

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**



MAYUME MELO KANEGAE

**O DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DOCENTE**

**BRASÍLIA - DF**  
**2021**

Mayume Melo Kanegae

**O DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli.

**BRASÍLIA - DF  
2021**

**O DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DOCENTE**

**Mayume Melo Kanegae**

**Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli - Orientadora**  
**Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC**  
**Faculdade de Educação/FE/UnB**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Etienne Baldez Louzada Barbosa**  
**Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC**  
**Faculdade de Educação/FE/UnB**

---

**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Bruna Breda**  
**Núcleo de Educação Infantil/Escola Paulistinha de Educação da**  
**Universidade Federal de São Paulo (NEI-Paulistinha)**  
**Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP**

**BRASÍLIA - DF**  
**2021**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às crianças, por me inspirarem tanto. Agradeço à UnB, por tantos anos de acolhimento. Agradeço imensamente minha orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Monique Voltarelli, pela compreensão e apoio. Igualmente, meu muito obrigada a cada pessoa que divulgou a pesquisa e contribuiu com a coleta de dados.

Também sou profundamente grata, sempre, à minha mãe, professora de vida de todos os dias. Ao meu pai/anjo, por toda proteção. Ao meu tio Toshiro, que também se tornou um anjo enquanto eu produzia este trabalho, por tantos anos de brincadeiras e amizade. Ao Jackson, por todos os momentos necessários de descanso e descontração. Às minhas amigas Úrsula e Marcella, pelas risadas e apoio. E a toda a minha família e amigos, que torcem por mim sempre. Amo todos vocês!



## **O DIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DOCENTE**

### **RESUMO**

O “Dia do brinquedo” é um momento na rotina de algumas instituições de educação infantil, no qual as crianças levam brinquedos de casa para compartilhar com a turma. Esta pesquisa tem como objetivo analisar essa proposta pela perspectiva dos docentes. Para tanto, foi aplicado um questionário online com os professores de educação infantil de todo o Brasil, com o intuito de coletar informações sobre as dinâmicas institucionais relacionadas ao dia do brinquedo e compreender as percepções dos docentes sobre os comportamentos, relações, conflitos, e demais fatores que perpassam a proposta. Concluiu-se que, apesar de reconhecerem os benefícios das interações e compartilhamentos, os professores fazem restrições aos brinquedos levados e determinamos tempos das brincadeiras, dando pouca autonomia às crianças, que expressam seus desejos em busca de ampliar as possibilidades de brincar com os brinquedos de casa, mas são pouco ouvidas e consideradas. Observou-se que as relações entre professores e pais são pautadas mais no valor material dos brinquedos e receio de danos aos objetos. Ficou evidente o raro envolvimento dos professores nas brincadeiras e a falta de intencionalidade pedagógica definida para o dia do brinquedo, reduzindo a importância do brincar, que é direito da criança e forma de expressão e de produção cultural infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** brinquedo, ludicidade, prática docente, sociologia da infância e educação infantil.

**THE TOY DAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
PERSPECTIVES UNDER THE EDUCATOR'S VIEW**

**ABSTRACT**

The “Toy day” is a moment on the routine of some early education institutions, when children bring toys from home to share with the class. This research aims to analyse this proposal from the teacher’s perspective. For this purpose, teachers from all over Brazil responded to an online survey. The aim was to collect information about institutional dynamics related to toy day, and to understand teachers' perceptions about the behaviours, relationships and conflicts that emerge from this proposal. Findings show that, although teachers recognise the benefits of interactions and sharing, there are evident obstacles and challenges in the process. First, the research highlights the children’s little autonomy. Despite seeking to expand the possibilities of playing with toys from home, they are hardly heard or considered. Teachers tend to restrict the type of toy to be shared and the time for playing. Moreover, there is the aspect of parent-teacher interaction, which is mainly based on the material value of toys and on the fear of damaging the objects. Also evident is the rare involvement of teachers in playing dynamics and the lack of pedagogical intentionality defined for toy day. This research argues that such aspects reduce the importance of playing, which is a child's right and a form of cultural expression and production for children.

**Key words:** toy, playfulness, teaching practice, sociology of childhood, and early childhood education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - quantidade de respondentes por região do Brasil .....	39
Quadro 2 - quantidade de respostas por pergunta.....	41
Quadro 3 - quantidade detalhada de instituições que possuem o dia do brinquedo .....	42

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CULTURA LÚDICA E PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Cultura infantil e cultura de pares.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2. Cultura lúdica .....</b>	<b>17</b>
<b>1.3. Educação infantil: espaço de direito à brincadeira .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES PROFESSORES E CRIANÇAS: ADULTOCENTRISMO E BRINCADEIRAS.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1. Relação intergeracional: questionamentos acerca do adultocentrismo.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2. Especificidades da Educação Infantil .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3. Práticas docentes e brincadeiras: apontamentos sobre o dia do brincar .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 3 – A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE O DIA DO BRINQUEDO .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1. Percurso metodológico .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2. Caracterização/panorama .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3. Percepções sobre o brincar e as relações com a prática.....</b>	<b>43</b>
<b>3.4. O dia do brinquedo e suas variações.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5. Relação família – criança – instituição .....</b>	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>72</b>

## MEMORIAL

Eu sou Mayume Melo Kanegae, tenho 31 anos, nasci em Brasília e sou filha de Hideaki e Francisca. Hideaki era filho de japoneses, nascido em São Paulo, veio com a família para Brasília para abastecer a cidade com hortaliças. Francisca nasceu em Timon, no Maranhão, cresceu em Teresina, onde fez escola Normal, e veio para Brasília ser professora da Secretaria de Educação.

A minha formação educacional teve início no jardim de infância de uma instituição pública no Núcleo Bandeirante, próximo a minha casa. Em seguida, eu fui para uma escola, ainda próxima da minha casa, também pública, conhecida como "três". Fiz a primeira e segunda séries lá. Minha mãe já estava aposentada, mas por ter sido professora no Núcleo Bandeirante durante muitos anos, ela conhecia os professores e acompanhava de forma muito próxima as atividades da escola.

Na minha terceira série, eu e minha irmã fomos estudar na Católica, uma escola particular em Taguatinga. Passamos dois anos na Católica e minha mãe, já imaginando o preparo para o vestibular da minha irmã, nos colocou no Sigma, na Asa Sul. Estudei no Sigma até concluir o Ensino Médio.

Pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), fui aprovada para o curso de Artes Plásticas em 2008, iniciei o curso enquanto fazia cursinho para o vestibular de Desenho Industrial, fui aprovada após um semestre.

Eu me formei em Desenho Industrial, na UnB, em 2013. Após alguns planos frustrados, resolvi fazer um segundo curso. Entrei para Pedagogia no vestibular do meio do ano de 2015. A princípio, era apenas para ver como era, mas logo no primeiro semestre, eu me encantei. Talvez fosse um interesse que eu tenha repreendido involuntariamente, porque eu cresci ouvindo as histórias de quando minha mãe era professora e meu pai sempre foi muito apegado a crianças, ele era o tipo de pessoa que quando a gente procurava ele em algum evento, ele já havia achado alguma criança e estava entretido ao invés de estar nas rodinhas de adultos; só depois eu pude perceber isso como duas grandes inspirações para mim.

O que considerei muito enriquecedor durante o curso foi o meu envolvimento com pesquisas. A professora Fernanda Müller foi uma grande incentivadora disso, ela me apresentou doutorandos em seu grupo de pesquisa e também me convidou para

acompanhar um estudo que contrastou uma superquadra de Brasília e a Vila do Boa, em São Sebastião. Acompanhamos algumas pessoas, que compartilharam rotinas e experiências a partir de percursos em suas áreas. O trabalho resultou na publicação de um artigo e me permitiu adquirir conhecimentos sobre etnografia e desenvolver o uso de recursos de filmagem, gravação e edição na pesquisa com crianças.

Ainda orientada pela professora Fernanda, também participei de um PIBIC intitulado "Experiências de circulação e interação de crianças de uma área rural do Distrito Federal". A pesquisa aconteceu na instituição que leva o nome da minha família, a Escola Classe Kanegae, localizada na área onde vivo, que vem sofrendo mudanças estruturais devido aos processos de urbanização, então pude acompanhar um pouco das rotinas das crianças ao transitarem entre as áreas rurais e urbanas.

O Projeto 4, no qual estagiei na educação infantil, e a disciplina Educação Infantil, ministrada pela professora Monique Voltarelli, foram o que me incentivaram a fazer o trabalho de conclusão de curso sobre essa etapa. Eu acredito que é uma fase de muitas expressões, possibilidades e informações a serem exploradas. Mais especificamente, me interessa a questão dos brinquedos, porque futuramente poderei conciliar o Design e a Pedagogia, tenho a pretensão de desenvolver projetos de brinquedos.

Por trabalhar durante todo o dia, eu tive algumas limitações durante o curso, tive pouquíssimas experiências práticas e gostaria de ter me aprofundado mais em diversos temas da Pedagogia. Mas para quem só queria "ver como era o curso", acredito que eu fui além do que eu supus e desejo ir muito mais.

## INTRODUÇÃO

O dia do brinquedo se tornou parte da rotina de diversas instituições de educação infantil. Nesse dia, as crianças levam de casa um brinquedo para compartilhar com a turma. A manipulação desses objetos permite a interação social e contribui para a construção da cultura lúdica na infância. É por meio da brincadeira que as crianças nos mostram seu mundo e expressam suas preocupações ou tensões (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

Além de ser uma oportunidade das crianças compartilharem com os colegas da instituição seus modos de brincar em casa e com suas famílias, no dia do brinquedo, elas diversificam e aumentam o repertório de brincadeiras. Porém, também pode representar uma forma de imposição por parte dos adultos, restringindo e controlando o brincar das crianças. O desejo de identificar as intencionalidades pedagógicas nesse momento da rotina das instituições de educação infantil, motivou esta pesquisa.

O brincar é a atividade principal das crianças e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é direito delas como cidadãs. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. O documento ressalta que para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade.

Atento a importância do brincar como essencial para as crianças, este trabalho de conclusão de curso justifica-se por buscar compreender a intencionalidade pedagógica do dia do brinquedo. Conforme as palavras de Kishimoto (2010, p.15),

são as ações de formação profissional e um brincar interativo que melhoram a qualidade da educação infantil. Uma prática importante é avaliar a qualidade do trabalho pedagógico pelo envolvimento do adulto e da criança no brincar.

Considerando as crianças como sujeitos sociais ativos, almeja-se analisar como os docentes consideram as crianças em seus planejamentos e ações pedagógicas, garantindo o brincar na prática pedagógica na educação infantil.

Conforme Corsaro (2011), as crianças são membros e operadores de suas infâncias, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.

Espera-se trazer contribuições para a investigação sobre as crianças, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre a infância e melhor embasar a intencionalidade do trabalho pedagógico e a formulação de práticas educacionais que respeitem os desejos, as necessidades e tragam visibilidade as preocupações infantis.

Tendo exposto o interesse em pesquisar o dia do brinquedo, a presente pesquisa tem como questões: Quais são as intencionalidades dessa proposta pedagógica? A proposta controla ou garante o direito das crianças ao brincar? Esse dia é representativo para as crianças? Elas participaram da escolha desse dia? Por que é apenas um dia da semana? Quais são as restrições feitas sobre os brinquedos levados? O que os professores relatam como acontecimentos relevantes nesse dia?

A partir de um questionário online submetido a professores da educação infantil, busca-se compreender a intencionalidade pedagógica do dia do brinquedo. Com base nas informações coletadas, será observado o planejamento envolvido na rotina do dia do brinquedo, as percepções dos docentes sobre esse dia, os espaços e tempos desse momento, as restrições feitas aos brinquedos levados, as variações entre as instituições que adotam essa proposta e como os professores relatam a atuação das crianças nesse momento.

Para tal intento, foram definidos como objetivos específicos compreender as dinâmicas institucionais relacionadas com o dia do brinquedo; identificar as restrições feitas às brincadeiras e brinquedos; e, por fim, constatar como os professores relatam a atuação das crianças nesse momento.

O presente trabalho foi fundamentado em uma pesquisa com uso de questionário, que consiste em uma técnica de investigação que permite obter informações de diversas pessoas, inclusive de diferentes regiões, além de garantir o anonimato dos participantes (GIL, 2008).

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa e cunho interpretativo. Conforme destacado por Martins Filho e Barbosa (2010), essa forma de pesquisar é uma possibilidade de analisar dados e fatos de forma abundante e que evidencia a riqueza dos detalhes do cotidiano.



Inicialmente, foi feito um levantamento documental e bibliográfico sobre o tema. Em seguida, a coleta de dados a partir da aplicação de um questionário online, para tanto, foi elaborado um convite a participação do questionário online, explicando os objetivos da pesquisa, destacando a garantia de anonimato e instruindo o preenchimento das respostas. Com questões fechadas, com o objetivo identificar o perfil dos respondentes quanto a sua formação e tempo de atuação, e outras questões abertas, garantindo o desenvolvimento livre das respostas, o formulário com o questionário foi compartilhado por diversas redes sociais para que pudesse atingir maior diversidade de professores das regiões do Brasil.

Os dados foram organizados e analisados sistematicamente para exposição dos resultados, divulgados em formato de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Deste modo, o trabalho organiza-se em três capítulos. O primeiro tratará da cultura lúdica e a produção cultural infantil, posteriormente, no capítulo dois, será abordado as relações entre professores e crianças e o adultocentrismo nas brincadeiras. Então o capítulo três apresentará os dados do questionário e a análise das informações coletadas.

## **CAPÍTULO 1 – CULTURA LÚDICA E PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL**

Este primeiro capítulo irá abordar a cultura lúdica e a produção cultural das crianças. Tendo em vista que o trabalho almeja compreender como o direito ao brincar é considerado no planejamento pedagógico e especificamente no dia do brinquedo, é fundamental apresentar a base teórica que norteará a pesquisa das dinâmicas institucionais relacionadas a esse dia.

O dia do brinquedo é uma proposta para as crianças levarem um objeto de casa e compartilharem com seus colegas da pré-escola. Comumente, esse momento está previsto que aconteça em um dia determinado da semana no planejamento das instituições de educação infantil, porém, a proposta pode expressar o controle dos adultos sobre as brincadeiras das crianças, desconsiderando que as crianças brincam a todo o momento e essa forma de vivência lúdica deve estar em toda a sua rotina. Trata-se de um momento oportuno para experiências, interações, construção de significações compartilhadas e propício às produções culturais infantis.

O capítulo vai abordar a cultura infantil e a cultura de pares, apresentando as definições de autores que tratam do tema. Em seguida, a cultura lúdica, apresentado os conceitos de brinquedo e brincadeira. Para finalizar o capítulo, será abordada as especificidades da educação infantil, enquanto espaço de direito à brincadeira, e as questões contemporâneas com relação à influência da indústria cultural no imaginário infantil.

### **1.1.Cultura infantil e cultura de pares**

As culturas da infância começam a surgir no debate teórico e científico com mais relevância a partir do surgimento do campo de estudos da sociologia da infância. Entretanto, faz-se importante inicialmente retomar a compreensão sobre a infância.

A infância é uma categoria geracional na estrutura social e as crianças não passam por ela de forma passiva (CORSARO, 2011), no entanto, essa concepção é relativamente recente. As investigações da infância tiveram início no século XIX, quando passou a se considerar os modos de pensar, as necessidades e interesses das

crianças. Porém, de uma perspectiva positivista, entendendo a infância como universal e buscando uma ideia de homogeneização. Apenas a partir do século XX, o papel ativo da criança passa a ser considerado e os estudos da infância se voltam para as crianças como agentes produtores de cultura. Em concordância, Borba (2007, p. 36) descreve como a sociologia da infância revela a criança: "nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo".

