



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

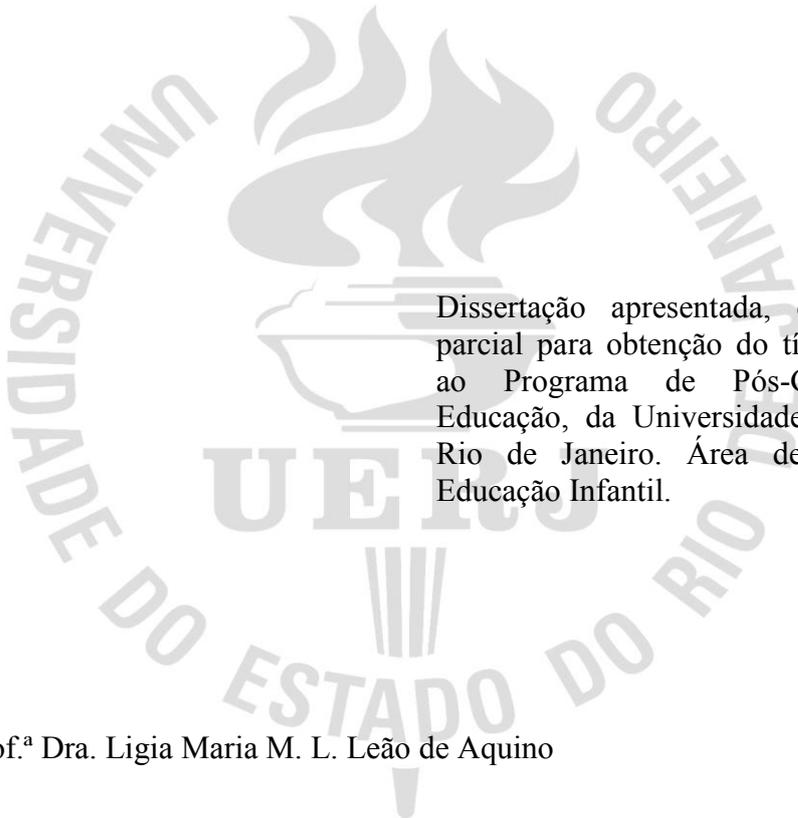
Cássia Cristina Barreto Santos

O Brincar
Nas Produções do Conhecimento da Creche UFF

Rio de Janeiro
2013

Cássia Cristina Barreto Santos

O Brincar
Nas Produções do Conhecimento da Creche UFF



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ligia Maria M. L. Leão de Aquino

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237

Santos, Cássia Cristina Barreto

O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF / Cássia
Cristina Barreto Santos. – 2014.

104

Orientadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação pré-escolar – Teses. 2. Creches – Teses. 3. Brinquedos –
Teses. I. Aquino, Ligia Maria M. L. Leão de. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

mf

CDU 372.22

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cássia Cristina Barreto Santos

O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação Infantil.

Aprovada em: 28 de agosto de 2013.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Ligia Maria M. L. L. de Aquino (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dra. Zena Winona Eisenberg
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Davi por representar a fonte das minhas alegrias e a força na busca dos meus ideais.

AGRADECIMENTOS

À professora Ligia Maria M. L. Leão de Aquino, minha orientadora, pelo incentivo e orientação atenta e carinhosa durante o desenvolvimento desta dissertação.

À equipe da Creche UFF pela receptividade e disponibilidade de análise do acervo da unidade, contribuindo para a realização da pesquisa.

Aos membros da banca Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Prof^ª. Dr^ª. Rita Marisa Ribes Pereira, Prof^ª. Dr^ª. Zena Winona Eisenberg e Prof^ª. Dr^ª. Tânia de Vasconcellos por terem aceitado a participar da avaliação deste trabalho.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sempre prestativos, que muito colaboraram com apoio em momentos diversos. Em especial, agradeço a Claudia Vianna de Melo, uma pessoa excepcional e amiga.

Ao CNPq pela bolsa concedida durante sete meses.

Ao meu marido Robson pelo amor e compreensão ao longo deste belo e difícil processo de crescimento pessoal.

Aos meus pais, Rosa e Jorge que me deram muito apoio nos momentos mais difíceis da minha vida, por me terem dado educação e valores. A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

A Deus pelo sopro da vida, pela proteção no meu caminho, pela certeza da minha vitória.

Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens.
(Provérbio africano)

RESUMO

SANTOS, Cássia C. Barreto. O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF. 105f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

O fenômeno social que se desenhou na esfera da educação infantil nos últimos anos, provocado muito pelo aumento do número de crianças em unidades educacionais, traz a emergência de repensar o fazer pedagógico e a atuação do profissional da educação infantil, buscando compreender a criança pequena como um ator social. Embora o debate sobre a finalidade da educação infantil tenha se intensificado quanto a ser sua tarefa ensinar e reproduzir o modelo de currículo por disciplinas, de outra parte, acentua-se a defesa por uma educação infantil comprometida com a brincadeira e a cultura infantil, como expresso nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2009. Neste sentido, com a contribuição de teóricos das áreas da educação, psicologia e sociologia e a partir da análise documental de parte da produção do conhecimento produzida na Creche UFF, este trabalho busca identificar e compreender como o brincar se apresenta em 35 produções elaboradas a partir e por essa unidade de educação infantil. Para tanto, tem como metodologia a análise documental, visando a pesquisa de natureza qualitativa, à luz do paradigma interpretativo. Esta pesquisa contribui com o reconhecimento da identidade dessa unidade de educação infantil, quando articula atividade de ensino, pesquisa e extensão para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação e professores pesquisadores e, conseqüentemente, contribui para o diálogo e formação dos profissionais das variadas áreas do conhecimento que se dedicam a estudos da infância. Também com propostas curriculares na perspectiva de um trabalho pedagógico com as crianças no sentido de valorizar a brincadeira como algo próprio da cultura infantil. Além disso, busca proporcionar para estudiosos um repensar a respeito da importância dessa Unidade Universitária Federal de Educação Infantil como um campo de formação profissional e produção do conhecimento sobre a infância.

Palavras-chave: Creche Universitária. Produção do conhecimento. Brincar. Cultura infantil.

ABSTRACT

SANTOS, Cássia C. Barreto. Play in the production of UFF knowledge of childcare. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The social phenomenon which was drawn in the field of early childhood education in recent years caused a lot by the increase in the number of children in educational units, brings the emergence of rethinking concepts and methods of pedagogical doing and the performance of the professional of early childhood education, aiming to understand the young child as a social actor. Although the debate about the purpose of early childhood education has intensified as to be its task to teach and make the curriculum model by subjects, on the other hand it is stressed the necessity for a childhood education committed to the children's play and their culture, as expressed in the current National Curriculum Guidelines for early childhood education (2009). This way, with the contribution of the oreticals and from the documentary analysis of part of the production of knowledge of Nursery, this work seeks to identify and understand how the play is presented in the productions of knowledge produced from and by this unit of childhood education. To do so, there will be as methodology the documental analysis aiming the research of qualitative nature, in the light of the interpretative paradigm. This research aims to contribute to the recognition of the identity of this unit of childhood education, when it provides teaching, research and extension for students and teachers and consequently contributes to the dialogue and the training of professionals of different areas of knowledge that are dedicated to the studies about childhood. And also with the curricular proposal which offers a differential for the prospect of pedagogical work with children with the purpose of giving value to the children's play as proper of the children's culture.

Key words: College Nursery. Production of knowledge. Play. Childhood culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagens

Imagem 1 – Logo de Comemoração: 15 anos da Creche UFF.....	43
Imagem 2 – <i>Banner</i> da exposição	45

Fotos

Foto 1 – Debate UEIU: papel, entraves e perspectivas	44
Foto 2 – Debate: EI: história, legislação e políticas públicas.....	44
Foto 3 – Produção da escultura: caverna (1)	45
Foto 4 – Produção da escultura: caverna (2)	45
Foto 5 – Pias e objetos do banheiro	49
Foto 6 – <i>Box</i> do banheiro.....	49
Foto 7 – Sala sem portas.....	49
Foto 8 – Área externa gramada	49
Foto 9 – Recepção	50
Foto 10 – Salão de entrada	50
Foto 11 – Greve das UFES em 2012	51
Foto 12 – Brinquedo construído pelas crianças da Creche UFF	53
Foto 13 – Crianças e adultos em interação nas brincadeiras (1)	54
Foto 14 – Crianças e adultos em interação nas brincadeiras (2)	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
COLUNI	Colégio Universitário Geraldo Reis
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GRUPECI	Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
IFES	Universidades federais de ensino superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEIPE	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
NMPEEC	Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos
NUMPEC	Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProACE	Pró- Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PROEX	Pró- Reitoria de Extensão
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UEIU	Unidade de Educação Infantil Universitária
UERJ	Universidade Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 O BRINCAR ALGUMAS DEFINIÇÕES	17
2.1 Entendendo brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico	17
2.2 O brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico numa concepção sociocultural	20
2.3 Reconhecimento da infância e da cultura infantil	24
3 A NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIRETO AO BRINCAR?	30
3.1 A institucionalização da educação da pequena infância	30
3.2 O brincar na legislação e nas políticas nacionais de educação infantil	32
4 CRECHE UFF: UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL UNIVERSITÁRIA.....	40
4.1 Um pouco sobre Unidades de Educação Infantil Universitárias.....	40
4.2 Caracterizando a Creche UFF	43
4.2.1 Estrutura administrativa/pessoal	48
4.2.2 Espaço físico pedagógico	48
4.2.3 Proposta de educação	51
4.3 Brincadeira eixo da proposta pedagógica	53
5 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O BRINCAR NA CRECHE UFF ..	57
5.1 Elegendo o material e metodologia para estudo	57
5.2 As produções do conhecimento analisadas.....	59
5.3 O brincar e as culturas infantis	63
5.3.1 O enfoque e o lugar do brincar	63
5.3.2 As culturas infantis na Creche UFF.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	86
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado dedica-se a investigar e compreender produções do conhecimento com a temática brincar, elaboradas a partir de atividade de ensino, pesquisa e extensão realizada na Creche UFF. De início, é importante destacar que este trabalho integra-se à pesquisa “Creche Universitária e Produção do Conhecimento sobre a Infância”, que tem o objetivo de compreender o papel das Unidades de Educação Infantil Universitárias (UEIUs) na produção de conhecimento sobre a infância e a relação indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que é realizada pelo grupo de pesquisa Infância e Saber Docente¹ do qual fazemos parte.

1 Trajetória profissional na educação infantil

A formação e experiência profissional muito me influenciou na escolha da temática “brincar” como foco desta pesquisa de mestrado. Desde os primeiros anos de formação, nossa dedicação e atuação se deram nas turmas da educação infantil. Cursamos o ensino médio normal e antes da conclusão já estávamos iniciando uma vivência na docência em uma escola de educação infantil.

O curso de graduação em pedagogia foi o começo de um processo de reflexão e mudanças em nossa prática profissional. Durante o curso, tivemos o encontro com pesquisas científicas por meio da experiência de bolsista junto ao Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEIPE/ UERJ)².

Na experiência de bolsista de iniciação científica/CNPq, participamos de discussões com membros da Gerência de Educação Infantil e Gestores de Creches do Município do Rio de Janeiro. Em um desses encontros surgiu a oportunidade de trabalharmos na creche

¹ O grupo sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Lígia Maria M. L. Leão de Aquino, estuda questões vinculadas à infância e saber docente numa abordagem multidisciplinar. Procura compreender a infância como construção social, identificando seu *status* na sociedade contemporânea. Privilegia como locus de análise as instituições educacionais destinadas à criança, reconhecendo os profissionais docentes como sujeitos fundamentais da ação educacional dessas instituições. Busca, ainda, analisar as relações entre os estudos da infância, do saber docente e políticas educacionais no Brasil. O GP funciona vinculado à Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed/UERJ/Campus Maracanã).

² O NEIPE/UERJ constitui-se como Centro de Referência em Educação Infantil para os municípios do Estado do Rio de Janeiro, que desde a LDB/96 tem que criar e reorganizar seus próprios sistemas de ensino, em especial o da educação infantil. Focaliza especificamente a formação de profissionais envolvidos com o cuidado e a educação da criança pequena. Reúne um conjunto de pesquisadores, tendo como ponto comum as questões da infância e das políticas públicas das crianças brasileiras.

Institucional Dr. Paulo Niemeyer³. Nessa creche além de atuarmos junto às crianças, desenvolvemos um estudo monográfico intitulado: “O valor da experiência com parceiros mais velhos no desenvolvimento da criança na creche: um estudo de caso” (SANTOS, 2007), para a conclusão da graduação em pedagogia.

Em 2007, com a aprovação em concurso público, assumimos o cargo de Agente Auxiliar de uma creche municipal da cidade do Rio de Janeiro. Alguns meses depois recebemos o convite para participar na condição de copesquisadora do projeto: “Agente auxiliar de creche: educador da infância carioca” (VASCONCELLOS, 2009). Essa experiência de 3 anos foi muito importante para nossa formação de professora pesquisadora.

A vontade de continuar os estudos, aliada ao espírito inquieto de professora pesquisadora que venho constituindo, me levou a ingressar, em 2009, em um curso de pós-graduação *lato sensu* (SANTOS, 2009). No ano seguinte, com o ingresso no Mestrado em Educação do ProPEd-UERJ, se iniciou uma mudança de vida, pois a dedicação aos estudos precisava ser total.

A nova condição profissional de professora de educação infantil me possibilitou vivenciar o mestrado em sua plenitude e cada momento dedicado à pós-graduação representou um ganho de qualidade de vida. Essa vivência teve grande influência na mudança de nossas concepções, oportunizando um voo para a liberdade de pensamentos, muito pelo convívio intelectual e fraterno com o grupo de pesquisa Infância e Saber Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ).

1.1 Motivação da escolha do tema e apresentação da pesquisa

Vivenciar, seja na academia ou no “chão da escola”, a educação da criança pequena de nosso país, me remete a persistir em prol de uma educação da infância, não só garantida nos documentos oficiais, mas oferecida com qualidade e respeito às peculiaridades dos cidadãos desta faixa etária.

³ A creche é mais um benefício vinculado à Coordenadoria de Valorização do Servidor da SMA, oferecido exclusivamente para os servidores municipais que têm filhos e/ou crianças sob guarda ou tutela comprovada, de 12 meses a 5 anos e 11 meses.

Com o crescente reconhecimento da importância da infância na formação humana, a educação infantil⁴, primeira etapa da educação básica, vem sendo considerada um direito da criança e não mais apenas necessidade dos pais que trabalham. Sua trajetória tem se configurado entre reformulações conceituais, metodológicas e também nas legislações e políticas públicas próprias às especificidades das crianças pequenas. Essas novas conquistas e desafios vêm aumentando o número de estudos e pesquisas que têm como foco a educação infantil, dos quais as universidades participam por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a nova configuração produzida para a infância.

O interesse em pesquisar a temática brincar configurou-se no decorrer do curso de pedagogia e quando começamos a trabalhar em creche. Assim, com a inserção no grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, surgiu o desejo em compreender o brincar nas produções de conhecimento de uma unidade de educação infantil universitária.

Em geral, a relação da universidade com a educação infantil tem se dado pelo curso de pedagogia, abrindo campo para estágio. Nas UEIUs, esse vínculo com a academia é mais estruturado porque tais unidades foram criadas para atender à comunidade universitária (filhos de funcionários e de alunos) e abarcam o compromisso de oferecer a possibilidade de realização de estágios, formação continuada, projetos de pesquisa, pesquisas de graduação e pós-graduação de variadas áreas do conhecimento. Ressaltamos as pesquisas: —“Creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância” (2010-2012) e —“Infância e diversidade na produção do conhecimento nas unidades universitárias de educação infantil” (2012-atual), ambas realizadas pelo grupo Infância e Saber Docente, sob a coordenação da Prof^a. Dra. Lígia Maria M. L. Leão de Aquino (ProPed/UERJ) que se destacam por compreender o papel das UEIUs na produção de conhecimento sobre a infância e a relação indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

O aumento da produção científica sobre o tema brincar revela sua importância para o desenvolvimento infantil, ressalta a necessidade de brinquedos e brincadeiras nas unidades de educação infantil e assinala como é indispensável uma proposta que garanta a brincadeira como fator promotor do desenvolvimento, socialização e da cultura infantil.

A nossa intenção é ressaltar, por meio deste trabalho, uma posição teórico-metodológica em que o brincar e a cultura infantil estejam no centro das propostas educacionais da infância, longe de defendermos um modelo único do pensar e agir

⁴ A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (artigo 29, LDBEN, nº 9.394/96).

pedagógico, porém com a convicção da relevância de ampliar e realizar propostas por meio das produções culturais das crianças.

Para tanto, esta pesquisa realizou uma análise de produções do conhecimento com a temática brincar, elaboradas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizadas na Creche UFF. A creche universitária da Universidade Federal Fluminense (UFF) funciona desde 1987, privilegiando uma proposta pedagógica pautada na promoção de brincadeiras, apresentando em seu acervo produções do conhecimento de pesquisadores que se propuseram a discutir a temática brincar, dando visibilidade à proposta pedagógica que a creche realiza em seu dia a dia e reconhecendo assim, a importância da universidade pública e das UEIUs no cenário nacional. Dessa maneira, este estudo, tem entre os seus principais objetivos, refletir sobre enfoque e o lugar do brincar nas produções do conhecimento que encontramos depositadas em acervo particular da Creche UFF, na Biblioteca Central da UFF e no *site* da UEIU. Nossa análise também abrange uma discussão sobre culturas infantis, por conta desse tema ter surgido junto ao brincar infantil das produções que analisamos.

Para realizar esta investigação foram elaboradas algumas questões: qual o enfoque dado ao brincar nas produções do conhecimento elaboradas a partir e pela Creche UFF? Qual o lugar do brincar nessas produções? Que tipos de produção trazem o tema brincar? Quais as áreas do conhecimento que pesquisam essa temática? Nas produções pesquisadas, há destaque para as culturas infantis? De certa forma, será a partir dessas indagações que teremos parâmetros para estabelecer uma discussão acerca do brincar apresentado nas produções do conhecimento que compõe o *corpus* desta pesquisa.

Para responder às questões, utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo, configurando-se na produção de dados através do trabalho de campo e análise de fonte documental, com leitura detalhada de parte da produção do conhecimento relacionado com a temática brincar da Creche UFF. A produção, tratamento e análise dos dados na pesquisa se deram, seguindo a mesma concepção investigativa da pesquisa –creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância”⁵, à qual esta se integra, num processo de –artesanato intelectual”, como denomina Castro (2008, p. 52) que assim define a pesquisa com documentos:

[...] a imaginação sociológica é o resultado de um trabalho intelectual que se assemelha ao de um artesão numa oficina, aperfeiçoando seus instrumentos e métodos de trabalho (e a si mesmo, bem como aquilo que produz), à medida que vai trabalhando. Esta perspectiva, válida para qualquer pesquisa social e histórica, é particularmente apropriada à pesquisa em arquivos. A habilidade em transformar

⁵ Desenvolvida pelo grupo de pesquisa Infância e Saber Docente (2009-2011).

um conjunto singular de documentos em algo útil para a pesquisa é um processo que se aprende fazendo. Não há uma “receita” para seu sucesso.

Da produção de dados realizada a partir de idas semanais à Creche UFF por membros do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, explorando os espaços onde há material depositado, tais como: fotografias, vídeo gravações, material manuscrito ou impresso e digitalizados, também disponíveis no *site* e na Biblioteca Central da UFF, o trabalho de campo possibilitou ao grupo de pesquisa, além do conhecimento da dinâmica de funcionamento do espaço e da vivência cotidiana da Creche UFF, a catalogação de 193 fontes documentais que fazem parte dos estudos de pesquisa dos membros do grupo e envolvem nossas pesquisas de mestrado e doutorado.

Para a produção desta dissertação de mestrado, privilegiamos a metodologia baseada na produção e análise de dados, a partir das 193 fontes documentais encontradas pelo grupo de pesquisa supramencionado. Dessas, foram selecionadas por critério de proximidade (nos títulos e/ou palavras-chave e/ou conteúdos) ao tema brincar, de início, 38 trabalhos caracterizados como produção do conhecimento que envolve a Creche UFF. Após a seleção dos documentos com a temática em estudo para o tratamento e análise dos dados, foi construída uma planilha em Excel (Apêndice A) para catalogação da produção. Dos 38 trabalhos analisados, três foram descartados: um por não corresponder à questão de investigação, e dois por se repetirem. O tratamento dos dados em relação à produção registrada na planilha se fez construindo tabelas, objetivando evidenciar a temática brincar em tais produções do conhecimento. Para relacionar a produção de dados encontrada, realizamos leitura detalhada das 35 fontes documentais e adotamos caderno de campo para registro de informações que vinham ao encontro das questões deste estudo, servindo de base junto às tabelas e à revisão bibliográfica para a discussão dos resultados. Vale relatar que os momentos de visitas à creche possibilitaram ricas observações e interações que aos poucos revelaram um diferencial no cotidiano daquela unidade educacional. Após leitura detalhada e a partir das informações registradas no caderno de campo, utilizamos fragmentos retirados das produções que evidenciaram e auxiliaram a responder as questões de pesquisa. Tais trechos foram pensados a partir do referencial teórico e privilegiados ao longo deste estudo.

A revisão literária se deu ao longo do curso de mestrado, adotando um referencial teórico que privilegiou o diálogo com trabalhos de Marilena Raupp (2003, 2004) e Ana Maria Mello (2011) para estudos sobre Unidade de Educação Infantil Universitária (UEIU) e na discussão referente os instrumentos e procedimentos de pesquisa. Já em relação aos processos investigativos e metodológicos para estudo de produção do conhecimento, tomamos como

referência os estudos de Maria Cecília de S. Minayo (1994), Luciano Faria Filho (2010), Eloisa Rocha (1999), Bernadete Gatti (2001, 2004) e Heloisa Martins (2004). Discutimos, ainda, o tema educação infantil, recorrendo aos estudos de Dolores Kapple, Lígia Aquino e Vera Vasconcellos (2011), Lígia Aquino (2008), Tizuko Kishimoto (2007, 2010). Na discussão sobre o brincar, brinquedo, brincadeira e jogo retornamos aos estudos de Tizuko Kishimoto (1997, 1999, 2011, 2012) e Gilles Brougère (2000, 2002) e também nos pautamos nos trabalhos de Lev Vygotsky (1998, 2003). Para compreender a cultura lúdica e a cultura infantil, identificamos especial contribuição na Sociologia da infância e História da infância, com destaque para estudos de Ângela Borba (2005, 2006, 2007), Gilles Brougère (2000, 2002), Manuel Sarmiento (2002, 2003) e Florestan Fernandes (2004).

Com esta pesquisa esperamos contribuir com o reconhecimento da identidade dessa unidade de educação infantil, quando oferece um campo de ensino, pesquisa e extensão para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação e professores e, conseqüentemente, contribui para o diálogo e formação dos profissionais das variadas áreas do conhecimento que se dedicam a estudos sobre a infância. Também com propostas curriculares na perspectiva de trabalho pedagógico com as crianças no sentido de valorizar o brincar e as culturas infantis. Esperamos suscitar o interesse nas reflexões sobre a produção do conhecimento das UEIUs que julgamos ser relevante para as discussões nacionais referentes à infância.

2 O BRINCAR ALGUMAS DEFINIÇÕES

Este capítulo traz definições de algumas palavras que têm relação com o termo brincar e que aparecem nas produções do conhecimento que nos propomos compreender. Traz também uma discussão de tais termos sobre a ótica de alguns autores que referenciam este trabalho. Por fim, fazemos uma reflexão com campos de estudos socioculturais e da área da educação acerca dos termos brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico.

2.1 Entendendo brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico⁶

Os termos mais importantes de um discurso científico são os *conceitos*. Conceitos são vocábulos ou expressões carregados de sentido, em torno dos quais existe muita história e muita ação social. (MINAYO, 2008, p. 17).

As palavras brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico, por mais que se percebam como significados parecidos e próximos, seus significados convergem, mas não expressam o mesmo sentido. Usualmente, são palavras utilizadas para expressar uma ação da criança, mas quando entendidas em seu sentido e significado, podemos distingui-las. Para tanto, destacamos seus significados dicionarizados e suas funções em nossa sociedade com auxílio de estudos das áreas da educação, psicologia e sociologia.

