

A BRINCADEIRA NA INTERAÇÃO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: VIVÊNCIAS DAS MONITORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SILMARA HELENA ALVARES (FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP).

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2008 em uma creche da rede pública do município de Campinas, feita como Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. A pesquisa teve como objetivo observar as práticas das monitoras de educação infantil contratadas em caráter emergencial pela prefeitura sob o regime da CLT. Em meio a esta pesquisa, percebeu-se a brincadeira como uma das diversas linguagens utilizadas pelas crianças pequenininhas, que ainda não se expressam através da linguagem oral e escrita. Essa forma de comunicação através das brincadeiras foi constatada não só na interação com as crianças, mas, também, com os adultos. As novas contratadas pelo governo municipal, sem experiência no trabalho com as crianças de creche, viram nas brincadeiras uma nova forma de vivenciar o trabalho pedagógico, uma alternativa para quem nada conhecia sobre Educação Infantil. Através de minhas experiências como monitora de educação infantil do processo seletivo e das experiências vividas pelas minhas colegas constatou-se o quanto o brincar é esquecido pelos adultos quando interagem com os pequeninos. Muitos profissionais docentes priorizam a interação feita entre as crianças e se esquecem que as brincadeiras entre crianças e adultos enriquecem o relacionamento entre ambos. "Uma atitude muito disseminada entre os adultos é considerar com pequeno interesse o mundo da imaginação infantil, principalmente porque os próprios adultos subvalorizam sua imaginação" (GHEDINI, 1998, p.209) Portanto, o objetivo deste trabalho é ressaltar a importância da brincadeira como linguagem e trazer à discussão a "dimensão brincalhona" citada nos trabalhos de Ghedini e tão esquecida por muitos docentes.

Palavras-chave:

linguagens infantis, brincar, creche.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2008 em uma creche da rede pública do município de Campinas, feita como Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. A pesquisa teve como objetivos observar as práticas das monitoras de educação infantil[1] contratadas em caráter emergencial pela prefeitura sob o regime da CLT[2] e analisar os cursos de formação proporcionados a elas pelo governo municipal.

O processo seletivo realizado no ano de 2007 exigia dos/as candidatos/as ao cargo de monitor/a de educação infantil apenas o Ensino Médio (sem a modalidade Normal). O mesmo processo de seleção foi realizado para a contratação de professores/as de educação infantil, no entanto, para este cargo, foi exigida a formação determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que é a formação em Ensino Médio na modalidade Normal ou curso superior em Pedagogia.

Apesar de não ter sido exigido das monitoras de educação infantil a formação determinada pela lei, estas pessoas, assim como as professoras exercem função docente, e portanto, podem ser

consideradas professoras leigas. No município de Campinas, como em tantos outros municípios brasileiros é adotado um modelo em que é designada uma professora para realizar as chamadas "atividades pedagógicas" e outra pessoa (geralmente sem formação na área da educação) para cuidar das crianças, realizando as atividades de alimentação e higiene. Bufalo (1999) estudou as práticas docentes das monitoras de creche no município de Campinas e observou:

Nas creches públicas de Campinas existem basicamente dois tipos de profissionais que atuam diretamente com as crianças: as professoras, que possuem formação em ensino médio (magistério) e/ou Pedagogia, e as monitoras que, na sua grande maioria, tem o ensino fundamental incompleto. Assim, considero que ambas as profissionais não tem uma formação específica para atuar na área da educação com as crianças de 0 a 6 anos de idade. (p. 120)

Atualmente, segundo relato das monitoras efetivas da creche pesquisada, a maioria das monitoras completou o ensino médio (sem a modalidade normal) devido a exigências do próprio governo municipal. No processo de seleção realizado em 2007, outro quadro com relação a formação das monitoras de educação infantil começou a se delinear. Nos testes psicológicos realizados em grupos e nos cursos de formação proporcionados pelo município, notei que a maioria das pessoas eram formadas em curso superior em áreas do conhecimento como: administração, economia, nutrição, psicologia, letras, ciências sociais, direito entre vários outros.

A partir deste momento comecei a questionar que tipo de trabalho estas pessoas, com formações tão distanciadas dos conhecimentos da área da Pedagogia iriam desenvolver nas creches. A vontade de pesquisar o processo seletivo se acentuou ainda mais quando comecei a atuar como monitora celetista e percebi que as minhas novas colegas de trabalho, sem formação teórica e prática na educação das crianças pequenininhas, começaram a se utilizar de suas memórias da infância para brincar com as crianças.

