

O brincar na educação infantil e a importância da mediação do professor

Playing in early childhood
education and the importance of
teacher's mediation

Cristiane Angst

Universidade Feevale

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto

UFRGS /Universidade Feevale

Carmem Regina Giongo

UNISINOS/UFRGS/Universidade Feevale

E-mail: lisianeoliveira@feevale.br

Resumo

O brincar tem um importante papel na infância e no processo de constituição psíquica. Na Educação Infantil, o professor tem como função mediar o brincar, de modo que a forma como ele conduz o manejo e a relação com a criança tem significativa relevância para o desenvolvimento infantil. Esse estudo tem como objetivo problematizar o manejo do professor de Educação Infantil, considerando o brincar como um elemento de mediação na relação com a criança. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada na turma do Maternal II, em uma escola de Educação Infantil do interior do estado do Rio Grande do Sul. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados a observação de natureza participante e a análise documental do Projeto Político-Pedagógico. Participaram da pesquisa 16 crianças com idade média de três anos, e duas professoras. A análise dos dados ocorreu por meio de análise de conteúdo e triangulação, considerando o Projeto Político-Pedagógico e os diários de campo. Os resultados apontaram para divergências entre o manejo das professoras e o que propõe o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão. O estudo envolveu crianças que ainda estão constituindo recursos psíquicos para lidar com os conflitos evocados na relação entre pares, o que demanda mediação e envolvimento do professor nas atividades lúdicas. Os resultados, ademais, evidenciaram a complexidade e as dificuldades que envolvem o trabalho do professor de Educação Infantil e a importância de eles serem cuidados enquanto trabalhadores para que possam exercer o cuidado das crianças.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Mediação.

Abstract

Playing has an important role in childhood and in the process of psychic constitution. In Early Childhood Education, teachers are responsible for mediating playful activities; therefore, the way they conduct these activities and the relationship with the child is extremely relevant for children's development. This study aims to discuss how Early Childhood Education teachers manage these issues, taking into account that playing is an element of mediation. This was a qualitative research that collected data from a class of 3- to 4-year old children in an Early Childhood Education school located in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. Research tools consisted of participant observation and documentary analysis of the Political-Education Project of the school in question. Sixteen children with a mean age of three years and two teacher participated in the study. Data were analyzed using content analysis and triangulation, considering the school's Political-Education Project and field diaries. Results indicated that there were discrepancies between the way teachers manage classroom routine and what is proposed in the school's Political-Education Project. The study involved children who are still building psychic resources to deal with conflicts arising from the relationship between peers, which requires mediation and the involvement of the teacher in playful activities. Additionally, the results evidenced the complexity and the difficulties of working as an Early Childhood Education teacher and how important it is for these professionals to be looked after as workers in order for them to look after children as well.

Keywords: Playing. Early Childhood Education. Mediation.

Introdução

O brincar tem um importante papel na infância, pois ele é um recurso de comunicação, de elaboração de conflitos e de constituição psíquica, desde que haja mediação do Outro, seja ele encarnado pela mãe, ou qualquer outra pessoa que se ocupa da função materna (JERUSALINSKY, 2011; MARIOTTO, 2009). Considerando o contexto escolar, mais especificamente o da Educação Infantil, é o professor que se ocupa dessa função, tornando fundamental a forma como conduz o manejo da relação com a criança. Sendo assim, o seu compromisso envolve o estabelecimento de um laço com a criança em um momento primordial da infância, uma vez que se trata do tempo das marcas que fundam o psiquismo. Diante disso, pesquisas que tomam a infância como objeto de análise e discussão são extremamente relevantes, pois é a partir delas que se pode traçar indicadores de saúde e de risco, no que se refere à constituição de psicopatologias, e articular ações na perspectiva da prevenção.