Portanto, a ideia de infância é moderna. Apesar de ter havido sempre crianças, nem sempre houve a consciência da existência da infância como categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2004).

A partir dessa perspectiva, os estudos da infância se fazem importantes, pois conhecer as crianças em suas peculiaridades e complexidade é determinante no planejamento de ações educacionais e políticas públicas para garantir seus direitos e cidadania plena. A investigação do consumo, do lazer, dos espaços pertencentes à infância, diz respeito a como a criança está inserida na sociedade. Além disso,

o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 8)

Reconhecendo as crianças como sujeitos sociais, Kramer (2000, p. 15) destaca o que é específico da infância: "seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura". Ao observar uma criança em suas ações, fica evidente as relações entre o real e a fantasia construídas por ela, aprofundando a análise, é possível identificar a riqueza de informações em suas elaborações, ela não só brinca com um objeto, como o objeto se transforma em diversas outras coisas. Por exemplo, a caixa do brinquedo já não é mais uma caixa, é a garagem do carrinho, é o berço da boneca, é um esconderijo, é o que ela quiser e a imaginação permitir.

As ressignificações também acontecem nas interações com outras crianças, ao brincar de "mamãe e filhinha", as crianças modificam os papéis sociais. Uma se transforma na mãe que dá um remédio para a filha que chora, ou na babá que a deixa

assistir um desenho, ou no pai que chega do trabalho cansado, ou ainda, ela resolve ser uma bruxa má e sair correndo.

Essas observações requerem sensibilidade e um olhar atento às diversas formas de expressões e linguagens das crianças. Além disso, conforme Coutinho (2005, p. 7) aponta, "as crianças não se utilizam do faz-de-conta, da fantasia, apenas nos momentos pensados para a brincadeira, elas também possuem a dimensão fantasiosa nos demais momentos do cotidiano".

Desde que nasce, com seu ritmo e forma própria, cada criança inicia os processos de interações e construções de significados a partir de suas experiências com o mundo material e social (KISHIMOTO, 2002). Os pais comumente são mediadores das primeiras experiências interativas dos filhos. Com as mudanças sociais em relação a generalização do trabalho feminino, as diferentes configurações familiares e necessidade de trabalho, as primeiras interações da criança fora do ambiente familiar têm acontecido cada vez mais cedo.

Nas primeiras interações, as crianças recorrem às suas experiências anteriores e buscam estabelecer laços, começam as negociações, acordos, compartilhamentos, segredos e trocas, elementos que compõe a culturas de pares.

Corsaro (2011, p. 128) define culturas de pares infantis como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais". Mais especificamente, tem como foco as culturas de pares locais, que são produzidas e compartilhadas principalmente por meio de interação presencial. É por meio de interação intensa e cotidiana que a primeira cultura local de pares se desenvolve, as crianças participam das rotinas culturais e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos.

Muitas vezes, essas experiências de interação são intermediadas por objetos e brinquedos nas brincadeiras. Uma diferença nas interações fora do ambiente domiciliar é a propriedade dos objetos. Em casa, mesmo que a criança precise compartilhar seus brinquedos com visitas, entendem que é de forma temporária. Apenas crianças com irmãos, parentes ou vizinhos de idade mais próxima, podem ter mais experiências como compartilhamento de objetos. Nas pré-escolas, todos os brinquedos e materiais educativos são de uso comum e dependem de negociações.

Corsaro (2011), em seu capítulo "Compartilhamento e controle em culturas iniciais de pares" discorre sobre a tentativa das crianças estabelecerem propriedade

conjunta em um pequeno grupo para proteger o compartilhamento dos objetos ou espaços interativos contra as invasões de outros colegas. Essa proteção de seus espaços não significa negar o compartilhamento, mas sim manter o que foi construído com o grupo restrito. As crianças que tentam entrar na brincadeira também desenvolvem estratégias complexas para o acesso. As atividades coletivas são desafiadoras e benéficas para as crianças, pois geram significados partilhados, desenvolve as habilidades cognitivas e comunicativas.

Ao brincarem umas com as outras, as crianças demonstram os seus saberes, expressando os seus interesses, opiniões, sentimentos, críticas e sugestões acerca do mundo. Assim, elas vão se reconhecendo enquanto sujeitos pertencentes a um contexto social e cultural, descobrindo e aprendendo sobre si, os outros e as realidades de que fazem parte.

Com relação às concepções de amizade das crianças, Corsaro (2011) analisa que elas são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças e estão relacionadas às características organizacionais específicas da cultura de pares. As crianças frequentemente tentam desenvolver relações com vários colegas, potencializando a probabilidade de aceitação nas brincadeiras. Nas palavras do autor,

finalmente, ao proteger seus espaços interativos, as crianças acabam percebendo que podem gerenciar suas próprias atividades. Ao negociar quem brinca e quem não brinca, quem está no grupo e quem não está, as crianças começam a compreender suas identidades sociais em desenvolvimento. (CORSARO, 2011, p. 165).

Assim dizendo, as relações infantis são marcadas por conflitos, negociações, amizades e articulações complexas entre pares, o que garante a construção de suas culturas e contribui para as culturas mais amplas da sociedade.

## **1.2.Cultura lúdica**

Conforme já foi apresentado, a concepção de infância se deu no início do século XIX, a valorização da brincadeira acompanhou essa nova concepção, pois, anteriormente, era considerada apenas uma distração. A partir do Romantismo, identificou-se uma visão positiva das atividades espontâneas das crianças, porém ainda associada à natureza e comparada à brincadeira dos animais. Quando o contexto social e

cultural aos quais a brincadeira está inserida passam a ser considerados, entende-se que a brincadeira da criança pressupõe uma aprendizagem social. A criança não nasce sabendo brincar, são os adultos que a introduzem, progressivamente, no universo lúdico (BROUGÈRE, 2008a).

Mas qual o caminho existente entre as primeiras brincadeiras entre a mãe e o bebê até a criança ser capaz de jogar um jogo de tabuleiro, por exemplo? Apenas o desenvolvimento físico e cognitivo da criança não são determinantes, é necessário aprendizagens para brincar. Apoiando-se em Brougère (2008a, p. 23), pode-se dizer que "quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular".

Ou seja, ao mesmo tempo em que brincar é um lugar de aprendizagem, também requer aprendizagem prévia e essas aprendizagens são adquiridas brincando. Os conhecimentos que tornam a brincadeira possível é o que chamamos de cultura lúdica, eles envolvem um conjunto de regras e significações próprias do jogo, repletos de significações sociais.

Brougère (2008a) enfatiza a necessidade de ver o jogo como lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Segundo o autor,

A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Não dispor dessas referências é não poder brincar. Se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa interpretação. (BROUGÈRE, 2008a, p. 24).

Neste momento, se faz necessário pontuar as diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira, o que não é algo simples de se fazer, devido às diversas possibilidades e comportamentos considerados nessas atividades. Por exemplo, o jogo de xadrez envolve regras específicas, mas uma criança pode usar as peças para brincar espontaneamente. Além disso, existem variações culturais que modificam o significado de determinados brinquedos e brincadeiras. A amarelinha, por exemplo, acontece de uma forma no Brasil e de outra bem diferente nos países africanos.

Na tentativa de definir o jogo, Gilles Brougère (1981,1993) e Jacques Henriot (1983, 1989) (apud KISHIMOTO, 1994, p. 107) apontam três níveis de diferenciações:

primeiro, o jogo é o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, cada cultura constrói sua imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida. Em segundo lugar, existe um sistema de regras que permitem identificar e diferenciar cada jogo. Em terceiro, o jogo é um objeto, ou seja, muitas vezes, é por meio de um tabuleiro, cartaz ou algum material específico, que ele acontece.

Já os brinquedos diferem dos jogos por não terem uma função determinada por regras, o que pressupõe mais liberdade de uso. Brougère (2008b, p.62) define o brinquedo de duas maneiras: em relação à brincadeira, quando o objeto pode ser de qualquer tipo, improvisado, uma sucata, por exemplo, e “o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura”; e em relação à representação social, quando é um objeto reconhecido como brinquedo por seu aspecto, função, carregado de simbolismos, ainda que não seja usado na brincadeira, então “se trata da materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto, vetor cultural e social)”.

Ou seja, as crianças podem improvisar usando outros objetos em suas brincadeiras, mas os autênticos brinquedos são uma forma de representação social, resultado de um contexto, pois é uma forma de reprodução de instrumentos da realidade. "Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los" (KISHIMOTO, 1994, p. 109). O que pode dizer muito sobre a maneira como a criança é vista na sociedade, pois existe uma intencionalidade em todas as características de um objeto quando ele é projetado, desde a segurança que ele vai oferecer, até o significado que a roupa da boneca ou a maquiagem que ela aparenta ter. Sobre essa proposta de mundo feita às crianças, Brougère (2008b, p.65) destaca que

através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São produções que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança. Nesse aspecto, a especificidade do brinquedo está no fato de ter volume, de propor situações originais de apropriação e sobretudo em convidar à manipulação lúdica.

Desse modo, o brinquedo media o processo de socialização das crianças na ação de brincar, mas ele é apenas um elemento, além do brinquedo, existem outros apoios a brincadeira, como os parceiros e os espaços. Kishimoto (1994, p. 111) define a

brincadeira como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

Dentro do vasto universo lúdico, Christie (1991 apud. KISHIMOTO, 1994, p. 114) elabora os critérios para identificar as características do jogo, especificamente, os jogos infantis:

- 1 a não-literalidade - as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. (...);
- 2 efeito positivo - o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso.(...);
- 3 flexibilidade - as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas (...);
- 4 prioridade do processo de brincar - enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar (...);
- 5 livre escolha - o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;
- 6 controle interno - no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor (KISHIMOTO, 1994, p. 114).

Os critérios citados estão alinhados com a definição de ludicidade proposta por Luckesi (2014, p.16), quando a define como um estado interno ao sujeito e a diferencia das atividades lúdicas: “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre”. Ou seja, não basta que uma atividade seja chamada de lúdica, ela deve de fato provocar prazer e bem-estar a quem a pratica. Um educador pode propor uma brincadeira, mas se para a criança a proposta for desagradável ou incômoda, não será lúdica. Reforçando a definição de ludicidade, Sarmiento (2004, p. 15 e 16) aponta que

a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas (...). O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociedade.



Portanto, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras fazem parte do processo de socialização da criança. Nas primeiras interações entre a família e o bebê é quando se inicia a construção de um repertório que vai ser enriquecido, transformado e aplicado em múltiplas interações sociais.

Mas o que caracteriza fortemente a cultura lúdica é que a criança não absorve pacificamente as informações e produtos impostos pela sociedade adulta, ela interpreta e formula as suas significações. Nas palavras de Brougère (2008a, p. 29),

o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas.

Dentre as inúmeras propostas da sociedade feita às crianças (brinquedos, espaços, filmes, livros), as instituições de educação infantil proporcionam um ambiente favorecedor da cultura lúdica, no qual as crianças estarão imersas em uma diversidade cultural, o que proporciona novos repertórios para as brincadeiras.

Além disso, as creches e pré-escolas são espaços de múltiplos processos de socialização, participação, cultura de pares e construção das culturas infantis. Considerando a brincadeira como atividade principal das crianças, pergunta-se como a ludicidade está presente nos cotidianos institucionais?

Almeja-se que as propostas pedagógicas da educação infantil favoreçam o brincar, proporcionando momentos de prazer e alegria, permitindo inovações e respeitando o desejo e a espontaneidade das crianças, pois é a atividade fundamental para as culturas infantis.

### **1.3. Educação infantil: espaço de direito à brincadeira**

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças é garantido pela Constituição Federal de 1988 e se tornou parte da primeira etapa da

educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que aponta:

Art. 29. 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. (BRASIL, 1996).

As aquisições de habilidades desejadas às crianças na educação infantil vão além do desenvolvimento biológico e são culturalmente construídas nas relações com o mundo e nas interações com diferentes parceiros. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013, p. 85), a educação infantil deve cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, o que "implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas". De acordo com o documento compreende-se que a

criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86).

Grandes interações acontecem principalmente durante as brincadeiras. A brincadeira é reconhecida como direito da criança e faz parte do currículo da educação infantil. Nesse sentido, ressalta-se a importância de garantir esse direito aos pequenos, uma vez que os documentos legais para esta etapa da educação básica indicam essa necessidade, conforme pode-se visualizar no Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) quando determinam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, 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.

Cabe ressaltar ainda que o nono artigo desse documento indica que os eixos norteadores das propostas curriculares devem pautar-se nas interações e na brincadeira (BRASIL, 2010). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p.36), por sua vez, pauta o brincar entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e prevê a relação com o outro por meio da brincadeira, quando aponta que o

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, a BNCC organiza os campos de experiências, prevendo a brincadeira nas propostas pedagógicas. Mais especificamente, para crianças pequenas o documento pontua a necessidade de:

Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (BRASIL, 2017, p.45 - 47).

Nota-se que o direito ao brincar está amplamente amparado na legislação brasileira, portanto as brincadeiras não podem ser momentos restritos na educação infantil, acontecendo com tempo limitado na rotina, como o recreio, o parque ou a casinha; tampouco servir apenas como recursos didáticos ou a restrição dessas atividades ser usada como castigo a um comportamento considerado inadequado. A educação infantil deve garantir que as crianças construam culturas próprias brincando: imaginando, fantasiando e interagindo. Sobre a compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças, Borba (2006, p.51) diz que

implica concebê-la nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de educação infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimentos e da experiência cultural.

Diante do exposto, a educação infantil incorpora a brincadeira como experiência de cultura quando enriquece os repertórios lúdicos das crianças, dando liberdade de escolhas, permitindo a fruição, proporcionando a vivência de expressões artísticas (música, teatro, cinema, poesia), o contato com a natureza e outros ambientes, oferecendo brinquedos diversos, diferentes possibilidades de atividades, alimentando suas imaginações, favorecendo e ampliando as experiências das crianças.

Os espaços devem ser acolhedores e seguros, mas também desafiadores, no sentido de permitir a exploração e a experimentação de forma autônoma. É fundamental que o professor tenha um olhar e uma escuta sensível para acompanhar as atividades lúdicas das crianças, para compreender seus interesses e necessidades e assim poder organizar os espaços e tempos e direcionar seu planejamento de forma efetiva. Além disso, a participação nas brincadeiras, o brincar *com* a criança, é que permite uma interação construtiva para as duas partes.

À luz do artigo 9º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, Kishimoto (2010, p. 3) analisa o brincar na educação infantil e suas interações, ressaltando alguns elementos, tais como:

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças— O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança— A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece.

Assim sendo, a educação infantil é um espaço rico em interações importantes para as aprendizagens das crianças. É por meio dessas interações que as crianças vão conhecendo o outro, desenvolvendo a cultura de pares, a cultura lúdica e diversificando suas brincadeiras. Ainda apoiando-se nas palavras de Kishimoto (2010, p. 1),

ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Inserida culturalmente e socialmente, as crianças são afetadas – e afetam – pelas mudanças que ocorrem no mundo. Sarmiento (2004) questiona o lugar que a contemporaneidade reservou para a criança e define a criança como ator social portador de novidade, nas palavras do autor, “as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2004, p.2).

Dentre as mudanças da modernidade, o consumismo é muito evidente. As crianças fazem parte de um segmento específico do mercado de produtos e participam da economia. Conforme Brougère (2004, p. 331) analisa, a cultura popular infantil se transformou num conjunto de objetos a serem consumidos, a nova cultura popular é caracterizada por um aumento do consumo e a produção cultural passou a ser uma indústria que propõe objetos consumíveis, articulados uns aos outros e em número crescente.