De acordo com as definições do “Dicionário da língua portuguesa Aurélio Buarque de Holanda Ferreira” (2010) o verbo **brincar** significa: “divertir-se infantilmente; divertir-se; entreter-se; dizer ou fazer algo (a) por brincadeira; divertir-se participando em folguedos carnavalescos; brincar; zombar; entreter-se, fingindo certa situação”. (p.118). Já a palavra **brincadeira** tem por significado: “ato ou efeito de brincar; brinquedo; entretenimento; passatempo; divertimento; brinquedo, gracejo, pilhéria”. (p.118). Para **brinquedo** encontramos: “objeto para as crianças brincarem; jogo de criança; brincadeira”. (p.118). Enquanto o termo **jogo** significa: “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho; passatempo; série de coisas que formam um todo, ou coleção; balanço, oscilação, manha, astúcia”. (p.303). E a palavra **lúdico** tem por significado: “relativo a jogos; brinquedos e divertimentos”. (p.319).

Através de tais definições, foi possível percebermos que ocorre uma relação direta entre os termos, isto porque a criança ao brincar utiliza o brinquedo em uma brincadeira ou

⁶ A língua portuguesa permite distinguir estes vocábulos (o que não acontece necessariamente em outros idiomas).

jogo, ou a partir desta constrói seu brinquedo ou jogo, envolto por um ambiente lúdico. Embora parecidos os significados não são idênticos, guardam em si singularidades.

Muito se fala sobre a importância do brincar na infância. Para a criança, brincar se constitui uma atividade séria que pode dar livre curso à imaginação e à fantasia. Brincando, a criança manobra os dados da realidade, sente-se confiante, explora seu potencial criador, aprende a cooperar, a dominar situações conflitantes e a relacionar sua percepção através de experiências, adaptando tais experiências às suas necessidades.

Tânia de Vasconcellos (2008, p.115), pesquisadora da educação infantil, afirma que “brincar é o contexto da infância. O ato de brincar é de domínio infantil. Não porque seja exclusivamente das criancinhas. Mas porque é a conduta criativa que possibilita ao homem reinaugurar-se infinitamente”. Assim, brincar é, inquestionavelmente, um dos caminhos para a criança conhecer o mundo em que está inserida e uma maneira para explicitar sua compreensão desse mesmo universo social, em que estabelece suas relações.

O objeto, seja um brinquedo ou um material transformado em um brinquedo pela imaginação da criança ou pela ação de brincar, possibilita a ela descobrir seu uso e criar através dele, indo além do que está posto. Como diz Cunha (1988, p.13), “brinquedo é um convite ao brincar, porque facilita e enriquece a brincadeira, proporcionando desafios, motivação e traduz o real para a realidade infantil.”

O sociólogo Gilles Brougère (2000, p.99), comenta que “brincadeira é uma mutação do sentido da realidade em que as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece às regras criadas pelas circunstâncias” Seja imaginária ou real, a brincadeira é uma ferramenta para a criança aprender e se desenvolver, se tornar social. Segundo esse autor

O brinquedo pode ser considerado como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, necessitando de uma análise de suas duas facetas: uma, enquanto objeto cultural, o brinquedo por si mesmo; e a outra, como algo que suporta funções sociais que lhe são conferidas e lhe dão razão de existir, podendo contribuir, desta forma, para o desenvolvimento infantil. (BROUGÈRE, 2000 p. 99).

Estudos da área das Ciências Humanas, apontam que a brincadeira não é uma atividade inata na criança, ela se apresenta carregada de conteúdos socioculturais. A brincadeira será deste ou daquele modo, terá este ou aquele conteúdo, a partir daquilo que a criança vivencia, dos objetos a que tem acesso e das relações estabelecidas dentro de determinados grupos sociais. Sendo um fator social, é espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de

história e cultura” (WAJSKOP, 1995b, p. 28).

O jogo possui múltiplas manifestações e significados que variam conforme a época, a cultura e o contexto. Exige a capacidade de agir sozinho e coletivamente ao mesmo tempo, com iniciativa, agindo e reagindo a estímulos próprios dos jogos.

Jean Piaget (1971, p. 29), biólogo suíço, afirma que “o ser humano durante seu desenvolvimento cognitivo e corporal adquire diferenciadas formas de jogos e, em determinado período da vida, consegue ter o domínio de jogos corporais, imaginativos, com o outro e os jogos com regras”. Para tal pesquisador, os jogos podem ser estruturados, basicamente, em três formas de assimilação: exercício, símbolo ou regra.

Os jogos de exercícios, primeiros a aparecerem na vida da criança, não incluem intervenção de símbolos ou ficção e nem de regras. A criança executa simplesmente pelo prazer que encontra na própria atividade, e não com o objetivo de adaptação ao jogo. A forma de assimilação é repetitiva. O jogo simbólico constitui uma atividade real, essencialmente egocêntrica, e sua função consiste em atender o “eu” por meio de uma transformação do real, em função de sua própria satisfação. No jogo simbólico, pode-se fazer de conta aquilo que no real não foi possível. Os jogos de regras surgem por último na vida do ser humano, de forma estruturada. É uma característica do ser socializado que pode, portanto, compreender uma vida de relações mais amplas. Os jogos de regras possuem caráter coletivo, são jogos em grupo (PIAGET, 1971, p. 29, grifo do autor).

Compreendendo que no ato de brincar a criança comporta-se de forma mais “avançada” do que nas atividades da vida real e aprende a separar o objeto de seu significado, as atividades realizadas têm a nítida função de favorecer o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1998) reforça em suas obras o brinquedo e a brincadeira como livre, fértil para o aparecimento da imaginação, fantasia e criação. Na brincadeira de faz de conta a criança torna-se aquilo que não é, age com objetos que substituem aqueles que lhe são vetados, permitindo-lhe ultrapassar os limites impostos pela realidade. “Ao brincar, a criança está criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, vive situações que estão além do seu nível de desenvolvimento real, possibilitando um avanço nele” (VYGOTSKY, 1998, p.134-135).

A pedagoga e pesquisadora de temas da educação infantil Tizuko Kishimoto (2011, p. 41) sinaliza que

O brinquedo, ao assumir a função lúdica e educativa, merece algumas considerações em relação às suas funções: na função lúdica, o brinquedo propicia diversão, prazer e desprazer, quando escolhido voluntariamente. Já na função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Léa Silva (2005, p.3), pesquisadora na área de educação, com ênfase em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, afirma que “a atividade lúdica é identificada como um espaço onde emergem novas formas de entendimento da realidade”. E essas novas formas de entendimento são construídas em um espaço onde é permitida a fantasia, a imaginação, a criação, a liberdade, ou seja, no espaço dos brinquedos, brincadeiras e jogos infantis.

O jogo livre ou dirigido, lúdico ou educativo, precisa garantir as escolhas das crianças na tomada de decisões e na criação, possibilitando assim desenvolvimento, aprendizado e produção cultural infantil.

Por meio do significado dicionarizado e da contribuição dos estudos de Brougère (2000), Vygotsky (1998), Kishimoto (2011), entre outros, foi possível compreender que os termos brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico, apesar de terem significados parecidos, guardam em si particularidades próprias e quando analisados, estas os diferenciam. Assim, orientamos a leitura e análise das 35 produções do conhecimento que selecionamos para esta pesquisa, entendendo que algumas dessas produções utilizam tais termos sem preocupar-se com o que trazem de singular, e outras ressaltam suas diferenças.

De forma geral, podemos interpretar que brincar é uma ação que cria uma interação seja com o objeto, com o outro, ou consigo mesmo, buscando satisfação e esta ação, quando está ocorrendo, pode caracterizar-se como uma brincadeira que surge no campo da imaginação, no fazer de conta. Nesse contexto, o brinquedo é o instrumento da brincadeira, podendo ser idealizado e construído ou criado pela criança por meio de variado material para determinada brincadeira ou jogo. E, quando essa brincadeira ou brinquedo traz regras explícitas, torna-se o que, em nossa sociedade, chamamos de jogo. Envoltos nesse brincar, seja na brincadeira, ou com o brinquedo e no jogo, está o que vem caracterizar, o que se define aqui como o lúdico, o espaço onde emergem novas formas de entender a realidade.

2.2 O brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico numa concepção sociocultural

Na base referencial desta discussão é possível constatar que diferentes áreas do conhecimento abordam o brincar de diferentes maneiras. Neste estudo, o tema é considerado numa dimensão dialética que é influenciada pela cultura e pelas vivências das crianças,

compreendendo cultura⁷ como a forma na qual as pessoas vivem e se expressam.

Entendendo o brincar por um conjunto de atividades humanas que variam conforme o grupo social, a região, de acordo com um complexo processo de interpretação, compreendemos que esta é uma das primeiras formas de emergência e enriquecimento de cultura lúdica.

Nos estudos de Gilles Brougère (2002), entendemos que a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando. Portanto, a cultura lúdica, como toda cultura, é o produto da interação social. Para o autor “a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.” Compreendemos, assim, que a criança experimenta a brincadeira e produz cultura quando brinca a partir de suas descobertas e enriquecimentos, apropriando-se e recriando o mundo a sua volta (BROUGÈRE, 2002, P. 25).

Entretanto, Brougère (2002, p. 22) pondera que “a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar e, as chamadas brincadeiras de bebê entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos momentos essenciais dessa aprendizagem”. Tal concepção nos remete a perceber que outros adultos e parceiros mais velhos que se relacionam diariamente com o bebê também têm essa função, em especial, o profissional que atua na Educação Infantil diretamente com a criança pequena. Neste sentido, a brincadeira é uma atividade social da criança. Desde bebê, a partir das brincadeiras realizadas pelos adultos, a criança começa a ter contato com a aprendizagem e, brincando, adquire e constrói cultura lúdica, produzindo cultura infantil.

O ser humano quando bebê, mesmo antes de ser capaz de segurar um objeto nas mãos, já brinca com seus olhos, abrindo e fechando, brincando consigo mesmo e com o outro. O corpo do bebê é um brinquedo e através dele e com o outro, descobre sons e que pode rolar, virar cambalhota, pular, abaixar, levantar, manusear, apertar e se comunicar também. Brincar é a maneira pela qual a criança conhece, experimenta, aprende, internaliza, vivencia, expõe emoções, com o meio, com o outro e interage consigo. Além disso, ao se relacionar com outras crianças e adultos, ela experimenta situações de vida: ora de competição, ora de cooperação, ora de coragem, ora de medo, ora de alegria, ora de tristeza, entre outras. Desse modo, tem possibilidade também de ampliar a consciência de si mesma, possibilitando produzir culturas infantis que se organizam por meio das interações sociais e da manipulação

⁷ Cultura (do latim *colere*, que significa cultivar) é um conceito de várias acepções, sendo a mais corrente a definição genérica formulada por Edward B. Tylor, segundo a qual cultura é “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” (LARAIA, 2009, pag. 59).

do objeto, que também é um elemento social. Segundo Florestan Fernandes (2004, p. 172):

Os elementos das culturas infantis que têm origem na cultura adulta apresentam [...] traços diversos da cultura animalógica que, abandonamos total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo.

Para Nair Azevedo (2012), com o outro vamos construindo saber, lendo a realidade e expressando sentido e significados no confronto, no diálogo e na interação. A criança, quando brinca, é ativa e social, autora de suas realizações e vai descobrindo os significados do mundo na interação com as coisas e os outros, ressignificando, num permanente processo de criação.

Sujeito ativo que brinca, a criança vai testando possibilidades, agindo com essa vida que vibra em si e que a impulsiona e instiga para a descoberta e para ação. É pela ação que cada um interage com a realidade e é pela ação que a realidade vai fazendo parte de cada um, num movimento de contínuas configurações (AZEVEDO, 2012, p. 2).

Nos estudos de Lev Vygotsky (1998) que discutem o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento, se evidencia que o ser humano constrói seu conhecimento e sua subjetividade ao estabelecer relações que irão organizar e explicar o mundo que o circunda. A ação manifesta-se na criança, nas interações (ações partilhadas) que ela estabelece com o mundo e com o meio que é simbólico e histórico. Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual.

Nosso conceito de desenvolvimento implica na rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1998, p. 96-97).

Ângela Borba (2007, p.35) aponta que “através da brincadeira a criança reproduz e representa o mundo. Essa reprodução acontece mediante um processo ativo de reinterpretação que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas”. O processo de brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. O brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. A utilização que a criança faz das representações simbólicas na brincadeira de faz de conta é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos

significados.

Conforme a abordagem vygotskiana, na brincadeira, o indivíduo reproduz o meio externo e o internaliza, construindo seu pensamento. A importância da brincadeira no desenvolvimento de qualquer criança, oportuniza o pensamento abstrato e cria a zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, para Vygotsky (1998, p.117), a brincadeira permite que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de ação sobre o mundo.

A brincadeira e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e a imaginação favorecem à criança comportamentos além dos habituais. Nos jogos e brincadeiras, a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto, inegavelmente, contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento. (QUEIROZ; MARTINS, 2002, p. 6).

Em sintonia com essas reflexões, pensando no contexto da educação infantil, podemos considerar que o educador que atua diretamente com a criança pode ter papel privilegiado de mediador da zona de desenvolvimento proximal, promovendo situações e um ambiente de brincadeira, no qual atua em colaboração da passagem de um nível atual de desenvolvimento para o nível potencial. Nessa perspectiva, Vera Vasconcellos (1998, p.53) entende que: “a zona de desenvolvimento proximal ajuda o educador a ficar atento, não só para o que a criança faz, mas para o que ela poderá vir a fazer num futuro próximo, pensando o desenvolvimento infantil de forma prospectiva.”

Autores como Kishimoto (2012) também enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, pois o relacionamento entre o real e o imaginário é fundamental para que a criança aprenda a manipular a realidade.

Ao distinguir a realidade e a fantasia, a criança expressa significados com base em sua experiência e conduz a atividade imaginária motivada por ato voluntário. Ao expressar seus motivos, utiliza regras implícitas ou episódicas que mudam ao sabor de seus interesses, do que decorre a incerteza da atividade lúdica. As regras externas são postas pelo contexto social. Tais características são facilmente encontradas nos jogos de faz de conta. (KISHIMOTO, 2012, p. 46).

Assim, no espaço da educação infantil, tais concepções devem ser privilegiadas para proporcionar à criança (sujeito ativo) a oportunidade de vivenciar o faz de conta e a realidade, por meio da convivência diária com pares e colegas mais experientes. Essa vivência da criança com o outro auxilia a perceber o mundo de forma simbólica, tal qual os mais experientes o representam, se comportando ativamente, recriando a sua realidade de forma própria.

A introdução do brincar nas pedagogias da infância tem longa história. O Froebel, em 1840, introduziu nos jardins de infância dons e ocupações, com atividades orientadas pela jardineira, brinquedos e jogos, como atividades livres, iniciadas pelas crianças. Já Freinet propõe uma ponte entre o brincar e o trabalho, em suas oficinas e atividades fora da escola. O John Dewey estabelece a relação entre o brincar e o aprender, ao introduzir áreas do faz de conta e projetos nas salas de atividades para que a criança possa trazer os temas da sociedade [...] É nos ombros de filósofos gigantes, como Froebel, Freinet e Dewey, ou psicólogos, como Piaget, Vygotsky e Bruner, que continuamos a postular os direitos da criança ao brincar (KISHIMOTO, 2012, p. 56).

A brincadeira é um fenômeno da cultura por ser um conjunto de práticas, conhecimentos e objetos, construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Portanto, a cultura lúdica muito é produzida no cotidiano da educação infantil, espaço institucional que algumas crianças frequentam desde seus primeiros meses de vida até os 5 anos.

Assim, cabe aos profissionais da educação infantil contribuir com uma concepção de criança ativa, criativa, construtora de conhecimento, dando o suporte e as condições no momento adequado para acompanhá-las em suas brincadeiras, além de organizar um ambiente que possibilite tais atividades.

Até aqui compreendemos que o brincar é o contexto central para a criança conhecer sobre si e o mundo, de maneira própria. Ao brincar, a criança rompe com o real, apropriando-se e recriando a partir da cultura existente. Esse processo se dá na interação com o meio, com o outro e consigo mesmo, entendendo a criança que brinca como sujeito ativo social. Também foi possível perceber que na interação com o parceiro mais experiente a criança pode ir além do que já consegue realizar, produzindo novos significados e conhecimentos. Assim, o brincar garante à criança um espaço particular onde domina suas experiências e na qual emergem as culturas infantis.

Com base nas reflexões de tais autores, esta pesquisa visa dialogar com 35 produções do conhecimento desenvolvidas na e pela Creche UFF, a qual vem construindo seu pensar e fazer pedagógico, considerando a brincadeira o eixo norteador na realização de suas atividades pedagógicas.

2.3 Reconhecimento da infância e da cultura infantil

Para compreender a experiência de ser criança e as possibilidades desse acontecimento na atualidade, trazemos alguns momentos da história da humanidade, ou seja, das muitas concepções de infância.

O conceito de infância é um moderno, como discute Tânia de Vasconcellos (2008), ao se referir ao trabalho de Philippe Ariès (1981) que para tal autora “foi um marco para pesquisadores ligados aos temas da infância”. Vasconcellos (2008, p.93) considera que desse estudo depreende-se “que, embora seja inegável a existência de crianças ao longo de toda história da humanidade, o mesmo não se pode afirmar sobre infância.”

Entendemos criança por um ser diferente do adulto, diferenciando-se deste na idade, na maneira de interpretar o mundo e, além disso, por ter comportamentos específicos. O limite entre a criança e o adulto é complexo, pois esse limite está associado à cultura, ao momento histórico e aos papéis determinados pela sociedade, os quais dependem da classe social a que a criança e sua família pertencem. Assim, não podemos compreender a criança desvinculando-a das relações sociais da qual ela faz parte.

O conceito de infância na perspectiva histórica nos indica que não podemos compreender a criança fora de suas relações com a sociedade na qual está vivendo e desvinculada de suas interações com os sujeitos e com a cultura do grupo social no qual está inserida. Essas relações são constituintes de sua subjetividade, isto é, de sua forma de sentir, pensar e agir sobre o mundo. (VYGOTSKY, 2003, p. 80).

O sentimento atribuído à infância nem sempre existiu como é concebido e difundido hoje, tendo sido modificado a partir das novas estruturas sociais.

Vale ressaltar que sentimento de infância não quer dizer a mesma coisa que afeição à criança. O sentimento diz respeito a uma concepção de criança, sendo um indivíduo diferente do adulto e, por isso, com singularidades distintas que devem ser respeitadas (ARIÈS, 1981, p. 98).

A partir de sua tese histórica sobre análise da iconografia, Ariès (1981) traz alguns elementos e concluiu que, “—houve um tempo em que não havia um sentimento de infância”. A criança não era reconhecida nas suas peculiaridades, não se distinguindo dos mais velhos, sendo considerada uma miniatura dos adultos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Nesse momento histórico, quando a criança adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos mais velhos e partilhava de seus trabalhos e jogos (ARIÈS, 1981, p. 10).

Seus estudos apontam que nesse mesmo período a transmissão dos valores e conhecimentos, de modo mais geral, a socialização da criança e sua educação eram garantidas através da convivência desta com os adultos. Sendo assim, as crianças aprendiam hábitos, comportamentos e valores observando os adultos. O tempo de criança era tido como uma preparação para a vida adulta.

No século XVIII em uma outra organização econômica no Brasil, surge a

necessidade de ampliação de negócios e com as grandes navegações, advém a noção de livre concorrência e uma forte ênfase no comércio, a ocupação dos burgueses se modifica, o sistema de produção desenvolvia novos métodos, há uma progressiva mecanização, levando a uma despersonalização da atividade artesanal e a economia era dinamizada pela fundação de grandes casas bancárias. Em decorrência dessas mudanças, uma outra forma de educar passou a ser necessária. Há uma nova postura tomada em relação à criança, de se ter um espaço responsável pela separação das crianças dos adultos. A educação da criança, diretamente ligada à vida prática e ao dia a dia com o adulto, foi substituída pela aprendizagem escolar. Nesse sentido, Souza e Pereira (1998, p. 11) afirmam:

A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial.

Com o passar do tempo surge outra mentalidade acerca da infância, atribuindo-lhe características de ingenuidade, inocência e fraqueza. As famílias nobres começam a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância, saindo ela do anonimato. A nova preocupação dos pais era cuidar de seus filhos no seio familiar. Já no século XIX, a escola surge e substitui a aprendizagem através da convivência com os adultos por uma educação institucionalizada, surgindo escolas maternais e jardins de infância.

Situar a infância na história e na cultura é um processo essencial para compreendê-la. Estudos do campo da história, antropologia e sociologia nos fazem perceber que o sentimento de infância na sociedade ocidental aparece no mesmo momento em que se constrói a sociedade capitalista e se estabelecem transformações nas relações sociais de trabalho e no papel da família. A psicóloga Fúlvia Rosenberg (1976, p. 1470) pontua que “não se pode imaginar o indivíduo se desenvolvendo em um vazio sociocultural e considera que pelas Ciências Sociais [...] posso ajudá-lo a apreender as semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde”.

Segundo Tânia de Vasconcellos (2008), “a ideia que se tem hoje de infância é uma construção social marcada pela modernidade, marcada por uma visão de criança como alguém que precisa ser cuidada, educada e preparada para a vida futura, para o adulto que será um dia”.

Entretanto, nas últimas décadas, uma nova concepção de infância vem tomando espaço no panorama educacional: a criança como ser social. Nesta visão, a criança cidadã

caracteriza-se como um ser ativo, em que sua condição social, cultural, econômica, de gênero, étnica e etária exerce grande influência sobre ela e seu comportamento. Com isso, o conceito de infância se afirma como múltiplo, pois depende de diversos fatores e do meio no qual está inserida.

Quanto à discussão sobre a cidadania da criança, encontramos nos estudos de Aquino (2003, p.88) que “a ideia de criança cidadã vem se constituindo nas produções científicas que influenciaram a construção do conceito de criança competente e possuidora de direitos e também na vivência de alguns segmentos sociais envolvidos em princípios democráticos”. A pesquisadora destaca “que o estabelecimento de uma política social diferenciada, na qual o Estado passe a encarar a criança como cidadão de direitos sociais especiais de educação, saúde, entre outros, pode contribuir, significativamente, para a construção da cidadania brasileira” (AQUINO, 2003, p. 88).

Os estudos da sociologia apontam a importância de compreender as diferentes infâncias que se estabelecem, advindas das vivências das crianças em culturas distintas. Ao revelarem como as diferentes culturas lidam com as crianças e as culturas infantis produzidas pelas crianças em diversificados contextos, marcam a ideia moderna de infância. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea (SARMENTO, 2004, p.6).

O reconhecimento das crianças como produtoras de cultura é algo recente no universo de conhecimento sobre a infância. O protagonismo infantil na construção de conhecimento vai se configurar a partir dos anos 1990, ou quase 50 anos depois dos estudos pioneiros realizados pelo pesquisador Florestan Fernandes, em 1944, sobre folclore infantil, do qual resultou na publicação do texto “Atrocinhas do Bom Retiro”.

O modo pioneiro como Florestan Fernandes (1944) focalizou a criança brasileira em suas pesquisas na década de 1940, trazendo o registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observações dos grupos de crianças e suas brincadeiras na rua de um bairro operário judeu paulista. Fernandes observou, registrou e analisou o modo como se realiza o processo de socialização das crianças entre elas e entre elas e os/as adultos/as, como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características dessas práticas sociais, enfim, como as crianças constroem a cultura infantil. (FARIA, 2011, p.2).

Na área da educação, Borba (2008, pag.78-79) aponta que “as culturas infantis correspondem a um conjunto dinâmico de conhecimentos, saberes, competências e comportamentos partilhados pelas crianças, que permite que elas desenvolvam atividades comuns e se constituam em um grupo social específico”. Segundo essa autora, as crianças, com base nas interpretações que formulam sobre o mundo, sobre si e sobre os outros,

constroem significações, formas próprias de ação e de relação com seus pares, constituindo suas culturas próprias.

A sociologia da infância traz reflexões sobre as culturas infantis. Um de seus estudiosos, Manuel Sarmiento (2002, 2003, 2007), questiona a visão adultocêntrica que concebe a criança como um ser incompleto, passível a toda e qualquer imposição cultural. Contrário a tal concepção, o autor enfatiza a criança como sujeito ativo em sua cultura e, portanto, no seu processo de socialização. —Assim, a criança autora de seus próprios conhecimentos não só vivencia e executa tarefas, mas cria outras de acordo com suas interpretações do espaço” (SILVA; SOUZA, 2008, p.12). Desse modo, podemos considerar vários aspectos que assumem uma importância aos processos de desenvolvimento e sociabilidade da criança, tais como: o tempo, o espaço, a comunicação, as práticas culturais, a imaginação, a fantasia, o brincar, a experimentação, entre outros.

Ao reconhecer a existência de uma cultura infantil, identificamos os traços singulares da atividade lúdica da criança no contexto amplo da cultura global e particular dos diferentes grupos socioculturais. As culturas infantis não estão separadas das estruturas sociais em que as crianças estão imersas e nas suas articulações com as culturas adultas.