Considerando o constante aumento no número de crianças que frequentam a Educação Infantil e, cada vez mais cedo, permanecendo, muitas vezes mais tempo sob os cuidados do professor do que da própria família, estudos que aliam a infância e a escola possibilitam dirigir um olhar para a Educação Infantil, reconhecendo a sua importância e o seu compromisso no processo de constituição psíquica do sujeito. Tendo em vista este cenário, o presente artigo propõe-se a problematizar o manejo do professor de Educação Infantil, considerando o brincar como um elemento de mediação na relação com a criança.

Um olhar sobre a educação infantil ao longo dos tempos

Na era medieval, a infância era desconhecida e sem valor. Quando nascia um bebê, ele era separado de sua família de origem para que não se criassem laços afetivos entre eles. As crianças eram ensinadas e educadas longe de seus lares, por outras pessoas, o que fazia com que os infantes aprendessem olhando como os adultos faziam as tarefas. Além disso, ajudavam ou trabalhavam em residências de outras famílias. Esse afastamento familiar diminuía o apego afetivo entre eles. As famílias demonstravam poucos sentimentos de amor por seus filhos. Naquela época, era muito comum ocorrerem vários óbitos infantis, porque as famílias negligenciavam os cuidados com seus filhos. Por

serem famílias muito numerosas e com vínculos frágeis com os filhos, conformavam-se com sua perda (ARIÈS, 1981).

Na idade moderna, a maneira de ensinar as crianças foi sendo modificada. No século XVII, elas passaram a ser educadas pela escola. Essa forma de educação também separava as crianças de seus pais, pois as crianças frequentavam colégios distantes e necessitavam morar em pensões ou com seu professor. Porém, mesmo distantes, mantinham contato familiar e se visitavam com frequência. Nessa época, os pais escolhiam as melhores escolas e os melhores professores para seus filhos, bem como orientavam e exigiam que a criança revisasse seus estudos quando os visitava. “O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (ÁRIES, 1981, p. 232).

Especificamente, no Brasil, as primeiras creches surgiram no século XIX, no ano de 1899, no estado do Rio de Janeiro. Essas creches foram criadas para abrigar os filhos cujas mães necessitavam ingressar no mercado de trabalho para contribuir com o sustento do lar (AGUIAR, 2001). De acordo com Nascimento (2012, p. 60), “a educação da pequena infância era vista como suporte às famílias trabalhadoras, oferecendo às crianças condições de higiene e saúde, além de atividades voltadas ao desenvolvimento normal”. Conforme Veríssimo e Fonseca (2003, p.29), o surgimento das creches veio ao encontro de abrigar crianças, dando-lhes condições de alimentação, higiene e saúde, livrando-as, por sua vez, da morte, pois se entendia que a família implicada no trabalho não poderia proporcionar-lhes tais cuidados básicos.

É importante mencionar que creche é uma palavra de origem francesa cujo significado é “manjedoura”. Ela surgiu na França, com o intuito de acolher e proteger todas as crianças necessitadas. Para isso, criaram-se instituições que pudessem realizar esse cuidado. A França também instituiu as “*gardeuse d’ enfants*” ou “*criadeiras*”, que cuidavam dos filhos ilegítimos das pessoas da corte e das crianças de mães trabalhadoras. O Brasil, baseado no modelo institucional francês, adotou esse exemplo para abrigar os filhos de mães solteiras, criando a “Roda” para asilar essas filhos de mães solteiras, a fim de escondê-los da sociedade. Mais tarde, em 13 de novembro de 1899, surgiu a primeira creche para cuidar dos filhos de pais trabalhadores (AGUIAR, 2001).