Comumente, logo ao nascer, as crianças já têm contato com diversos produtos, que remetem a personagens e histórias. Esses produtos e suas características são carregados de informações sobre as maneiras de ver a crianças, as representações que os adultos fazem delas, bem como os conhecimentos, expectativas e imposições. Sobre essa temática, cabe destacar a fala de Borba (2014, p.48) quando ressalta que atualmente

as brincadeiras se submetem crescentemente à lógica da produção e do consumo: brinquedos, espaços e lugares instituídos para a brincadeira, parques temáticos, programas de TV, filmes, indústria de alimentos, roupas, móveis e artefatos se entrelaçam, ditando modelos de conduta que tomam o lugar da brincadeira como experiência humana e da infância.

Apesar da padronização imposta pela globalização da infância, com a produção em massa de brinquedos industriais, muitas vezes estereotipados, as crianças não fazem uso dos produtos de forma igual, os processos simbólicos e culturais estão presentes nas interpretações singulares (SARMENTO, 2003) de cada criança ao utilizar os

brinquedos. Por mais imposições que sejam feitas, brincando as crianças intervêm ativamente na cultura popular e o brinquedo é um objeto revelador das profundas modificações da nossa cultura e da cultura das crianças.

Porém, a globalização agrava as desigualdades. Ao mesmo tempo em que a oferta e variedade de produtos é enorme, o acesso não. Como pontua Sarmiento (2004, p.6), "há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea".

Essa capitalização do brincar é o que Kramer (2000, p. 11) alerta como "processo de desumanização". A cultura precisa ser compreendida como experiência, não como consumo. Isso implica pensar coletivamente, garantido as experiências de cultura pelo seu potencial humanizador.

Retornando às DCNEB, o texto pontua os desafios da modernidade:

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2013, p. 88).

É necessário permitir e garantir que a brincadeira aconteça livremente, que as relações não sejam afetadas pelas imposições sociais e a identidade da infância seja preservada, uma vez que "a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos" (SARMENTO, 2004, p. 10).

Portanto, quando se compreende a infância enquanto construção histórico-social, as crianças como produtoras de uma cultura própria, e as brincadeiras como linguagem legítima delas, entende-se a riqueza de informações, história, cultura, expressões e possibilidades de investigação presentes nas crianças e suas relações.

## **CAPÍTULO 2 - RELAÇÕES PROFESSORES E CRIANÇAS: ADULTOCENTRISMO E BRINCADEIRAS**

Tendo exposto a cultura lúdica e a produção cultural infantil, este capítulo se dedica a tratar das relações entre crianças e adultos e, mais especificamente, entre professores e crianças na educação infantil, pois é parte do objetivo do trabalho compreender as interações estabelecidas nas negociações e brincadeiras do dia do brinquedo e como os docentes consideram as crianças em seus planejamentos e ações pedagógicas.

A interferência dos adultos no brincar começa desde o brinquedo que é oferecido às crianças (projetado por adultos) até a determinação dos espaços e tempos para as brincadeiras. Na educação infantil, o dia do brinquedo é um exemplo desse controle das brincadeiras pelos adultos, especificando o dia exato que as crianças poderão compartilhar com seus pares seus brinquedos de casa. As famílias também são coniventes no processo ao concordarem com o planejamento da instituição e, muitas vezes, interferirem na escolha dos brinquedos que serão levados no dia.

A seguir, serão tratadas as relações geracionais, com foco no adultocentrismo. Em seguida, o papel docente na educação infantil, contemplando as brincadeiras e a reação das crianças às imposições adultas, e concluindo, o dia do brinquedo.

### **2.1. Relação intergeracional: questionamentos acerca do adultocentrismo**

Comumente, as crianças são questionadas com a frase "o que você vai ser quando crescer?" e as respostas esperadas são referentes à suas profissões e projeções no futuro. Neste comportamento, está implícito que a criança ainda vai vir a ser alguém quando tornar-se adulta, ou seja, a infância é vista apenas como um momento passageiro e tudo o que a criança já é, é desvalorizado. Além disso, demonstra que, para o adulto, a profissão define o "ser". Essa concepção, que considera a infância apenas um momento transitório, desconsiderando sua complexidade, inferiorizando a criança, estabelecendo relações de poder e impondo modelos para as demais gerações, é centrada no adulto.

Santiago e Faria (2015) apontam essa forma de percepção como colonial e destacam o distanciamento das crianças enquanto atores sociais, como se fossem apenas “consumidoras” do universo adulto. Os autores ainda afirmam: "o adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea." (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

A construção histórica da infância é responsável pela ideia cristalizada da criança como ser incapaz ou inferior, a delimitação das etapas da vida também é vista como uma construção social que, “no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia.” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695).

Como já foi apresentado no capítulo anterior, é recente a concepção de criança como sujeito histórico de direitos, o que implica na forma como a criança é vista na sociedade e as relações estabelecidas com os adultos, em concordância com Sarmento (2005, p. 365):

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.

Seguindo o conceito de infância pela perspectiva da Sociologia da Infância, ela é uma categoria geracional, um grupo com um estatuto social diferenciado (SARMENTO, 2005) e analisar as relações sociais por essa concepção requer conceituar “geração”.

Sarmento (2005) resgata a definição de forte identidade histórica de Karl Mannheim (1993[1928] apud. SARMENTO, 2005) para geração, que seria o grupo de pessoas que, por pertencerem a uma mesma época, vivencia os mesmos acontecimentos sociais. Pela perspectiva de Qvortrup (2010, p. 637), “a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam”, ou seja, as crianças são atores sociais que passam pela infância, mas, em seguida, essa categoria é preenchida por outras crianças. A geração, como categoria estrutural, permanece.

Por fim, conforme anunciado por Qvortrup (2000), Sarmento retoma o termo "geração", com o objetivo de englobar tanto a perspectiva histórica, como as dimensões



estruturais e interacionais, em um conceito amplo, que abrange as variações de todas as dimensões e os efeitos conjugados dos fatores internos e externos. Pelas palavras do autor (SARMENTO, 2005, p. 366 - 367),

a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Ou seja, a infância, enquanto construção histórico-social, envolve tanto as interações entre os sujeitos de uma mesma classe etária, bem como a etapa historicamente construída, com papéis e práticas sociais. Sendo assim, a infância deve ser vista no presente – não só como uma preparação para o futuro – e na relação com as diversas variáveis e categorias sociais (classe, gênero e etnia) e constantes mudanças, como diversidades sociais, as políticas públicas, a economia, o consumo, os espaços geográficos e as relações contínuas e interdependentes com os adultos.

Conforme Rosemberg e Mariano (2010, p. 697), “a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas”, como é o caso da Convenção dos Direitos da Criança(CDC), ratificada no Brasil em 1990, que diz que "a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita proteção e cuidados especiais, inclusive a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento" (BRASIL, 1990). Porém, apesar da incapacidade de sobreviverem sozinhas, o que impõe o cuidado e a proteção dos adultos e estabelece uma relação de obrigação, existem interpretações dessa imaturidade, levando a diferenças de poder nas relações intergeracionais.

Comumente, o paternalismo que promete proteção, inferioriza as crianças. Os adultos determinam o lugar das crianças na sociedade – uma sociedade centrada nos adultos, preocupada com adultos futuros – sem permitir o protagonismo infantil. Existe uma "colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças." (SARMENTO, 2005, p. 370).

Alinhado a esse pensamento, Corsaro (2011, p. 218) caracteriza a participação das crianças nas rotinas adulto-criança como geradoras de perturbações em suas vidas, um processo natural devido ao poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional

das crianças. Para o autor, "apesar do papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender".

Se tratando da infância contemporânea ocidental, atualmente pode-se pressupor fronteiras mais diluídas entre a infância e a vida adulta, principalmente devido a facilidade das crianças dominarem os produtos tecnológicos. Entretanto, o retrato da criança como ser incapaz está enraizado na sociedade, como aponta Salgado *et al.* (2013, p. 59),

ainda que as crianças cotidianamente atestem saberes, competências e valores que as autorizam ingressar e habitar espaços tradicionalmente considerados como territórios adultos, as imagens historicamente desenhadas da infância, como tempo da inocência e da preparação para o futuro, ainda se impõem nos discursos e nas práticas dos adultos.

A preocupação dos adultos em prepararem as crianças para o futuro pode acabar por impor um processo de escolarização precoce ou não permitir que as crianças tenham suas expressões e necessidades consideradas. Uma educação que respeite as especificidades da infância requer um planejamento alinhado ao entendimento de crianças protagonistas. As concepções da infância são reveladas no planejamento pedagógico dos professores e das instituições.

## **2.2. Especificidades da Educação Infantil**

A educação infantil é uma forma de institucionalização da infância e, de certa maneira, as relações estabelecidas nesse momento também são institucionalizadas, pois a formação acadêmica dos educadores, que vão interagir com as crianças, é previamente determinada por um currículo para a docência, assim como as atividades realizadas pelos professores, são determinadas por diretrizes, ou seja, todo o processo educacional que envolve a infância é institucionalizado. As DCNEB (BRASIL, 2013) consideram que as relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as outras crianças afetam a construção de suas identidades e são efetivadas por meio do conjunto de práticas determinadas no currículo da educação infantil.

As diretrizes reconhecem a riqueza das interações no processo de desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças com seus pares e no contato

com adultos, mas também o desenvolvimento dos professores em experiências conjuntas com as crianças, apontando que

as atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2013, p. 87).

As DCNEB também destacam a importância do desenvolvimento da autonomia das crianças, como se pode visualizar dentre os princípios propostos pelo documento no capítulo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no princípio ético propõe-se abranger:

a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. (BRASIL, 2013, p. 87).

Porém, sabe-se que muitas vezes o adultocentrismo impede o desenvolvimento da autonomia infantil, desconsiderando também as diversas formas de expressão das crianças no planejamento das atividades da educação infantil. A lógica adultocêntrica silencia as linguagens infantis e "a infância vai perdendo seus cheiros. Vai se tornando adulta com a prerrogativa da legitimação de um projeto de sociedade." (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 76).

As relações presentes no processo educacional são marcadas por imposições de tempos e espaços estipulados pelos adultos, desconsiderando as singularidades das crianças, colocando-as em constante vir-a-ser, buscando prepará-las para o futuro e enquadrá-las em seus lugares nas estruturas sociais, rotulando seus comportamentos. Santiago e Faria (2015, p. 76) alertam:

a tentativa de silenciamento das linguagens das crianças é talvez o mecanismo mais forte presente no sistema de opressão capitalista, pois ele, ao mesmo tempo em que apaga a possibilidade de construção de novas formas comunicativas, coloniza as meninas pequenas e os meninos pequenos com uma linguagem preestabelecida, carregada de

signos e significados culturais já determinados e prescritos dentro da lógica adulta.

Felizmente, as crianças não passam por essas imposições de forma passiva, elas desenvolvem estratégias como forma de resistência ao controle docente e institucional. Conforme aponta Corsaro (2011, p.81):

As crianças tentam conquistar o controle sobre suas vidas de várias maneiras. Uma das mais essenciais é resistindo às regras adultas e desafiando sua autoridade. As crianças desafiam as regras adultas da família desde o primeiro ano de vida. Essa atividade se torna mais generalizada e sofisticada quando as crianças descobrem interesses comuns nos ambientes pré-escolares. Nesses ambientes, as crianças produzem um amplo conjunto de práticas que zombam e escapam à autoridade adulta. Na verdade, muitos desses “ajustamentos secundários” às regras adultas são mais complexos (estrutural e interativamente) que as próprias regras.

Portanto, os ambientes da pré-escola são espaços de expressão, em que as crianças recriam e significam situações, dominam ações e comportamentos, e a brincadeira, enquanto linguagem infantil, é a principal forma de se dar essas aprendizagens. A brincadeira é um espaço essencial para descoberta de competências, de socialização, de relação com o outro, de apropriação cultural, de exercício da decisão e da invenção (BROUGÈRE, 2004).

Logo “a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade.” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Sendo assim, é importante investigar a ação docente com as crianças na educação infantil, de maneira a elucidar como o brincar tem sido considerado nas propostas pedagógicas e, mais especificamente, a proposição do dia do brinquedo.

### **2.3. Práticas docentes e brincadeiras: apontamentos sobre o dia do brincar**

Partindo para o foco do presente trabalho, o dia do brinquedo consiste em um dia no planejamento de algumas instituições de educação infantil, no qual a criança pode levar um brinquedo de casa, em um dia específico da semana, para compartilhar com seus colegas. A ideia pode sofrer variações entre as instituições, mas é geralmente adotada nas rotinas, podendo ser seguida de restrições sobre a escolha dos brinquedos que podem ser levados.

A proposta é uma determinação por parte dos adultos, limitando as crianças a praticarem o compartilhamento de seus brinquedos de casa apenas em um dia específico. Essa ideia vai contra as próprias DCNEI, já citadas anteriormente, no que se refere à autonomia na escolha de brincadeiras e a garantia às crianças da manifestação de seus interesses.

Sobre o uso da brincadeira controlada pelos educadores, Brougère (2008b, p. 96) aponta o desvio dessa ação como expressão livre da criança:

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança.

O autor, em seu capítulo “Que possibilidades tem a brincadeira?”, discorre sobre a indeterminação da brincadeira, que a torna, ao mesmo tempo, seu atrativo e seu limite. E descreve esse paradoxo do brincar:

não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrada. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto. (BROUGÈRE, 2008b, p. 104).

Ou seja, por mais planejada que a ação seja por um adulto, determinando os materiais, espaços e tempos, tudo ocorre segundo o ritmo da criança, e possui um espaço aleatório e incerto. Apesar das incertezas de como as crianças vão agir e dos resultados, Brougère (2008b) destaca a necessidade de fundamentar o interesse da brincadeira e suas possibilidades, pois a brincadeira pode ser uma adequação às situações propostas ou um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas. O educador pode construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados, oferecendo pontos de apoio para a atividade lúdica. A disposição dos locais, suas atitudes e os objetos disponibilizados podem aumentar as chances dos objetivos serem alcançados.

Conforme apresentado no capítulo anterior, a proposta de atividade lúdica não garante uma experiência lúdica a todas as crianças, pois o lúdico é uma experiência

peçoal. Luckesi (2014, p. 13) aponta que “para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica”. Significa que para oferecer vivências lúdicas, os professores precisam estar bem, saudáveis emocionalmente, também precisam viver o lúdico dentro de si.

Posto isso, questiona-se se o dia do brinquedo é apenas mais uma atividade controlada pelo adulto, descaracterizando o brincar livre, ou é uma proposta que permite brincadeiras ricas e diversificadas. Deseja-se saber se os brinquedos levados favorecem as invenções e enriquecem o repertório lúdico das crianças.

A ideia também pode demonstrar um desrespeito ao tempo da criança, que não é o cronológico. Pode ser que em determinado dia do brinquedo, durante a negociação com seus pares, uma criança necessite trazer novamente um brinquedo, porque aquela experiência não se esgotou para ela, mas não poderá acontecer, porque foge à regulação adulta. Ferreira e Sarar (2013, p. 87) diferenciam a experiência de tempo do adulto e da criança:

neste exercício de aprendizagem coletiva, crianças e adultos trabalham de forma diferente, pois para o adulto, o tempo já está determinado, aprendido e suas ações estão reguladas e organizadas de forma fracionada, sobretudo, porque ele já assimilou os sinais temporais e vivencia tal experiência. Para as crianças, que ainda não aprenderam sobre o tempo, pode-se dizer que vão experimentá-lo, vivendo e seguindo as orientações dos adultos ao incorporar conceitos temporais através de regras e normas preestabelecidas.