(Re)Afirmamos que no contexto da educação infantil estão presentes diversas possibilidades para o desenvolvimento social da criança, seja entre a criança e outros pares ou parceiros mais experientes (criança-criança/criança-adulto), seja na exploração de um ambiente pensado e organizado para seu desenvolvimento (com objetos diversificados escolhidos especificamente para a educação infantil). Essas possibilidades favorecem à criança várias oportunidades de se socializar, em especial por meio de ações provenientes do brincar, do imaginar, do fantasiar e do criar.

Pensar no brincar é valorizar a cultura da criança e entender que a estruturação do educar, através da brincadeira, propicia conhecimento e desenvolvimento. No que se refere ao educar, o adulto, ao propiciar situações de brincadeiras, respeita a afetividade, a autonomia, a criatividade e a interação da criança, garantindo a cultura dos pequenos, seus direitos e preservando sua infância. Em seus estudos, Sarmiento (2002, apud BORBA, 2008) revela que —o brincar não é a única atividade por meio da qual as crianças constroem suas culturas próprias, mas, sem dúvida, destaca-se como um dos pilares da constituição das culturas da infância”.

O contexto da educação infantil ou da infância não são o limite dos estudos da sociologia quanto às culturas infantis, porém são estas crianças, nestes espaços, que têm contribuído para recentes pesquisas nacionais (ALMEIDA, 2009; BORBA, 2005; PRADO,

1998, dentre outras) e para a elaboração de significativos conceitos nesse campo.

O reconhecimento das crianças como produtoras de culturas nos contextos de suas relações sociais pressupõe um fortalecimento de sua participação social, dando-lhe visibilidade como sujeito com conhecimentos, desejos, direitos e preocupações e prevendo a necessidade de espaços e tempos para que possam produzir vida social na qual está inserida. Também requer um ambiente educacional aberto a perspectivas de novas práticas sociais e pedagógicas voltadas para crianças competentes.

Desse modo, percebemos que apesar de sempre ter existido a criança, nem sempre existiu a infância. O conceito de criança e também seu lugar na sociedade tem variado, sendo possível reconhecer que não existe apenas uma infância, e sim muitas, pois sua construção é um fenômeno histórico, social e cultural e que se diversifica por influência desses fatores.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CONTEXTOS

Este capítulo traz algumas questões cujas abordagens objetivam a ampliação de conhecimentos acerca das concepções da educação institucional da criança pequena, das políticas públicas que tratam das garantias e direitos do brincar na educação infantil e considerações de autores que discutem tal tema, na busca de uma aproximação com o universo infantil pesquisado.

3.1 A institucionalização da educação da pequena infância

Ao longo da história humana, de acordo com os modos de conceber a criança, surgem algumas concepções de educação que ainda podem ser percebidas no cotidiano da educação infantil. Em recente pesquisa, Tânia de Vasconcellos (2012, p. 106) aponta que

Na maioria das classes da educação infantil podemos assistir a um movimento fabril em um espaço controlado. Disciplinar as crianças e seus corpos, adequá-las aos tempos do trabalho, é o que se pode depreender do ritmo frenético em que se sucedem tarefas carentes de sentido, quer para as crianças, quer no sentido pedagógico.

A partir da história do Brasil, relembremos que com a abolição da escravatura e a proclamação da República, a sociedade se constitui impregnada com uma nova ordem econômica capitalista e urbano-industrial. E as primeiras iniciativas voltadas à educação das crianças tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiam contra o alto índice de mortalidade infantil.

Preservar a infância da destruição a que condena o desamparo dos cuidados que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão de vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso. (KRAMER, 1984, p. 54-55).

Quando relembremos a história educacional das crianças pequenas, se faz relevante destacar a importância da experiência paulista dos Parques Infantis, que tiveram lugar durante a gestão de Mario de Andrade, junto ao Departamento de Cultura do município de São Paulo. Os Parques Infantis foram considerados a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (na forma de uma proposta extraescolar) para as crianças das classes populares.

[...] que tiveram a oportunidade de brincar, de conviver com a natureza, de serem educadas e cuidadas, de movimentar-se em grandes espaços [...] construindo cultura e convivendo com a diversidade da cultura nacional. Onde já o cuidado e a educação não estavam antagonizados [...]. (FARIA, 1999, p. 3).

Na década de 1960 e meados dos anos 1970, houve um período de inovação de políticas sociais nas áreas da educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico passa a ser obrigatório e gratuito, como consta na Constituição Federal do Brasil.

Em 1970 ocorreu uma crescente evasão escolar e repetência das crianças das classes pobres no primeiro grau. Nesse período, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de 4 a 6 anos, para suprir as carências culturais existentes na educação familiar de classe baixa. Essa educação compensatória, com um saber homogeneizado e disciplinador, tem o objetivo de adequá-las a um modelo único que se concretiza numa suposta criança da classe média.

Nos anos 1980, os problemas referentes à educação pré-escolar crescem, e por meio de congressos como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e com a promulgação da Constituição de 1988, assegurando direitos específicos às crianças, a pré-escola passou a ser vista como necessária e de direito de todos. Em seu artigo 227 a Constituição Federal assegura que a pré-escola ser dever do Estado e opção da família e deveria ser integrada ao sistema de ensino brasileiro.

No fim da década de 1980 e início de 1990, houve a iniciativa social e política de reafirmar a creche e a pré-escola como direitos da criança garantidos no sistema de ensino público e gratuito com qualidade, sendo ambas incluídas nas políticas educacionais. Tais iniciativas seguem concepções pedagógicas e não mais assistencialista, se tornando constitucionalmente um dever do Estado e direito de todas as crianças. De acordo com Vasconcellos (2003, p.85), o fato de na Constituição de 1988, –creche e pré-escola serem apresentadas como instituições destinadas às crianças [...], define uma orientação que visa superar a distinção de políticas de atendimento [...], independente de condição social ou familiar, passa-se a considerar a criança como sujeito central.”

Após LBD/96, ficou definido que a creche e a pré-escola fazem parte da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Entretanto, o discurso educacional apesar de presente na lei precisou de vários documentos (LDB, ECA, RCNEI, DCNEI, PNE) para ser aceito pelo sistema municipal como responsabilidade sua, seja, inicialmente, nas secretarias de assistência, seja em pleno começo do século XXI, integrado à responsabilidade das secretarias de educação. (VASCONCELLOS; AQUINO, 2003, p. 254).

No que se refere às crianças pequenas e seus direitos, há um constante empenho dos profissionais da área na defesa das conquistas obtidas para a educação infantil. –“O processo de constituição da identidade para o segmento educacional infantil está se dando em condições muito conturbadas, mas ao mesmo tempo se constata seu crescimento e fortalecimento” (AQUINO, 2003, p.83). A justificativa de uma proposta pedagógica para a educação infantil não pode se desvincular dos cuidados que as crianças dessa faixa etária demandam e deve integrar ações educativas, associando essas duas dimensões (educar e cuidar), para possibilitar o melhor desenvolvimento de cada criança e o reconhecimento de seus direitos.

3.2 O brincar na legislação e nas políticas nacionais de Educação Infantil

Com o objetivo de conceituarmos o brincar como um direito das crianças brasileiras, elegemos os seguintes documentos para discussão sobre o tema: Constituição Federal do Brasil, de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, de 1998; Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e resolução CNE/CEB nº 5/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade, de 2006; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, de 1999 e 2009.

Em nosso país, foi a partir da mobilização da sociedade na luta por creches e pré-escolas, que a população conquistou a garantia da educação para a criança de 0 a 6 anos na Constituição Federal de 1988, que destaca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família e a educação infantil um dever do Estado.

Para cumprir e regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, em 1990, a lei nº 8.069, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhece as crianças como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, garantindo-lhes proteção integral e direitos assegurados em lei especial: direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar, de opinar e de participar. O documento demarca que as crianças e adolescentes são também cidadãos. O Título II, que trata dos Direitos Fundamentais da criança e do adolescente, traz no artigo 16 o direito à liberdade, compreendendo os seguintes aspectos: inciso IV – brincar, praticar esportes e divertir-se. Desse modo, o ECA assegura o brincar e garante proporcionar à criança vivenciar sua infância como lhe é peculiar.

Com o propósito de destacar diretrizes para educação escolar de nosso país e reafirmar conquistas legais no que garante a condição de direito e cidadania da criança e do adolescente, com a publicação no ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) é aprovada, postulando mais uma vez parte do resultado da mobilização da sociedade civil organizada.

Em seu artigo 29, a LDBEN/96 destina à educação infantil as crianças de até 5 anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Podemos considerar que o brincar é inerente à ação da criança, sendo importante que esteja presente no espaço da educação infantil, que proporciona o desenvolvimento integral da criança. É importante destacar que a LDBEN/96 também estabelece que a educação infantil passe a fazer parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica, sendo atribuição obrigatória dos municípios.

Em 1998, o Ministério da Educação produziu e publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), composto de três volumes que integram a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O RCNEI foi elaborado por um grupo de especialistas e destinado à educação infantil e como política do MEC, traz uma concepção distante das que vinham sendo consideradas pelos profissionais da área no encaminhamento de uma política nacional de educação infantil (CERISARA, 2002, p. 335).

O primeiro volume reflete sobre creches e pré-escolas do Brasil, fundamentando a concepção de criança, educar, cuidar, brincar, de instituições e do professor.

A **brincadeira** é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a **brincadeira** é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que **brinca** tenha o domínio da linguagem simbólica. [...] Nesse sentido, para **brincar** é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. [...] Toda **brincadeira** é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, p. 27, grifo nosso).

Por meio dessas concepções, esse documento define os objetivos gerais da educação infantil e traz que “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, **brincadeiras** e aprendizagens orientadas de forma integrada”, sendo importante que essa integração possa contribuir com “o desenvolvimento das capacidades interpessoais de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos amplos da realidade social e cultural.” (BRASIL, 1998, p. 23, grifo nosso).

O segundo e o terceiro volumes, denominados “Âmbitos de experiências: Formação

Social e Pessoal e Conhecimento do Mundo”, chamam maior atenção e acabam por revelar muito seu lado ideológico, sua forma de organização, trazendo eixos de trabalho que acabam por identificar disciplinas curriculares; tais eixos são acompanhados de objetivos e conteúdos específicos e homogêneos para as propostas pedagógicas da Educação infantil nacional. O volume II trata do âmbito da experiência de formação pessoal e social. Apresenta que tal eixo de trabalho favorece os processos de construção da identidade e autonomia da criança. O volume III refere-se ao conhecimento de mundo, orientado para a construção das diferentes linguagens e para a relação que estabelecem com os objetos de conhecimento. Após leitura do documento nos é possível indagar, até que ponto uma orientação curricular focada no desenvolvimento cognitivo contempla o que anuncia para o desenvolvimento da criança da educação infantil, observamos na realidade, que o referencial acaba por trazer a versão escolar pensada e realizada para o currículo do ensino fundamental.

Ligia Aquino e Vera Vasconcellos, analisando documentos destinados à educação infantil, esclarecem que utilizar outros termos não faz um documento deixar de ser diferente de modelos tradicionais:

Entretanto, ao tentar adotar outra forma de organização curricular, utilizando termos como *Âmbitos de experiência e Eixos*, no sentido de fugir da divisão por disciplinas, acabou por não ser tão diferente dos modelos tradicionais. A distribuição e organização em *âmbitos de experiências* seguem, de fato, o modelo tradicional, sacralizando as disciplinas acadêmicas de sempre, o que leva a um processo de apropriação do conhecimento, visto de forma fragmentada e não problematizada. (2011, p.170)

Quanto ao brincar, tal material considera a brincadeira a linguagem da infância e ressalta a importância do brincar, tanto em situações formais quanto informais. Segundo Aquino e Vasconcellos (2011, p.170), –ao abordar os conceitos de criança (p.21), educar (p.23), cuidar (p.24) e **brincar** (p.27, grifo nosso), o RCNEI provoca reflexões sobre as várias concepções presentes na sociedade brasileira e o caráter histórico e social de tais conceitos [...]. As autoras consideram que –outro ganho positivo foi fato de esses conceitos serem discutidos no corpo do documento.” Nesse sentido, quando o documento trata dos âmbitos de experiências e seus eixos, é possível perceber as brincadeiras e os jogos postos como uma atividade permanente na organização da rotina na Educação Infantil. Porém, o que podemos compreender no decorrer da leitura de tais âmbitos e eixos é que nessa proposta curricular as especificidades da educação infantil acabam se diluindo e o documento revela sua concepção primeira, trazendo uma versão escolar de trabalho.

Outro documento oficial que expressa a política do MEC, são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), de 2006. Esse documento contém referenciais de qualidade para a educação infantil –que buscam a promoção de igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso país e das muitas culturas nele existentes.”⁸ É composto por dois volumes: o primeiro apresenta a definição de parâmetros, a concepção de criança e um breve relato da história da educação infantil no Brasil; o segundo possui as atribuições federais, estaduais e municipais do sistema de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil, debatendo as práticas pedagógicas, a função dessas instituições e o perfil do profissional. Segundo Aquino e Vasconcelos (2011, p.172), este documento traz ~~uma~~ versão revista e ampliada do documento ‘Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças’ (BRASIL, 1995), incorporando a legislação vigente e as questões debatidas em seminários regionais”.

Os PNQEI de 2006 reiteram a questão da relação entre o educar e o cuidar, afirmando que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil promovam práticas de educação e cuidado, integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais, entendendo a criança como um ser completo. Encontramos em trechos do material, o brincar proposto em tal prática de educação e cuidado infantil, valorizando suas interações para seu desenvolvimento e aprendizagem e apoiando a ação da criança:

Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a **brincadeira**; [...] organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. [...] As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: **brincar**; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão [...]. (BRASIL, 2006a, p. 16-19, grifo nosso).

Esse documento não pretende ser um indicador de qualidade, mas sim algo que se constitua em ~~mais~~ um passo na direção de transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros que garantam o direito das crianças de 0 até 6 anos à Educação Infantil de qualidade.” (BRASIL, 2006b, p. 10).

Em linhas gerais, os PNQEI, ao definir criança, apontam que esta ~~é~~ um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de determinada cultura.

⁸ Texto explicativo, disponível no *site* do MEC, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?opitin=content&task=view&id=556>>. Acesso em: 2 mai. 2012.

Se, por um lado, é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, por outro, também contribui com ele” (BRASIL, 2006, pag.13), destacando as diversas possibilidades ativas das crianças. Para que essas possibilidades sejam desenvolvidas, faz-se necessário que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades.

[...] a criança é um ser humano único e completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. [...] as crianças são cidadãos de direito, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos, seres competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006a, p. 18).

Vale atentar que o referido documento enfatiza o modo como os professores podem educar e cuidar dos bebês. Tais como:

assegurar que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento...; organizar atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a **imaginação**, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens...; assegurar que bebês e crianças tenham opções de atividades e **brincadeiras** que correspondam aos interesses e às necessidades apropriadas às diferentes faixas etárias (BRASIL, 2006, pag. 39-40, grifo nosso).

Tal destaque é notório, pois são poucos os documentos relativos à educação infantil que sugerem orientações aos professores que educam e cuidam dos bebês nas creches.

Num propósito de fixar diretrizes para educação infantil, em 2009 foram elaboradas e instituídas com descentralização de poderes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) – um documento com força de lei e caráter de uma educação democrática e de qualidade para as propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil em âmbito nacional, que em seu artigo 4º estabelece:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca**, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, p.12, grifo nosso).

O documento articula a experiência e os saberes das crianças com o conhecimento da sociedade em que vivem. Nele constam diretrizes para organização, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares, visando o protagonismo da criança em seu desenvolvimento.

É importante salientarmos que o documento coloca a criança no centro do

planejamento curricular e aponta o brincar como eixo norteador desse planejamento, sendo peculiar à criança e inerente à ação de planejar, evidenciado nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Destacar a ludicidade como um princípio estético, que precisa estar presente nas propostas da educação infantil, possibilita à criança vivenciar seu desenvolvimento e aprendizagens com prazer.

Há, no documento, a atenção em garantir a brincadeira nos objetivos das propostas pedagógicas. Podemos verificar tal ação no artigo 8º que expressa: *“a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir [...], assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à **brincadeira**, à convivência e à interação com outras crianças”* (DCNEI, 2009, p.18, grifo nosso). Na definição de eixos do currículo as DCNEI enfatizam práticas que proporcionem vivências por meio do ato de brincar com seus pares ou parceiros mais experientes – o adulto, o mundo –, através de diferentes linguagens. E, destaca no artigo 9º que *“as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]”*. Ao analisarem tal documento, Aquino e Vasconcellos mostram que:

Segundo o parecer, o grande desafio atual é criarmos práticas que: além de valorizar a diversidade de dinâmicas e ritmos, também se destaca que conhecer e aprender têm sentido quando articulados às múltiplas dimensões humanas, em que várias linguagens da criança, quando respeitadas, têm um papel fundamental (2011, p. 179).

Com base nessa concepção e no documento, entende-se que as atividades planejadas e realizadas que respeitam a criança, sua voz, seus interesses, com propostas diversificadas e espontâneas e que valorizam interações nas quais elas aprofundam seus conhecimentos, significam uma mudança na estrutura tradicional de transmissão de conteúdo para uma visão de criança potente e construtora do próprio conhecimento, sendo a brincadeira e a ludicidade importantes para sua afirmação.

Vale salientarmos que as DCNEI foram elaboradas com a descentralização de poderes, quando em sua formulação foram ouvidas diferentes vozes de gestores públicos, educadores, pesquisadores e representantes do setor privado e da sociedade civil. Diferente desse documento, o RCNEI de 1998, já citado, foi elaborado *“eindindo pensamento e ação – concepção e execução”* (AQUINO; VASCONCELLOS, 2011, p.182).

Tal processo desenvolveu-se por um grupo de especialistas e por profissionais da

educação infantil, a quem caberia colocá-lo em prática. Aquino e Vasconcellos (2011, p.166) consideram “esse movimento como uma postura de não reconhecimento da história acumulada por aqueles que vêm produzindo e sustentando a educação infantil no país.”

Outro documento que representa mais uma conquista para a infância, nomeado Critérios para um Atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, e conhecido popularmente como “As Carinhas”, lançado em 1998, e reeditado pelo MEC em 2009, destaca a brincadeira como principal componente para a vivência das crianças na creche.

O documento, comprometido com as necessidades fundamentais das crianças na busca de atendimento educacional de qualidade, é composto por duas partes, uma com critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches, e outra com critérios referentes às diretrizes e normas políticas e de programas de financiamento. Na primeira parte, há um conjunto de critérios relacionados à garantia do respeito aos direitos das crianças, cujo primeiro é: “Nossas crianças têm direito à **brincadeira**” (p. 13, grifo nosso). Este critério indica quatorze ações que destacam o brincar infantil na busca do respeito ao individual e coletivo, à autonomia, à criatividade, ao espaço adequado para a criança pequena, à participação das famílias, à interação criança-criança e criança-adulto e à pluralidade cultural.

Seguindo em sua redação, nos demais critérios, o **brincar** aparece repetidamente em quase todos, por mais de uma vez. Dentre as ações elencadas nos critérios, destacamos algumas que trazem explícito o enfoque dado ao brincar. No critério “Nossas crianças têm direito à brincadeira”, destacamos: “os **brinquedos** estão disponíveis para as crianças em todos os momentos” e “os adultos também acatam as **brincadeiras** propostas pelas crianças.” (BRASIL,2009, p.14, grifo nosso). Tais ações possibilitam a autonomia, a liberdade de escolhas e o reconhecimento das propostas das crianças. No critério “Nossas crianças têm direito à atenção individual” afirma que “damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas **brincadeiras de grupo**” (p.15, grifo nosso). Aqui é dedicado um olhar atento às singularidades infantis. Seguindo, verificamos em outros critérios ações que afirmam os direitos da criança na compreensão de si, do outro e de se relacionar com o mundo, quando expressam que “nossas crianças têm direito a **brincar** com a água” (p.18, grifo nosso), “nossas crianças têm oportunidade de **brincar** com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza” (p.18, grifo nosso) ou então “nossas crianças têm oportunidade de desenvolver **brincadeiras e jogos simbólicos**” (p.21, grifo nosso).

Com base no documento, entendemos que ter direito a desenvolver a imaginação, ao movimento, ao afeto, à amizade e ao contato com a natureza, seria possibilitar o faz de conta,

o correr, pular, cantar, as trocas de experiências, o contato corporal e também cultural, entre outras ações, promovendo desenvolvimento, valorizando diversas formas de expressão que compreendem as crianças como potentes.

Na segunda parte deste mesmo documento estão elaborados critérios ligados às políticas e aos programas para as instituições creches, que traz que é preciso o reconhecimento do direito à brincadeira e tais políticas e programas precisam garantir um orçamento para que as unidades prevejam a compra de brinquedos, segundo o documento: “O orçamento para as creches prevê a compra e reposição de **brinquedos**, material para expressão artística [...]”, atentando também para a construção e escolha de mobiliário que possibilite a organização dos espaços: “A construção das creches prevê a possibilidade de **brincadeiras** em espaço interno e externo.” (p.38, grifo nosso).

Por meio da leitura de tais documentos legais referentes à educação de nosso país, identificamos que a educação infantil é uma realidade e que as políticas públicas assinalam as peculiaridades da infância, possibilitando justificar uma proposta pedagógica democraticamente pautada no brincar. Nos documentos que discutimos encontramos um enfoque voltado para a concepção de um brincar próprio da criança, que precisa estar garantido à infância nos espaços de educação infantil, por meio da expressão da criança, seu pensar e agir, com contribuição para o desenvolvimento e conhecimento de si e do mundo.

As conquistas e mudanças nessa área vêm acontecendo num processo lento e pleno de marcas sociais e históricas. Devemos considerar que as políticas nacionais para a educação infantil, discutidas neste trabalho, são destinadas a um país grande em extensão e diverso em sua cultura. Tal concepção tem se multiplicado no pensar e fazer, não só do meio acadêmico, mas também nas práticas da educação infantil, contribuindo para uma possibilidade de educação voltada às realidades brasileiras.

Vale ressaltar que políticas para a infância, que tragam eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens e que acabem por dividir e nomear áreas disciplinares (linguagem oral e escrita, artes visuais, natureza e sociedade, matemática, entre outras) precisam ser discutidas e repensadas. Entendemos que políticas pautadas nas crianças, com suas diversas linguagens e produtoras de cultura infantil – tema que ainda se faz recente no universo de conhecimento sobre a infância – precisam ser elaboradas para as novas práticas sociais que vêm se configurando em nosso país, para uma educação infantil centrada na experiência da criança e no seu processo, pois “as crianças são comunicadoras por excelência, construtoras da história e da cultura e capazes de múltiplas relações e formas de expressão” (FARIA; RICHTER, 2009, p.107).

4 UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL UNIVERSITÁRIA

Este capítulo traz uma exposição da situação atual das unidades educação infantil universitárias (UEIUs)⁹ e aborda os principais fatores que contribuíram para implementar e manter a Creche UFF, destacando a proposta pedagógica que tal instituição desenvolve.

4.1 Um pouco sobre unidades de educação infantil universitárias

As unidades de educação infantil universitárias (UEIUs) começaram a ser pleiteadas no cenário nacional, num percurso de lutas, tendo por protagonistas os movimentos sociais, mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, sindicatos e comunidades universitárias. Isto ocorreu quando houve uma ampliação do trabalho feminino, acarretando a necessidade de um espaço para seus filhos pequenos. Assim, tais unidades surgiram pela demanda por creche no local de trabalho.

No ano de 1972, iniciou-se o funcionamento da primeira unidade de educação infantil universitária federal na cidade de São Paulo, porém, só na década de 1980, o número de creches universitárias teve aumento significativo, quando por meio do decreto nº 93.408¹⁰, de 10 de outubro de 1986, os funcionários passaram a ter direito à creche¹¹ no local de trabalho. Por essa razão, tais unidades surgem com caráter de prestação de serviço.

Tal decreto concede a condição legal para as Instituições Federais Ensino Superior (IFES) criarem unidades de educação infantil. O decreto propôs, ainda, que a criação de creches, maternais ou jardim de infância poderia acontecer de diversas maneiras: (1) como unidades integrantes de sua própria estrutura organizacional; (2) mediante a licitação de instituições particulares que oferecem atividades pré-escolares; (3) mediante convênios com instituições de atendimento pré-escolar, conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas (ProACE de 2012).

Após a inauguração, em 1972, da primeira creche em universidade federal, reivindicações da comunidade universitária levaram à inauguração de mais quatro unidades na década de 1970 [...]. É na década de 1980 até 1992 que as creches nas

⁹ Para denominar a unidade de educação infantil universitária, utilizamos a sigla UEIU, no singular, e UEIUs, no plural, em todo o trabalho.