Inicialmente, as creches tinham uma função assistencialista e procuravam compensar e oferecer às crianças tudo aquilo que faltava em seu lar. Porém, por volta de 1970, começou a aparecer uma preocupação com o desenvolvimento dessas crianças e, a partir daí, começaram a implantar as primeiras pré-escolas, que tinham como função

prevenir os futuros problemas de aprendizagem escolar. Assim, a creche deixou de ser um campo meramente assistencial para realizar um trabalho de caráter educativo (AGUIAR, 2001). Nessa perspectiva, o direito à educação básica foi assegurado às crianças pela Constituição Federal, de 1988, em seu Art.208, inciso IV, a qual determinou que o atendimento a crianças de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas é um dever do estado. Em 1990, as creches passaram por outra grande modificação. Foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei incluiu as creches e pré-escolas na categoria de instituições de ensino. A Lei nº 9.394/96 no seu Art. 29 estabelece que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade. Com todas essas mudanças que ocorreram na educação infantil ao longo dos anos, para encontrar uma forma de reunir os cuidados básicos das crianças com as atividades educativas, em 1998, foi criado, pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esse referencial abrange referências e orientações pedagógicas, no sentido de contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade que possibilitem as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças (BRASIL, 1998).

Diante das novas leis do Ministério da Educação, os municípios, com a ajuda do estado, começaram a investir mais na educação infantil. Os espaços que, antes eram destinados à assistência das crianças, foram transformados em espaços educacionais, com a contratação de professores com escolaridade mínima de Ensino Médio (NASCIMENTO, 2012). Assim, as creches passaram a se integrar ao sistema municipal de educação, além de atender as exigências legais, “deixando de ter um caráter ‘assistencial’, que se caracterizava como um atendimento as crianças” (FICK, 2010, p.15). Com o passar dos anos e devido à legislação referente às instituições de educação infantil, as creches foram denominadas de escolas de Educação Infantil e, dessa forma, passaram a se integrar ao sistema de educação, abandonando seu propósito assistencialista inicial.

O brincar e a relação professor- aluno no contexto escolar

A criança, para desenvolver-se psiquicamente, necessita da mediação de um Outro, ou seja, daquele que possa introduzi-la no campo da cultura. Um adulto que esteja

em uma posição prestativa para representar com palavras o seu choro e o que ela manifesta em seu corpo (JERUSALINSKY, 2004). Esse Outro pode ser encarnado pela mãe e por qualquer outra pessoa que esteja exercendo a função materna, inclusive o professor. Assim, a criança que está na creche necessita que o professor faça uma leitura de suas manifestações, significando suas alegrias, suas dores, seus desconfortos e seus mal-estares, tendo um importante papel na constituição do sujeito. De acordo com Mariotto (2009), com o aparecimento das creches, o ambiente familiar deixou de ser o único contexto tradicional de desenvolvimento da criança, de modo que ao educador se transferiu também a responsabilidade de acompanhar esse processo. A tarefa do educador, sobretudo aquele que está envolvido com pequenas crianças, exige disponibilidade psíquica. Afinal, ele também participa do processo de subjetivação das crianças.

Nesse cenário, o brincar tem uma importante função. Foi Freud ([1920] 1987), em "Além do princípio do prazer", que relatando uma observação de seu neto, constatou a importância do brincar na infância, como uma forma de comunicação e de elaboração de conflitos. O caso se tratava de um jogo realizado com um carretel, em que a criança arremessava-o para longe de seu corpo e após, puxava-o pelo cordão até que aparecesse novamente, demonstrando uma sensação de satisfação. O jogo, chamado por Freud de "fort-da", colocava em cena a angústia de separação, devido ao afastamento materno, bem como a satisfação do reencontro. Desse modo, com essa brincadeira, a criança consegue elaborar a presença e as saídas da mãe (DOLTO, 2007). Segundo Jerusalinsky (2004, p.157), o "fort-da" aponta para um movimento constituinte do sujeito, introduzindo os elementos de ausência-presença. A criança, ao brincar com jogos de esconder e procurar, estará iniciando com jogos simbólicos, que são constituintes do sujeito. Nessa brincadeira, ela começa a se tornar ativa em relação à mãe, que sustenta a confiança da criança, para que essas brincadeiras aconteçam, dando a autonomia da brincadeira ao bebê (JERUSALINSKY, 2011).