Além disso, estipular um dia fixo para esse momento demonstra que a proposta é descontextualizada de outras atividades, pois a demanda de levar um brinquedo de casa poderia surgir durante algum projeto ou tema tratado ao longo da semana. Ademais, o brincar é prioridade na educação infantil e as crianças brincam todo o tempo (KISHIMOTO, 2010), por que então especificar momentos para essa atividade? Caso as crianças levem brinquedos de casa em outro dia, que não o determinado, o que acontece?

As brincadeiras com os brinquedos levados de casa ocorrem de forma livre? Quais são os espaços e tempos permitidos para que essas brincadeiras aconteçam? Os professores participam? Os professores estão atentos às informações que acompanham cada objeto levado de casa? Estão com o olhar e a escuta sensíveis para acompanhar as brincadeiras geradas a partir desses objetos? Como esse momento é vivenciado pelas crianças? É representativo? Como professoras organizam a rotina de brinquedos e

brincadeiras? As determinações prévias garantem que os brinquedos levados sejam apropriados? Esses são alguns questionamentos que instigam a pesquisa sobre a proposta do dia do brinquedo.

Na relação professores e crianças, também é possível que o dia do brinquedo seja usado como uma espécie de chantagem para reprimir algum comportamento indesejado pelo professor como, por exemplo, uma criança que está muito agitada, pode ser ameaçada de ficar sem o momento do brinquedo, caso não “se comporte”. Ou ainda, apenas para preencher um tempo ocioso na rotina, desconsiderando a riqueza de informações referentes às brincadeiras desse momento.

Outro ponto a se destacar é a competição relacionada ao consumo que os brinquedos trazidos de casa podem provocar. Quando pensamos na variedade de crianças e condições diversas de uma instituição, uma criança possuir um brinquedo, despertando o desejo de consumo da outra, pode causar problemas. Será que todos levam brinquedos e todos participam com equidade?

Um ponto forte da proposta é aprender a partilhar o brinquedo que foi levado, podendo ser desenvolvido o cuidado com os brinquedos dos colegas e as negociações entre pares. Inclusive, é possível que conflitos aconteçam e é interessante considerar como os professores gerenciam tais conflitos entre as crianças. Sobre a mediação de conflitos, Kishimoto (2010, p. 9) comenta:

Durante a brincadeira podem surgir confrontos: um empurra o outro, quer tomar-lhe o brinquedo, o que obriga a professora a intervir para que a criança aprenda a partilhar a brincadeira com o amiguinho e a controlar sentimentos de raiva quando não consegue o brinquedo. A mediação da professora é essencial para que a criança aprenda a enfrentar conflitos durante a brincadeira.

A autora também aponta as aprendizagens possíveis nas vivências éticas e estéticas com outras crianças, pois a

independência é um princípio ético que se aprende quando a educadora deixa a criança escolher objetos e brinquedos. Ao respeitar o espaço de brincar do outro, ao guardar os brinquedos que não está usando, ao emprestar o brinquedo e esperar sua vez de usá-lo, ela aprende a ter noções de responsabilidade e democracia. (KISHIMOTO, 2010, p.10)

O dia do brinquedo é também um momento das crianças mostrarem objetos que remetem a seus lares e suas brincadeiras em família, aproximando o vínculo entre a

instituição, o ambiente familiar e a comunidade, além de oportunizar novas possibilidades de brincadeiras com os objetos e o enriquecimento dos repertórios lúdicos. Pode ser que, ao brincar com os familiares, um boneco seja sempre o vilão de uma história, mas ao compartilhar com um colega, o mesmo boneco assuma outras funções na brincadeira. É o momento de mostrar como brincam em casa, aprender, compartilhar e experimentar outras formas de brincar.

Brougère (2004, p. 232) analisa as diferenças entre os universos e as culturas lúdicas na família e na pré-escola:

De um lado, o brinquedo é escolhido por adultos para conduzir progressivamente a criança na direção do trabalho, do outro, escolhido pelos pais, depois cada vez mais pelas próprias crianças, ele tem por objetivo a obtenção de um prazer imediato, de uma alegria mais ou menos partilhada entre as crianças e os pais. Em propostas diferentes, os objetos não podem ser os mesmos.

Nas instituições, normalmente não há uma negociação com as crianças para a aquisição dos brinquedos, por mais que os profissionais da educação levem em conta os interesses das crianças, são eles mesmos que os traduzem em compras. Além disso, se trata de brinquedos para atender o grupo, pensados para o coletivo, não para uma criança especificamente.

Diante das diversas questões despertadas, a proposta do dia do brinquedo pode parecer simples e comumente é aceita sem resistência pelos pais, mas cabe investigações valorosas para melhor embasar as práticas pedagógicas, respeitando as necessidades e especificidades das crianças.



## **CAPÍTULO 3 – A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE O DIA DO BRINQUEDO**

Feita a contextualização do presente trabalho, apresentando cultura lúdica, a produção cultural infantil, as relações entre crianças e adultos e as especificidades da educação infantil, além dos diversos questionamentos expostos, segue neste capítulo a investigação das dinâmicas institucionais relacionadas ao dia do brinquedo, objetivo desta pesquisa.

O presente capítulo apresenta a metodologia de pesquisa utilizada, o processo de coleta de dados, assim como a análise dos dados coletados de acordo com categorias formuladas, a fim de compreender como os docentes consideram as crianças em suas ações pedagógicas e como o direito ao brincar é considerado no planejamento pedagógico e no dia do brinquedo, além de identificar as restrições feitas às brincadeiras e brinquedos e como os professores relatam a atuação das crianças nesse momento.

### **3.1. Percurso metodológico**

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico, dos últimos dez anos, sobre o dia do brinquedo. A partir da busca, principalmente no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) constatou-se a existência de grande número de publicações sobre o brincar, mas um número bem menor sobre brinquedos, e ainda menor sobre o uso dos brinquedos na educação infantil. Especificamente sobre o dia do brinquedo, identificou-se apenas duas publicações, com enfoques diferentes: “Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil” (ROVERI; DOS SANTOS, 2016), que aborda o consumismo no brincar, a partir da pesquisa sobre o dia do brinquedo; e “Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a ‘sexta-feira: dia do brinquedo’ na educação infantil” (SANTOS, 2018), que investiga as relações de gênero nos brinquedos da educação infantil.

Em seguida, buscou-se o aprofundamento do embasamento teórico, apoiado nos principais autores relacionados ao contexto desta pesquisa: William Corsaro (2011), Manuel Sarmiento (2005), Gilles Brougère (2004; 2008), Tizuko Kishimoto (2002; 2010), Ângela Borba (2006; 2014); entre outros. Além dos documentos oficiais que

norteiam a educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Seguindo para a prática, primeiramente, a pesquisa foi iniciada como um estudo de caso em uma instituição de educação infantil de Brasília, com o intuito de compreender as relações estabelecidas no dia do brinquedo. Para isso, foi entregue uma carta de apresentação à Regional de Ensino do Plano Piloto, em seguida, foi realizada uma reunião com a diretora da instituição e, durante a participação na primeira reunião com os pais, foi entregue uma carta de apresentação solicitando o consentimento dos responsáveis para a realização da pesquisa e assinaturas do termo de autorização para utilização de imagem das crianças.

A coleta de dados, a partir da observação participante, registro em diário de campo, fotografias e gravação de voz, tiveram início no dia 17 de fevereiro de 2020 e prosseguiu por 10 dias de registros. Logo, as atividades foram suspensas devido a pandemia do Coronavírus<sup>1</sup>.

A pesquisa sofreu então adaptações ao novo contexto de isolamento, passando a ter como objetivo analisar o dia do brinquedo pela perspectiva dos docentes e a coleta de dados foi realizada por meio de questionário, pois é uma técnica que permite atingir muitas pessoas, independente da área geográfica, além de permitir que as pessoas respondam no momento em que acharem mais conveniente. Quando é proposto por escrito aos respondentes, é chamado de questionário auto-aplicado (GIL, 2008). As questões foram elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa, seguindo uma ordem lógica de perguntas.

O questionário foi realizado de forma online, através da plataforma de formulários do *Google*, e enviado por redes sociais, seguido de um convite que evidenciava o direcionamento a professores da educação infantil. Ao total, 216 pessoas responderam entre 9 de julho e 26 de agosto de 2020, sendo que o intuito era proporcionar um mês para coleta de dados, mas no decorrer da pesquisa optou-se por deixar uns dias a mais a fim de oportunizar um equilíbrio de respostas entre as regiões

---

<sup>1</sup>Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (nCoV-2019) foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Em 26/2/2020 foi confirmado o primeiro caso de coronavírus no Brasil. No DF, o DECRETO Nº 40.509, DE 11 DE MARÇO DE 2020 suspendeu as atividades educacionais, seguido de outras medidas, tais como o isolamento social, para conter a contaminação. (Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/> e <https://www.dodf.df.gov.br/>)

brasileiras. A rapidez com que muitas pessoas responderam foi surpreendente, demonstrando a eficiência do método e da acessibilidade para divulgação da pesquisa em contexto do ensino remoto, por meio das redes sociais. Destaca-se a participação significativa da região Norte. Conforme se pode observar no quadro a seguir, que detalha a quantidade de respostas coletadas por região.

Quadro 1 - quantidade de respondentes por região do Brasil

Região	Quantidade de respondentes
Norte	135
Sudeste	29
Centro-oeste	26
Sul	15
Nordeste	11

Fonte: elaboração própria

O questionário possuía um texto explicativo, com os dados da pesquisadora para possíveis dúvidas, e 19 questões (anexo I). Foi perguntado, de forma objetiva, a idade; o gênero; a região do país onde mora; a formação acadêmica (magistério, Normal, Pedagogia, outra licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica); se durante a graduação, o professor cursou disciplinas relacionadas a infância e/ou educação infantil; a área de atuação da educação infantil (creche, pré-escola ou os dois); há quanto tempo atua na educação infantil; se a instituição em que trabalha é pública ou particular e em qual cidade a instituição está localizada.

Como questões abertas questionaram-se como o professor percebe o brincar na educação infantil; se na instituição em que atua existe o dia do brinquedo e como ele acontece; ou caso não exista, se há o desejo de implementar a ideia ou um motivo para ele não existir. Também foi perguntado se o professor considerava importante e necessário existir o dia do brinquedo; se existem restrições ou determinações com relação às características dos brinquedos levados pelas crianças; se os pais e as crianças são orientados sobre os brinquedos que podem ser levados e em que momentos acontecem essas orientações; se as crianças levam brinquedos de casa mesmo quando não é o dia, ou brinquedos que foram restritos, e o que os professores fazem quando isso acontece.

Ainda com espaço para respostas livres, interrogou-se quanto tempo deveria ser destinado para brincar com os brinquedos trazidos de casa; se todas as crianças levam brinquedos; como o professor percebe as interações entre as crianças no momento de compartilhar os brinquedos levados de casa; e foi pedido que os professores comentassem se ocorrem conflitos, seus motivos e como são solucionados.

Finalizando, deixou-se um espaço para que o professor relatasse alguma(s) experiência(s) sobre o dia do brinquedo ou sobre atividades envolvendo brinquedos que compõe sua prática docente, e ainda, pediu-se que, se fosse da vontade do respondente, ele poderia deixar um contato para uma futura entrevista.

Para análise dos dados coletados, de forma a equiparar a região com menos participantes e manter a abrangência de todo o país, foram escolhidas 10 respostas de cada região, totalizando 50 respostas. Como critério para a seleção, observou-se a densidade das informações, selecionando os questionários com respostas mais consistentes e completas.

### **3.2. Caracterização/panorama**

Analisando os 50 questionários selecionados, com relação ao perfil dos respondentes, as idades variam de 22 a 58 anos e o tempo de atuação na educação infantil varia de 4 meses a 30 anos. Ou seja, se trata de perfis diversos. Porém, a diversidade não se aplica ao gênero, 48 são mulheres e apenas 2 são homens, o que não surpreende, pois já é sabido que a educação infantil, no decorrer da história, sempre foi predominantemente ocupada por mulheres (CERISARA, 2008).

Com relação à formação acadêmica, podemos observar que a maioria dos professores, 47 exatamente, possuem formação em Pedagogia; somente uma pessoa fez outra licenciatura e outras duas têm bacharelado com complementação pedagógica. Também é maioria (48) os que durante a graduação, cursaram disciplinas relacionadas a infância e/ou educação infantil, apenas duas pessoas não se recordam, o que indica que os professores teoricamente passaram por uma formação que deveria contemplar as especificidades das crianças nessa etapa da educação. Sobre a área de atuação na educação infantil, 10 trabalham com a creche, 24 com a pré-escola e 16 atuam nas duas etapas. Sobre o perfil das instituições em que os professores atuam, 14 são particulares, 34 são públicas e dois professores atuam em pública e particular. Sobre o dia do brinquedo, 38 instituições possuem o dia determinado em suas rotinas, apesar de haver

variações, e apenas 12 instituições não adotam a proposta, ou seja, pode-se inferir que o dia do brinquedo é uma prática comum na educação infantil brasileira, representando 78% da amostra da pesquisa. A seguir, o quadro detalha as perguntas e a respectiva quantidade de respondentes, bem como a porcentagem representada, relacionadas a cada uma:

Quadro 2 - quantidade de respostas por pergunta

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>		
Idade	Varia de 22 a 58 anos		
Gênero	Feminino 48 (96%)	Masculino 2 (4%)	
Formação acadêmica	Pedagogia 47 (94%)	Bacharelado com complementação pedagógica 2 (4%)	Outra licenciatura 1 (2%)
Durante a graduação, cursou disciplinas relacionadas a infância e/ou educação infantil?	Sim 48 (96%)	Não 0	Não me recordo 2 (4%)
Área de atuação na educação infantil	Creche 10(20%)	Pré-escola 24 (48%)	Creche e pré-escola 16 (32%)
Há quanto tempo atua na educação infantil?	Varia de 4 meses a 30 anos		
A instituição em que trabalha é pública ou particular?	Pública 34 (68%)	Particular 14 (28%)	Pública e particular 2 (4%)
Na instituição em que você atua, existe um dia dedicado as crianças levarem de casa um brinquedo para compartilharem com seus colegas (dia do brinquedo)?	Sim 38 (76%)		Não 12 (24%)

Fonte: elaboração própria

Os questionários foram anônimos, pois não foi exigida a identificação por nome, mas para análise, foi dado um nome fictício a cada respondente com o intuito de organizar e facilitar a apresentação dos dados. No anexo II é possível identificar cada nome, em ordem alfabética, com sua respectiva região, cidade, área de atuação na educação infantil, se a instituição é pública ou particular e se tem ou não o dia do brinquedo.

Acerca do quadro, pode-se observar idades variadas em todas as regiões, sendo o Nordeste a apresentar a média de idade mais elevada (46 anos). O tempo de atuação na educação infantil também foi heterogêneo, em todas as regiões há professores com pouco tempo até mais de 20 anos de experiência. A região Norte foi unânime em instituições públicas, seguida do Sul, com apenas 2 respostas de instituições particulares e 8 públicas, as demais regiões ficaram mais equilibradas quanto a essa variável, o Centro-oeste e Nordeste se igualaram com, em cada uma, 5 públicas e 4 particulares e uma resposta pública e particular ao mesmo tempo, e o Sudeste com 6 públicas e 4 particulares.

Quanto a área de atuação na educação infantil, no total, apenas 10 professores atuam exclusivamente na creche, outros 16 atuam concomitantemente na creche e pré-escola, principalmente na região Sul (6). O que predominou foi a atuação exclusivamente na pré-escola de 24 dos 50 professores, principalmente na região Centro-oeste (7) e Sudeste (6).