¹⁰ “O decreto estabelece que os órgãos e entidades da Administração Federal Direta e Indireta e Fundações sob a supervisão ministerial, viabilizem o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, filhos dos servidores, através de creches, instituições materno-infantis e jardins de infância... De atendimento à criança de 0 a 6 anos conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas” (RAUPP, 2003, p.20).

¹¹ O termo creche, anterior à LDBEN/96, em geral era usado para denominar tempo integral.

universidades federais têm sua grande expansão com a inauguração de 15 novas unidades. A ampliação do número de unidades teve influência dos avanços da educação infantil e do crescimento da área como campo de pesquisa, que, a partir dos meados da década de 1980, passa por significativas transformações, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, quando a creche passa a ser reivindicada também como um direito das crianças – até então havia sido principalmente a reivindicação de um direito da mulher trabalhadora. (RAUPP, 2004, p. 202-203).

Marilena Raupp em 2004 ao realizar um estudo sobre unidades universitárias de educação infantil em instituições federais de ensino superior, marca a relevância dessas unidades para além do campo de educação das crianças, mas também como lugar de formação acadêmica e profissional, por serem espaço de pesquisa, ensino e extensão.

A Creche UFF, campo de estudo e investigação, se enquadra no perfil das que funcionam como campo de estágio dos diversos cursos, de pesquisa para alunos da graduação e pós-graduação de várias áreas, e extensão através de convênios e projetos internos.

Das 26 unidades de educação infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, existem 19¹² localizadas em universidades federais do país; destas, ainda não são todas as que se dedicam para além da educação das crianças. Isso foi observado em duas unidades que o grupo de pesquisa Infância e Saber Docente visitou, quando esteve em outros estados brasileiros.

Por conta de questões diversas e adversas, as equipes das UEIUs se mobilizaram, criando a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI), entidade que congrega tais unidades de educação infantil das universidades federais de ensino superior (UFES) e as representa no contexto nacional, tendo por finalidade incentivar a participação das unidades de educação infantil nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das UFES, a integração das unidades de educação infantil destas, sua valorização, sua defesa e a representação do conjunto de seus filiados, judicial e extrajudicialmente (ANUUF EI, 2013). De acordo com o parecer CNE/CEB nº 17/2010, p. 2-3:

No contexto da integração da Educação Infantil ao sistema educacional, as unidades de educação infantil ligadas aos órgãos da Administração Pública Federal encontram-se em situação por vezes indefinida e, em geral, carecem de melhores condições institucionais de funcionamento.

¹² UFSC, UFRGS, UFES, UFRN, UFRJ, UFPB, UFSM, UFBA, UFSCAR, UFG, UFV, UFPR, UFMG, UFA, UFF, UFLA, UNIFESP, UFC e UFSP. Número de universidades por regiões: 1 (Centro-Oeste), 5 (Nordeste), 0 (Norte), 9 (Sudeste), 4 (Sul) – destacam-se, assim, os grandes centros urbanos.

Conforme mapeado e divulgado pela ANUFEI, “há uma grande diversidade dos modos de vinculação administrativa das UEIUs na estrutura das instituições, além das diferentes formas de manutenção, financiamento, composição e formação de quadros de pessoal” (BARROS, 2013, p.20). Com isso, há diversas situações, como por exemplo, a variedade quanto ao vínculo institucional (centros, pró-reitorias, colégio universitários, coordenadorias, departamentos, entre outras) e também em relação à carreira docente (ausência de quadro para carreira docente, quadros com professores efetivos, quadros com professores de educação básica), entre outras.

Por essa e outras demandas específicas das unidades educacionais, a ANUFEI encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, solicitando esclarecimento e orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento dessas unidades de educação infantil. Em resposta, para adequar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino ligados a órgãos da Administração Pública Federal às legislações do país, a Câmara de Educação Básica aprovou o Projeto da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 (Anexo A). O documento traz em seu texto dez artigos que fixam normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Assim, as unidades que atenderem a tais condições podem ser reconhecidas e mantidas/custeadas como uma unidade ligada à Federação.

Salientamos que alguns desses artigos alteram a estrutura organizacional das unidades de educação infantil universitária e podem vir a desconstruir o caráter identitário de ensino, pesquisa e extensão e o oferecimento de uma proposta pedagógica diferenciada que algumas unidades possuem. Exemplo disso é a construção de um novo paradigma, no que diz respeito à obrigatoriedade de igualdade de condições para o acesso e a permanência de crianças na faixa etária que se propõem atender e não mais apenas filhos de professores, alunos e funcionários das universidades federais.

No que se refere aos desafios que essas unidades buscam superar, o documento representa um avanço quanto à garantia do ingresso dos profissionais da educação exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, que possibilitará a organização de equipe especializada, provocando a extinção da rotatividade de funcionários contratados.

Contudo, podemos observar que a partir da resolução nº 1/2011, antigas discussões e novos desafios foram postos para as UEIUs e, mediante seu cumprimento, haverá ganhos e também perdas que fazem parte no processo de mudança.

4.2 Caracterizando a Creche UFF

Imagem 1 – Logo de Comemoração: 15 anos da Creche UFF



Fonte: <<http://crecheuffgreve2012.blogspot.com>>.

A UEIU da Universidade Federal Fluminense (UFF), Creche UFF, localiza-se na cidade de Niterói, no *Campus* Universitário do Gragoatá¹³, como Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis. Para evidenciar o trabalho ali desenvolvido durante a trajetória de 15 anos de existência, procuramos pesquisar os fatos que possibilitaram a idealização da instituição, procurando atentar para as seguintes questões: como e para que a Creche UFF foi construída?

De início, damos destaque à celebração dos 15 anos das atividades com as crianças e da conquista do lugar de pesquisa e formação de profissionais das várias áreas do conhecimento. Em comemoração, a equipe da unidade, em parceria com o Núcleo Multidisciplinar e Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos, realizou o colóquio intitulado “História da Creche UFF e Desafios da Educação Infantil – Creche UFF 1997-2012: conquistas e desafios”. Com o propósito de dar visibilidade aos desafios vencidos e traçados para o futuro e o trabalho ali desenvolvido de anos de dedicação à infância.

¹³ Além do Restaurante Universitário, este *campus* abriga a Biblioteca Central, a Coordenadoria de Seleção (COSEAC) e vários blocos de institutos e faculdades de diversos cursos de graduação e pós-graduação: educação, serviço social, psicologia, letras, história e filosofia.

Foto 1 – Debate UEIU: papel, entraves e perspectivas



Fonte: <<http://crecheuffgreve2012.blogspot.com.br>>.

Foto 2 – Debate: EI: história, legislação e políticas públicas

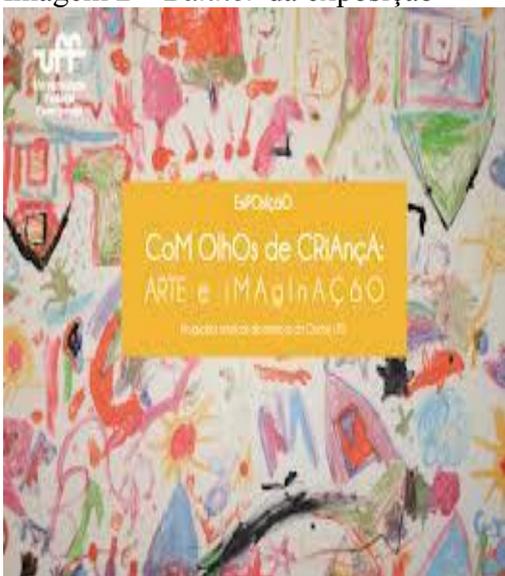


Fonte: <<http://crecheuffcoloquio2012.wordpress.com>>.

O evento realizado no mês de outubro de 2012, gratuito e aberto ao público, discutiu temas debatidos em atividade de greve, como mostram as fotos 1 e 2, e foi realizado em diferentes espaços da cidade de Niterói. Além de mesas de discussões e palestras que trouxeram o resgate da história da creche, com temas como: disseminação dos saberes e fazeres desenvolvidos pela equipe, formação do profissional da educação infantil, velhos e bons desafios para as UEIUs, entre outros. Também foi realizada, simultaneamente, uma mostra científica sobre “Os fazeres da Creche UFF: educação infantil, ensino, pesquisa e extensão”, na Biblioteca Central do Gragoatá e uma exposição artística no Museu do Ingá¹⁴, intitulada: “Com os olhos de criança: arte e imaginação”, com obras produzidas pelas crianças. Para a exposição no Museu do Ingá, em comemoração aos 15 anos da creche, as crianças decidiram que uma das esculturas a ser feita seria uma caverna.

¹⁴ O Museu Ingá é dedicado à história política e artística fluminense, com um acervo de mais de 4 mil peças, incluindo obras de Tarsila do Amaral e Luc ílio de Albuquerque, além de documentos e informações dos 43 governadores do Estado. Este espaço pertence à Secretaria de Estado de Cultura e está situado na Rua Presidente Pedreira, nº 78, Ingá - Niterói.

Imagem 2 – *Banner da exposição*



Fonte: <<http://crecheuffcoloquio2012.wordpress.com>>.

Foto 3 – Produção da escultura: caverna (1)



Fonte: <<http://recheuffgreve2012.blogspot.com.br>>.

Foto 4 – Produção da escultura: caverna (2)



Fonte: <<http://recheuffgreve2012.blogspot.com.br>>.

A intenção maior na realização do evento foi reunir pessoas que conhecessem a trajetória histórica e social da Creche UFF e pudessem compartilhar o conhecimento teórico-prático produzido ao longo dos anos, além de outros interlocutores que contribuíssem para pensar os desafios ainda a vencer.

A realização do colóquio foi enriquecedora no que tange à interlocução entre a equipe da unidade, as famílias e também as crianças. Através dessa participação coletiva foi possível compreender um pouco dessa UEIU e o que anseia enquanto melhorias a conquistar.

Assim, mergulhar no interior da Creche UFF que se mostrou e compartilhou, talvez, pela primeira vez, para os olhos de muitos, com o compromisso de discussão e diálogo com a

sociedade e de produção do conhecimento em nível nacional, a creche reafirmou sua posição enquanto espaço de estudos relativos à infância.

O colóquio contribuiu na compreensão de “que chegar aos quinze anos, não foi tarefa fácil”, como exposto durante uma das palestras. Segundo membros da equipe da unidade, os desafios se iniciaram no sonho de sua existência, passaram para sua efetiva construção e permanecem até hoje nas conquistas e dificuldades de seu funcionamento diário. E nesse processo intenso e imerso nas discussões nacionais, é que a Creche UFF ganha seu espaço e busca outras maneiras de disseminação de saberes e fazeres em diálogo com a sociedade.

A concretização de seu funcionamento foi possível pelo resultado de reivindicações e lutas de cerca de uma década, quando um grupo que contava com a participação dos professores Vera M. Ramos de Vasconcellos, Ângela Fernandes, Luís Ferreira, além de monitores e servidores de diferentes departamentos da UFF se engajaram em discussões que deram forma ao projeto da creche. “Esses atores tinham por interesse comum a busca de um espaço de estudo para profissionais interessados na educação infantil e outras áreas do conhecimento” (MOURÃO, 2011, p.15).

Em 1986, quando foi formado o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/UFF), o grupo de professores que o constituía, continuava acreditando e lutando pelo projeto da creche. Por alguns anos, esse grupo de pesquisa continuou articulado a discussões e estudos na área da infância, muito em função dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos junto aos municípios de Niterói e São Gonçalo (CRECHE UFF, 2012¹⁵, *on-line*).

Mesmo sendo a última UEIU a ser criada no país, a Creche UFF surgiu com uma identidade comprometida com uma política acadêmica que articula pesquisa, ensino e extensão para alunos e profissionais de diferentes áreas do conhecimento que se interessam pelas discussões sobre a infância, diferentemente de outras UEIUs que, em sua maioria, surgem enquanto direito dos trabalhadores.

Segundo Vera Vasconcellos (2011, p. 7), “durante um período, o prédio construído para ser creche foi utilizado como depósito de sucatas da universidade, isso se deu por problemas econômicos reais que o país e, conseqüentemente, as universidades federais passaram no ano de 1990”.

Em 1997, a Creche UFF foi inaugurada e iniciou seu funcionamento na forma de projeto de extensão. A Norma de Serviço nº 488/98 determinou que a Creche UFF fosse

¹⁵ O endereço eletrônico da Creche UFF é: <http://www.uff.br/creche/>.

vinculada administrativamente ao Gabinete do Reitor e tecnicamente vinculada ao Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC). Naquele ano, a creche ainda não tinha todo seu espaço físico equipado, começando suas atividades com 24 crianças, em dois turnos, no horário 8h às 12h, e de 14h às 18h. Então, ficou acordado que cada criança poderia participar de cinco sessões em cada “grupo de brincadeiras”, que foi chamado assim por privilegiar atividades lúdicas no período em que as crianças frequentavam o lugar. As atividades com as crianças ficaram sob a responsabilidade de “estagiários avançados” – alunos no último período do curso de graduação e profissionais do próprio NMPEEC (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

Em 1999, a professora Mônica B. M. Picanço, da Faculdade de Educação, foi alocada na creche como coordenadora da unidade (Portaria nº 27.199, de 01/06/1999). Percebemos, a partir de documentos encontrados no trabalho de campo, que a atuação da professora Mônica foi marcada por atividades de leitura e orientação dos projetos dos grupamentos, por implementar o uso do caderno de registros para os profissionais da creche, reuniões com a equipe, organização do jornal “A Teia” e outras atividades, como projetos de extensão (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

As limitações administrativas e acadêmicas inerentes a um programa de extensão levaram a novas mudanças. Após mais de 10 anos de funcionamento, a Creche UFF torna-se Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI – Resolução nº 312/07). Atualmente a creche funciona diariamente com até 60 crianças entre 1 ano e meio e 6 anos, filhos(as) de alunos(as), professores(as) e funcionários(as) da universidade, com horário integral das 8h às 18h, de segunda a sexta-feira, com férias em janeiro e recesso em julho de cada ano. Os grupamentos são organizados por proximidade de idades, porém há possibilidade constante de interação de todas as crianças em variados momentos do dia. A creche conta geralmente com 2 professores e 2 auxiliares de sala para atuar com as crianças no grupamento 1 (24 crianças de 1 ano e meio a 2 anos e meio), grupamento 2 (22 crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio) e no grupamento 3 (14 crianças de 3 anos e meio a 5 anos).

A rotina das crianças na Creche UFF acontece reservando momentos da alimentação, banho, descanso e outras atividades cotidianas específicas de uma creche; seu diferencial está muito no modo como as atividades são realizadas e pensadas por uma proposta pedagógica que se ancora nos princípios sócio-construtivistas, principalmente nos conceitos de equilíbrio majorante (PIAGET, 1976), autonomia (PIAGET, 1977) e atividade mediada (VYGOTSKY, 1978; COLE, 1997). Para isso investe em pensar desde a arquitetura e

estruturação do ambiente, como também, na participação coletiva e no processo de aprendizagem de todos os atores sociais que convivem na unidade (CRECHE UFF, 2012, *online*).

É fundamental que todos aqueles que atuam na creche possam se colocar como sujeitos atuantes, que pesam e vivenciam a prática cotidiana diferentemente, pois é a partir da reflexão a respeito do nosso cotidiano que avançamos, revemos valores, ideias e concepções. Assim sendo, a vivência em grupo tem, para nós, um papel fundamental. Nesse processo de reflexão coletiva percebemos a necessidade da construção de uma proposta pedagógica que prepare o sujeito para conviver de forma crítica e competente com a diversidade cultural. (PICANÇO; SANTOS, 2003, p.11).

4.2.1 Estrutura administrativa/pessoal

A equipe gestora da creche é composta pela coordenação geral, por professores da Faculdade de Educação, pelo Departamento de Psicologia e Escola de Serviço Social, representante do grupo de pais e um representante do corpo técnico-administrativo. A creche adota um modelo participativo em suas decisões institucionais. Há ainda, compondo a equipe da unidade, professoras cedidas pelo município de São Gonçalo¹⁶ e duas contratadas pela UFF, dois auxiliares administrativos, duas enfermeiras, uma arquivista, vinte bolsistas de extensão, pesquisa e treinamento (alunos da UFF sob a supervisão de professores/pesquisadores de diferentes áreas) e equipe específica para o setor de nutrição e limpeza.

Com uma equipe multidisciplinar, por meio de reuniões, são planejadas e discutidas as ações necessárias para assegurar a qualidade do cuidar e educar, com o objetivo de propor e refletir sobre o trabalho pedagógico e de realizar atividades de formação continuadas.

4.2.2 Espaço físico pedagógico

Uma vez que os espaços são parte integrante da proposta pedagógica vivenciada pela unidade, é necessário descrever parte da estrutura física¹⁷ e do arranjo espacial do local. Tal preocupação com o espaço fica evidente, por exemplo, na estrutura do banheiro onde pias e objetos estão em altura apropriada para o uso das crianças e o *box* apresenta uma estrutura que

¹⁶ Por meio desse convênio com a Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo, a creche oferece um programa de Formação Continuada para Educação Infantil naquele município e, em troca, recebe um grupo de professoras formadas.

¹⁷ Para visualização de toda estrutura física segue no Apêndice B a planta baixa da Creche UFF.

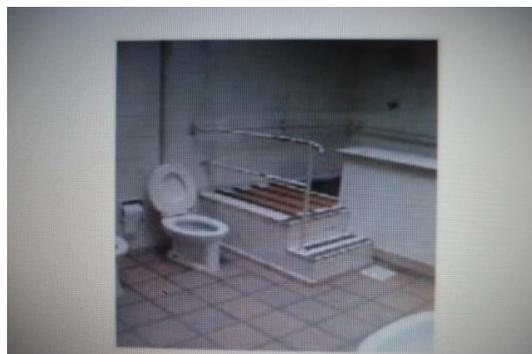
permite à criança ficar em uma altura que torna possível o adulto orientá-lo no banho. As salas de atividades dos grupamentos 2 e 3 não têm portas, o que permite uma movimentação livre das crianças.

Foto 5 – Pias e objetos do banheiro



Fonte: Vianna (2010, p.43).

Foto 6 – *Box* do banheiro



Fonte: Souza (2003, p.57).

A Creche UFF é circundada por uma área verde próxima ao refeitório universitário; possui em seu espaço físico, logo à esquerda da entrada principal, uma área gramada destinada às atividades de recreação externa, com brinquedos (escorregador e balanço) e chuveiros para banhos coletivos. Tal espaço pode ser acessado por todas as três salas de atividades, sendo estas conectadas duas a duas por uma área comum que dá acesso ao pátio externo gramado.

Foto 7 – Sala sem portas



Fonte: <http://www.uff.br/creche/index.php/criancas-em-acao/galeria-de-fotos>

Foto 8 – Área externa gramada

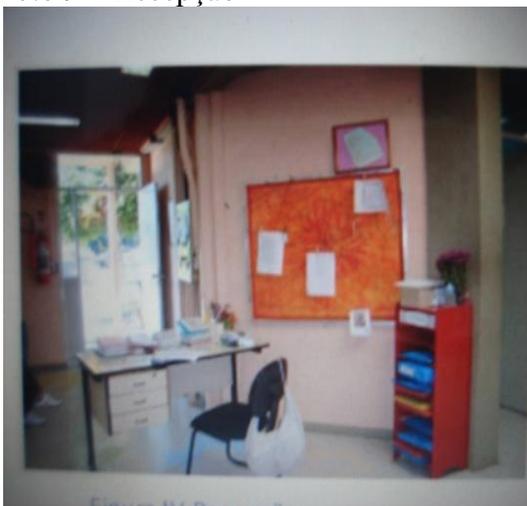


Fonte: <<http://crecheuffcoloquio2012.wordpress.com>>.

Próximo à porta de entrada fica a recepção, onde crianças e responsáveis são recebidos por um funcionário que recolhe as agendas e anota recados. Ali também há um salão de entrada – ambiente aconchegante com aquário, mesa e sofás. Este espaço é repleto de produções das crianças à altura visual delas. Há ambientes (salas) destinados aos professores e

bolsistas, além de enfermaria, biblioteca¹⁸ e brinquedoteca, cozinha, refeitório, banheiros, pátio interno parcialmente coberto (que permite uso nos dias de chuva) e sala de artes. É importante destacar que desde o chão até o teto, toda a creche é decorada com produções das crianças.

Foto 9 – Recepção



Fonte: Souza (2003, p.64).

Foto 10 – Salão de entrada



Fonte: <<http://crecheuffcoloquio2012.wordpress.com>>.

Além do prédio físico, a creche possui uma estrutura virtual em que, por meio de um *site*¹⁹, conhecemos a instituição quanto à sua história, instalações, identidade acadêmica, equipe, gestão, proposta de educação, regimento, calendário, crianças e suas ações, famílias e sua atuação, entre outras.

Atualmente, a creche passa pela expectativa de mudanças na estruturação do quadro de professores, por conta do que está previsto na Resolução nº 1, de 10 de março de 2011, em seu inciso IV, que determina: “garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos” e no inciso V certifica: “assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério”.

¹⁸ A Biblioteca Flor de Papel (BFP) é um espaço de mediação da informação e do conhecimento e dedica-se à formação do leitor, ao incentivo à leitura e à cultura e a promover a prática do ensino, da pesquisa e da extensão nas áreas de Educação Infantil e Biblioteconomia (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

¹⁹ O *site* da Creche UFF é: <http://www.uff.br/creche/>.

Foto 11 – Greve das UFES em 2012



Fonte: <<http://crecheuffgreve2012.blogspot.com.br>>.

Durante a greve das universidades públicas em 2012, a Creche UFF participou ativamente, mobilizando debates, ações e ressaltou a luta para a sua institucionalização na universidade, com objetivo de consolidação da proposta de educação infantil com base no tripé que sustenta a missão da universidade pública: o ensino, a pesquisa e a extensão (BARROS, 2013). A ausência de professores concursados para a creche também ganhou destaque nos debates, fortalecendo a reivindicação do concurso público para professor da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT/MEC), como ocorre em unidades como colégios federais, colégios universitários ou Colégio Pedro II e também a importância de sua independência financeira.

4.2.3 Proposta de educação²⁰

A Creche UFF matricula crianças de um 1 e 6 meses a 6 anos, filhos de alunos, professores e funcionários da UFF. Na creche, as atividades são decididas no coletivo e contam com participação ativa das crianças. A proposta pedagógica baseia-se na concepção sócio-construtivista²¹, enfatizando a brincadeira como eixo das atividades e da organização do currículo de trabalho por projetos. Picanço (2003) explica que os projetos realizados na creche não são um método e sim uma proposta para a produção de conhecimento. Dentro dessa

²⁰ A Proposta Pedagógica da Creche UFF que consta no *site* da unidade encontra-se no Anexo B deste trabalho.

²¹ O sócio-construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Surge da ênfase no social (POZO, 1994, p.143).

perspectiva, a criança participa do planejamento e da avaliação das atividades.

A brincadeira caminha junto com a estratégia pedagógica dos projetos de trabalho, que são coletivos de aprendizagem que buscam integrar conteúdos de diferentes áreas e proporcionar a construção do conhecimento em rede. A escolha do tema envolve todo grupo e as fontes de pesquisa e forma de exposição também devem ser estabelecidas com as crianças. (PICANÇO, 2003, p. 292).

Também é importante ressaltar as “rodinhas dos combinados”²² feitas com as crianças e os adultos. Há os “combinados” – acordos e fazeres do grupo – relacionados às ações para o bom funcionamento da creche, que são discutidos na rodinha. Nesta atividade diária que se dá em forma de roda de conversa, as crianças planejam as atividades e seu modo de realização daquele dia. Também há a proposta dos responsáveis participarem das atividades junto às crianças. Pardal (2011), quando trata das normas e combinados da Creche UFF em seu texto, também resalta os espaços coletivos de discussão, reflexão e formação.

Há cinco momentos em que as normas são constantemente criadas, repensadas e refeitas: as reuniões de planejamento participativo; as formações continuadas; as reuniões de pais; as reuniões do grupo gestor e as rodinhas dos combinados das crianças. As normas da Creche UFF são produzidas e discutidas por todos os seus integrantes (PARDAL, 2011, p. 29).

A unidade optou pelo planejamento participativo com interlocutores diferenciados aproximando diversificadas áreas do conhecimento para tecer uma rede de comunicação. Para tanto, a equipe participa de reuniões semanais de planejamento, encontros mensais para formação continuada e momentos quinzenais com o grupo gestor da creche. Assim, “a creche viabiliza desenvolvimento e participação de atividades no campo da Educação Infantil em articulação com diferentes unidades da UFF” (PICANÇO, 2003, p. 74).