Baseado nesse relato, psicanalistas passaram a aprofundar o estudo sobre o brincar, constatando a sua presença desde os bebês (DOLTO, 2007; WINNICOTT, 1975). Segundo Dolto (2007), o bebê, desde muito pequeno, por volta dos dois meses e meio de idade, responde aos estímulos do ambiente brincando. Com uma expressão alegre e respiração ofegante, manipula, ainda sem total coordenação motora, suas mãos e seus pés, enquanto a mãe troca suas fraldas e, em seguida, o alimenta. Na mesma perspectiva, Winnicott (1975, p. 13) afirma que os bebês recém-nascidos tendem a usar o punho, os dedos e os polegares em estimulação da zona erógena oral. Além disso,

quando o bebê começa a brincar com algum objeto macio (como um bichinho de pelúcia, uma fralda), ou com um objeto duro, o qual possa morder, ele estará tendo o domínio do primeiro objeto para além de seu corpo. Esses objetos são denominados de “objetos transicionais”, que intermediam a experiência do bebê entre a libidinização oral e a relação objetal (WINNICOTT, 1975). De acordo com Mariotto (2009, p. 67), é “o objeto transicional que funcionará como uma representação imaginária da simbiose perdida”. A criança elege seu “objeto transicional”, funcionando como uma representação da mãe. Ela necessita desse objeto nos momentos em que se encontra sozinha e na hora em que vai dormir, pois ele contribui para diminuir e amenizar a angústia da ausência materna (WINNICOTT, 1975). Assim, tais objetos têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil.

Jerusalinsky (2011) afirma que ao brincar, a criança está se constituindo psiquicamente, desde que o brincar seja mediado pelo olhar do Outro. Conforme Lebovici e Diatkine (1988), brincando a criança se relaciona com o adulto, expressando suas possibilidades de se opor à dependência ao adulto e, assim, adquirindo autonomia. Nesse sentido, através da brincadeira, a criança torna-se ativa em relação ao adulto, expressa seu mundo interno e sua criatividade. Quanto ao adulto, é importante que ele participe das brincadeiras das crianças, dando-lhes espaço para construir a autonomia.

Para Winnicott (1975), o brincar está relacionado ao crescimento e à saúde. É brincando que a criança experimenta a criatividade, sendo um indicador de desenvolvimento e de saúde e tendo um importante papel na aprendizagem. É nessa perspectiva que se entende que a educação infantil é perpassada pelo brincar. Rodolfo (1990) também entende o brincar como um aspecto decisivo no processo de constituição subjetiva. Para ele, além de o brincar expressar o estado simbólico de uma criança, é importante reconhecer que o Outro pode possibilitar ou destruir o brincar e, por sua vez, o processo de constituição subjetiva. Nesse sentido, aquele que ocupa a posição de Outro na relação com a criança ocupa lugar de destaque no vir-a-ser sujeito.

Nessa perspectiva, o professor que trabalha na escola de Educação Infantil, além de prestar assistência às crianças, também as educa, no sentido de transmitir marcas fundantes do psiquismo. De acordo com Müller (2009, p. 29-30), “o professor que trabalha com crianças pequenas tem um poder de influência muito grande sobre seus alunos. Ele, juntamente com os pais, são exemplos de adulto, a referência que a criança terá durante a sua formação”.

Esse cenário aponta para o quão complexo e desafiador é o ofício do magistério, sobretudo no campo da Educação Infantil, uma vez que é na primeira infância que

ocorrem as marcas fundantes do psiquismo. Nesse sentido, Belotti e Faria (2010, p.3) afirmam que o professor precisa constantemente refletir sobre a sua prática, direcionando-a segundo a realidade dos alunos, para que essa experiência seja estimulante e desafiadora para a criança. Isso torna o trabalho do professor desgastante, por ele estar submetido à pressão de todos os lados: das oscilações das crianças, dos pais, das exigências da direção da escola. Por ter um trabalho de relevância, no que se refere, ao processo de cuidar, educar e, por conseguinte, à humanização da criança, é fundamental que ele também seja cuidado, respeitado e acompanhado. Entendemos que não há como cuidar, sem que o professor seja cuidado. Aqui chamamos a atenção para algo que não se limita às formações pedagógicas e que pressupõe um acompanhamento diário ou, ao menos, sistemático, em que o professor se sinta acolhido em sua função e tenha um espaço para se interrogar sobre a forma que conduz a sua prática. Nessa perspectiva, de acordo com Müller (2009), “pode-se dizer que a qualificação dos profissionais da educação vai muito além da aquisição de conhecimentos específicos, implica também na troca de experiências com outros da mesma profissão”.