Sobre o dia do brinquedo, do total de 38 professores que disseram adotar a ideia, 26 são de instituições públicas, 11 particulares e 1 pública e particular. O quadro a seguir, detalha essas instituições e suas respectivas áreas da educação infantil.

Quadro 3 - quantidade detalhada de instituições que possuem o dia do brinquedo

Área da educação infantil	Possui o dia do brinquedo		Total
Creche	Pública	5	6
	Particular	1	
	Pública e particular	0	
Pré-escola	Pública	12	20
	Particular	8	
	Pública e particular	0	
Creche e pré-escola	Pública	9	12
	Particular	2	
	Pública e particular	1	
Total	Pública	26	38
	Particular	11	
	Pública e particular	1	

Fonte: elaboração própria

Como pode-se notar que a maioria das respostas correspondem a pré-escola, a etapa mais suscetível a sofrer influência de uma lógica escolarizante e também produtivista (ROCHA, 2016), que tem reduzido o tempo do brincar, limitando os imprevistos do cotidiano em detrimento de rotinas com pouca flexibilização, voltadas para realização de atividades pedagógicas que resultam nos diversos “trabalhinhos”<sup>2</sup> a serem entregues aos familiares e responsáveis nos finais dos semestres letivos. Ter o dia do brinquedo não indica que o brincar está sendo considerado em todo o planejamento pedagógico e seguindo as especificidades da educação infantil, pode ser que signifique apenas um momento restrito. Cabe agora investigar, através da análise de relatos sobre esse dia, como o direito ao brincar está sendo garantido na educação infantil.

### 3.3. Percepções sobre o brincar e as relações com a prática

A primeira pergunta aberta apresentada no questionário foi “Como você percebe o brincar na educação infantil?”, as respostas foram unânimes em reconhecer a importância do brincar. Palavras como “fundamental”, “importante”, “essencial” se repetiram muitas vezes. Também foram muito recorrentes respostas que consideram a brincadeira como momento de aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de deixar evidente esse pensamento, quando questionados quanto tempo deveria ser destinado para brincar com os brinquedos trazidos de casa pelas crianças no dia do brinquedo, muitos professores determinaram tempos muito restritos para o brincar: 25 professores estipularam tempos extremamente reduzidos para a atividade, 12 desses colocaram tempos inferiores a uma hora. Juliana afirmou: “*eu concordo com o tempo determinado pela instituição, pois de 20 a 30 minutos já é suficiente para uma boa brincadeira*”.

A resposta não deixa evidente o que seria “uma boa brincadeira”, mas certamente ilustra como a instituição impõe determinações sobre o direito de brincar da criança, desconsiderando o tempo da criança, que não é o cronológico.

---

<sup>2</sup>Termo comumente usado para produção, em papéis, de trabalhos que registrem as supostas aprendizagens das crianças.

Outras respostas indicaram que se a brincadeira é livre, pode ser mais rápida: *“Depende da proposta. Se for brincar livre, não mais que uma hora.”* (Anita) ou ainda, *“Tudo deve ser destinado a um uso pedagógico relacionando-se com a aprendizagem de novos conhecimentos. O tempo se tão somente for para brincadeiras livres sem orientações, recomendo de 15 a 30 min por dia.”* (Igor). Ou seja, entende-se que a “brincadeira livre” é aquela não associada a uma determinada aprendizagem prévia, essas então não merecem muito tempo, ainda são consideradas como algo improdutivo.

Em contrapartida, outras respostas demonstraram o respeito à experiência da criança, permitindo que elas façam a gestão do seu próprio tempo, como a de Livia: *“O tempo que eles desejarem. Não existe um único momento na rotina destinado à brincadeira, logo, em todos os momentos de brincadeira eles podem escolher com o que brincar, inclusive com o brinquedo de casa”*. Outras demonstraram seguir o interesse das crianças: *“Acredito que existem momentos e não tempos”* (Angela) e *“Até que se perca o interesse.”* (Manuela).

Nesse caso, nota-se a compreensão das professoras sobre a brincadeira como momento significativo para as experiências das crianças, respeitando o ritmo delas e atentas às trocas, interações e construções desse momento importante para a cultura de pares e a produções da cultural infantil.

Retornando a questão sobre como os professores percebem o brincar na educação infantil, algumas respostas apresentaram prontamente a necessidade do brincar no planejamento das atividades: *“percebo como eixo estruturante do trabalho pedagógico”* (Luciana), outro exemplo é a resposta de Alice:

*O brincar tem que ser um dos primeiros pensamentos ao montar um plano de aula, pois é a partir desse momento lúdico que as aprendizagens mais sistemáticas são absorvidas de forma mais intensa. Desse modo, juntamente com intencionalidade do professor, o conhecimento é estimulado de forma natural gerando prazer e autonomia na criança.*

Entende-se que o brincar seria um recurso de estímulo a aprendizagem, não fica evidente o que seriam as “aprendizagens sistemáticas”, mas Alice destaca a “intencionalidade do professor” nesse momento, que ela chama de lúdico e depois diz que seria gerador de prazer na criança, o que está alinhado ao conceito de lúdico já apresentado anteriormente.



O uso da palavra “aula” pode ser impróprio para a educação infantil, sendo um provável indicativo de escolarização precoce e pouca compreensão sobre as especificidades desta etapa da educação básica. Foi possível identificar esse indicativo em outras repostas dessa questão, como a de Helena, que diz: “*De muita relevância, através do brincar a criança começa a ser alfabetizada.*”, inferindo-se que a relevância do brincar está relacionada à alfabetização.

A resposta de Maria também reforça a escolarização, quando sugere que uma “*aula diversificada e interdisciplinar seria maravilhoso*” como solução para crianças que estão entediadas com os mesmos brinquedos:

*Importante para o desenvolvimento das crianças desta fase. Mas não o tempo todo. É preciso inserir o brincar, porém também se faz necessário nesta faixa etária outros tipos de abordagem com as crianças não somente a educação por meio do brincar. São muitas horas na escola pública não temos materiais de grande diversidade que inspire esta criança são todos os dias os mesmos brinquedos. O que os faz se desinteressar e se instaura uma certa indisciplina pois estão entediados. Os professores precisam assim fazer outro tipo de atividades que não se utiliza dos brinquedos e brincadeiras. Uma aula diversificada e interdisciplinar seria maravilhoso. Poder escolher com liberdade o que se trabalhar. (Maria)*

Como já foi apresentado no capítulo 1, as crianças não nascem sabendo brincar, elas desenvolvem sua cultura lúdica brincando. Dizer que uma criança está desinteressada ou entediada por falta de diversidade de materiais, talvez indique uma insuficiência de repertório lúdico da professora para proporcionar novas brincadeiras. Uma infinidade de brincadeiras é possível com poucos recursos ou recursos disponíveis na natureza, além disso, a falta de recursos não justificaria a “aula” para a educação infantil.

Apenas uma resposta apresentou o brincar como direito da criança:

*É a ação principal da criança. Através do brincar ela aprende a explorar, se conhecer, conhecer o outro, trocar experiências, conhecer o mundo ao seu redor, enfim... O brincar é um direito que deve ser assegurado a todas as crianças, principalmente na escola. (Francisca)*

E em uma das repostas, as DCNEI (BRASIL, 2010) foram citadas:

*A educação infantil é o espaço privilegiado do brincar. E nesse espaço que serão preparados objetos, brinquedos para que possam*

*interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação e aprendizagem educar junto ao brincar estabelece experiências de desenvolvimento à aspectos relevantes na formação do indivíduo. O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e da criatividade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, as práticas pedagógicas têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Existem situações e brincadeiras que estimulam cada fase do desenvolvimento infantil.* (Heloísa)

Outras respostas também elegeram a importância da interação no brincar, trazendo a brincadeira como “*produção cultural das crianças*” (Adriana), como forma de “*interagir e partilhar com outras crianças*” (Gabriela), e citando a cultura de pares e as transgressões às imposições dos adultos: “*o brincar é o momento lúdico em que a criança se diverte, entende o seu ser, compartilha e constrói as suas relações de pares, dribla as normativas impostas e por meio de suas ações, confronta o mundo adulto*” (Laura).

Apesar da relevância do brincar ser comum ao entendimento dos professores, na prática, não existe um planejamento direcionado para garantir o brincar no cotidiano e nas ações pedagógicas na educação infantil. A análise do dia do brinquedo pode ser reveladora de como os docentes consideram as crianças em seus planejamentos e as brincadeiras como linguagem legítima delas.

Segue-se então com a verificação da hipótese que o dia do brinquedo pode ser tanto uma atividade restrita, controlada pelo adulto, ou uma proposta que permite brincadeiras ricas e diversificadas e entende-se a riqueza de informações e possibilidades de investigação de expressões e relações presentes nesse momento.

### **3.4. O dia do brinquedo e suas variações**

Especificamente sobre o dia do brinquedo, primeiramente foi perguntado aos professores se esse dia estava previsto na rotina das instituições, com o cuidado de explicar que se tratava do dia em que as crianças levam de casa um brinquedo para compartilharem com seus colegas, caso o termo “dia do brinquedo” tivesse outras interpretações. Conforme já foi apresentado e detalhado, das 50 respostas, 38 instituições adotam o dia do brinquedo em suas rotinas e 12 não aderem a ideia.

Na descrição de como o dia do brinquedo acontece, foram observadas algumas variações da proposta. Em 23 respostas o dia do brinquedo acontece as sextas-feiras. Comumente, a sexta-feira é vista pelos adultos como um dia mais descontraído e muito esperado depois de uma semana cansativa de trabalho. Uma hipótese é que a sexta-feira tenha sido escolhida para o dia do brinquedo devido ao cansaço dos professores e então, nesse momento, as crianças brincam e eles descansam. A resposta de Angela, apesar de seu contragosto, confirma essa hipótese: *“sexta-feira, sem direcionamento, em sala de aula ou no pátio. É visto como um momento de “descanso” para o/a professor(a), situação que acho um absurdo.”*

A resposta também leva a perceber que a proposta pode não depender apenas da vontade do professor, algumas instituições implantam a ideia e o professor deve seguir. Na resposta seguinte, Angela disse que há um movimento para o dia do brinquedo não existir, *“pois a equipe acredita que não existe um momento fragmentado do brincar. O brincar faz parte do dia a dia da Educação Infantil e é importante para o processo de ensino e aprendizagem da criança”*.

Outra hipótese da escolha da sexta-feira é por ser considerado um momento mais livre, talvez como recreação, diferente de outras atividades. A resposta de Helena confirma essa ideia:

*Uma vez na semana, sempre na sexta feira, por que as crianças estão dispersas, ou seja, cansadas das tarefas diárias, depois do intervalo tenho uma caixa com brinquedos, faço uma roda, coloco essa caixa e eles escolhem, é muito gratificante ver como ficam felizes.*

Neste caso, claramente o dia do brinquedo é uma espécie de recompensa a crianças que foram submetidas a tarefas cansativas. Mais uma vez, um indício de escolarização precoce e desrespeito ao direito de brincar. Infere-se também que o dia do brinquedo não é o compartilhamento de brinquedos levados de casa, mas uma caixa com brinquedos que pertencem a professora, que reconhece a felicidade das crianças, mas limita o momento às sextas-feiras. Essa mesma professora, quando questionada se o dia do brinquedo é importante e necessário, respondeu: *“Com certeza, para que as crianças possam relaxar e ficar mais próximos uns dos outros, por isso o brincar é essencial.”* Reforçando que ela entende o brincar como essencial e importante para as interações, mas, na prática, usa o brincar como relaxamento. Se as crianças necessitam relaxar na educação infantil, talvez estejam sendo exposta a momentos de tensão ou pressão na realização das atividades propostas.

Outras respostas informaram que o dia do brinquedo acontece em outros dias da semana, em algumas sendo apenas uma vez por mês. A segunda-feira foi um dia que se repetiu quatro vezes, com a justificativa do retorno do final de semana: “*O dia da semana são as segundas-feiras, pois é o dia que as crianças têm muita dificuldade de ir para escola, devido seu fim de semana ser muito agitado, dormir tarde, enfim.*” (Mayara), ou seja, o dia do brinquedo é entendido como atenuante de um dia difícil.

Outra resposta em que o dia acontece as segundas-feiras mostra que o brinquedo é um vínculo com os familiares e levá-lo pode amenizar a falta da família: “*Acontece todas as 2as feiras, dia em que as crianças, normalmente, sentem falta dos familiares por causa do fim de semana juntos.*” (Manuela).

O brinquedo como vínculo de afeto também apareceu em outras respostas:

*Entendendo que levar para escola brinquedos de casa é uma possibilidade de (1) compartilhar com amigos no espaço coletivo brincadeiras realizadas no espaço privado e considerando que as brincadeiras são a base da ação pedagógica e (2) que o brinquedo pode ser um suporte emocional para as crianças, todo dia é dia de brinquedo. Dessa forma, é importante que as crianças tenham essa possibilidade e necessário que os professores percebam as necessidades de cada criança e grupo de levar brinquedos de casa para a escola.*” (Lívia)

*Quando as crianças começam a frequentar a escola muitas vezes tem o desejo de trazer algum brinquedo que, com certeza, é acolhido pela professora, como uma necessidade mais afetiva para este momento de transição da casa para escola. Assim que se sentem seguros não precisam mais deste brinquedo como elo de segurança e começam a se apropriar desta forma de brincar onde cadeiras, caixotes, mesas, panos, sementes, galhos, se transformam em um brincar ativo.* (Vitória)

Trata-se de duas professoras que reconhecem a importância da brincadeira como eixo da ação pedagógica e entendem necessidades específicas de cada criança, possibilitando que elas vivenciem novas experiências.

Quanto aos espaços e tempos do dia do brinquedo, as respostas foram variadas, havendo tanto o uso de todo o espaço da instituição, como apenas algum específico. Muitas vezes os tempos apareceram segmentados e muito restritos, acontecendo alguns minutos na sala e mais alguns no parque, como é o caso da turma da professora Aurora:

*Ainda na rodinha, combinamos que elas podem brincar um pouco e depois precisamos fazer atividades, depois terão outros momentos para brincar. Desde que fiz assim, deixando brincarem um pouco no início, observei bons resultados. Normalmente neste início deixo uns*

*20 minutos. Logo depois, peço pra guardarem, depois do lanche tem mais um intervalo, a brincadeira é no parque, também levam os brinquedos, aí são 15 minutos no parque e quando retorna pra sala continua a brincadeira. Por mais 30 minutos, guardar um pouco, voltamos a revisão de alguma atividade, explicação do dever de casa, e contagem de histórias. Preciso fazer esta pausa, pois algumas vezes observo que deixar brincando muito tempo, algumas crianças cansam e se isolam, sentam começa querer fazer outra coisa. Então, já faço estes tempos pausados, assim, assim vou trabalhando também que tudo tem hora para iniciar e terminar. No início tenho dificuldade, mas em poucas semanas todos entendem. (Aurora)*

Nota-se que é explícita a divisão entre atividade e brincadeira, além disso, é nítido o adultocentrismo no controle do tempo das brincadeiras, o trabalhar “*que tudo tem hora para iniciar e terminar*” seguiu o tempo rígido e cronológico da professora e, apesar de sofrer resistência das crianças, “*todos entendem*”, ou seja, todos estão adaptados às normas impostas e já não resistem mais. Essa mesma professora, quando questionada se o dia do brinquedo era importante, respondeu ser essencial e completou: “*Neste dia temos situações que a criança desenvolve a aceitação, aprendem a compartilhar, usam também a criatividade de forma bem espontânea, exercitam o respeito.*” Isto é, ela entende a aceitação como parte do aprendizado, como uma espécie de habilidade a ser desenvolvida.