Tal unidade de educação infantil possui uma identidade acadêmica que articula ensino, pesquisa e extensão junto ao Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança (NUMPEC) que realiza pesquisas sobre a infância e a educação infantil. Tem viabilizado o desenvolvimento e participação de atividades no campo da educação infantil em articulação com diferentes unidades da UFF. Vale destacar que a produção do conhecimento da unidade tem forte marca na área da educação, mas alcançam também diversas áreas, tais como psicologia, serviço social, medicina, letras, biblioteconomia, nutrição, entre outras.

Como consta no *site* da Creche UFF (2012), a equipe promove atividades de ensino que visam a formação inicial e continuada de profissionais, recebendo graduandos e pós-

²²A rodinha dos combinados na Creche UFF é uma forma de organizar regras de convivência na unidade “os combinados”, são acordos e fazeres do grupo (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

graduandos de diversos cursos da UFF e também profissionais em exercício. Segundo Colinviaux (2011, p. 11), “NUMPEC dedica ações de extensão pela busca de integrar-se aos debates de movimentos sociais e na formulação de políticas para a educação infantil, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil e a Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais”.

4.3 Brincadeira como eixo da proposta pedagógica

“Sabemos que o brincar assume, na vida da criança, uma centralidade como modo de ação sobre o mundo e comunicação com outras crianças e adultos.”

(BORBA, 2006, p.36)

Foto 12 – Brinquedo construído pelas crianças da Creche UFF



Fonte: <<http://crecheuffcoloquio2012.wordpress.com>>.

Tentamos no capítulo anterior rememorar um pouco da história da Creche UFF na busca de entender que sua concepção educativa, persiste, desde o início de seu funcionamento, em manter o desenvolvimento de atividades pedagógicas com base na brincadeira e centralizada na criança. Esta unidade inicia suas atividades junto às crianças, no ano de 1997, proporcionando sessões de “grupos de brincadeiras”. Durante seus 15 anos de funcionamento, entre avanços e recuos, a brincadeira – considerada atividade central na vida da criança e fator promotor do desenvolvimento infantil – é assumida como fio condutor do fazer pedagógico da unidade.

Segundo a proposta pedagógica da unidade, na Creche UFF é vivenciada a organização e construção de uma proposta educacional, que visa a participação de diferentes atores sociais atuantes nessa unidade. A partir de permanente avaliação, objetiva garantir uma educação com desenvolvimento integral da criança, em concordância com LDBEN/1996

(CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

Mourão (2011, p.15) informa que “a proposta pedagógica da Creche UFF é baseada na concepção teórica sócio-interacionista, adotando em sua organização de currículo a proposta de trabalho por projetos, com ênfase na brincadeira para o desenvolvimento infantil”. Esse é o princípio que a equipe educacional da unidade vem privilegiando para ser o eixo fundamental do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que passam parte da sua infância na Creche UFF. A equipe pedagógica da creche considera a brincadeira como atividade que favorece a construção da autonomia e da produção cultural infantil, longe de ser utilizada como instrumento de escolarização, mas como enriquecedora das experiências infantis. Isto ocorre por meio das possibilidades oferecidas às crianças diariamente. Segundo Borba, membro do grupo gestor da creche, a proposta educativa da unidade traz que:

[...] a brincadeira é destacada como um eixo fundamental da organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, nossa intenção é possibilitar e enriquecer diferentes formas de jogos e brincadeiras que contribuam para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças. (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

Na proposta desta unidade se destaca a necessidade de proporcionar atividades que levam as crianças a se expressarem artisticamente e emocionalmente por meio da música, literatura, pintura, teatro, entre outras linguagens. Isso ocorre por meio da interação entre as crianças que trocam experiências, ressignificam e constroem outras. Os educadores contribuem trazendo conhecimentos culturais significativos para o cotidiano da unidade e valorizando as culturas produzidas pelas crianças (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

Foto 13 – Crianças e adultos em interação nas brincadeiras (1)



Fonte: <http://www.uff.br/creche/index.php/criancas-em-acao/galeria-de-fotos>

Foto 14 – Crianças e adultos em interação nas brincadeiras (2)



Fonte: <http://www.uff.br/creche/index.php/criancas-em-acao/galeria-de-fotos>

Segundo o material que encontramos no *site* da creche, a preocupação da equipe é garantir que as concepções de sua proposta pedagógica se efetivem na prática, fazendo com

que professores, estagiários, bolsistas e demais profissionais da unidade pesquisem e se referenciem em princípios sócio-construtivistas, principalmente nos conceitos piagetianos de equilíbrio majorante quanto ao desenvolvimento do conhecimento; de autonomia quanto ao respeito aos acordos e regras; e da atividade mediadora de Vygotsky (1998) e Cole (1997), quanto à interface para contribuir nas apropriações do ser humano.

Segundo Vianna (2010, p.18), através de reuniões pedagógicas, “a equipe gestora tem proposto a necessária reflexão entre a teoria produzida e a prática com as crianças”. A autora aponta que “o grupo gestor objetiva fazer uma aproximação entre teoria e prática através do diálogo, das observações e das interações de interlocutores de diferentes áreas, realizando um trabalho que possibilita construir conhecimento por meio do planejamento participativo”(VIANNA, 2010, p. 18).

Além de enfatizar a brincadeira como fator promotor do desenvolvimento infantil, o planejamento é realizado segundo a abordagem de trabalho por projetos, com base nos estudos de Fernando Hernández (1998) e Hernandez e Montserrat Ventura (1998). De acordo com o resumo da proposta pedagógica disponível no *site* da instituição, identificamos que a orientação é para que os projetos temáticos surjam nas discussões com as crianças na roda de conversa e sejam explorados por tempo indeterminado, enquanto todos tiverem interesse. Os projetos são introduzidos pelos educadores e complementados com outros assuntos que possam enriquecer o universo cultural das crianças, sempre percebendo as avaliações do grupo e o envolvimento nas experiências (CRECHE UFF, 2012, *on-line*). Para Hernández (1998, p. 195):

[...] os projetos de trabalho [...] não são um recurso didático, e sim uma tentativa que os estudantes aprendam e se eduquem de forma reflexiva, autônoma e crítica em relação à informação que lhes rodeia e à diversidade de formas culturais e pessoais que estão presentes no mundo contemporâneo.

De acordo com pesquisa realizada por Vianna (2010, p.23), no que tange ao trabalho por projetos da Creche UFF, as crianças podem ser sujeitos, autores e produtores de sua história através da participação no planejamento do projeto, no seu desenvolvimento e na avaliação das atividades. Esse processo segue as seguintes etapas: elaboração do índice, desenvolvimento e produção do dossiê final. Durante o desenvolvimento dos projetos, as crianças têm a possibilidade de participar da elaboração do *site* da creche na qual são inseridos os projetos de trabalho.

Além da escolha da metodologia de projetos, a brincadeira é adotada como o fio condutor das atividades propostas na unidade, o que está em consonância com as Diretrizes

Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009), as quais definem as interações e a brincadeira como situação privilegiada de aprendizagem infantil.

Acreditamos que a vida deve sempre que possível ser prazerosa, e que os humanos nasceram para ser felizes (assim como as creches). Por isso, e por saber que criança adora brincar, pensamos a brincadeira como um fio condutor das atividades infantis. Brincando, as crianças conhecem o mundo em que vivem e aprendem coisas importantes para a vida. (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

Podemos notar também que a diversidade é considerada um fator positivo na proposta pedagógica dessa unidade, pois segundo a equipe, ~~a~~ proposta da instituição só se concretiza graças aos diferentes atores que a tornam real e que se preocupam em como propiciar este tipo de aprendizagem para as crianças.” A equipe valoriza o diverso e a diferença, considerando que ~~não~~ há uma criança desejada e esperada, mas muitas crianças, cada uma com seu modo peculiar de ser e de agir sobre o mundo, crianças que trazem desafios permanentes, rompendo com certezas e impulsionando para a ampliação do conhecimento sobre criança e educação.” (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

5 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo aborda algumas escolhas que configuram o trabalho de campo no que se refere às idas à Creche UFF, a seleção feita por meio de levantamento documental da produção do conhecimento, organização do material de estudo e a metodologia de análise que se deu por meio de planilhas, tabelas e leitura na íntegra dos trabalhos para análise e compreensão dos dados.

5.1 Elegendo o material e metodologia para estudo

Nesta pesquisa, nos empenhamos em analisar o tema brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF, levando em consideração as dimensões de ensino, pesquisa e extensão e reconhecendo a importância da universidade pública e das UEIUs no cenário nacional. Para a investigação elaboramos as seguintes questões: em que tipos de documentos e ano de publicação encontramos o brincar? Quais áreas do conhecimento pesquisam sobre essa temática? Qual o enfoque do brincar nas produções do conhecimento, elaboradas a partir e pela Creche UFF? Qual o lugar do brincar nessas produções? Nas produções pesquisadas há destaque para as culturas infantis? De certa maneira, será a partir dessas indagações que estabeleceremos uma discussão acerca do brincar apresentado nas 35 produções do conhecimento que compõem este estudo.

O estudo caracteriza-se por um levantamento documental de produção do conhecimento, feito pelo grupo de pesquisa Infância e Saber Docente no período de 01/2010 a 03/2012, em acervo particular da Creche UFF, na Biblioteca Central da UFF, no *site* da unidade, em Banco de Teses da Capes e no sistema Lattes/CNPq. Desse levantamento, foram catalogadas cerca de 193 produções do conhecimento. Todo material foi sistematizado por meio de planilha no *Microsoft Excel*, organizada por campos de conhecimento, considerando os objetivos de pesquisa e o material encontrado. Definimos em discussão no grupo, os seguintes campos:

- Tipo de documento: Relatório (projeto, estágio, trabalho, extensão); Projeto (pesquisa, estágio, extensão); Monografia (considerar monografia trabalho final de graduação, trabalho final de especialização e trabalho de conclusão de curso – TCC); Dissertação, Tese;
- Título;

- Finalidade (Ex: conclusão de curso, apresentação, publicação, entre outros);
- Área do conhecimento;
- Autoria;
- Instituição;
- Ano de publicação;
- Número de páginas;
- Suporte (Ex: *banner*, impresso, CD, entre outros);
- Linguagem (texto, áudio, imagem, audiovisual, entre outros);
- Palavras-chave;
- Local depositado.

Em linhas gerais, o grupo de pesquisa a partir de análise das 193 produções acadêmicas, identificou como predominante as publicações na área da educação. No entanto, a Psicologia e o Serviço Social também se destacam com trabalhos em pesquisa, ensino e extensão nos três quinquênios analisados (1997-2001; 2002-2006; 2007-2011). Outras áreas também se fazem presentes, como: arquitetura (extensão e mestrado), antropologia (material de ensino), enfermagem (comunicação de trabalho da equipe da creche), física (extensão) entre outras (AQUINO, 2011a, p.17).

Dessa fonte de produção documental composta por 193 trabalhos, selecionamos utilizando como critérios; os títulos, resumos e as palavras-chave que se aproximavam da temática brincar, dessas, 38 produções do conhecimento serviram como referencial de análise para este estudo, o qual abarca produções científica tais como; artigos, monografias, relatórios, projetos de pesquisa, tese, dissertações, comunicações entre outros.

Em seguida, houve uma aproximação com o material coletado, no sentido de verificar sua apropriação como fonte de estudo para esta pesquisa. Na mesma linha de investigação, foi organizada uma planilha no *Excel* com trabalhos que têm proximidade com a temática brincar. Num segundo momento, fizemos uma leitura individual de cada resumo e, quando necessário do trabalho na íntegra, verificando sua pertinência ao estudo. Os trabalhos que não continham relação com a temática brincar não foram utilizados e destacamos por limitação o fato de dois se repetirem e um não possuir resumo e não ter uma satisfatória descrição do estudo.

Num terceiro momento, esse corpo documental de produções passou por uma leitura minuciosa, a fim de extrairmos das produções a temática principal e sua vinculação, especialmente quanto ao “Tipo de documento” e “Área do conhecimento” no período de 1998

a 2010. Uma vez realizado o levantamento, foi possível fazer uma categorização por linhas de convergência, levando em consideração o tipo de publicação, ano e a área do conhecimento. Dessa categorização originaram-se duas tabelas que permitiram realizar uma análise e discussão com o referencial teórico que esta pesquisa privilegiou.

No que se refere à leitura, para a organização das tabelas, destacamos dois eixos principais que contribuíram para os questionamentos deste estudo e que serão discutidos no índice 5.3 deste trabalho.

5.2 As produções do conhecimento analisadas²³

A seguir, trazemos algumas reflexões preliminares, em quadros sobre as produções do conhecimento que constituem o *corpus* da pesquisa, quanto ao “Tipo de documento”, “Ano de publicação” e “Área do conhecimento”. Seguem abaixo os quadros:

Quadro 1 – Tipo de documento – Ano de publicação

Tipo de documento	1998-2001	2002-2006	2007-2010
Monografia	2	6	3
Comunicação	1	3	3
Relatório	3	2	2
Projeto	3	1	1
Dissertação	0	1	1
Trabalho de disciplina	1	1	0
Tese	0	1	0
Total	10	15	10

Fonte: Planilha Excel – Pesquisa: creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância , –Elaboração própria”.

É possível perceber quanto ao descritor “Tipo de documento”, demarcando os anos de 1998 a 2010 interruptos, que as monografias e comunicações, representando atividade de ensino e extensão, apresentaram destaque. Esse fenômeno caracteriza uma forte marca de produção do conhecimento relacionada, especificamente, à atividade de ensino, talvez pelo fato de a disciplina de estágio de alguns cursos da universidade ter sua realização na Creche UFF.

Ainda no eixo do ensino/formação, a Creche UFF recebe anualmente cerca de 20 a 40 estudantes da UFF e de outras IFES, que ali realizam seus estágios curriculares supervisionados, principalmente dos cursos de Pedagogia. A Creche UFF é campo de estágio obrigatório para os estudantes de Psicologia e Serviço Social da UFF, e

²³ Para maiores informações sobre as produções do conhecimento (trabalho e número de catalogação) que iremos destacar vide planilha no Apêndice A deste trabalho.

campo de estágio não obrigatório para estudantes de outros cursos da UFF. Desde 2008, a Creche UFF é campo de observação para as disciplinas de Graduação de Educação Física e Nutrição da UFF. (CRECHE UFF, 2012, *on-line*).

Quanto ao período de incidência das publicações, verificamos que nos anos de 2002 a 2006 houve produções em atividade de ensino, pesquisa e extensão, ligadas à temática do brincar. Observamos que nesse período duas pesquisadoras²⁴ estavam na unidade realizando suas pesquisas de mestrado e doutorado, o que sugere o interesse de outros estudantes e estagiários para a produção de monografias, que em parte foram orientadas por uma das pesquisadoras, e de oficinas com temas relacionados ao brincar, que estiveram vinculadas a um projeto de extensão que a unidade realizava. Nos dois quadriênios representados no gráfico, as produções ocorreram num ritmo parecido, mantendo atividade de pesquisa, ensino e extensão.

Podemos apontar que nas produções com caráter de ensino, o tema brincar se destaca em trabalhos de disciplina do curso de pedagogia e em oficinas realizadas pelos estudantes e estagiários com os grupamentos de crianças. Em tais produções encontramos discussões sobre a interação entre arte e brincadeira, lúdico e jogo como caminho para realizar atividades de matemática, entre outros. Os trabalhos, em seus relatos sobre as atividades realizadas com os grupamentos, destacam que as crianças são criativas. Interessante que em alguns relatos dessas brincadeiras e jogos feitos com as crianças, também está registrado que estas realizam as propostas dos adultos com interesse e ainda propõem outras possibilidades de jogos e brincadeiras com os objetos que lhes foram oferecidos.

Dessa maneira, é possível observar que “quando a criança rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento” (BRANCO; MACIEL; QUEIROZ, 2006, p.4). A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Na brincadeira é possível detectar e criar zonas de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, proporcionar à criança saltos no desenvolvimento e na aprendizagem.

Quanto à atividade de pesquisa, é possível destacar que o vínculo da unidade ao NUMPEC acaba por contribuir e intensificar a produção de pesquisa. Encontramos o brincar em monografias, dissertações, teses, relatórios de pesquisa e projetos. Esses trabalhos dão destaque à importância de brincar na educação infantil e também se debruçam em estudos

²⁴ Ângela M. Borba, que concluiu o doutorado em 2005 com o tema “Cultura infantil no espaço/tempo do brincar” e Ângela Coelho Brito, que terminou seu mestrado em 2004 com o tema “O discurso das crianças nas rodinhas” (vê planilha no Apêndice A, trabalhos nº 28 e 8).

sobre o faz de conta, imaginação e o respeito à criança como cidadão que participa e produz cultura infantil. Nesse sentido, Vygotsky aponta que ~~a~~ imaginação, como base de toda ação criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural e nas relações sociais, possibilitando a criação artística, científica e técnica, que é sempre resultante de atividades coletivas e práticas socialmente partilhadas.” (VYGOTSKY, 2003, p.13).

Quanto aos trabalhos de extensão percebemos uma interface destes com o projeto ~~–~~Brincando e aprendendo na Creche UFF”, realizado desde o ano de 1999 e coordenado pela Prof.^a Dr.^a. Ângela M. Borba. Os títulos e conteúdos desses trabalhos (nº 12, 13, 14, 15, 26, 27) trazem propostas de brincadeiras, jogos e momentos lúdicos que privilegiam as diversas linguagens: artística, musical, literária, teatral, informática, entre outras. É interessante destacar que tais produções trazem propostas que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quanto a: ~~–~~promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.” (BRASIL, 2009, p. 25).

O projeto coordenado pela professora Ângela Borba realizado há alguns anos, visa possibilitar que a brincadeira, eixo do trabalho pedagógico da unidade, esteja presente no cotidiano da creche e esse espaço se torne um lugar onde pesquisadores de variadas áreas do conhecimento possam produzir e comunicar saberes referentes ao brincar na educação infantil.

O projeto ~~–~~Brincando e Aprendendo na Creche UFF” tem como objetivo principal inserir a brincadeira como um eixo norteador da prática educativa na Creche UFF. [...] A partir de um planejamento participativo, vêm sendo desenvolvidas as seguintes ações: [...] oficina semanal de brincadeiras [...], articulando a brincadeira com outras dimensões do currículo; [...] registros das interações lúdicas [...] com seus pares, com os adultos e os espaços; organização do espaço físico de forma a favorecer e alimentar interações e brincadeiras entre as crianças; participação das famílias em atividades de brincadeiras na creche com o objetivo de partilhar experiências. O projeto contribui para a configuração da creche como um espaço de vida para as crianças, e de descobertas e conhecimento de si e do mundo, por meio de um processo interativo marcado pela liberdade, autonomia, imaginação, curiosidade e investigação. (Trabalho nº 16).

No quadro a seguir, é possível observar o predomínio das produções encontradas na área da educação, provavelmente por essa unidade ser direcionada ao atendimento à educação infantil e porque parte dos membros do grupo gestor da unidade é composto por professores da Faculdade de Educação da UFF. O que acarreta um maior número de alunos dessa área desenvolverem seus trabalhos na creche. Entretanto, não podemos desconsiderar o fator relevante de profissionais de outras áreas do conhecimento também se interessarem por esse

espaço de formação, pesquisa e estudos dos assuntos da infância.

Quadro 2 – Área do conhecimento

Área	Número de trabalhos
Arte	2
Biblioteconomia	1
Educação	28
Química	2
Psicologia	2

Fonte: Planilha Excel – Pesquisa: creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância, –Elaboração própria”.

Os trabalhos na área da educação referentes ao brincar trazem discussões bastante diversificadas; refletem sobre os saberes das crianças que são muito valorizados nos projetos de trabalho desenvolvidos nos grupamentos. De acordo com relatos dos trabalhos:

No ambiente de educação infantil no qual foi realizada a pesquisa, observa-se a valorização do processo de criação em vários espaços. As salas, os murais nos corredores, e outros espaços como o Ateliê de Artes e a Biblioteca Flor de Papel nos mostram a importância dada às produções desenvolvidas nos projetos, ampliando assim o seu universo e seu material para criar e fantasiar. (Trabalho nº 10).

Discutem também sobre as experiências e construções das crianças, a relevância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem delas, suas interações com o outro e o meio social (Trabalhos nº 6, 16, 30, 31 e 33).

Nas falas das crianças podemos identificar o valor de aprender com seus pares: Aprendi com a Duda [...]. Perguntamos: Mas antes de você aprender a desenhar com ela, você não sabia desenhar? Não, só animal. E o que a Duda te ensinou? A desenhar boneca, vestido... Eu faço um vestido igual ao dela, mas eu faço o cabelo do meu jeito. (Trabalho nº 10).

E ainda sobre a educação infantil como direito garantido e que precisa estar nas discussões das políticas públicas do país (Trabalho nº 3).

As demais áreas do conhecimento que aparecem na tabela e que buscaram diálogo com o tema brincar são arte, biblioteconomia, psicologia e química e trazem reflexões referentes à importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, discutindo o espaço da Biblioteca Flor de Papel como um lugar de interação, desenvolvimento da autonomia e de grande relevância para a imaginação das crianças. Há também preocupação com a produção artística e criativa das crianças, seus desenhos e atividades de brincadeiras relacionadas aos conteúdos de ciências (Trabalhos nº 1, 18, 19 20, 22, 35).

Cabe destacar que embora as publicações na área da educação apareçam em maior

número, podemos observar que outras áreas buscam diálogo com o tema brincar, ao longo desses 15 anos de funcionamento da Creche UFF. Identificamos trabalhos relacionados ao tema brincar em todas as instâncias de produção (pesquisa, ensino e extensão), em variadas áreas do conhecimento, com um enfoque denso e produtivo ao brincar e aos assuntos relacionados a esse tema tão próprio da criança e da educação infantil, enquanto lugar de desenvolvimento integral da criança.

A partir disso, percebemos que desde a inauguração a creche vem produzindo e contribuindo para o diálogo referente aos temas da infância, por meio de produção do conhecimento, composto por um material relevante para fundamentar as discussões do país.

A Creche UFF, ao assumir seu papel de produtora e divulgadora do conhecimento tem um enorme compromisso com a sociedade. Essa UEIU inicia sua vida institucional como Programa de Extensão, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), até sua vinculação ao Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI), em 2007. Nas produções que analisamos, encontramos comunicações (*banner* e artigos), participação em eventos nacionais e internacionais (ANPED, GRUPECI e Reunião Anual da *Jean Piaget Society*²⁵), nos movimentos sociais (MIEIB e ANUUFEB) e projetos de pesquisa e extensão da unidade (*Home Page* da Creche UFF e o jornal organizado na unidade e nomeado: “A Teia”), que nos possibilita visualizar a articulação dos diferentes atividades realizadas a partir e pela unidade (Trabalhos nº 7, 8, 12, 13, 14, 31, 35).

5.3 O brincar e as culturas infantis

Abordamos aqui de que maneira se deu a leitura das produções eleitas e a tomada de decisão por dois eixos principais de discussão, sendo o primeiro sobre o enfoque e o lugar do brincar nas produções e o segundo referente ao destaque dado às culturas infantis.

5.3.1 O enfoque e o lugar do brincar

Após mapearmos as produções do conhecimento com a temática em estudo,

²⁵ A *Jean Piaget Society*, criada em 1970, tem uma membresia internacional e interdisciplinar de acadêmicos, professores e pesquisadores interessados em explorar a natureza da construção do desenvolvimento do conhecimento humano. O objetivo da sociedade é fornecer um fórum aberto, através de simpósios, livros, revista e outras publicações, para a apresentação e discussão de trabalhos acadêmicos sobre temas relacionados com o conhecimento humano. A sociedade incentiva ainda mais a aplicação dos avanços na compreensão do desenvolvimento da educação e de outros domínios.

iniciamos uma busca dos trabalhos na íntegra para leitura e utilizamos fragmentos retirados das produções do conhecimento para embasar as análises. Por conta da tese, das duas dissertações e dos cinco projetos selecionados para estudo sugerirem em seus títulos grande relação com o tema brincar, eles foram os primeiros a serem analisados.

Em seguida, analisamos as 11 monografias, os 2 trabalhos de disciplina e os 7 relatórios de pesquisa e oficinas e, por fim, as 7 comunicações. Para tanto, foi preciso retornar ao campo e isso se deu no período de fim de 2012 e início de 2013. Assim, nossa leitura privilegiou a atenção para responder as questões de pesquisa, observando nos conteúdos dos trabalhos, qual o enfoque do brincar nas produções do conhecimento elaboradas a partir e pela Creche UFF, e qual o lugar do brincar nessas produções.

Por meio dos conteúdos dos trabalhos, observamos que o brincar, desvelado nas produções do conhecimento produzidas a partir e pela Creche UFF, seja por meio da brincadeira, jogo ou brinquedo, objetiva possibilitar à criança ir além do que está posto. O momento de ludicidade, seja livre ou dirigido, com objetivos e finalidades ou por diversão é proposto para as crianças com a possibilidade de desafiá-las, momento em que elas geralmente fazem uso como lhes é proposto, mas “~~um~~ piscar de olhos”, reinventam um novo fazer com tal realidade.