Uma das maneiras de manifestar que o conhecimento não garante a qualidade do exercício profissional é que docentes, com vasta experiência e formação, por vezes, apresentam dificuldades para trabalhar com os alunos que desafiam as normas da instituição. Não raramente, apontam a família como sendo a responsável pela falta de limites de seus filhos, passando a criar rótulos e estigmas com relação às crianças e às suas famílias. Essa conduta, em geral, revela resistências em pensar no espaço escolar como produtor de agressividade. Nessa perspectiva, para Picado e Rose (2009), os professores tendem a responsabilizar a família pela aquisição e manutenção de comportamentos agressivos, de modo que não refletem sobre a agressividade que ronda o espaço escolar e o que a escola pode fazer diante disso.

Além disso, frequentemente, as crianças que fogem do que é esperado são consideradas agitadas e agressivas pela escola. No entanto, a agressividade e a agitação precisam ser compreendidas como fatores que fazem parte do desenvolvimento e da constituição das relações na infância, de modo que é manifestando agitação e agressividade que a criança passa a construir as fronteiras entre o seu lugar e o lugar dos outros. Ademais, tanto a agressividade como a agitação também precisam ser problematizadas como produto da relação com a escola. Nesse sentido, de acordo com Cabral, Carvalho e Ramos (2004, p.328), muito frequentemente o laço entre o professor e o aluno não se dá porque o professor somente consegue ver o aluno como rebelde, indisciplinado, quando na realidade ele pode estar manifestando, de forma reativa, a não

aceitação de algumas imposições estabelecidas pelo professor e pela escola. Isso ocorre, sobretudo quando as relações são mecânicas, ritualistas e sem vida.

Nessa mesma lógica, conforme Silva e Navarro (2012, p. 96), “as relações entre docentes e discentes envolvem comportamentos intimamente relacionados, em que as ações de um desencadeiam ou promovem as do outro”. Sendo assim, olhando para o aspecto do comportamento infantil, a agitação da criança pode ser um reflexo da atitude do professor. Como a criança está em processo de constituição psíquica, encontra-se vulnerável e, por vezes, refém da atitude do professor, o que tem implicações em seu desenvolvimento. Por isso, é fundamental problematizar o manejo do professor diante do brincar da criança.

Percurso metodológico

A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, que integra um estudo maior, coordenado pela segunda autora desse artigo, intitulado “Infância, escola e saúde mental na perspectiva dos cuidados primários”, aprovado no Comitê de Ética, da Universidade Feevale, no dia 28 de agosto de 2012, sob o parecer número 83400. Foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. A escola em questão fica localizada em uma comunidade de classe média baixa, sendo a maior parte dos moradores trabalhadores assalariados, com baixo grau de instrução e que possuem casa própria.

Participaram do estudo 16 crianças, com idade média de três anos, duas professoras de uma turma de Maternal II e a própria observadora, que é a primeira autora desse artigo. As crianças que participaram dessa pesquisa já eram conhecidas da observadora, em função da prática de estágio profissionalizante realizada anteriormente naquele espaço. Já as professoras participantes iniciaram suas atividades como docentes nessa escola no mesmo período em que as observações ocorreram. A professora Deise tem o Ensino Médio completo e está cursando Pedagogia, sendo esta designada pela escola como titular da turma. A professora Tatiane, tem o curso de Magistério completo e sua função na escola é de auxiliar dessa turma. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados codinomes.