Sobre as demais respostas à pergunta sobre a importância do dia do brinquedo, 47 foram positivas, afirmando que a proposta é importante, rica em interações, compartilhamentos e criatividade. Algumas ressalvas foram feitas, Adriana e Larissa, por exemplo, gostam da proposta, mas consideram não se prenderem apenas aos brinquedos e explorarem outras possibilidades:

*Com certeza. O brincar é importante e o dia do brinquedo legitima esta necessidade que é intrínseca a nós. Porém, acredito que no âmbito da Educação Infantil, devemos estar atentos a não nos prender somente ao brinquedo como fonte de criação ou ludicidade. É interessante explorar outras formas de linguagem e expressão aliadas ao ato de brincar. (Adriana)*

*Eu acredito que seja um dia de oportunidades. Coloca as crianças em várias situações de conflito e vários cenários inesperados. Nos proporciona diálogos em busca de resolução de problemas riquíssimos. Porém, eu penso que este dia deveria ir para além do brinquedo preferido, que já é uma opção gostosa para a criança que traz algo querido de sua casa e que tem significado para ela. Mas esse além, por exemplo, para um dia que todos possam escolher um tipo de brinquedo associando há uma pesquisa no projeto ou um material não estruturado que virou lixo. Existem inúmeras possibilidades não exploradas neste dia. (Larissa)*

Outro contraponto foi a questão de ser apenas um dia restrito. A professora Luciana externou seu contragosto a ideia:

*Acho horrível a ideia do dia do brinquedo. Defendo que as crianças possam trazê-los sempre que quiserem. Esse é um material didático. Não consigo ver pontos positivos, para mim existe essa organização porque as professoras, no geral, acham que levar o brinquedo dá mais trabalho porque as famílias cobram que elas cuidem do brinquedo. Quando fui coordenadora pedagogia (5 anos) e sempre que tive turma (5 anos) deixei claro às famílias que não cuidados de brinquedos e sim contribuimos para a educação das crianças. (Luciana)*

A ideia do brinquedo como material didático nas palavras da professora indica uma visão escolarizante, apontar o brinquedo como utilitarista pode minimizar sua dimensão lúdica, que depende da prática, da ação de quem brinca.

A professora também revela que determinar apenas um dia para os brinquedos levados se trata mais de uma solução para amenizar as exigências dos pais sobre as professoras se responsabilizarem com os brinquedos. Em contrapartida, outra professora aponta a proposta como uma ajuda às crianças:

*Sim, muito importante, percebi que ajudou algumas crianças que queriam levar um brinquedo todos os dias. Pois após estipular um dia da semana para isso, eles entenderam que tinham um dia especial para isso e conseguiam esperar até a sexta feira para levar seu brinquedo preferido. (Ingrid)*

A resposta pode indicar uma interpretação distorcida ao desejo das crianças, que gostariam de levar brinquedos todos os dias, mas se adaptaram a esperar pelo dia determinado. Outra professora mostra uma interpretação diferente, sendo a favor da ideia, mas não restringindo a um dia específico, considerando o desejo das crianças e atenta a riqueza das interações presentes nas brincadeiras:

*Gosto muito da ideia das crianças levarem brinquedos para a escola. O brinquedo de casa enriquece as interações das crianças. Penso não ser necessário o dia do brinquedo, pois as crianças brincam todo dia. O brinquedo trazido de casa fica muito interessante na roda. As crianças gostam de apresentar o que trouxeram de casa. Quando não tem um dia específico, as atividades ficam interessantes, são bonecas, carrinhos, bonecos, maquiagem uma variedade de brinquedo que só tem a contribuir com as aprendizagens e vejo também a importância de levar alguma coisa e ser compartilhada nas brincadeiras do dia a dia sem ter que ser intitulado o dia do brinquedo. As crianças*

*brincam muito. Quanto mais natural melhor fica, as crianças se organizam e combinam o que querem levar e também acontece ao contrário, elas pedem para levar os brinquedos da escola para casa. Dia do brinquedo empobrece as brincadeiras das crianças. Por que não... todos os dias ou que a criança escolha o dia que quer levar um brinquedo de casa. Basta uma boa conversa com o grupo de crianças que tudo flui.* (Beatriz)

Assim como Beatriz, outros professores relataram que existe um momento para apresentação dos brinquedos: *“já na hora da rodinha peço pra ver quais brinquedos trouxeram e cada criança apresenta o seu”* (Aurora) e *“As crianças são incentivadas no momento da rodinha a apresentar seu brinquedo, dizer como brinca e quais os cuidados que devem ter ao brincar com ele”* (Bárbara). Este momento pode ser interessante, pois permite que a criança se expresse e compartilhe informações de sua casa e familiares com o professor e os colegas, mas foram poucas as respostas que citaram esse espaço de escuta às crianças e observação atenta aos seus interesses, desejos e necessidades expressas na brincadeira.

Outra forma de valorizar as diversas linguagens das crianças foi relatada por Brenda, com o uso do desenho: *“Muitas vezes pedimos que desenhem, ou que expliquem o porquê de terem escolhido aquele brinquedo. É uma alegria.”* (Brenda).

Em algumas respostas, os brinquedos levados de casa se misturam aos da sala e em outras não, mas foram recorrentes respostas que informaram que quando a criança não leva o brinquedo, ela pode pegar um da instituição, o que provavelmente acontece com frequência, pois 44 respostas disseram que não são todas as crianças que levam brinquedos. Os motivos para não levarem variaram entre as crianças não terem brinquedos, esquecerem de levar, os pais esquecerem de mandar, as crianças preferirem o da instituição, ou ainda, a dificuldade de compartilhar o brinquedo. Apenas a resposta da professora Clara apresentou uma alternativa diferente a solução de emprestar um brinquedo da sala: *“Outra alternativa dividimos de outro colega que trouxe mais de um”*, o que pareceu interessante, já que faz parte da proposta do dia compartilhar e diversificar a brincadeira.

Nas instituições que não adotam o dia do brinquedo, a justificativa dos professores sugeriu que a ideia poderia restringir o brincar a um dia específico: *“Ele (o dia do brinquedo) não existe por que todo dia é dia de brincar. Todo dia é dia de ser criança e a criança não vive sem brincar”*. Na resposta seguinte sobre a importância e necessidade do dia, Francisca complementa:

*É irrelevante. O brincar deve ser livre e acontecer diariamente. Todas as aprendizagens das crianças passam pela brincadeira. Para uma criança brincar, basta usar a imaginação. Portanto o brinquedo enquanto objeto do brincar pode ser qualquer coisa. Desde os estruturados aos não-estruturados.*

Nota-se que a professora não vê o dia do brinquedo como uma oportunidade de diversificar e enriquecer as brincadeiras que já acontecem, para ela, é como se a proposta anulasse as outras brincadeiras. De fato, a criança não precisa de um objeto para brincar, ou os brinquedos podem ser produzidos na própria brincadeira, conseguido no ambiente, que possivelmente é o que a professora chama de “não-estruturados”, mas novos artefatos “permitem estruturar, enriquecer, fazer a brincadeira durar. Eles não limitam a criatividade da criança, ao contrário, abrem novos espaços para a invenção e possibilitam um enriquecimento do roteiro.” (BROUGÈRE, 2004, p. 264).

Existe ainda os professores que já testaram a ideia do dia do brinquedo, mas preferiram não seguir, por entenderem que “*todo dia pode e deve ser dia do brinquedo*” (Ana). Ana também cita a participação das crianças no processo ao explicar que:

*Já existiu, mas pensando que o brincar é base na educação infantil, não há necessidade de limitar o dia de levar o brinquedo de casa. A rotina pode ser organizada e combinada com as crianças (elas compreendem e muito) que podemos reservar um momento para brincar com os brinquedos de casa, até todos os dias. Sempre há espaço e isso pode ser conversado e combinado com elas.*

Em outra resposta que diz não aderir a ideia do dia do brinquedo, o motivo exposto foi a desigualdade social das crianças: “*Não tem devido muitas crianças serem de baixa renda, muitas não têm brinquedos em casa. Se algum levar e outro não, o que não tem fica triste. Então decidimos oferecer brinquedos por igual a todos na creche.*” (Bruna). Esse pensamento não justifica deixar de proporcionar a experiência com brinquedos que elas não têm acesso, se a ideia da proposta é o compartilhamento, poderia ser uma oportunidade de ter o contato com os brinquedos e ter experiências compartilhadas para todos.

A situação de crianças de baixa renda foi relatada em outras respostas, algumas instituições adaptam o dia brinquedo, como descrevem:

*O dia do brinquedo para a Educação Infantil para a minha turma ocorre às sextas-feiras. Por ser uma escola localizada na periferia, a*



*maioria dos brinquedos que compõem a caixa de brinquedos da turma são oriundos de doações e parte das crianças acaba não levando nenhum brinquedo para a escola. (Adriana)*

*Ao perceber que algumas crianças não tinham brinquedos promovi uma oficina de brinquedos com caixas e garrafas secas, tampas já furadas ou seja, sucatas. Além de trabalhar a artes, a criatividade. A parceria a alegria contagiaram esse momento. No dias seguintes eles queriam brincar com os brinquedos criados por eles e pelos colegas. (Júlia)*

Também existe a realidade oposta: *“Não gostaríamos de implementar. As crianças que trabalhamos tem uma quantidade enorme de brinquedos em casa e a proposta da escola é incentivar materiais naturais e pouco estruturados.” (Vitória).*

Essas duas realidades remetem as diferentes infâncias tratadas no primeiro capítulo. A infância contemporânea é marcada por muita oferta e variedade de produtos, mas desigualdades acentuadas (SARMENTO, 2004), o que reforça a importância do pensamento coletivo e das experiências humanizadoras (KRAMER, 2000). Conforme já referenciada, as DCNEI ressaltam que o trabalho pedagógico “deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências.” (BRASIL, 2013, p. 88).

Há ainda professores que não concordam com a ideia do dia do brinquedo por medo de causar frustração às crianças: *“Não acho que seja uma alternativa produtiva para a criança, pois gera uma competição de quem leva o brinquedo “melhor”. Existe o perigo de estragar e acaba gerando muitas brigas e constrangimentos para as crianças” (Roberta).* Evitar esses momentos também reduzem as aprendizagens relacionadas a eles, a professora está assumindo uma postura passiva não trabalhando esses comportamentos e permitindo que eles perpetuem.

Sobre como os professores percebem as interações entre as crianças no momento de compartilhar brinquedos levados de casa, a maioria disse que acontecem conflitos, mas que muitas vezes as crianças chegam a um acordo entre elas, apenas quando é necessário, os professores mediam as divergências.

Foram usadas expressões como *“as crianças são muito individualistas” (Jaqueline)*, *“muitas crianças tem muito apego a seus brinquedos” (Janaina)*, *“a ideia de posse é muito presente em crianças da educação infantil” (Igor)* ou *“são crianças*

*que tem ciúmes de emprestar” (Larissa), para descrever a dificuldade de compartilhar os brinquedos.*

Claudia diz perceber que “*Elas não gostam de trocar os brinquedos*”, já Anita entende que se trata de um processo de aprendizagem:

*As crianças ainda estão aprendendo a dividir. O brinquedo as vezes é o vínculo que ela tem com sua família/casa. É bem difícil a troca de brinquedos, e se tiver um que chame muito atenção precisamos negociar muito para que todos possam experimentá-lo. (Anita)*

Aurora descreve bem suas impressões sobre as interações e conta usar a literatura infantil como recurso para trabalhar a ideia de compartilhar:

*As crianças formam grupos, se unem aos pares mais afins com interesses daquela brincadeira ou brinquedo.*

*Existem conflitos, algumas não aceitam bem o que a outra criança quer fazer, algumas vezes não querem deixar uma determinada criança brincar, em alguns momentos não querem compartilhar o brinquedo.*

*Vamos conversando, buscando saber os motivos daquela exclusão e desfazendo estes momentos até que todos aprendem a brincar aceitando e respeitando o jeito do outro, muitas vezes resignificando uma brincadeira, dando mais opções de como elas podem fazer algo e acabam resolvendo.*

*As soluções quanto a estes conflitos é buscando fazer o diálogo em momentos de contação de história, uso conflitos que ocorreram escolhendo histórias infantis que vão trabalhar tal dificuldade, ainda na rodinha inicial, aproveito para lembrar que precisamos falar com respeito e respeitar os brinquedos dos colegas, enfim é um exercício de repetições, estamos sempre repetindo combinados, esse ponto é muito importante para evitar conflitos.*

*Quando ocorre algum conflito mais grave, como alguma agressão, criança bater na outra ou repetir certos comportamentos ofensivos, chamamos a família buscando resolver em conjunto a situação. (Aurora)*

Bárbara também apresentou uma estratégia usada para a criança monitorar o tempo de uso do colega: “*Uso um relógio de brinquedo como regra. A criança dona do seu brinquedo marca o tempo que o outro pode ficar. Faz comparação com o relógio/ponteiro do relógio da sala. Normalmente essa medida minimiza os conflitos.*” (Bárbara).

A professora Vitória relata uma estratégia para preservar os brinquedos quando a criança não consegue compartilhá-lo, demonstrando sensibilidade as necessidades individuais de cada uma:

*Quando uma criança leva um brinquedo de casa por necessidade afetiva ela não consegue emprestar, então fazemos uma “caminha especial” para o brinquedo e a criança o deixa lá bem sossegada porque não está conseguindo emprestar até a saída da escola. (Vitória)*

Outra professora, Júlia, conta que dá o exemplo e brinca junto para incentivar o compartilhamento: *“Eu levo os meus brinquedos, brinco junto, pergunto a aqueles que não gostam de compartilhar se querem brincar com o meu brinquedo e se posso brincar com o dele... é o estar junto que faz a diferença”*. Esse foi o único relato da professora chegar a interagir diretamente na brincadeira, o trabalho de incentivo ao compartilhamento, na maioria das respostas, parece ser feito apenas com conversas.

Ou seja, é evidente que existe uma resistência por parte das crianças em compartilhar seus brinquedos. Como foi apresentado no segundo capítulo, para algumas crianças, a educação infantil é um espaço privilegiado para as crianças fazerem negociações e estabelecerem propriedade conjunta, por se tratar de um convívio social para além do interior familiar. As atividades coletivas são desafiadoras e benéficas para as crianças, pois geram significados partilhados e desenvolve as habilidades cognitivas e comunicativas.

Porém, percebe-se que cada professor media as interações e trabalha o compartilhamento de uma maneira, alguns usando estratégias para incentivar as negociações, outros se restringem a observação e interferem apenas em caso de conflito e, em menor número, alguns participam efetivamente da brincadeira.

A última questão do questionário reservou um espaço livre para que os professores compartilhassem alguma experiência sobre o dia do brinquedo ou sobre atividades envolvendo brinquedos que compõe suas práticas docentes. Os professores falaram de como as crianças ressignificam os objetos, as negociações entre elas, a formação de vínculos e os aprendizados do dia do brinquedo.