Dessa maneira, podemos identificar nas considerações dos estudantes, professores e pesquisadores que realizaram seus estudos de ensino, pesquisa ou extensão, por meio de oficinas, estágios, trabalhos finais de cursos, projetos, entre outros, que há um interesse e atenção em registrar a ação da criança reinventam a partir da realidade posta quando brinca.

Traremos agora fragmentos de alguns desses trabalhos para identificar tais considerações:

As crianças têm uma capacidade de criar e estabelecer relações importantes através da brincadeira. Foi incrível, pois a imaginação estava solta. As crianças fizeram casas, bonecos, barcos, casa de índio, foguetes entre outros... (Trabalho nº 33, grifo nosso).

As crianças quando realizam ações com a linguagem no espaço das rodinhas, **afirmam, questionam, brincam com os amigos, falam de si e dos outros, fazem solicitação, argumentam** [...] Marcando um espaço no grupo na relação com os parceiros e com os adultos. (Trabalho nº 8, grifo nosso).

[...] no fazer de conta, as crianças representam papéis adultos, desenvolvendo temas vivenciados por elas no seu cotidiano e é dessa forma que **suas ações são reproduzidas e ressignificadas**. Ao definirem ou escolherem os papéis de adulto, **elas constroem e vivem o real ao modo imaginário**, ou seja, subordinam **o real ao imaginário, atuando com os objetos ressignificados** e determinados pelas funções que estes cumprem na ação lúdica. (Trabalho nº 30, grifo nosso).

Diante dessas colocações, podemos perceber que tais trabalhos trazem propostas diferentes, com objetivos variados, em que as crianças brincam do que lhes é sugerido pelo adulto, mas também criam outras brincadeiras, com novas regras eleitas por elas e discutidas no coletivo, possibilitando ressignificarem o real. De acordo com Brougère (2002, p.30), —**brincando com os outros, participando das atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõe a cultura lúdica, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas.**”

Analisando as expressões que aparecem nos trechos, destacamos os verbos de ação, **criar, relacionar, brincar, agir, questionar, afirmar, imaginar**, ditos para se referir às ações das crianças nas atividades propostas e que marcam sua maneira de estar no mundo, como sujeitos completos, ativos e criativos. Em tais produções percebemos que na Creche UFF se tem buscado esse espaço para a criança ser inventiva, pois assim ela não se inibe diante do novo e toma iniciativas de ir além do que está posto. Nesse campo, reconhecemos as culturas infantis. Nesse sentido, Ângela Borba (2008, p. 81-82) diz que:

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros... São tantas as possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira.

No conjunto de trabalhos analisados, outro enfoque dado ao brincar se refere aos espaços da Creche UFF; foi possível perceber que a estrutura física, o arranjo espacial e seus usos evidenciam o brincar como uma atividade constante. De acordo com Pardal (2011, p.29), —**o espaço da Creche UFF foi planejado, proposto e fundamentado numa perspectiva sócio-interacionista do desenvolvimento humano, de acordo com a proposta vygotskiana que proporciona um arranjo espacial divertido, dinâmico, interessante, diverso e colorido**”.

Um tema que foi bastante explorado nas produções analisadas se refere ao lugar dado ao brincar nas interações das crianças – isso provavelmente por realizarem atividades com diferentes linguagens, nos diversos espaços da unidade, possibilitando desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com relação à interação social no brincar, os trabalhos defendem a importância da brincadeira nas interações das crianças com seus pares ou parceiros mais experientes, com os adultos e com o meio social. Borba (2008, p.84) aponta que estudos têm contribuído significativamente —**para revelar que as crianças, por meio de relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de**

representação, interpretação e de ação sobre o mundo”.

A seguir, trazemos trechos de alguns trabalhos cuja interação social se faz presente:

O ato de desenhar, pintar etc. é uma forma de simbolização e elaboração de experiências e conhecimentos, partilhados pelas crianças nos seus grupos locais e no seu grupo geracional; contribui, assim, para a construção de suas identidades individuais e coletivas [...]. –As produções das crianças são expostas nos diferentes espaços da creche”. (Trabalho nº 12).

A Biblioteca Flor de Papel é o reflexo da proposta pedagógica da creche. Promove a interação de todos que a frequentam por meio da realização de atividades culturais vinculadas à brincadeira e à leitura. É um lugar de troca interdisciplinar e de disseminação de conhecimento. (Trabalho nº 34).

Todos queriam pegar o berimbau [...]. Emprestei a vareta para eles, segurei a parte da madeira, e eles tocaram [...]. Chamei pra jogar capoeira, quando eu parava de tocar o berimbau, as crianças permaneciam no local gíngando e fazendo o som do instrumento. Uma criança sugeriu que as avós das crianças fizessem um abadá para elas. Outra nos disse que o berimbau era um violão com bola. Depois do lanche, entraram na sala cantando –Paraná auê, Paraná auê, Paraná”. (Trabalho nº 31).

Verificamos que tais produções também se diversificam nas propostas e objetivos. A partir desses estudos, é possível perceber que as interações estão presentes no cotidiano da unidade nos variados espaços que a compõem, contribuindo com o desenvolvimento da criança, no sentido de liberdade de expressão oral, corporal, artística, musical, literária entre outras. Tal posição respeita a criança ao que garante as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 25), quanto a –favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.”

Analisando algumas expressões presentes nos fragmentos, destacamos as seguintes: –partilhar experiências e conhecimentos”, –disseminar conhecimentos”, –trocar experiências e conhecimentos”, que marcam a presença das interações, sendo significativas para a criança. Outra marca desses fragmentos são as palavras que caracterizam a valorização das produções infantis, quando colocam que tais produções são expostas nos espaços da unidade, e quando trazem que as crianças; **dizem, tocam, cantam, sugerem e gíngam**, reconhecendo-as como criativas, inventivas e potentes. Vygotsky (2003, p. 17) destaca que –a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem porque essa experiência é o material com que este levanta/erige sua fantasia”.

Após reflexões em torno dos fragmentos que destacamos, verificamos que é possível identificar por meio das produções analisadas a proposta pedagógica da unidade presente em

sua prática cotidiana, garantindo um diálogo entre teoria e prática. Além disso, fica claro que o brincar tem um enfoque nas criações e produções das crianças e um lugar em suas interações e aprendizagens. Tais produções do conhecimento apontam a importância de se fomentar espaços que promovam experiências diversificadas e a valorização dos saberes das crianças. Possibilitando que a criança conheça, aja e contribua na transformação da realidade que a cerca, por meio de um movimento próprio, peculiar e criativo que contribui para seu desenvolvimento e aprendizagem.

5.3.2 *As culturas infantis na Creche UFF*

Já há alguns anos surgem novos estudos sobre as crianças, partindo do paradigma de que a infância é uma construção social. A partir da década de 1990 tem se configurado o reconhecimento do protagonismo infantil na construção de cultura, tendo como base os estudos da infância sob a ótica de sua dinâmica histórica, cultural e social. Tais estudos buscam meios e modos de interlocução com as crianças e têm revelado a existência de universos infantis próprios. Essas descobertas vêm possibilitando conhecer como as crianças agem em seus grupos com modos próprios de estar e interpretar o mundo, identificando-as como potentes e capazes de construção de significados e culturas próprias nos grupos de pares que se relacionam cotidianamente.

Concordando com as colocações da pesquisadora Ângela Borba (2008, p.87), buscamos defender o brincar como espaço de invenção, criação e produção e não apenas como reprodução da realidade e da cultura. A partir de seus estudos, compreendemos que por meio da relação com os pares e com os adultos, imerso na cultura existente, interagindo com esse universo as crianças criam maneiras de estar e agir sobre a realidade a sua volta. No entanto, ao absorver a cultura adulta elas a reproduzem com elementos próprios da natureza infantil, ressignificando e reelaborando as culturas infantis.

Nascimento (2012, p.73) afirma que estudos nacionais realizados sobre as interações e brincadeiras das crianças nas creches e pré-escolas “têm demonstrado que as crianças, por meio de suas falas e ações, encontram maneira de compartilhar seus saberes sobre o mundo e sobre as relações sociais.” Nas análises que realizamos, seja a partir dos dados das tabelas ou da leitura dos trabalhos que selecionamos, há evidência do enfoque e do lugar do brincar estarem diretamente relacionados às interações e criações das crianças.

Os trabalhos analisados que discutiram temáticas como faz de conta e imaginação

infantil, interações entre pares, com os adultos e o meio, o reinventar da criança, suas ações criativas, apresentam uma reflexão, mesmo que inicial, das crianças como produtoras das culturas infantis. É importante ressaltar que os trabalhos relacionados à temática brincar, que destacam as culturas infantis, datam de início do ano de 2005. Nesse mesmo ano, Ângela Borba concluiu sua tese de doutorado, iniciada com um projeto piloto na Creche UFF, com o propósito de investigar os aspectos de produção e reprodução da cultura presente no brincar. Segundo a pesquisadora, nesse estudo, os dados trabalhados com base nas observações realizadas sinalizaram para a existência de regularidades relativamente a alguns aspectos das relações sociais entre as crianças, como:

[...] o papel das alianças e da amizade na organização dos grupos de brincadeiras, os valores de cooperação se sobrepondo aos valores individualistas [...], **a autonomia das crianças para desenvolverem suas ações e gerirem as suas relações sociais entre pares**, e algumas atividades de brincadeira [...], **revelando um conjunto de conhecimentos e procedimentos construídos e partilhados pelas crianças**. Além disso, os dados também apontavam para a compreensão de que **naquele grupo, naquele espaço, os elementos culturais externos, próprios da cultura [...], eram ressignificados, transformados pelas crianças, através de suas práticas sociais de brincadeira**. Essas observações convergiam para algo que já vinha sendo discutido no campo dos estudos da infância: a possibilidade da existência de uma cultura infantil construída e estabelecida pelas crianças nas relações de pares. (Trabalho nº 28, grifo nosso).

Dessa maneira, podemos considerar que essa discussão é recente quanto à sua visibilidade em produções do conhecimento realizadas na e pela Creche UFF. Sarmiento (2009, p.19) nos aponta que *“as reflexões acerca das culturas infantis têm se dado por um campo recentemente constituído, a Sociologia da Infância”*, que pretende compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância.

As produções que investigamos revelam que as crianças da Creche UFF brincam, criam, interagem nos variados espaços da unidade, trocam experiências e conhecimentos, se desenvolvem como construtoras de suas aprendizagens, reinventam no faz de conta e produzem cultura em seu grupo social específico.

Desse modo as crianças passam a ser vistas como integrantes de um grupo social específico e como atores sociais competentes, capazes de formular interpretações sobre o mundo, sobre si e sobre os outros. É com base nessas interpretações que constroem significações, formas próprias de ação e de relação com seus pares, constituindo sua culturas próprias nos espaços e tempos em que convivem. (BORBA, 2008, p. 78-79).

Os fragmentos a seguir foram retirados de algumas produções analisadas e evidenciam as culturas infantis presentes no cotidiano da creche.

As crianças aos poucos se desinteressam pela atividade proposta, e vão **construindo formas próprias de brincar com os objetos**, criando uma nova ação que acaba por interessar ao amigo do lado. **Em seus grupos as crianças produzem cultura**. (Trabalho nº 33, grifo nosso).

No decorrer das oficinas valorizamos a narração das histórias criadas pelas crianças [...]. Desse modo criamos um espaço de diálogo com elas para penetrar nos **seus modos próprios de ver o mundo onde elas reelaboram e ressignificam os elementos culturais**. (Trabalho nº 10, grifo nosso).

Pude perceber, na prática, as formas com que as crianças organizam as brincadeiras. Mesmo acompanhadas dos professores e auxiliares, subvertiam a ordem das coisas e **constituíam significados nas relações que estabeleçam entre si, com os pares e com os objetos de brincar. Reinterpretando o mundo adulto, produzindo cultura infantil**. (Trabalho nº 30 grifo nosso).

Diante dessas colocações, percebemos que os autores tiveram um olhar atento, um olhar que compreende a criança como potente, que valoriza suas ações. Por mais que o objetivo desses trabalhos não fosse discutir culturas infantis, quando as crianças realizam as atividades propostas pelos adultos se mostrando autores sociais, capazes de refletir e interpretar sobre si, o outro e sua realidade, despertam o interesse para análise de suas ações produtoras. Dessa maneira, os pesquisadores evidenciam em seus trabalhos momentos em que elas produzem cultura infantil. Para Borba (2008, p.88), “observar as crianças é uma ferramenta fundamental [...] para conhecer e compreender melhor as crianças em suas formas de pensar, de se comunicar e de agir sobre o mundo.”

Analisando as expressões presentes nos trechos, destacamos: “constituindo formas próprias”, “modos próprios”, “reinterpretam o mundo adulto”, “criando nova ação”, “reelaboram”, “subvertem a ordem”, essas revelam que as crianças são produtoras de cultura infantil, pois marcam a singularidade da infância. Outra marca desses trechos diz respeito às relações que as crianças estabelecem, como podemos constatar nas seguintes palavras, que em seus grupos: “constituem relações”, “brincam”, “trocam”, “resignificam elementos culturais”, nas “culturas do grupo e do mundo adulto”, em suas formas particulares de compreensão e ação sobre a realidade. De acordo com Sarmiento (2002, p. 12):

A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos funcionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Após tais reflexões, é possível considerar que o brincar é um dos fundamentos da constituição das culturas da infância e que em trabalhos recentes realizados na Creche UFF é possível perceber tal concepção. “Foi a oportunidade de, nesse contexto, acumular

considerações acerca do que se defendia teoricamente, nas visitas à creche, como, por exemplo, o direito das crianças de brincar e o reconhecimento de suas ações sociais.” (Trabalho nº 30). Pressupomos que isso se dá pela maneira como a criança é compreendida pela equipe, pois segundo a proposta da unidade, a criança é um sujeito, com seus sentimentos, desejos, pensamentos, ações e não um ser incompleto, que irá se tornar alguém no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa, procuramos direcionar nosso olhar para compreender como o brincar se apresenta nas produções do conhecimento produzidas na e pela Creche UFF. E para concluir esta dissertação, buscamos registrar nossas impressões do que foi ponderado ao longo do estudo, realizando considerações pontuais sobre cada capítulo.

Sabemos que no contexto social que estamos inseridos, as oportunidades não se colocam da mesma maneira para as crianças. Não são todas as instituições e profissionais da educação que percebem e valorizam a criança no seu modo peculiar de ser e agir no mundo. Assim, de início, ressaltamos que foi possível reconhecermos, a partir da análise das produções do conhecimento pesquisadas, que a Creche UFF se destaca como espaço de pesquisa, ensino e extensão, realizando uma proposta de educação diferenciada, no sentido de ter a brincadeira como eixo do trabalho pedagógico.

Este trabalho dissertativo nos possibilitou evidenciar por meio do significado dicionarizado e da contribuição dos estudos de Brougère (2000), Vygotsky (1998), Borba (2008), Kishimoto (2011), entre outros, que os termos, brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico apesar de terem significados próximos, também guardam em si particularidades próprias.

A partir do referencial teórico que privilegiamos, nos foi permitido identificar que brincar é o contexto central para a criança conhecer sobre si e o mundo de maneira própria. Ao brincar a criança rompe com o real, apropriando-se e recriando a partir da cultura existente, esse processo se dá na interação com o outro e com o meio, entendendo a criança que brinca como sujeito ativo e social. O brincar garante à criança um espaço particular onde ela domina suas experiências e produz cultura infantil. Vale dizer que o referencial teórico por nós adotado foi fundamental para embasar todo este trabalho, de forma que as análises não se tornassem fragmentadas. Por um lado vivemos dúvidas quanto ao desafio da escolha e aprofundamento na base teórica dos estudiosos, o que demandou bastante dedicação, por outro, na análise dos documentos, encontramos uma interlocução da produção de dados com a teoria.

Durante nosso estudo, vimos a partir dos estudos históricos, que a infância é uma invenção social. E que ao longo dos anos, de acordo com cada sociedade foi se constituindo sentimentos de infância, até o que reconhecemos hoje. Sendo a infância considerada um período inicial da vida do ser humano e que tem propriedades próprias que as diferenciam de outros momentos de vida do ser. Quanto à história da educação infantil foi possível verificar

conquistas alcançadas por meio de lutas sociais e que o processo de constituição da identidade desse segmento tem se dado pelo surgimento de diferenciadas propostas pedagógicas ao longo dos anos.

Consideramos que as políticas nacionais para educação infantil, discutidas neste trabalho, são destinadas a um país grande em extensão e diverso em sua cultura. Tal concepção tem se multiplicado e contribuído para uma possibilidade de educação voltada às realidades brasileira. Entendemos que políticas pautadas nas crianças, com suas diversas linguagens e produtoras de cultura infantil, precisam ser elaboradas para as novas práticas sociais e educativas que vêm se configurando em nosso país, apesar de reconhecermos que os documentos legais existentes tratam da garantia de um currículo pensado a partir das interações e brincadeiras infantis.

Registramos, ainda, neste estudo, a situação atual das unidades educação infantil universitárias (UEIUs) e a realidade educacional da Creche UFF, descrevendo seu espaço físico, a história de construção e de quinze anos de funcionamento e ainda a proposta pedagógica com o eixo na brincadeira. O que nos mostrou o quanto a unidade tem um diferencial na relação com as crianças e na contribuição da formação de profissionais que se dedicam aos estudos da infância.

Através da análise do “Tipo de documento” e “Ano de publicação” ficou evidente a marca da creche como espaço de ensino, pesquisa e extensão, pois nos 15 anos de seu funcionamento encontramos produções de monografias, trabalhos de disciplina, projetos de pesquisa, artigos, oficinas, entre outros, representando uma expressão significativa do caráter de espaço de estudos, discussões e de formação profissional. Quanto ao tema brincar, tal análise anuncia a importância de olhar as crianças como um ser completo, inventivo, criador, pois por meio dos trabalhos analisados nos deparamos com a definição de uma criança competente que propõe outras possibilidades e fazeres na realidade que está inserida.

Outro aspecto que expressa o compromisso da Creche UFF com a sociedade, diz respeito ao que encontramos quando nos debruçamos em compreender as “Áreas do conhecimento” que se dedicaram a estudar o tema brincar. Conforme evidenciado, a área da educação se destacou com relação às outras áreas que também realizaram estudos sobre esse tema. Vimos assim, a relevância de ter profissionais da educação pesquisando em creche e também como se faz significativo para educação infantil que outras áreas discutam tal temática, possibilitando uma interdisciplinaridade no campo das áreas do conhecimento. Referente ao brincar, a análise sobre o campo “Área do conhecimento” nos revela ser o brincar de extrema importância nas interações das crianças.

A partir dos resultados obtidos quando analisamos os campos —Tipo de documento”, —Alo de publicação” e —Área do conhecimento” nas produções, nos atentamos para compreender o enfoque dado ao brincar, no sentido de entender como este é destacado nas discussões de tais trabalhos e o lugar que ocupa, no sentido de onde ele aparece. As pesquisas em suas discussões apontaram que as crianças criam e produzem no brincar, sendo a brincadeira atividade cotidiana da creche e que o brincar tem um enfoque nas criações e produções das crianças e um lugar em suas interações e aprendizagens. Nas produções, o brincar se apresenta como um lugar de potência das crianças, onde lhe é permitido ser criança em sua totalidade.

Durante nossos estudos observamos a partir desses três campos, algumas primeiras aproximações com a discussão das culturas infantis. Em pesquisas realizadas na Creche UFF e a partir da creche é possível perceber a concepção de que o brincar é um dos fundamentos da constituição das culturais da infância. Podemos verificar que há nas produções do conhecimento uma preocupação de defesa da criança como um sujeito de direito, onde o brincar tem a valorização necessária, pois esses estudos apontam que ao brincar elas são produtoras de uma cultura própria, a cultura infantil.

No contexto de nossas reflexões, não destacamos apenas afirmações, mas também questões a serem pensadas, discutidas e quem sabe talvez a realização de novos estudos que enriqueçam o campo. Dessa maneira, este estudo nos permite mencionar características presentes nas produções do conhecimento, cujo estudo investigativo não foi prioridade em nosso trabalho. Com efeito, foi possível constatar um número reduzido de produções realizadas com as crianças menores (grupamentos 1 e 2), pois a maioria dos trabalhos que analisamos foram realizados com crianças de 4 e 5 anos (grupamento 3). Esse fator pode ser considerado como uma fragilidade pela escassez de pesquisas em âmbito nacional, realizadas com as crianças mais novas (bebês) e por ser essa uma unidade frequentada por crianças de 1 ano e meio a 5 anos.

Desses estudos também podemos salientar que a maioria das produções privilegiaram uma metodologia de pesquisa pautada em estudo de caso, com observação e interação direta com as crianças. O que se diferenciou em tais pesquisas foram os instrumentos utilizados que iam ao encontro das escolhas, necessidades dos autores e a fundamentação de cada trabalho.

Outra característica que destacamos parte de afirmações feitas pelos pesquisadores, que sinalizam como negativo o fato de não haver na unidade um quadro efetivo de professores. Expressam que esse fator traz dificuldades para a equipe consolidar os princípios

pedagógicos da creche. Foi evidenciado que para os profissionais que atuam diariamente na unidade, esta constante “rotatividade de professores” é um elemento complicador para o trabalho cotidiano da creche. Acreditamos ser proveitoso, pela proposta que a unidade prioriza, ter professores efetivados por meio de concurso de provas e títulos, em andamento (agosto/2013), pois as produções analisadas nos mostraram que a dinâmica pedagógica da creche é flexível.

Em nossas impressões não poderíamos deixar de mencionar outro aspecto que emerge nas produções do conhecimento analisadas a partir de muitas menções a respeito do espaço que a creche propõe para pesquisa, para o ensino e a extensão. Os autores em seus trabalhos destacaram essa contribuição não só para a comunidade acadêmica da UFF, mas também para as discussões nacionais sobre a educação infantil e os temas da infância.

Dessa maneira, é possível considerar que as produções do conhecimento que são produzidas a partir e pela Creche UFF, compõem um acervo riquíssimo para estudos sobre a infância. É claro que esta não é a única realidade de educação infantil que se propõe a permitir o olhar ao saber e fazer da criança como fator primordial para seu desenvolvimento e aprendizado, porém esta é uma das poucas que tornam isso evidente através de sua identidade de campo para pesquisa, ensino e extensão. Cabe reconhecer que as produções sobre o tema brincar que compõem o *corpus* desta pesquisa não compreendem toda riqueza de conhecimento produzido nos anos de funcionamento dessa UEIU.

Também não podemos deixar de salientar que das 193 produções do conhecimento que o grupo de pesquisa Infância e Saber Docente mapeou, nos chamou atenção termos encontrado 35 produções com o tema brincar, por ser considerado por nós um quantitativo pequeno, tendo esta unidade uma proposta pedagógica com eixo na brincadeira. Porém, gostaríamos de evidenciar que a organização das produções realizadas a partir da creche ainda não atingiu o patamar desejável quanto ao retorno dado pelos pesquisadores que realizam seus estudos na unidade e quanto à necessidade de pessoal responsável para guardar, organizar e realizar a manutenção de seu acervo documental. Nessa dimensão, acreditamos que talvez muitas outras produções poderiam se juntar a nossa discussão.

Contudo, esperamos que as reflexões apresentadas neste trabalho, que viabilizam o quanto é significativo o conhecimento produzido na Creche UFF, possam contribuir com a identidade da creche que se constitui diariamente como um espaço social, histórico e político das discussões dos saberes e fazeres das crianças, da educação infantil e da infância. Esperamos também auxiliar nas mudanças e avanços que a educação infantil tem traçado quanto a um olhar responsável com relação ao currículo desse segmento e ao respeito à

criança em sua maneira singular de ser e agir no mundo, garantindo o brincar – entendido aqui como uma ação social – como parte central da vida das crianças.

Nesse momento, refletimos sobre as muitas possibilidades de outras interpretações possíveis sobre a produção do conhecimento encontrada com o brincar. Estamos aqui conscientes de este trabalho ter considerado uma das possíveis histórias, construídas a partir desse material. Entretanto, esse fator não elimina as contribuições desse estudo quanto à intenção de provocar reflexões e de se unir a outros, na perspectiva de contribuir para a quebra de paradigmas vigentes em relação à infância e à educação infantil, constituindo outra possibilidade de entender o brincar.

Aqui não pretendemos esgotar as discussões das questões no âmbito restrito de uma dissertação de mestrado. Todavia, tentamos trazer como o brincar se apresenta nas produções do conhecimento, realizadas a partir de uma UEIU que possui um valioso acervo documental, que nos conta a história social e cultural dessa unidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. P. W. **Se essa escola fosse minha: a organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar**. 2009. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

AQUINO, Ligia M. Leão de. Creches comunitárias e a política da educação infantil pública na cidade do Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v. 1, n. 1, p. 207-218, jan./jun. 1992.

