidade de crianças do MST: o sentido vivido a partir de uma prática educativa*. 2004. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 mar. 2015

_____. Esboço de uma perspectiva teórico metodológica no estudo de processos de construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza B. *A Significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

SOARES, L. C. Brincadeiras no parquinho: o encontro com as crianças por meio da extensão universitária. In: VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil, 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14958.pdf> Acesso em: 24 abr. 2015.

VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36, 1933/2008.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M.; JOHN-STRINER, V. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.