Isabela relatou sua satisfação no progresso e aprendizagem das crianças:

*Percebo que no início do ano letivo tem alguns conflitos no dia do brinquedo, mas com o passar do tempo, a convivência, rotina, eles começam a dialogar, falar e não somente tomar o brinquedo da outra criança, oferecem o seu e pedem do outro emprestado, como professora percebo esse desenvolvimento na fala, na concepção de ideias formando uma experiência naquele momento, é enriquecedor presenciar esses diálogos entre eles. (Isabela)*

Os relatos também reconheceram o desenvolvimento não só entre crianças, mas também do professor nas relações com as crianças. Carol disse ser “*excelente para interação, não só para aluno x aluno, aluno e professor também*”. Aurora compartilhou uma experiência pessoal marcante ao ver uma criança reproduzindo seu comportamento em um dia do brinquedo:

*Outra situação muito interessante, que aprendi também, serviu como lição de vida, uma aluna brincando de professora, neste dia dos brinquedos, ela com outras repetindo minha postura, entregando agenda e explicando as tarefas, eu achei interessante como ela estava me imitando, isso faz tempo, mas guardei aquela cena, a aluna fazia da mesma forma que eu, com pressa chamando às crianças e repetindo minha fala, busquei mudar algumas coisas, pois naquele momento percebi o quanto somos exemplo de posturas e comportamentos. Muitas crianças, nestes momentos repetem comportamentos familiares, de amigos e até de professores, o dia do brinquedo é um laboratório, podemos observar muito sobre as crianças, como estão suas emoções, o seu aprendizado as suas relações com o mundo e consigo mesma. (Aurora)*

O momento relatado pela professora se trata de uma brincadeira de faz-de-conta em que a criança assumiu o papel de professora, reinterpretando uma situação de seu dia a dia. A professora reconhece que o dia do brinquedo é um momento de muitas informações. Conforme já apresentado, as DCNEIs apontam que os professores nas experiências conjuntas com as crianças, “ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis” (BRASIL, 2013, p. 87).

Porém, a palavra “aluno” usada pelas professoras é reveladora do não entendimento das especificidades da educação infantil, em que a criança é criança, não aluno. Outras palavras como “sala de aula” e “escola” foram recorrentes nas respostas, reforçando a ideia de escolarização precoce na educação infantil.

Acerca das compreensões sobre o dia do brinquedo, apesar do dia ser planejado, com combinados, espaços e tempos determinados, não foi possível identificar detalhes sobre os direcionamentos dados durante as brincadeiras que acontecem com os brinquedos levados. Os professores estão cientes que a proposta é benéfica para as interações e compartilhamentos, mas a maioria pareceu não fundamentar a prática a partir dos objetivos desejados.

Conforme já foi apresentado no segundo capítulo, a brincadeira pode ser uma adequação às situações propostas ou um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas. As respostas condizem mais com a primeira opção, as

crianças se enquadrando a proposta do dia do brinquedo. O educador pode permitir a livre exploração pela brincadeira, mas oferecer apoio a atividade lúdica de acordo com os objetivos desejados.

Notou-se também que variações na proposta podem deixá-la mais interessante, como foi o caso de associar o brinquedo levado a outros projetos da turma, mas, no geral, a maioria descreveu seguir a ideia do dia do brinquedo sem grandes variações, sempre em um dia determinado, nos mesmos espaços e momentos da rotina. Pode ser o que Barbosa (2000, p.45) chama de "tecnologia de alienação", quando as rotinas não

consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação.

Também é necessário destacar que não só as brincadeiras são fonte de informações, mas os brinquedos e todas as relações estabelecidas a partir dele. Conforme aponta Brougère (2008b, p 68), “é legítimo estudar também as dimensões de socialização do brinquedo, independente das interações lúdicas”. A ação lúdica é complexa e, além das brincadeiras, o brinquedo é um objeto com conteúdo simbólico sobre nossa sociedade e o que é oferecido às crianças, e é vetor do processo de socialização.

Foi pouco frequente informações sobre as crianças e suas expressões, mas os pais foram muito citados, a análise segue investigando a relação dos professores e instituição com as famílias.

### **3.5. Relação família – criança – instituição**

Levar um brinquedo de casa envolve um acordo com a família. Todos os professores responderam que os pais são informados previamente sobre o dia do brinquedo e suas restrições. As informações são passadas em reuniões, por bilhetes ou

em conversas do dia a dia. Já as crianças, apesar da pergunta também ter se referido a elas (Questão 14 - Os pais e as crianças são orientados sobre os brinquedos que podem ser levados? Em que momentos acontecem essas orientações?), só foram citadas em 3 respostas, uma delas foi a de Júlia:

*Sim. No momento da conversa na rodinha com as crianças, elas são orientadas sobre esse dia (sobre os brinquedos que podem levar, como utilizar e o tempo que podem brincar). A família tem todas as informações sobre esse momento nas nossas reuniões e são lembradas através da agenda ou na entrega das crianças aos pais.*

Nota-se que o que é chamado de conversa se trata de um aviso das determinações sobre o dia do brinquedo, restringindo os brinquedos, impondo como utilizá-los e limitando o tempo da brincadeira. As poucas respostas considerando as crianças indica que o dia do brinquedo se trata mais de um acordo entre a instituição e os pais.

Quanto às restrições aos brinquedos levados, apenas três professores disseram não haver restrições, nas demais respostas as principais características mencionadas foram brinquedos que incitam a violência, brinquedos eletrônicos, com peças pequenas ou que possam oferecer algum risco de acidente. Mas o que chamou atenção foi a questão do valor dos brinquedos, ao serem questionados se existem restrições ou determinações com relação às características dos brinquedos levados de casa pelas crianças, alguns professores, 17 no total, fizeram referência ao valor, tanto financeiro como sentimental, dos brinquedos. É o caso da resposta de Alice: “*Não. Somente não ser caro ou com grande valor sentimental*” e Ana: “*É solicitado que os pais se atentem ao valor sentimental e monetário do brinquedo, visto que serão compartilhados e podem se perder ou quebrar.*”

Essa questão do valor remete às múltiplas relações possíveis estabelecidas na experiência com o brinquedo. Além do afeto, a criança constrói uma relação de posse com o brinquedo, Brougère (2008b, p. 67) descreve essa relação:

O primeiro nível é aquele do objeto possuído, no sentido em que ele pertence à criança de um modo mais claro, menos ambíguo, do que os outros objetos que a cercam. A criança passa, assim, pela experiência da posse e das negociações necessárias com os outros, diante do desejo de utilização. (...) Antes de ser possuído, o brinquedo foi escolhido, comprado, oferecido. Através do brinquedo, a criança se situa no universo do consumo, respondendo às solicitações que lhe são

destinadas, construindo uma estratégia diante da autonomia limitada que dispõe em nível financeiro. Inúmeros estudos mostram que, desde muito cedo, o brinquedo é escolhido pela criança e os pais dão continuidade, cada vez mais, à escolha de seus filhos. Isso supõe negociação e construção de relações em torno do objeto desejado. O brinquedo é, também, por excelência, o objeto que se recebe de presente, suporte da relação de ‘doação’ que pode originar uma ‘contra-doação’, prazer e grande alegria manifestado pela criança.

Ou seja, a criança se sente mais dona de um brinquedo do que de outros objetos que não têm um direcionamento tão explícito para ela. E apesar da sua pouca autonomia financeira, ela faz parte do universo do consumo, e para possuir um brinquedo, ela passou por negociações com os adultos, ela tem conhecimento da capacidade de compra dos pais ou parentes próximos que lhe presenteiam.

Provavelmente é interessante para a criança compartilhar com seus pares brinquedos representativos para ela. Se no dia do brinquedo ela só puder levar objetos sem valor, aquilo não será representativo, o que pode justificar o problema da identificação dos brinquedos, talvez o objeto seja tão sem valor que ela nem dê importância, então é necessário ser identificado para ele não se perder e evitar a reclamação dos pais.

A resposta de Luciana evidencia que o valor pode ser para a família ou para criança e os riscos que corre o brinquedo: “*Sim, solicito que não seja um brinquedo que tenha valor sentimental para a família ou para a criança, alertando que tem grandes chances de ele não voltar para casa (perda, quebra, troca, presente)*”. A resposta de Marcela revela a preocupação da instituição em se eximir de possíveis incidentes: “*A escola coloca que não deve ser brinquedos de valor (alto custo), pois não nos responsabilizamos por incidentes que venham acontecer com o brinquedo*”.

Marcela ainda relata uma situação que demonstrou a insistência do pai em deixar que a criança levasse um brinquedo de alto custo e a professora deixou evidente que ele se responsabilizou:

*Certa vez, uma criança levou um brinquedo no valor de RS500. Era um boneco de coleção do pai e o pai se recusou a levar o brinquedo de volta, mas teve que assinar uma ocorrência, se responsabilizando pelo brinquedo que enviara para a escola com sua filha de quatro anos. (Marcela)*

O relato pode ser exemplo da função de posse do brinquedo, observada por Brougère (2004), que diz ser possível simplesmente possuí-lo como um troféu, como um objeto ostentatório, mostrado orgulhosamente aos outros. E essa ostentação pode

vir dos pais, ao usarem o presente dado às crianças para mostrar a sua generosidade ou opulência.

Para Jaqueline, o alto custo de um brinquedo pode prejudicar a brincadeira, pois gera preocupação à criança: *“Os brinquedos não podem ser pequenos demais a ponto que as crianças ponham na boca, de preferência algo compatível com a faixa etária, nada de valor muito alto, pois as crianças devem brincar e não se preocupar com o brinquedo.”*

Sobre as crianças levarem brinquedos de casa mesmo quando não é o dia do brinquedo ou brinquedos que foram restritos, apenas 7 professores disseram não acontecer. Alguns professores relataram conversar apenas com os pais quando isso ocorre, o que pode reforçar que os desejos e necessidades das crianças não estão sendo ouvidos, pois mesmo com um dia combinado, elas transgridem o acordo.

Apesar dos brinquedos levados fora do dia revelarem possíveis informações sobre as crianças, os professores não parecem abrir exceções, como relata Anita, ao confirmar que as crianças levam brinquedos fora do dia combinado e contar sua estratégia de esconder o brinquedo:

*Sim. Principalmente as menores em adaptação ao ambiente escolar. Os brinquedos são usados como moeda de troca pelos pais por terem um vínculo da criança com o brinquedo. E acontece sempre! Então temos que lidar com a criança em adaptação e com o brinquedo proibido. Temos que distrair a criança e esconder o brinquedo até o momento dela ir pra casa!*

Observa-se que a professora enfatiza que acontece sempre e usa a expressão “brinquedo proibido”, ou seja, é mais que restrito, e lidar com ele é uma tarefa, assim como lidar com a criança em adaptação. Não seria melhor mudar a proposta do dia do brinquedo, não restringindo apenas a um dia, mas tornando ele um aliado para o período de adaptação?

Alguns professores foram taxativos em afirmar que recolhem imediatamente o brinquedo ou devolvem aos pais, outros disseram resolver com diálogo com a criança ou deixar que brinquem, mas por um momento mais restrito, por não estar no planejamento do dia, é o caso da professora Bárbara, que conta ser possível aproveitar certos brinquedos para alguma atividade:

*Levam outros dias. Conversa na roda sobre o brinquedo. Permito, mas estabeleço tempo bem menor para o uso por causa de outras brincadeiras e atividades planejadas com antecedência. Quando o*



*brinquedo pode ser usado para alguma atividade, aproveito o espaço. Raramente levam algo que foi orientado a não levarem. (Bárbara)*

O brinquedo fora do dia combinado também pode ser uma oportunidade de trabalhar a rotina e o respeito as regras, conforme Júlia relata:

*Sim. Elas levam, mas conversamos sobre se é o dia certo, relembramos os combinados, e pergunto se ele pode guardar na mochila. Dá mesma forma. Sobre os brinquedos restritos. Tudo vai depender da abordagem que o professor irá fazer com a criança e a turma. Tudo com muito carinho, orientação, ensinando a importância da rotina e obediência. Sem constranger ou recriminar. Claro que os pais também são reorientados para que fiscalize as mochilas das crianças e seus pertences. (Júlia)*

Ou seja, existem variações quanto às soluções adotadas por cada professor quanto a desobediência das crianças em levar brinquedos fora das determinações, acontecendo de serem acolhidos, com adaptações ao planejamento do dia, oportunizarem uma conversa com as crianças, ou serem reprimidos.

Ficou evidente que os pais são sempre acionados em caso de alguma coisa não sair conforme o combinado:

*Algumas crianças levam brinquedos de casa nos outros dias da semana, aí conversamos com os pais para que eles compreendam que somente no dia do brinquedo podem trazer de casa, pois as outras crianças também vão querer. Quando um brinquedo representa perigo informamos aos pais que não leve mais, pois pode colocar a vida de outra criança em risco ou até mesmo do seu filho, guardamos e entregamos nas mãos dos responsáveis. Sempre buscando ter uma boa comunicação com os pais, visando a colaboração dos mesmos. (Jaqueline)*

Apesar da proposta depender da colaboração dos familiares, eles também foram apontados como responsáveis pelas crianças não levarem os brinquedos, ao responderem se todas as crianças levavam os objetos de casa: “*Não, as crianças mais carentes dizem que não tem brinquedo em casa e outras dizem que os pais não permitem que elas levem o brinquedo para a escola, para não estragar.*” (Marcela). Inclusive com orientações contra o compartilhamento dos objetos: “*Conflitos sempre terão. Alguns são filhos únicos, mimados onde muitas vezes são orientados pelos pais a não compartilhar (...)*” (Júlia).

Além da visão estereotipada de filho único, fica evidente que se esperava mais apoio dos familiares. Muitas respostas demonstraram que os professores sentem certa

apreensão, por receio de perda ou dano dos objetos, o que é motivo de estresse para a professora Maria:

*Funciona bem as crianças entendem bem e com o tempo conseguem dividir os brinquedos, brincar em harmonia. Porém existem as desvantagens, os responsáveis deveriam ajudar mais escrevendo os nomes das crianças, levando o brinquedo no dia certo e isso tudo vai sendo trabalhado no decorrer do ano. O dia do brinquedo precisa de uma melhor maneira para ser trabalhado na escola talvez. Quando some brinquedos é muito complicado os pais querem os brinquedos o que causa um estresse. (Maria)*

O estresse relatado pela professora pode interferir em seu trabalho pedagógico, uma vez que para proporcionar uma aprendizagem lúdica, o professor necessita estar bem emocionalmente (LUCKESI, 2014).

O fato dos brinquedos levados conterem informações das casas e famílias das crianças foi citado raramente, Manuela foi uma das poucas que escreveu: “*O dia do brinquedo é muito importante, pois as crianças levam para a escola um pedacinho do seu lar*”. Não ficou evidente se os professores estão atentos a essas informações e como elas são consideradas na prática.

Concluindo, a análise leva a questionar se o dia do brinquedo foi pensando para as crianças ou para os adultos, pois predominou o adultocentrismo nas relações, os tempos controlados pelos professores e pouca autonomia concedida às crianças. Ficou evidente a relação entre os professores e responsáveis nos combinados, mas pouca escuta das expressões infantis e muita resistência das crianças em cumprir o dia estipulado.

As linguagens expressivas das crianças serem pouco consideradas nas respostas pode ser reflexo da concepção de infância dos professores e instituições. Chega a ser contraditório as DCNEI definirem como eixo norteador as brincadeira e interações, mas a prática não ser voltada para os interesses e necessidades lúdicas infantis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não teve a pretensão de esgotar toda a análise sobre o dia do brinquedo, mas acredita-se que foi possível pontuar aspectos importantes da ação pedagógica com relação a proposta, destacando as variações entre as instituições, analisando algumas ações de professores das regiões brasileiras.

De forma geral, foi possível perceber muito controle sobre os brinquedos e os momentos no dia do brinquedo, mas pouco envolvimento dos professores nas brincadeiras. Talvez a brincadeira, como atividade espontânea da criança, ainda seja vista como sem valor, Kishimoto (2010, p. 1) alerta que a

pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras.

Ou seja, a brincadeira deve ser livre, mas pode ser mediada pelo adulto no sentido de enriquecer a cultura lúdica da criança e proporcionar inovações.