_____. Educação infantil: direito da criança cidadã. In: NEVES, Antonio Maurício Castanheira; RAMOS, Lilian (Orgs.). **Educação e conhecimento: novas leituras, antigos problemas**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003. v. 1. p. 77-92.

_____; VASCOCELLOS, V. M. R. de. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 187-220.

_____. Ordenamento legal para a educação infantil e desafios para os gestores municipais. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008a. p. 185-206.

_____. Saber docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, V.; AQUINO, L. M. M. L.; DIAS, A. **Psicologia e educação infantil**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2008b.

_____. **Creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância**. Projeto de Pesquisa/ Prociência. Rio de Janeiro: UERJ, 2009-2011.

_____; VASCOCELLOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RNCEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (DCNEI). In: VASCOCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância: história e política**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 107-114.

_____; VASCOCELLOS, V. M. R. de. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia M. Leão de (Orgs.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para pensar o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 69-82. (Coleção Formação de Professores).

_____. **Infância e diversidade na produção do conhecimento nas unidades universitárias de Educação Infantil**. Projeto de Pesquisa/ Prociência. Rio de Janeiro: UERJ, 2012- Atual.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (ANUUFEL). *Site oficial*. 2013.

AZEVEDO, Nair Rios. **A brincar, crescendo e aparecendo ou o direito de brincar**. Tese. Faculdade de Ciências e Tecnologia, universidade Nova de Lisboa, Portugal 2012.

BARROS, J. F. **Concepções de infâncias e formação continuada nas unidades de educação infantil em universidades**: desafios e potencialidades. Projeto de Doutorado apresentado ao Proped/UERJ. Rio de Janeiro, 2013.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos de brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese de Doutorado em educação. Faculdade de Educação, UFF- Niterói, 2005.

_____. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do professor de educação infantil**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2011.

_____. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

_____. **Brincando e aprendendo na Creche UFF**. Projeto de Extensão da UFF. Niterói, 2011-2012.

BRANCO, A. U.; MACIEL, D. A.; QUEIROZ, N. L. M. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paideia**, Ribeirão Preto, v.16, n. 34, maio/ago. 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. Decreto nº 977, de 10 de setembro de 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da administração pública federal direta, autárquica e funcional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 nov. 1993.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. 3 v.

_____. Resolução CEB nº 1, de 17 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: volume 1. Brasília: SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: volume 2. Brasília: SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: volume 3. Brasília: SEB, 2006c.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. **Crêches para um atendimento em creche que respeite**

_____. Resolução CNE/CEB nº 1 de 10 de março de 2011. Fixa Normas de Funcionamento das 28 Unidades de Educação Infantil ligadas à administração pública Federal dentre suas autarquias e fundações. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Summus, 2000.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

_____. Ninguém nasce sabendo brincar: é preciso aprender. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXV, n. 230, p. 32-35, mar. 2010.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. F; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

CASTRO, Celso. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

COLINVAUX, Dominique. **Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática**. Niterói: Editora da UFF, 2011. (Coleção Didáticos EdUFF).

CRECHE UFF. *Site* oficial. Niterói, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/creche>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, I. A. M. Apresentação. In: Encontro NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 3. 2003, São Carlos. **Anais...**, São Carlos: UFSCar, 2003.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para a utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

FARIA, Ana L. G. de. **Direito à infância em espaços coletivos de educação e cuidado: a contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade**. In: tese de doutorado: “Direito à infância: Mario de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)”. São Paulo: FEUSP, 1994.

_____; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, Ed. UFSCar; Florianópolis, Ed. UFSC, 1999.

FARIA, Ana L. G; RICHTER, Sandra R. S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: SMALL SIZE PAPERS (Org.). **Experiencing Art in Early Years**. Itália: Pendragon, 2009. p. 103-113.

FARIA, Ana L. G & FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FARIA FILHO, L. M.; SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 84-97, jan./abr. 2010.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-50.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCO, Renato. Rejeitados, jamais. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro. Ano 6, Nº61, 1º de outubro de 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, jul. 2001.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KAPPEL, D. B; AQUINO, L. M. L. de e; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: BELLO, Donald. de S.; FARIA, Lia C. M. de . (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KAPPEL, Dolores Bombardelli. Brinquedo e Brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S; MARLI, P. (Orgs.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuco M. **O brinquedo na educação considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1999. p. 39-45. (Séries Ideias, 7).

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001.

_____. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007.

_____. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan./jun.2010.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e a linguagem**. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO Suely Amaral (Orgs) O mundo da escrita no universo da pequena infância. 3. ed. ver. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 93).

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1984.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumores desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004.

MELLO, Ana Maria. **O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2011.

MIGUEL, José Carlos. O ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José R. C. (Orgs.). **Núcleos de ensino**: PROGRAD-UNESP. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 375-394.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURÃO, Bernadete. Rotina. In: COLINVAUX, D. (Org.). **Caderno Creche UFF**: textos de formação e prática. Niterói: Ed. UFF, 2011. p. 25-27.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Crianças pequenas e a produção de culturas. In: GOBBI, Márcia A.; NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 68-89.

OLIVEIRA, Denise Rangel Miranda de. **A educação infantil na perspectiva de criança de contexto rural**: questões para pensar a política de educação do campo em Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2012.

PARDAL, M. V. C.; LEMOS, T. V. Normas e combinados. In: COLINVAUX, D. (Org.). **Caderno Creche UFF**: textos de formação e prática. Niterói: Ed. UFF, 2011. p. 29-30.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. **A produção cultural e a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995. p. 22-23.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1945.

_____. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zahar, 1971.

PICANÇO, M. B. M. Creche UFF: um projeto de extensão. In: ENCONTRO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 2., 2002, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: UFSC/UDI, 2002.

PICANÇO, M. B. M. O Cotidiano na Creche UFF. In: ENCONTRO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 3., 2003, São Carlos. **Anais...**, São Carlos: UFSCar, 2003.

_____. Creche UFF: lugar de participação e diálogo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS. Nº3, Niterói. **Anais...**, Niterói: Grupalfa, p. 2-12, 2005.

_____. Registro. In: COLINVAUX, D. (Org.). **Caderno Creche UFF**: textos de formação e prática. Niterói: Ed. UFF, 2011. p. 45- 48.

_____. **Educação infantil e construção do conhecimento na contemporaneidade**: a experiência da Creche UFF. Niterói, s/d. Mimeo.

POZO, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PROACE. Proposta de Reestruturação da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCAR/São Carlos. Texto elaborado para subsidiar a discussão da Comunidade UFSCar pela Comissão nomeada pelo Ato Administrativo. GT UAC. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, Dezembro 2012.

QUEIROZ, Tânia Dias; MARTINS, João Luiz. **Pedagogia lúdica**: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2002.

RAUPP, Marilena D. **A educação nas universidades federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. Relação universidade x unidade de educação infantil e histórico da associação nacional da ANUUFEL. In: ENCONTRO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 3., 2003, São Carlos. **Anais...**, São Carlos: UFSCar, 2003.

_____. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004.

REIS, Andréa C. A institucionalização da infância no Brasil Republicano. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de (Org.). **Educação da infância**: história e política. 2. ed. Niterói: Ed. UFF, 2011.

ROCHA, Eloísa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p. 1467-1470, dez. 1976.

SÁ BRANT, Patrícia R. Silveira de; TEIVE, Mary Ghisoni. Princípios froebelianos: permanências no currículo da educação infantil na rede pública de Florianópolis (1976 – 1996). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012. **Anais...**, Udesc, 2012.

SANTOS, Cássia C. Barreto. Memorial. In: VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de. **Agente auxiliar de creche**: educadores da infância carioca – fechando o foco em três das cinco creches. Relatório final de projeto de pesquisa/Prociência. UERJ-2011.

_____. **Programa de Formação Profissional (PROINFANTIL)**: contribuições para prática na educação infantil. 2009. Monografia (Especialização em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/texto_de_trabalho/texto/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2013.

_____. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em: 03 jan. 2013.

_____; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Ed. ASA, 2004.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SILVA, Léa Stahlschmidts P. O brincar como portador de significados e práticas sociais. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 17, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232005000200007>>. Acesso em: 20 maio 2013.

SILVA, Maciel C.; SOUZA, S. Linguagem: entre ser infante e o ser político. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. 4., 2008. Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

SOUZA, Fabiana dos Santos. **A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia da criança entre 2-6 anos**: estudo de caso – Creche UFF. 2003. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Solange Jobim e; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Nº27., 1998, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: UFSC, 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>> Acesso em: 2 maio 2011.

VASCONCELLOS, Tânia de (Org.) **Reflexões sobre Infância e Cultura**. 1ª ed.- Niterói: EdUFF, 2008.

_____. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

_____. O direito à preguiçinha: educação infantil, ócio e emancipação. **Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, edição especial, p. 101-112, ago. 2012.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Vygotsky um século depois...** Juiz de Fora: EDU FJF, 1998.

_____. AQUINO, L. M. L. de e; LOBO, A. P. S. L. A integração da educação infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: BELLO, Donald. de S.; FARIA, Lia C. M. de . (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Agente auxiliar de creche**: educador da infância carioca. Projeto de Pesquisa financiado pela FAPERJ. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

_____. Prefácio: um pouco de história. In: COLINVAUX, Dominique (Org.). **Caderno Creche UFF**: textos de formação e prática. Niterói: Ed. UFF, 2011. p. 7-9.

VIANNA, Claudia de Melo. **Projetos de Trabalho na Creche UFF**. Projeto de Mestrado entregue ao Proped/UERJ, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La imaginacion y el arte en la infância**. Madrid: Akal, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995a. (Coleção Questões da Nossa Época, 48).

_____. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995b.

APÊNDICES

Apêndice A

Planilha com produções do conhecimento sobre o brincar

	Tipo	Título	Finalidade	Área	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e linguagem	Palavras-chaves	Local depositado
1	Relatório Pesquisa	O papel desempenhado pela imitação como primeiro mecanismo psicológico presente no processo de constituição do sujeito social	Pesquisa	Psicologia	Silvia Josephson; Árina Precioso Silva; Fernanda Araujo; José Peixoto; Roberta Navega Gomes	UFF	2001	21 + anexo	Impresso	Imitação – Teoria psicogenética – Interação criança-criança- Creche UFF	NUMPEC (471)
2	Relatório Final de Pesquisa	Tecendo os fios do saber: projetos pedagógicos em educação infantil	Relatório final de pesquisa	Educação	Dominique Colinvax; Maria Vitória de Carvalho Pardal	UFF / Creche / NUMPEC	2008	92	Impresso	Projetos pedagógicos – Educação Infantil – Creche UFF	NUMPEC (460)
3	Monografia	Educação infantil de qualidade – uma escola de excelência – creche UFF: a questão da educação de qualidade como base de uma escola de excelência	Conclusão de curso Graduação	Educação	Gilberto Alves da Silva	UFF – Faculdade de educação /Curso de Pedagogia	2006	44 + anexo	Impresso	Creche UFF – Educação Infantil – Qualidade	NUMPEC (453)
4	Monografia	A importância do brincar para Ed. Inf.	Conclusão de curso Graduação	Educação	Fabiana M. Costa	UFF	2004	79	Impresso	Brincadeira- Desenvolvimento infantil- Creche UFF	Biblioteca
5	Monografia	Cala boca já morreu? Uma reflexão sobre autonomia e educação infantil	Conclusão de curso de Graduação	Educação	Simone Barreto Magalhães	UFF / Faculdade de educação / Curso de Pedagogia	2000	61	Impresso	Educação Infantil – Autonomia – Creche UFF	NUMPEC (450)
6	Monografia	Teatro e Educação	Conclusão de curso de Pedagogia	Educação	Patrícia Macedo Presgrave	UFF/Faculda de de Educação / Curso de Pedagogia	2001	71	Impresso	Teatro – Educação – Creche UFF	NUMPEC (447)
7	Relatório	Educação Infantil e Construção do Conhecimento na Contemporaneidade	Relatório de projeto de pesquisa	Educação	Ana Paula Santos Lima Lanter	Creche UFF	2000	127	Impresso	Hipertexto – Planejamento – Formação continuada	NUMPEC (432)

	Tipo	Título	Finalidade	Área	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e linguagem	Palavras-chaves	Local depositado
8	Dissertação	O Movimento Discursivo nas Rodinhas de Crianças de 4 e 5 anos da Creche UFF	Conclusão mestrado	Educação	Ângela Coelho de Brito	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF	2004	89	Impresso	Linguagem - Creche- Crianças	NUMPEC (445)
9	Relatório da creche UFF	Educação Infantil e Construção do Conhecimento na Contemporaneidade	Relatório de um período de tempo na creche	Educação	Ana Paula Santos Lima Lanter	Creche UFF	1999	105	Impresso	Hipertexto-Planejamento-Creche	NUMPEC segunda estante (última prateleira) (517)
10	Relatório de Pesquisa	A Experiência da Imaginação na Infância: A Criança, a Brincadeira e a Linguagem Plástica	Relatório parcial de pesquisa	Educação	Ingrid de Almeida Lopes Patrícia Reis Candeias Taia N. M. Terra Borba, Prfª. Ângela M. Borba	Creche UFF	2009	23	Impresso	Imaginação-Artes - Brincadeira	NUMPEC - armário de aço com porta
11	Monografia	A importância do brinquedo de sucata como suporte para aprendizagem na creche UFF	Graduação Pedagogia	Educação	Christiane L. de Lima	UFF	2005	85	Impresso	Brinquedo-aprendizagem - reciclar	Biblioteca
12	Comunicação	A Criança o Desenho e a Experiência da Imaginação	Apresentação do projeto e Oficina	Educação	Ângela Borba, Ingrid de A. De A. Lopes, Patrícia Reis Candeias e Taia N. M. Terra Borba.	Creche UFF	2009/ 10	s/n	Banner	Oficinas-desenho-Imaginação	Sala de reuniões
13	Comunicação	Brincando com Palavras	Oficina vinculada ao Projeto de EXTENSÃO Brincando e Aprendendo na Creche UFF	Educação	Danielle de Oliveira Anjos (bolsista) e Alessandra Honorata dos Santos (participação)	Creche UFF	2007	s/n	Banner	Brincadeira – Palavras – Creche UFF	Sala de reuniões

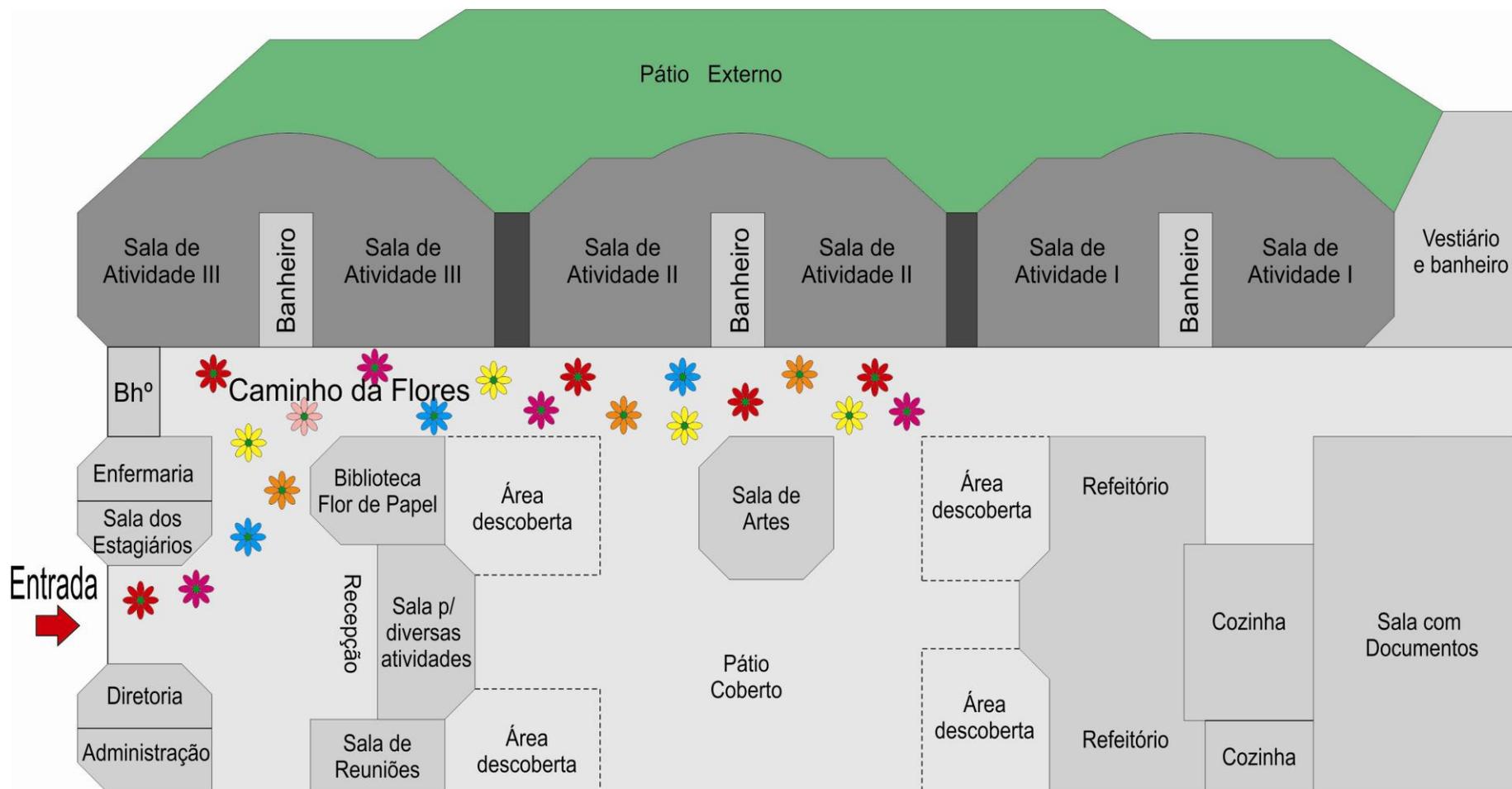
	Tipo	Título	Finalidade	Área	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e linguagem	Palavras-chaves	Local depositado	
14	Comunicação	Brincando com a música na Creche UFF	Apresentação do Projeto Brincado e Aprendendo na Creche UFF - PROEXa	Educação	Ângela Borba (projeto), Horley Meira de Oliveira Junior Luanna Lima Toledo Maria Angélica G. do Nascimento e Valéria Maria Conceição	Creche UFF	2006	s/n	Banner	Brincadeira – Oficina - Música	Sala de reuniões	
15	Comunicação	O Lúdico nos Projetos de Trabalho da Creche UFF - Projeto - brincando e aprendendo na Creche UFF	Projeto de Extensão	Educação	Isabela P.Lopes Patrícia G. Furtado, Renata V. P. Lima (docente), EvÂNia E. P.P. Guerra , Coord.Ângela Borba	Creche UFF	2005	s/n	Banner	Oficina-Planejamento - Cotidiano - Lúdico	Sala de reuniões	
16	Projeto	Brincando e Aprendendo na Creche UFF	Acessoria educacional à Creche UFF	Educação	Ângela Meyer Borba	UFF/Faculdade de Educação	1999 /2001/02 /03/04/05/06/07/2010	s/n	Digitado	Integração/Inserção- Des. Social, afetivo e cognitivo - Formação cont. - Brincadeira- Ed. Inf. - Currículo	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor	
17	Projeto	Brinquedo de sucata: lixo ou luxo?	Trabalho de disciplina e implementar ações na creche	Educação	Carolina Miranda R. Martins e Alessandra Soares Gomes	UFF/Faculdade de Educação	2000	4	Digitado	Disciplina: Tópicos Especiais em Educação Infantil	Brinquedos – Sucata-Desenvolvimento –infantil-Criatividade	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor
18	Projeto	Brinquedoteca	Extensão	Psicologia e Educação	Ana Paula Lanter, Andréia Reis, Maria Carmem	UFF/ Creche UFF	1998	11	Digitado	Brinquedo – Espaço - Desenvolvimento	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor	
19	Projeto	Brincando de fazer Ciências na Creche UFF	Extensão	Química	Marcia Narcizo Borges, Alice Maria R. Bernadino, Nelson Ângelo de Souza	UFF/Instituto de Química	2000	3	Digitado	Creche UFF- Educação em Ciências - Aprendizagem	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor	

	Tipo	Título	Finalidade	Área	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e linguagem	Palavras-chaves	Local depositado
20	Projeto	Brincando de fazer Ciências na Creche UFF	Extensão	Química	Márcia Narciso Borges, Alice Maria R. Bernadino, Nelson Ângelo de Souza	UFF/Instituto de Química	2001	5	Digitado	Creche UFF - Educação em Ciências - Aprendizagem	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor
21	Relatório	Relatório e análise reflexiva da oficina de artes na educação infantil	Projeto interno da Creche UFF	Educação	José Maria Rocha Brigido	Creche UFF	2006	5	Digitado	Oficina de artes plásticas - Educação infantil- Criatividade	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor
22	Relatório	Oficina de Artes - Projeto: Brincando e Aprendendo	Avaliação de como foi a oficina nos Grupos 1, 2 e 3	Artes/ Educação	José Maria Rocha Brigido	Creche UFF	2005	5	Digitado	Artes- Educação Infantil - Oficina	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor
23	Trab. Disciplina	Construindo conceitos matemáticos através de atividades lúdicas	Disciplina pedagogia	Educação	Maria Antonieta P. Tavares	Creche UFF	2001	5	Digitado	Matemática – Oficina - Lúdico - Creche	Sala coordenação Geral e Grupo de Gestores
24	Trab. Disciplina	O jogo e suas múltiplas intencionalidades no ensino da matemática	Disciplina PPP IV	Pedagogia	Ana Paula Silva Torres, Fabiane M. P. da Costa, Lorena do N. Fernandes, Maria Izabel Ducan P. da Silva	Creche UFF	2003	6	Digitado	Jogo - Ensino matemática- Lúdico- EI	Sala coordenação Geral e Grupo de Gestores
25	Monografia	Educação Infantil: A importância da qualidade da formação pedagógica do profissional da educação para o desenvolvimento infantil	Conclusão Graduação	Educação	Dayane castro Macedo Mônica Picanço	UFF/Faculda de de Educação	2009	47	Texto	Brincadeira - Projetos - Formação profissional	Sala coordenação Geral e Grupo Gestor
26	Comunicação	O Lúdico nos Projetos de Trabalho da Creche UFF	Extensão	Educação	Isabela Pereira Lopes Ângela Meyer Borba	UFF/Creche UFF	2000	s/n	Banner	Oficina Planejamento Cotidiano Lúdico	Sala de reunião
27	Comunicação	Brincando na Rede: Educação Infantil e Inclusão Digital	Apresentação	Educação	Ingrid de Almeida Lopes Monica Picanço	UFF/Creche UFF	2007	s/n	Banner	Inclusão digital Educação Infantil	Sala de reunião

	Tipo	Título	Finalidade	Área	Autoria	Instituição	Ano	Págs.	Suporte e linguagem	Palavras-chaves	Local depositado
28	Tese	Culturas da Infância nos Espaços / Tempos do Brincar: um estudo com crianças de 4 a 6 anos	Conclusão Doutorado	Educação	Ângela Meyer Borba	UFF/Creche UFF	2005	298	Digital/ Impresso	Culturas Infantis -Brincadeira-Sociologia da Infância	Sala coordenação Geral e Grupo Gestores
29	Monografia	Vivenciando o PPP da Creche UFF: autonomia um conceito em construção	Conclusão Graduação	Educação	Ercilene da Costa Nascimento	UFF	2009	52	Impresso	PPP- Prática Pedagógica-Autonomia	Biblioteca
30	Dissertação	Brincadeira de Faz de Conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário	Conclusão Mestrado	Educação	Mariângela Almeida de faria	UFF	2009	s/n	Texto	Brincadeira de faz de conta Crianças pequenas-Desenvolvimento	Sala coordenação Geral e Grupo Gestores
31	Monografia	Oficina de capoeira na Creche UFF: da licença moço que sou pequenino(a) e quero brincar de capoeira	Graduação Pedagogia	Educação	Érica Janaina P. de Souza	UFF	2006	67	Impresso	EI- Creche-Capoeira	Biblioteca
32	Monografia	A importância do lúdico na aprendizagem da matemática na Ed. Inf.	Graduação Pedagogia	Educação	Ana P. Silva Torres	UFF	2004	60	Impresso	Lúdico-Aprendizagem Matemática	Biblioteca
33	Monografia	O ensino da matemática na educação infantil: uma experiência vivenciada através de jogos e brincadeiras na Creche UFF	Graduação Pedagogia	Educação	Lilian de Assis Vieira	UFF	2008	63	Impresso	Creche UFF- EI-Jogos-Desenvolvimento e Aprendizagem	Biblioteca
34	Monografia	A biblioteca como lugar de interação	Graduação Pedagogia	Educação	Weila dos Santos Vieira	UFF	2006	53	Impresso	Biblioteca infantil-Interação-Creche	Biblioteca
35	Comunicação	Brincar para conhecer: A Experimentação da Criança Pequena	Apresentação em Simpósio <i>Play and Development in a child care Centre</i> da 33ª Reunião anual da Jean Piaget Society		Dominique Colinaux	UFF Creche	2003	10	Impresso	Brincar e conhecer, Processos de conhecimento e Experimentação	NUMPEC (estante de aço 3 prateleira) pasta vermelha escrito grupo gestor.