Sendo assim essa pesquisa surgiu das minhas indagações na experiência de ser monitora do processo seletivo e estudante de Pedagogia. Foi realizada pesquisa de campo em uma creche do município de Campinas e que teve como foco as práticas desenvolvidas pelas monitoras celetistas, contratadas em caráter emergencial e com contrato de trabalho previsto até o final do ano letivo de 2007[3].

A atuação das novas monitoras

Episódio: "Relembrando a infância"

Primeira semana de trabalho. Naquela manhã duas turmas de crianças estavam em uma grande área cimentada externa aproveitando o sol. Carrinhos, bonecas e panelinhas estavam espalhados pelo chão. A minha turma era o agrupamento 1B e comigo estava uma monitora efetiva e a professora. Dividindo o mesmo espaço estavam as crianças do agrupamento 2A com duas monitoras: uma monitora efetiva e uma celetista. Enquanto as efetivas das duas salas estavam conversando em pé, cada uma com um rolo de papel higiênico na mão para limpar o nariz das crianças, a professora estava sentada observando.

A monitora da outra sala avisou que iria tomar café. Márcia[4], a monitora celetista, ficou sozinha perto das crianças. Algumas delas se desinteressavam pelos brinquedos e saíam andando em direção ao portão onde estava parado o guarda. Márcia corria atrás das crianças e as traziam de volta. De repente, olhou para mim e disse:

Márcia: *Deixa ver se eu lembro...*

Começou a falar para as crianças:

Márcia: *Dá a mãozinha pra tia.*

Várias crianças deram as mãos e ela formou uma roda e começou a cantar.

Márcia: *Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é, caranguejo só é peixe na remada da maré. Roda, roda, roda, pé, pé, pé, roda, roda, roda, caranguejo peixe é!!!*

Ao final da música se jogou ao chão e com ela algumas crianças. Os que não se jogaram deram muita risada e pediam:

Crianças: *Di novo tia!!*

Por várias vezes Márcia repetiu a brincadeira e as outras monitoras e professoras ficaram apenas observando.

Neste episódio, observei que a monitora celetista, sem nenhuma experiência teórica e prática na educação infantil, recorre ao seu passado, a uma brincadeira típica de sua infância.

O passado que vem ao nosso encontro em cada criança é a cópia da própria infância, da sobrevivência da nossa vivência infantil em nosso inconsciente individual, mas também, contemporaneamente, a cada vez, o encontro com as raízes de toda a humanidade, com o inconsciente coletivo. (Siebert, 1998, p. 79)

Muitas docentes ao trabalhar com a educação infantil se esquecem de fazer esse exercício de voltar à infância, lembrar suas brincadeiras e assim tentar adentrar ao mundo da criança novamente. As novas monitoras, sem saber exatamente o que fazer com as crianças viram em suas memórias da infância uma boa fonte de ideias. É o que Márcia fez ao brincar de roda com as crianças.

Ao analisar este episódio percebemos que a monitora utilizou também em sua brincadeira a expressão corporal ao se jogar no chão ao final da cantiga e as crianças a imitaram imediatamente. Neste episódio, além da linguagem oral a monitora utilizou sua linguagem corporal. Dentre as diversas linguagens que as crianças pequeninhas se utilizam para se comunicarem uma das mais utilizadas é a linguagem do corpo. Para os adultos, que estão totalmente imersos na linguagem oral e escrita, é muito difícil resgatar as linguagens utilizadas quando ainda não sabiam ler e escrever. Com o passar dos anos, quando entramos na adolescência passamos pouco a pouco a "desaprender a brincar".

Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, independente das classes sociais, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtores de uma "cultura infantil". Negado na sociedade moderna, para o ser humano como um todo, em nome da racionalidade e da produtividade, o lúdico ficou restrito à criança, faixa etária "improdutiva". Mas, mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado, cada vez mais precocemente. (Marcellino, 1986, p. 97)

Nesta pesquisa ouvi vários relatos em que as novas monitoras diziam que estavam gostando muito do trabalho na educação infantil pelo fato de poderem brincar com as crianças sem serem ridicularizadas por outras pessoas. Constantemente se queixavam da pressão que sofriam em seus trabalhos anteriores pela busca de resultados lucrativos. Na sociedade do capital, como afirma Marcellino, o lúdico ficou restrito à criança e, as novas monitoras, enxergaram no trabalho com as crianças pequeninhas a oportunidade de resgatar sua dimensão lúdica, tão sufocadas pelas profissões que exerciam anteriormente.