Ficou evidente o desejo das crianças de transgredirem as regras, tanto do dia determinado, como das restrições sobre os brinquedos levados, o que reforça que as crianças não recebem de forma passiva as imposições adultas. Esperava-se que os professores compartilhassem em suas respostas mais informações sobre a cultura infantil, afinal, a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis e o direito ao brincar deve ser considerado em todo o planejamento pedagógico, conforme discorrido no primeiro capítulo.

Outro ponto a refletir é sobre o dia do brinquedo ser um momento de compartilhar com a turma e os professores as brincadeiras da criança em seu lar, com seus familiares. Porém, os pais com tempos livres cada vez mais restritos, seja um dos fatores que permitam compreender que essas interações sejam raras e seja o motivo dos relatos terem se concentrado mais no brinquedo e seu valor. O brinquedo pode ser uma forma de preencher a brincadeira e compensar a ausência dos pais, ou então, seja reflexo da nossa sociedade, em que

a relação com o objeto tende a ter primazia sobre a relação com as pessoas ou, talvez, geralmente essa relação implique na intermediação do objeto. Essa é a imagem dos pais que olham o filho manipular o brinquedo da primeira idade que acabaram de comprar,

em vez de interagir diretamente com ele. A criança descobre, então, o funcionamento de uma sociedade em que objeto e o controle dele são essenciais (BROUGÈRE, 2004, p. 252).

E de fato, em algumas situações relatadas, as relações pareceram estar restritas a preocupação com os objetos e a conservação dos brinquedos. Os professores demonstraram estar atentos a evitarem danos, mas desconsideraram as ações com esses brinquedos – o brincar – que é a linguagem legítima das crianças e experiência cultural infantil (KRAMER, 2000). Além disso, o brinquedo é um objeto dotado de informações, ele insere a criança na sociedade enquanto consumidora e media as relações sociais.

Relembrando o perfil dos participantes da pesquisa, 96% dos professores cursou disciplinas relacionadas à infância e/ou educação infantil, além da maioria afirmar reconhecer a importância do brincar, porém, muitas respostas demonstraram desconsiderar as especificidades da educação infantil, espaço em que a brincadeira é a principal forma de se dar as aprendizagens. Identificou-se indicativos de escolarização precoce e tempos restritos às brincadeiras, predominando o adultocentrismo, já trabalhado no segundo capítulo, e pouca autonomia e escuta das crianças.

Concluindo, a partir dos estudos, é possível apontar que não houve grandes variações entre as propostas relatadas sobre o dia do brinquedo, acontecendo comumente em apenas um dia da semana, com restrições aos brinquedos levados e tempos determinados às brincadeiras. Os professores reconhecem os benefícios das interações e compartilhamentos gerados nos momentos do dia do brinquedo, mas raramente se envolvem nas brincadeiras e não expuseram uma intencionalidade pedagógica definida para o dia. Conforme apontado, as relações entre professores e pais se concentraram mais na preocupação com o valor material dos brinquedos. As crianças tentam levar brinquedos restritos em outros dias, expressando seus desejos de ampliar as possibilidades de brincar com os brinquedos de casa, mas são pouco ouvidas e consideradas.

Talvez uma proposta interessante seria sugerir o envolvimento dos pais e professores nas brincadeiras com os brinquedos levados de casa, desconstruindo a centralidade nas decisões adultas e oferecendo apoio à atividade lúdica. Outra variação não citada para a proposta do dia do brinquedo, mas que poderia ser interessante, é apenas algumas crianças de cada vez serem convidadas a compartilharem seus brinquedos de casa, isso facilitaria o controle dos brinquedos, evitando os temidos

danos, e teriam mais tempo para que essas crianças relatassem a história e o uso dos seus brinquedos em casa, recebendo a devida atenção, com uma escuta sensível do professor.

É importante entender que o brinquedo é um objeto cultural e faz parte de uma experiência complexa. Um brinquedo diferente na instituição pode gerar novas brincadeiras e negociações, que não podem ser negligenciadas. A criança, como ser social ativo, constrói suas interpretações, ações e relações; atentos e participativos nessas dinâmicas, os educadores podem contribuir com as aprendizagens e enriquecer a cultura lúdica infantil, não deixando que as práticas pedagógicas antecipem a etapa do ensino fundamental e tampouco reprimam o direito de brincar das crianças.

Espera-se ter provocado a reflexão sobre a atividade pedagógica, pois toda ação na educação requer uma intencionalidade. A ação lúdica é complexa, e quando se propõe o dia do brinquedo é preciso considerar o envolvimento de fatores tais como: consumo, desigualdade social, hábitos, valores, relação com a família, combinados com as crianças, relação com as instituições educativas, concepções de criança, infância e educação infantil. Quando se fala em compartilhar brinquedos, se trata de trocas entre infâncias e culturas, pois cada brinquedo faz parte de um contexto e de vivências individuais a serem partilhadas com as crianças e os educadores.

Pesquisas futuras poderão complementar esta, inclusive a partir da perspectiva das crianças e no cotidiano educativo, como era o previsto no início. Caberia também uma análise detalhada dos tipos de brinquedos levados e das brincadeiras e espaços utilizados. Até o momento, as indicações referentes as práticas sobre o dia do brinquedo foram parecidas em todo o país, mas também é possível o detalhamento de uma região ou cidade em específico, aprofundando a análise com entrevistas e/ou pesquisa de campo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação**. Campinas, SP: [s.n.], 2000. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253489>. Acesso em: 5/2/2020.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *In: O Cotidiano na Educação Infantil*. Boletim 23, p 46-67, 2006.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 18, n. 1, p. 35–50, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749/251>. Acesso em: 5/2/2020.

BORBA, A. M. Brincar é coisa de criança, e de adulto também! **Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem**. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

BRASIL. **Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 12/2/2020.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12/2/2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12/2/2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12/2/2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e companhia**. 7. ed. São Paulo, SP : Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In: KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias*. São Paulo: CengageLearnig, 2008a, p. 19-32.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008b.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Penso, 2011.

COUTINHO, A. M. S. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 7, n.12, p. 19-33, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9713/10369>. Acesso em: 21/1/2020.

FERREIRA, E. M.; SARAT, M. 'Civilizar a infância': relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. **Póiesis Pedagógica**, v.11, n.1, p. 86-106, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/26999>. Acesso em: 5/2/2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v.12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>. Acesso em: 7/1/2020.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. **Anais eletrônicos**. Belo Horizonte: FE-USP, 2010, 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 12/2/2020.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v.1, n. 2: 14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 21/1/2020.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entre ideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em: 12/2/2020.

MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55), jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643501/0>. Acesso em: 21/1/2020.

MARTINS FILHO, A. J; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2. p. 08-28, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 7/1/2020.

PANIAGUA, G; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, p.7-30, 1997.

QVORTRUP, J. Generations: an important category in sociological research. *In*: **Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância**, Braga, 2000, p. 102-113.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 21/1/2020.

ROCHA, M. L. G. M. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança. *In*: KISHIMOTO, T. M. e DOS SANTOS, M. W. (org.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação)**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 151-169.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de pesquisa**, 2010, 40.141: 693-728.

ROVERI, F.; DOS SANTOS, A.C. P.M. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, set. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6362>. Acesso em 22/1/2020.

SALGADO, R. G.; FERRARINI, A. R. K.; DAL PRÁ, R. M., & PORTO, R. K. D. “Tudo junto e misturado?”: a infância contemporânea no diálogo entre crianças e adultos. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 46-61, maio/ago.2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24327/17305>. Acesso em: 17/3/2020.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G, de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, v.5, n.13, p.72-85, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>. Acesso em 17/3/2020.

SANTOS, P. O. **Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a 'Sexta-Feira: Dia do Brinquedo' na Educação Infantil**. 2018. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52670>. Acesso em: 22/1/2020.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.



SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 5/2/2020.

**ANEXO I****Questionário para professores da Educação Infantil sobre o Dia do Brinquedo**

1. Idade
2. Gênero  
( ) Feminino ( ) Masculino
3. Região do país em que mora  
( ) Norte  
( ) Nordeste  
( ) Centro-oeste  
( ) Sudeste  
( ) Sul
4. Formação  
( ) Magistério  
( ) Normal  
( ) Pedagogia  
( ) Outra licenciatura  
( ) Bacharelado com complementação pedagógica
5. Durante a graduação, cursou disciplinas relacionadas a infância e/ou educação infantil?  
( ) sim  
( ) não  
( ) não me recordo
6. Área de atuação na educação infantil  
( ) creche ( ) pré-escola ( ) creche e pré-escola
7. Há quanto tempo atua na educação infantil?
8. A instituição em que você trabalha é pública ou particular?  
( ) pública ( ) particular ( ) pública e particular
9. Em qual cidade a instituição em que trabalha está localizada?
10. Como você percebe o brincar na educação infantil?
11. Na instituição em que você atua, existe um dia dedicado as crianças levarem de casa um brinquedo para compartilharem com seus colegas (dia do brinquedo)?  
( ) sim ( ) não

11.1 Se o dia do brinquedo existe na instituição em que você atua, descreva como ele acontece.

*Informe o dia da semana, se existe um espaço determinado para esse momento, por quanto tempo dura o compartilhamento de brinquedos, se os outros brinquedos da instituição se misturam aos levados de casa, e o que mais desejar relatar.*

11.2 Se o dia do brinquedo não existe na instituição em trabalho, aponte se há o desejo de implementar a ideia ou um motivo para ele não existir.

*Explique em algumas linhas por gentileza.*

12. Na sua opinião, é importante e necessário existir o dia do brinquedo?  
*Explique argumentando suas ideias. Cite pontos positivos e negativos do dia do brinquedo.*
13. Sobre brinquedos levados de casa pelas crianças, existem restrições ou determinações com relação às características dos brinquedos? Se sim, quais?
14. Os pais e as crianças são orientados sobre os brinquedos que podem ser levados? Em que momentos acontecem essas orientações?
15. As crianças levam brinquedos de casa mesmo quando não é o dia do brinquedo? Elas também levam brinquedos que foram restritos? O que você faz quando isso acontece?
16. Na sua perspectiva, quanto tempo deveria ser destinado para brincar com os brinquedos trazidos de casa pelas crianças no dia do brinquedo?
17. Todas as crianças levam brinquedos de casa?
18. Como você percebe as interações entre as crianças no momento de compartilhar brinquedos levados de casa?  
*Comente se ocorrem conflitos, seus motivos e como são solucionados.*
19. Caso desejar, relate alguma(s) experiência(s) sobre o dia do brinquedo ou sobre atividades envolvendo brinquedos que compõe sua prática docente.

Caso possa contribuir ainda mais com a pesquisa, deixe seu contato (e-mail ou *WhatsApp*) para uma possível entrevista.

## ANEXO II

## Nomes fictícios e respectivos dados

Nome	Idade	Região	Cidade	Área de atuação	Tempo de atuação na EI	Pública ou particular	Dia do brinquedo
Adriana	24	Centro-oeste	Ceilândia	Pré-escola	Menos de um ano	Pública	Sim
Alice	26	Centro-oeste	Park Sul	Pré-escola	4 anos	Particular	Sim
Amanda	28	Centro-oeste	Brasília	Creche e pré-escola	Há 12 anos	Particular	Sim
Ana	30	Centro-oeste	Brasília	Pré-escola	6 anos	Pública	Não
Angela	30	Centro-oeste	Brasília	Pré-escola	6 anos	Pública e particular	Não
Anita	34	Centro-oeste	Brasília	Creche	2 meses	Pública	Sim
Antônia	34	Centro-oeste	Guará DF	Creche e pré-escola	8 anos	Particular	Sim
Aurora	37	Centro-oeste	Brasília	Pré-escola	Dez anos	Particular	Sim
Bárbara	46	Centro-oeste	Brasília	Pré-escola	4 anos	Pública	Sim
Beatriz	48	Centro-oeste	Asa Norte	Pré-escola	28 anos	Pública	Sim
Brenda	36	Nordeste	São Luís	Pré-escola	20 anos	Particular	Sim
Bruna	37	Nordeste	Tacima- PB	Creche	6 anos	Pública	Não
Camila	42	Nordeste	Solânea PB	Pré-escola	12 anos	Pública	Sim
Carla	42	Nordeste	Solânea	Pré-escola	2 anos	Pública	Sim
Carol	45	Nordeste	Cabedelo Paraíba	Pré-escola	Trabalhei 5 anos aproximadamente.	Particular	Não
Clara	46	Nordeste	João Pessoa	Pré-escola	15 anos.	Particular	Não
Claudia	50	Nordeste	São Luís	Creche e pré-escola	20 anos	Pública e particular	Sim
Francisca	52	Nordeste	São Luís	Creche e pré-escola	5 anos	Pública	Não
Gabriela	55	Nordeste	Itaporanga/PB	Creche	28 anos	Particular	Sim

Helena	56	Nordeste	Teresina	Creche e pré-escola	6 anos	Pública	Sim
Heloísa	22	Norte	Rio Branco-AC	Pré-escola	3 anos	Pública	Sim
Igor	26	Norte	Rio Branco	Pré-escola	4 meses	Pública	Sim
Ingrid	29	Norte	Rio Branco, Acre	Creche	3 anos	Pública	Sim
Isabela	30	Norte	Rio Branco	Creche	3 anos	Pública	Sim
Janaina	34	Norte	Rio Branco	Pré-escola	3 anos	Pública	Sim
Jaqueline	35	Norte	Rio Branco-AC	Creche	3 anos	Pública	Sim
Jéssica	40	Norte	Rio Branco	Pré-escola	21 anos	Pública	Sim
Joana	41	Norte	Rio Branco Acre	Creche	4 anos	Pública	Não
Júlia	45	Norte	Rio Branco Acre	Creche e pré-escola	20 anos	Pública	Sim
Juliana	51	Norte	Rio Branco acre	Creche	13 anos na educação infantil e um (1) na creche.	Pública	Sim
Larissa	30	Sudeste	Uberlândia	Pré-escola	11 anos	Pública	Sim
Laura	34	Sudeste	Uberlândia - MG	Creche e pré-escola	4 anos	Pública	Sim
Lívia	37	Sudeste	São Paulo	Creche e pré-escola	desde 2000	Pública	Não
Luciana	37	Sudeste	São Paulo - SP	Creche e pré-escola	10 anos	Pública	Sim
Manuela	40	Sudeste	São Paulo	Pré-escola	21 anos	Particular	Sim
Marcela	42	Sudeste	Uberlândia/MG	Creche e pré-escola	16 anos	Pública	Sim
Maria	44	Sudeste	Uberlândia/MG	Pré-escola	26 anos	Pública	Sim
Mayara	45	Sudeste	Guarulhos - SP	Pré-escola	26 anos	Particular	Sim
Olívia	50	Sudeste	São Carlos	Pré-escola	30 anos	Particular	Sim
Paulo	50	Sudeste	Rio de Janeiro	Pré-escola	4 anos	Particular	Sim

Priscila	27	Sul	Ibicaré - SC	Creche	4 anos	Pública	Não
Renata	27	Sul	Cunha Porã	Creche e pré-escola	04 anos	Pública	Sim
Roberta	33	Sul	Ibicaré	Creche	5 anos	Pública	Não
Sandra	34	Sul	Curitiba	Creche e pré-escola	12 anos	Pública	Sim
Simone	35	Sul	Porto Alegre	Pré-escola	12 anos	Particular	Sim
Sofia	38	Sul	Curitiba	Creche e pré-escola	10 anos	Pública	Sim
Thais	39	Sul	Curitiba	Creche e pré-escola	15 anos	Pública	Não
Vanessa	45	Sul	Maravilha	Creche e pré-escola	26 anos	Pública	Sim
Vitória	48	Sul	Florianópolis	Creche e pré-escola	18 anos	Particular	Não
Yasmin	58	Sul	Ibicare SC	Pré-escola	10 anos	Pública	Sim