A coleta de dados foi realizada através do método de observação participante. De acordo com Martins (2002), o dia a dia de uma escola torna-se um lugar privilegiado para realizar estudos científicos e também para a atuação do psicólogo escolar. O psicólogo,

ao se integrar à escola, passa a ser parte desse ambiente, o que facilita a análise do cotidiano escolar como um todo. Assim, a observação participante é um método científico, de natureza qualitativa e etnográfica, podendo ser um recurso de coleta de dados e de intervenção. Ao utilizar a observação participante, o observador estará convivendo com os indivíduos que pretende estudar e, por isso, pode criar condições favoráveis que contribuem para um maior entendimento dos fenômenos observados, que, de outra forma, não seriam possíveis de compreender. Acredita-se, nesse sentido, que a vivência diária do pesquisador em um grupo pode desvendar alguns atos, algumas características, alguns acontecimentos que, vindo de fora, poderiam ficar velados ou passariam despercebidos.

A pesquisa seguiu os procedimentos indicados por Laville e Dionne (2008). Conforme esses autores, na observação participante, o observador integra-se a um grupo e interage com ele para estudá-lo, sendo parte do objeto da pesquisa. Para tanto, o observador precisa evitar tomar notas durante as observações, para não intimidar o grupo. Os acontecimentos deverão ser memorizados e anotados logo após o término das observações, para evitar que os dados se percam.

A coleta de dados foi realizada no mês de fevereiro, mais precisamente, do dia 03/02/2014 ao dia 26/02/2014. Para realizar essa pesquisa, a direção da escola foi consultada e convidada a participar. Mediante o aceite e autorização, as professoras do Maternal II foram convidadas a participarem desta pesquisa, as quais, imediatamente, concordaram. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a diretora da escola assinou o Termo de Compromisso para a Utilização de Dados.

Foram realizadas oito observações, duas vezes por semana, no turno da manhã, em segundas e quartas-feiras, com duração de uma hora cada, com início às 8h e término às 9h. Dois almoços, que ocorrem às 10h, também foram observados e fizeram parte da pesquisa. Para realizar as observações, a observadora ingressou na turma do Maternal II, acompanhou as aulas e participou de todas as atividades que foram realizadas nesse período, não intervindo diretamente na conduta das crianças e no manejo das professoras, nem realizando nenhum comentário ou anotação durante a observação. No final de cada observação, foi redigido um diário de campo, descrevendo tudo aquilo que foi observado, bem como os sentimentos despertados diante da observação. Além das observações, também foi consultado o Projeto Político-Pedagógico da escola, o qual foi analisado de forma articulada com as observações, a fim de considerar também a proposta pedagógica e a concepção de educação da escola.

A análise dos dados foi conduzida por meio de análise de conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 2008), sendo que, para isso, foi realizada uma triangulação dos dados, a partir de estudo detalhado do Projeto Político-Pedagógico da escola e de todos os diários de campo, considerando as expressões e citações mais significativas. O propósito foi buscar significados, captando seus intuitos, comparando, analisando e selecionando informações de acordo com os objetivos. Para tanto, os relatos de observação e o Projeto Político-Pedagógico foram exaustivamente lidos e discutidos. Após a leitura, foram recortados os dados que mais se destacaram, conforme o objetivo do estudo, e foi realizada a articulação com a teoria.

De acordo com Laville e Dionne (2008), a análise qualitativa pode ser realizada de três formas diferentes: o emparelhamento, a análise histórica e a construção iterativa de uma explicação. Para a presente pesquisa, foi adotado o modo de emparelhamento. Nesse modo, o pesquisador associa as informações coletadas a um modelo da teoria com a intenção de comparação. Para realizar esse tipo de análise, o pesquisador busca a sustentação de uma teoria, para então examinar se existe relação entre sua posição teórica e o caso observado, comparando seu padrão de raciocínio com as informações que vão surgindo durante a análise. Sendo assim, a análise dos dados ancorou-se nos relatos de observação e no resumo do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo que os dados coletados por meio dessas duas formas foram emparelhados com as discussões teóricas sobre a infância, o brincar e o manejo do professor, sob a ótica da Psicanálise.