As monitoras e professoras efetivas da creche pesquisada, em sua maioria, não participavam das brincadeiras com as crianças. Organizavam os espaços, disponibilizavam os materiais e estimulavam a interação entre as próprias crianças. Ficavam atentas ao que as crianças estavam fazendo mas limitavam-se apenas a observar, resolviam conflitos entre elas e as repreendiam quando faziam alguma coisa em que poderiam se machucar. Bondioli (1998) encontra situação similar em sua pesquisa:

Nas creches observadas, salienta-se em particular a predominância de ocasiões lúdicas conduzidas por regras convencionais, ditadas pelo adulto, e pela quase total ausência de jogos de livre movimentação e de fantasia. [...] um típico comportamento do adulto que intervém no jogo exclusivamente para guiar e controlar o uso que as crianças fazem dos objetos (distribuição das tarefas e explicações do funcionamento correto dos materiais), sem participar da criação nem do desenvolvimento da atividade lúdica. (p.223)

Um dos fatores que podem coibir a interação entre adultos e crianças nas brincadeiras pode ser o medo do julgamento do outro. Ghedini (1998) aborda a questão de o adulto resgatar a sua dimensão brincalhona e enfoca também o medo da opinião dos outros como um sentimento muito forte presente nas relações que se estabelecem nas creches.

Bondioli (2004) aponta outros problemas nas atividades realizadas nas creches. Algumas práticas parecem ter sido consolidadas porque se mostraram eficientes em determinados momentos ou porque simplesmente parecem úteis para crianças e adultos:

...existem práticas educativas difundidas e consolidadas, que são realizadas por hábito, por se mostrarem úteis para as crianças ou para os pequenos alunos: as atividades de aprendizagem, a brincadeira, as rotinas. Enfim, existem estratégias pedagógicas comprovadas, geralmente aprendidas com as colegas mais velhas ou durante a prática do trabalho, de gestão do grupo, de uso dos espaços, de desenvolvimento das atividades. (p.20)

Os longos anos de experiência fez com que as monitoras evitassem certas atividades que em algum momento pareceram não ter tido o efeito desejado e a perpetuar práticas que deram certo sob seus pontos de vista.

Fatores de ordem cultural também podem ter influenciado as monitoras efetivas com relação ao comportamento de não brincar com as crianças. Como foi anteriormente citado a sociedade capitalista reduziu o lúdico as crianças, apesar de sabermos, conforme Huizinga (2007) que o lúdico é uma dimensão humana. De acordo com o mesmo autor, no século XVIII a sociedade começa a passar por transformações em que o fator lúdico dá lugar a seriedade e ao utilitarismo burguês:

Parece haver pouco lugar para o jogo no século XIX. Já no século XVIII o utilitarismo, a eficiência prosaica e o ideal burguês

do bem-estar social (elementos que foram fatais para o barroco) haviam deixado uma forte marca na sociedade. Estas tendências foram exacerbadas pela revolução industrial e suas conquistas no domínio da tecnologia. O trabalho e a produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. (Huizinga, op.cit, p. 212)

Bondioli (1998) discute as concepções de jogo que envolvem algumas docentes de educação infantil. Na primeira concepção o jogo é visto como um espaço de desenvolvimento de habilidades cognitivas por parte das crianças e os adultos não participam deste processo por temerem uma interferência negativa. A outra concepção consiste na idéia de que o jogo é apenas uma oportunidade para que se ensine algo as crianças e, portanto, o jogo ocorre como uma situação didática que deve ser regulada e guiada pelo adulto. Bondioli afirma que estas duas concepções são equivocadas e que o jogo deve ser mediado (e não controlado) pelo adulto e que, para isso, ele deve ser capaz de observar e identificar as necessidades e aquilo que cada criança sabe fazer. O adulto deve criar estratégias a fim de enriquecer as experiências lúdicas das crianças.

A temática da interação entre adultos e crianças é pouco pesquisada assim como os momentos de brincadeira entre eles. O fato de muitas docentes privilegiarem a interação entre as crianças faz com que as interações com o adulto fiquem restritas aos cuidados de alimentação e higiene ou as atividades dirigidas. A interação dos adultos na brincadeira livre entre as crianças é rara, muitas vezes pelo fato das docentes temerem uma interferência negativa como afirma Bondioli.

As monitoras contratadas, devido a falta de experiência, não tinham esse repertório de práticas e, portanto, recorreram as brincadeiras espontaneamente sem planejar ou visar objetivos para elas.