Apêndice B

Planta Baixa da Creche UFF em 2012²⁶



²⁶ Material produzido exclusivamente para este trabalho pela arquiteta e urbanista Layla Maria Mosqueira (CAU/RJ A43371-3).

ANEXOS

Anexo A**Resolução nº 1, de 10 de março 2011**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 10 DE MARÇO 2011 (*)

Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea –a’ do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no art.32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 17/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado noDOU de 28 de fevereiro de 2011, resolve:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem:

- I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;
- II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;
- III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;
- IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;
- V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;
- VI – garantir o direito à formação profissional continuada;
- VII – assegurar piso salarial profissional; e
- VIII – assegurar condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. Unidades educacionais de Educação Infantil que funcionam em espaço/prédio de órgão da Administração Pública Federal, mantidas e administradas, mediante convênio, por pessoa física ou jurídica de direito privado, tais como cooperativas, associações, sindicatos ou similares, caracterizam-se como estabelecimentos privados e integram o respectivo sistema de ensino municipal, estadual ou do Distrito Federal e,

portanto, devem orientar seu funcionamento e solicitar autorização para ofertar a Educação Infantil ao Conselho de Educação do respectivo sistema.

Art. 2º Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal devem ter um projeto pedagógico que:

I – considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009);

II – apresente os fins e objetivos da unidade educacional;

III – explicita uma concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;

(*) Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10. IV – considere as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere;

V – especifique seu regime de funcionamento, parcial ou integral;

VI – descreva o espaço físico, as instalações e os equipamentos existentes;

VII – relacione os recursos humanos da unidade;

VIII – aponte os critérios de organização dos agrupamentos de crianças;

IX – indique a razão professor/criança existente ou prevista;

X – descreva a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

XI – indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família,

com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional; e

XII – descreva o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, sendo que os processos de avaliação não têm a finalidade de promoção.

Art. 3º O projeto pedagógico de que trata o artigo anterior deve ainda especificar:

I – a forma de realização do planejamento geral da unidade: período, participantes e etapas; e

II – os critérios e a periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação.

Art. 4º O funcionamento dessas unidades de Educação Infantil ocorrerá no período diurno e poderá ser ininterrupto no ano civil, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, devendo a permanência da criança em jornada parcial ter duração mínima de 4 (quatro) horas e a jornada em tempo integral ter duração mínima de 7 (sete) horas.

Art. 5º O espaço físico previsto para abrigar a unidade de Educação Infantil deverá adequar-se à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente e apresentar condições adequadas de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

Art. 6º Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da unidade educacional e conter uma estrutura básica que contemple a faixa etária atendida e as crianças com deficiências, compostos por:

I – espaço para recepção;

II – salas para os serviços administrativos e pedagógicos e salas para professores;

III – salas ventiladas e iluminadas para as atividades das crianças, com mobiliários e equipamentos adequados, além de visão para o espaço externo;

IV – refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança;

V – instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas, quer para as crianças, quer para os adultos;

VI – berçário, se for o caso, provido de berços individuais e com área livre para movimentação das crianças, além de local para a amamentação, higienização e banho de sol das crianças;

VII – área coberta para as atividades externas com as crianças, compatível com a capacidade de atendimento por turno da unidade educacional.

Art. 7º A gestão da unidade educacional e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal.

Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

Art. 9º As unidades educacionais de que trata esta Resolução, já em funcionamento, devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data da publicação desta

Resolução, adotar as medidas necessárias à observância das normas aqui contidas.

Art. 10. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Anexo B

Proposta Pedagógica da UEIU – Creche UFF

Proposta de Educação

Introdução

A Creche UFF é uma unidade federal de Educação Infantil que prima por uma gestão participativa e democrática, tendo as famílias como um de seus principais protagonistas, ao lado da equipe e das crianças. O envolvimento das famílias é fundamental no processo participativo no que tange a propostas e decisões a serem tomadas relativamente ao dia-a-dia e a questões mais gerais.

A participação das famílias ocorre de diversas formas: Grupo de Pais (email), reunião geral de pais (semestral), reunião mensal com os educadores e Comissão de Pais (encontros quinzenais).

O trabalho desenvolvido na Creche UFF é pautado por uma construção coletiva, um trabalho de parceria entre famílias e a Instituição.

Consideramos que o envolvimento das famílias desde a criação da Creche UFF foi e é de extrema importância para a consolidação de um trabalho de qualidade, pautado no respeito aos direitos das crianças.

Princípios

PÁGINA EM CONSTRUÇÃO (17/07/2013)

Proposta Educacional

Olá,

Gostaria de me apresentar e contar um pouco da minha história e do que penso sobre educação de crianças.

Fui muito desejada e muitos lutaram para que eu existisse por mais de 10 anos. Mais de uma vez pensaram que eu já estava chegando e me compraram muitos brinquedos. Finalmente, em outubro de 1997, com 40% de minha estrutura física pronta, começaram a chegar aqueles que passariam, a partir de então, a me constituir: crianças, pais, funcionários, equipes de professores, estagiários e bolsistas de diferentes departamentos e institutos da UFF. Era muita gente, com muita vontade de acertar, mas que às vezes me deixava (e ainda me deixa) completamente tonta...

Comecei então a perceber que passaria a ser, a partir daquele momento, o resultado da ação de todos aqueles atores, aí incluídos os humanos (crianças, pais, funcionários, equipes de diferentes áreas do conhecimento) e os não humanos (brinquedos - ou sua ausência, goteiras, arranjo espacial das salas, plantas, portões, etc.). Um dos grupos que me constitui usou a teoria de Rede de Atores para explicar o que estava acontecendo comigo, e se você quiser saber mais sobre essa fase da minha vida e esta teoria, leia o relatório final do Pibic de 1999.

O processo de busca constante em que todos se envolveram levou também à necessidade de alguns momentos para articular o trabalho das diferentes equipes, visando a construção da interdisciplinaridade e da visualização da articulação presente a cada momento,

como fotos que poderiam ser guardadas do processo. Pensou-se então em materializar estes momentos num jornal, A Teia, e na construção de uma Home Page. Com esta estratégia, passei a não permanecer eternamente apenas num momento de construção, com muitos projetos sempre começando, mas algumas vezes, não sendo levados a diante, ou embora sendo, o fazendo de forma desarticulada com os demais, pois me obrigo a me ver e ser vista como um todo, periodicamente.

Minha história está sendo, assim, construída desta forma pendular. Se não tenho certezas, tampouco sou o lugar da pura indefinição. É no movimento do fazer e refazer de todos os meus atores que me configuro.

Mas chega de falar da minha história, e deixe-me contar um pouco sobre o que penso de educação de crianças.

Da mesma forma como fui desejada, quero que todas as crianças aqui também se sintam assim. Para isso as crianças me frequentam são inseridas em pequenos grupos e com a presença de suas famílias.

Mas, uma vez que estejam se sentindo bem, o que as crianças fazem?

Acredito que a vida deve sempre que possível ser prazerosa, e que oshumanos nasceram para ser felizes (assim como as creches). Por isso, e por saber que criança adora brincar, penso a brincadeira como um fio condutor das atividades infantis. Brincando, as crianças conhecem o mundo em que vivem e aprendem coisas importantes para a vida.

São as crianças que me colorem e me dão vida, com seus olhares curiosos, suas falas "engraçadas" e inteligentes, seus porquês de quase tudo, seus choros, risos e gargalhadas, suas brincadeiras, fantasias e correrias. São elas que com sua arte e poesia estão escrevendo a minha história. E eu me sinto muito importante para elas, pois sei que também escrevo, junto com suas famílias, pessoas e coisas que existem no mundo ao seu redor, um pouco da história de cada uma que por aqui passa.

Não tenho uma criança desejada, esperada, mas muitas crianças, cada uma com seu modo peculiar de ser e de agir sobre o mundo, que me trazem desafios permanentes, rompendo com minhas certezas, impulsionando-me para saber mais sobre crianças e educação^[1].

Cada vez que aguço o meu olhar e a minha escuta para esses deliciosos e enigmáticos seres que me constituem, mais eu constato que meu saber sobre eles e minha organização devem estar sempre se renovando e se recriando, para que meus corredores propiciem conexões mais significativas entre a criança e o conhecimento e para que minhas portas e janelas se abram para acolher o novo. Não estou, portanto, sendo construída sob o prisma da rigidez e completude, mas, ao contrário, devo revelar em minha incompletude e flexibilidade a possibilidade de renovação da experiência de sermos sujeitos, adultos e crianças, fazedores da nossa história e da nossa cultura.

De que forma enxergo e acolho o novo?

Encarando as diferenças como geradoras de novas formas de ver o mundo e de novos conhecimentos...

Escutando verdadeiramente as vozes das crianças...

Entrelaçando as diferentes vozes que me constituem (crianças, professoras, equipe técnica, bolsistas, funcionários)^[2] ...

Sendo um lugar:

- de troca de conhecimentos, alegrias, afetos, tristezas, desejos, fantasias...
- de brincadeiras em que cabos de vassouras transformam-se em cavalos, levando as crianças para outros mundos, em que papéis viram barcos que navegam por mares “nunca dantes navegados”, em que pedrinhas viram comidinhas, pedaços de pano transformam crianças em fadas, príncipes e princesas conduzindo-as a castelos, campos e outros tempos e lugares...^[3]
- de brincadeiras da história da humanidade, do nosso folclore, dos nossos pais, avós, bisavós...
- de contar, ouvir e criar muitas histórias de livros e de “bocas”, de vovôs e vovós, de papais e mães, titios e titias, crianças, fantoches...
- de desenhar, pintar, fotografar e escrever nossos feitos...
- de conhecer e fazer arte...
- de falar, perguntar, criticar, explorar, desafiar, pesquisar, e encontrar respostas para fazer novas perguntas...

Sendo um lugar em que o novo e o velho se combinam, inventando novas formas de interagirmos com o mundo...

Sendo um espaço em que a vida possa ser vivida com alegria e em que o processo de conhecer se entranhe no processo do viver, do criar, do inventar.

Dizem que neste mundo atual o mais importante não é saber tudo, mas saber como saber. Parece que a rapidez com que as coisas mudam anda deixando muita gente por aí tonta (descobri que não sou a única). Se você quiser saber mais sobre estas coisas da contemporaneidade, leia a próxima nota^[4].

Preocupada em como propiciar este tipo de aprendizagem nas crianças, comecei a estudar a proposta de Trabalho por Projetos e a ancorar minha proposta nos princípios sócio-construtivistas, principalmente nos conceitos de equilíbrio majorante (PIAGET: 1976), autonomia (PIAGET: 1977) e atividade mediada (VYGOTSKY: 1988, COLE: 1997). Assim, procuro sempre criar situações interativas e desafios para as crianças.

Muitas pessoas desejam saber como é a rotina das crianças que me frequentam, já que os responsáveis pela minha proposta educativa vêm buscando uma forma nova de trabalho que prepare melhor as crianças para esse mundo louco aí de fora^[5]. Vou satisfazer essa curiosidade contando um pouco de nosso dia-a-dia e das atividades que realizo com as crianças. Aliás, nem sei se assim posso chamá-las porque, na verdade, o que acontece são conjuntos de brincadeiras livres, semi-dirigidas e dirigidas. Algumas delas são combinadas na rodinha e são planejadas cuidadosamente para que as crianças possam ampliar seu conhecimento sobre o mundo que as cerca. Já outras, surgem no decorrer do dia, e as professoras estão sempre atentas para observarem se as crianças ainda estão interessadas no tema abordado ou se já mostram indícios que é possível partir para outras descobertas.

As crianças escolhem os temas com os quais querem trabalhar, falam sobre o que já conhecem a respeito dele e dão algumas pistas de como ele pode ser trabalhado de forma lúdica e interessante pela professora. Esses temas são privilegiados por um período indeterminado, ou melhor, enquanto durar o interesse das crianças. São, por isso, chamados de Projetos Temáticos e foram inspirados nas ideias de um professor espanhol sobre quem se fala muito em minhas reuniões de planejamento pedagógico: os projetos de trabalho^[6].

Além desses temas centrais que inspiram as Projetos Temáticos, as professoras também abordam outros assuntos que possam enriquecer o universo cultural da crianças, mas sempre percebo o cuidado de introduzi-los a partir de uma experiência da criança, para que não se torne um modelo de trabalho “escolarizador” na educação infantil.

Nos Projetos Temáticos procuro que as crianças que aqui estão se formando pesquisem, ouçam, colaborem com os colegas, interpretem e saibam buscar a compreensão dos diversos problemas que a cercam. Em outras palavras, desejo que as crianças tenham uma relação apaixonada com a construção do conhecimento, como se ele fosse se ramificando em infinitas redes que precisamos desbravar.

É uma alegria ver a emoção das descobertas, os artefatos produzidos e o próprio processo de andamento dos Projetos Temáticos, pois pareço estar mergulhada numa atmosfera de universidade, em que meus pequenos pesquisadores desvelam segredos e se sentem cada vez mais interessados pelas experiências, os materiais, os jogos, a leitura e a escrita, entre outros eixos de conhecimento que são abordados. É muito legal! Talvez seja por isso que as crianças estão sempre correndo, com as bochechas rosadas e a ânsia de não parar de brincar um minuto.

As professoras têm uma brilhante capacidade de mediar o processo de construção dos conceitos pelas crianças e de incitar à pesquisa e à colaboração, pois nos Projetos Temáticos, a participação de todos é importante. Além disso, elas ficam atentas para observar se os objetivos planejados no início da semana foram alcançados e se as crianças querem negociar novos temas e estratégias de atuação.

É certo que um tema vai levando a outro, e tal como o processo de construção do conhecimento intermitente que vivemos, não sei qual será o nosso próximo assunto e nem onde ele nos levará. O que apenas posso ressaltar são as palavras que estão impregnadas nas minhas paredes e nas subjetividades das pessoas que aqui trabalham. Ouvi essas palavras num dia de reunião e achei que elas representam o objetivo que tenho com a formação das crianças. São palavras do professor espanhol. Para ele, os projetos de trabalho são um:

Convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirige. (HERNÁNDEZ, 1988, p. 13).

Aposto nessas palavras e venho, muito felizmente, resignificando-as a cada dia de atuação com crianças e professores.

Bem, esta sou eu, hoje.

Venha me transformar...

Um grande abraço,

Creche UFF

15 de abril de 2000

[1] O historiador Philippe Ariès (1981) nos revela que o sentimento de infância é uma construção social, invenção de uma nova forma de organização da sociedade e de uma nova mentalidade que passa a ver a criança como alguém que precisa ser cuidada, educada e preparada para a vida futura. Segundo esse autor, o conceito de infância começa a se delinear no final do século XVII, consolidando-se no final do século XVIII. Antes disso, a criança era ignorada pela sociedade dos adultos, não havendo nenhuma atenção ou cuidados específicos para com ela, sentimento que se revelava nas altas taxas de mortalidade infantil, na naturalização desse fenômeno pela sociedade e na indiferenciação entre crianças e adultos, a exemplo das vestimentas e atividades comuns a todos: trabalho, festas, jogos...

O conceito de infância nessa perspectiva histórica nos indica que não podemos compreender a criança fora de suas relações com a sociedade na qual está vivendo e desvinculada de suas interações com os sujeitos e com a cultura do grupo social no qual está inserida. Essas relações são constituintes de sua subjetividade, isto é, de sua forma de sentir, pensar e agir sobre o mundo (VYGOTSKY, 1987; WERTSCH 1994).

Diversos autores vêm se dedicando à reflexão sobre as relações entre infância e contemporaneidade, denunciando, entre outros aspectos: o isolamento dos sujeitos e o empobrecimento das relações comunitárias e familiares; a perda crescente de espaço físico interno e externo, com moradias cada vez menores e precárias e a não utilização das crianças dos espaços públicos para brincadeiras coletivas; a grande exposição da criança à TV, na maioria das vezes sem a mediação dos adultos, e a conseqüente exposição a todo tipo de programa e informação; a crescente perda da linha divisória entre adultos e criança; e a cultura do consumo como forte mediadora das relações entre os sujeitos.

A contraposição a esse contexto exige, como afirma Larrosa (1999), pensar a criança como um outro, ir ao seu encontro como alguém diferente de nós, adultos, diferente de nossas expectativas, daquilo que projetamos para ela, como alguém que rompe com as nossas certezas, que coloca o presente numa situação crítica, provocando a mudança do nosso olhar e a possibilidade da transformação.

[2] Para Bakhtin (1981), o diálogo, como categoria básica da linguagem, tem importância fundamental na constituição dos sujeitos. Desde que nascemos, participamos de diálogos com os membros do grupo social ao qual pertencemos, ampliando, gradativamente, essas experiências de diálogos com pessoas de outros grupos e, através destes, vamos constituindo nossas identidades, com as marcas históricas e culturais dos sistemas de referência que nos formam como seres humanos. Portanto, é no movimento de comunicação com o outro que nos constituímos, que compreendemos o mundo e aprendemos sobre ele.

Somos, na realidade, a síntese do entrelaçamento de muitas vozes, de muitas histórias.

Um aspecto apontado por Bakhtin que deve ser considerado na compreensão do funcionamento da linguagem na constituição dos sujeitos é a impossibilidade de se dissociar o discurso verbal da vida dos sujeitos. Discurso verbal e vida, na concepção do autor, formam uma unidade indissolúvel. Portanto, a compreensão mútua das falas dos sujeitos do diálogo depende das relações afetivo-emocionais que existem entre os mesmos, incluindo seus desejos, necessidades, interesses, emoções e de como essas relações se processam na entoação, no momento da comunicação verbal.

A estreita e inseparável ligação entre a fala, a vida, as condições de comunicação e as estruturas sociais determina que a linguagem seja polifônica, ou seja, produto e confronto de múltiplas vozes, de diferentes histórias e produtora de múltiplos sentidos. Nesse sentido, a creche, assim como outros espaços institucionais de educação, deve partir da compreensão de que as diferenças podem ser geradoras de novas formas de ver o mundo, de novos

conhecimentos, pela riqueza de pontos de vista, de experiências e de conhecimentos que podem ser trocados. É somente no espaço das diferenças - entre as crianças e entre estas e os adultos - que se pode construir a capacidade de criticar, de argumentar, de transformar, de inventar.

[3] As brincadeiras são o resultado de relações entre os sujeitos de um grupo social, portanto de cultura, e constituem uma forma de atividade através da qual as crianças constroem conhecimentos sobre o mundo em que se inserem e criam novas possibilidades de compreensão e transformação da realidade (VYGOTSKY, 1987, ELKONIN, 1998, BROUGÈRE, 1998).

A brincadeira é um espaço social que supõe uma significação conferida pelas crianças e o acordo/negociação sobre as regras, sobre os papéis, sobre os temas etc. Constitui um mundo específico marcado pelo faz-de-conta, pelo lúdico, pelo imaginário, pela invenção, pela experimentação e pela criação.

Na nossa proposta educativa, a brincadeira foi destacada como um eixo fundamental da organização do trabalho pedagógico. (BORBA, 1999). Dessa forma, nossa intenção é possibilitar e enriquecer diferentes formas de jogos e brincadeiras que contribuam para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças. Dentre essas diferentes modalidades de brincadeiras que ocorrem na creche, citamos: as brincadeiras de faz-de-conta organizadas pelas próprias crianças; a transmissão e recriação das brincadeiras tradicionais da nossa história e cultura; os jogos de construção; e os jogos educativos propiciadores de aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento.

[4] Analistas da chamada pós-modernidade (HALL, 1997; HARVEY, 1998; LYOTARD, 1989 E SANTOS, 1999), super modernidade (AUGÉ, 1994) ou modernidade radicalizada (GIDDENS, 1991) apontam para transformações geradas por alguns fatores próprios da contemporaneidade tais como a globalização, o avanço tecnológico e as revoluções sociais. Apesar das diferentes terminologias, todos assinalam as características da efemeridade, da transitoriedade e da volatilidade como marcas do momento atual.

Alguns autores veem com otimismo as mudanças em andamento, vislumbrando a possibilidade da geração de uma “~~int~~eligência coletiva” (LÉVY, 1998), uma “~~tec~~nodemocracia” (LÉVY, 1995) ou ainda celebrando as vantagens que uma vida digital pode nos trazer (NEGROPONTE, 1995).

Outros, menos otimistas, apontam os riscos do predomínio de modelos imagéticos nos quais impera a simulação (BAUDRILLARD, 1997) e do efeito estonteante que a velocidade imprime à vida, tornando tudo fugidio, sem consistência, criando uma grande sensação de vertigem na sociedade (VIRILIO, 1996).

No que concerne à relação com o saber, metáforas mais adequadas à mobilidade passam a ser empregadas, como “~~n~~avegar” em “~~re~~des” e substituem a fixidez subjacente às metáforas anteriores — “galgar a pirâmide do saber” e organizá-lo em “~~gr~~ades” curriculares (LÉVY, 1999). Face à quantidade de informação disponível, se torna mais importante criar conhecimentos para novos problemas a partir da informação existente do que simplesmente saber absorvê-la com precisão. É o que Lyotard chama da criação de um novo “lance” (LYOTARD, 1989).

[5] Podemos afirmar que a escola é uma instituição que muito lentamente vem introduzindo as transformações sociais em sua forma de produzir conhecimentos e estruturar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, nos dias atuais, o avanço do conhecimento é caracterizado pela intensidade e velocidade com que novas informações vêm sendo produzidas e comunicadas. A produção de conhecimento dá saltos e o processo de

memorização e acúmulo de informações que já foi de indiscutível utilidade em épocas anteriores, não se mostram mais adequados para darem conta das revoluções diárias que são produzidas pela tecnologia, informática e os diferentes jogos de linguagem existentes.

Como tornamo-nos inaptos para conhecer tudo que está sendo produzido nas diferentes áreas, tornou-se urgente a construção de uma proposta político-pedagógica que não deixasse a creche na contramão dessas transformações, mas ao contrário, que preparasse a criança para conviver de forma crítica e competente com essa diversidade cultural e com a avalanche de informações que são produzidas.

Neste contexto, procuramos pensar numa proposta baseada —no desenvolvimento do ensino para a compreensão baseada no estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação que aporta e recebe o estudante” (HERNÁNDEZ, 1998, p:56).

[6] Para Hernández (1998) —os projetos de trabalho [...] não são um recurso didático, e sim uma tentativa que os estudantes aprendam e se eduquem de forma reflexiva, autônoma e crítica em relação à informação que lhes rodeia e à diversidade de formas culturais e pessoais que estão presentes no mundo contemporâneo” (p:195).

Os projetos não são um método fechado, mas uma proposta para a produção de conhecimento globalizado na contemporaneidade. Sua função é criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação. Entre as etapas que constituem Os Projetos Temáticos temos o índice que é a pesquisa sobre o conhecimento que as crianças já tem sobre o tema abordado e a delimitação dos objetivos que serão contemplados com o projeto. Além dele, temos o desenvolvimento que é todo o processo de produção coletiva de novas informações através do projeto e o dossiê, que é um portfólio, ou seja, as produções do grupo sobre o tema estudado. O dossiê é arquivado na creche e utilizado como material de pesquisa para as demais crianças que desejam saber sobre os temas abordados.

Podemos destacar como características gerais dos projetos de trabalho:

1. Percurso por um tema – problema que facilita a análise, a interpretação e a crítica;
2. Predominância da atitude de cooperação – o professor é um aprendiz e não um especialista;
3. Percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a ideia de uma visão única da realidade;
4. Cada percurso é singular e é trabalhado com diferentes tipos de informações;
5. O professor ensina a escutar – a aprender com os outros;
6. Há diferentes formas de aprender o que o professor quer ensinar – há várias fontes de informação que não apenas o professor;
7. Aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;
8. Forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender e encontram um papel para desempenhar
9. Não se esquece de que a aprendizagem é vinculada ao fazer, à atividade manual, à intelectual e a outras modalidades de atividades. Disponível em: (<http://www.uff.br/creche/index.php/proposta-de-educacao/principios>).