Nas observações percebi que as monitoras celetistas cantavam, dançavam, brincavam de bola, com boneca, bambolês, gira-gira, escorregador, balanço e quando tinham a oportunidade encenavam estórias com fantoches e outros recursos. Às vezes parece que elas se divertiam mais do que as crianças. Kishimoto (2006) discute as imagens da infância que são resgatadas pelo adulto através de "devaneios" nos quais a memória e a imaginação se misturam recriando as situações com um novo olhar. "Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam" (Kishimoto, 2006 : 20)

O brinquedo pode suscitar no adulto memórias envoltas por desejos, alegrias e frustrações. "O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação" (Kishimoto,op.cit, p.21). Resgatar as memórias da infância é algo que pode contribuir de maneira positiva para o trabalho na educação infantil. Em geral , a formação acadêmica destinada as futuras professoras não dão ênfase a educação infantil e não estimulam a reflexão sobre a infância de cada um, possibilitando assim, uma tentativa em compreender a criança,

escutar o que elas dizem e "ler" os gestos daquelas que ainda não falam.

Frequentemente as crianças convidam os adultos a participarem da brincadeira seja oferecendo um pedaço de "bolo" de areia ou simplesmente puxando a calça da professora. Muitas docentes ignoram este chamado e estimulam a criança a brincar com outras crianças. Portanto a questão que se coloca é: por que é tão difícil para o adulto brincar com as crianças? Ghedini (1998) aborda a questão da dificuldade dos adultos interagirem brincando com as crianças. A autora ressalta que é preciso que os adultos recuperem ou construam a sua dimensão brinçalhona:

Acredito que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brinçalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos. Assim, os momentos rotineiros, como refeições ou higiene pessoal, muitas vezes considerados como tendo pouca importância, permitem-nos estabelecer relacionamentos que oferecem as crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com elas. (Ghedini, op.cit, p.201)

As monitoras celetistas, sem nenhuma formação teórica e prática na educação infantil, permitiram as crianças viver com intensidade o tempo do lúdico, mergulhando também no mundo fantástico da imaginação. As monitoras tiveram em suas recordações da infância o repertório para (re) aprender a brincar. O fato de elas terem formação em outras áreas e experiência em empregos bem diferentes do ambiente da creche e da pré-escola fez com que elas se sentissem "livres", sem ter a pressão do capital e da produtividade tão marcante em todas as esferas de nossa sociedade:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (Huizinga, 2007, p. 16)

Portanto, constatei que as práticas das monitoras celetistas da creche observada consistiram nas brincadeiras não planejadas e criadas a partir do "momento vivido" seja pelas demonstrações de

interesse das próprias crianças seja pelas recordações que as situações suscitavam nas monitoras.

Apesar destas pessoas não terem adotado práticas que se assemelham ao ensino fundamental e que privilegiaram a brincadeira como principal forma de interação com as crianças, a docência na educação infantil exige conhecimentos específicos que somente uma formação teórica de qualidade pode proporcionar. Várias pesquisas brasileiras demonstram o descaso dos governos em oferecer formação de qualidade aos docentes da educação infantil apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional declarar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

No município de Campinas, a realização de processos seletivos e concursos que desconsideram a formação exigida pela lei para atuar na educação infantil perpetua a prática da contratação de professoras leigas (as monitoras de educação infantil) para trabalhar ao lado de uma professora responsável por uma turma de crianças formada em pedagogia ou ensino médio na modalidade Normal.

... a maioria das monitoras não tem uma formação específica que dê conta das identidades que estão sendo construídas com esta nova profissão e nova pedagogia que está sendo construída; a Pedagogia da Educação Infantil, onde o educar e o cuidar são indissociáveis e que o papel do adulto, do educador não é dar aulas, e sim organizar o tempo e o espaço, propiciando à criança a produção das culturas infantis. (Paula, 2004, p. 70)

Muito se tem a fazer na construção dessa profissão de cuidar e educar as crianças pequenininhas. Há um caminho longo a ser trilhado na busca pela formação de qualidade e pela valorização destas profissionais.

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, *requer do adulto-educador conhecimento teórico* sobre o brincar e o brincar, e muita paciência para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando/construindo a sua dimensão brincalhona. (Faria, 2002, p.213) (grifos meus)

BIBLIOGRAFIA

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 212-227.

_____. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.19-29.

BUFALO, Joseane Maria Parice. O imprevisto previsto. **Proposições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP. vol.10, n.1 [28], p.119-131, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1998, p.189-209.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 13-43.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**. Campinas: IAC Puccamp. Ano 4, n°7, p.89-98, 1986.

PAULA. Thatiana Roberta de. **"Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é..." Monitoras de creche: um olhar para si**. Trabalho

de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2004.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 77-87.

[1] O genérico feminino é utilizado devido ao fato de que na creche pesquisada havia apenas mulheres trabalhando neste cargo.

[2] Consolidação das Leis do Trabalho.

[3] O contrato de trabalho das monitoras celetistas foi prorrogado por mais um ano no final do ano letivo de 2007.

[4] Os nomes foram trocados para preservar a identidade das participantes da pesquisa.