Discussão dos resultados

Atualmente, quando se fala em cuidar e educar crianças, é comum que se mencione o ato de brincar. A brincadeira das crianças foi aceita pela sociedade atual como um elemento essencial da infância, sendo considerada como algo próprio da infância. A origem da nova ideia de educação infantil, conectada à maneira de brincar, surgiu a partir do romantismo. Essa distinção entre os infantes e os adultos foi sendo construída pelos seres humanos depois da Idade Média. Porém, somente após o rompimento das ideias românticas, a sociedade começou a valorizar a brincadeira, dessa forma, ganhando abertura na educação infantil (ARIÈS, 1981; WAJSKOP, 1995).

Para discorrer sobre o brincar e a interação das crianças e das professoras Deise e Tatiane, tomaremos o primeiro encontro como ponto de partida. Nessa observação, as

professoras Deise e Tatiane estavam em uma posição de observadoras das crianças, apenas olhando como elas brincavam. Havia um abismo, que separava os alunos e as professoras, que prontamente fora percebido pela observadora. Além disso, o que mais chamou a atenção na observação foi que as professoras somente intervinham quando ocorriam brigas, mediando, algumas vezes com palavras, mas, sobretudo, utilizando ameaças e castigos, como, por exemplo, colocar a criança que brigou para sentar e “pensar”. Já no primeiro encontro foi evidenciada uma manobra adotada frequentemente pelas professoras. Diante de conflitos, o manejo costumava ser o da “cadeirinha de pensar”, sendo determinado que a criança que fosse considerada culpada sentasse no chão, encostada na parede da sala, e ali permanecesse sozinha, como uma mera punição, sem que houvesse mediação pela palavra. Ademais, a criança que era punida, além de permanecer sem a intervenção por meio de palavras da professora, frequentemente acabava sendo esquecida na “cadeirinha de pensar”, levantando-se sozinha e seguindo as atividades, como se nada tivesse ocorrido.

Mello e Rubio (2013, p.7), ao falarem sobre a educação infantil e a maneira como deve ocorrer a mediação do professor com relação às crianças, afirmam que “a relação do professor com os alunos é constante, dá-se o tempo todo, na sala, durante as atividades, no pátio, e por essa proximidade afetiva é que se dá a interação com objetos e a construção do conhecimento”. Ainda propõem que o fato de as experiências afetivas nos primeiros anos de vida serem determinantes na construção da subjetividade, o professor tem um importante papel, de modo que a relação interpessoal positiva que o aluno constrói com ele, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos.

A partir do que os autores afirmam, pode-se perceber que as professoras Deise e Tatiane demonstram importantes fragilidades na relação afetiva com as crianças. Fragilidades estas, evidenciadas através do abandono das crianças por parte das professoras, da falta de aproximação com as atividades realizadas pela turma, pelo papel ocupado diante das relações estabelecidas (ora na posição de observadoras, ora como agentes de punição), além da ausência da mediação pela palavra, que são tão necessárias ao longo do desenvolvimento infantil. Afinal, como propor que uma criança pequena pense sozinha, refletindo sobre o seu lugar nas relações?

No segundo encontro, novamente houve uma restrição ao brincar, parecendo que as professoras estavam poupando-se do trabalho de mediação e de acompanhamento das crianças. Assim, impediam que elas brincassem e explorassem seu corpo, sua relação com o outro e com o ambiente: “as crianças brincaram de pega-pega e a

professora Tatiane ordenou que parassem de correr, já ameaçando, dizendo que quem não obedecesse sentaria para pensar". Nessa perspectiva, a atitude das professoras foi de privar as crianças de uma experiência que é fundante do psiquismo. De acordo com Mariotto (2009, p. 142), é no brincar que a criança expressa o seu mundo interno, elabora as suas vivências, "armando uma espécie de cenário imaginário onde protagoniza de modo ativo aquilo que vive e experiencia de modo passivo". O brincar, além disso, favorece o estabelecimento de laços com o adulto e com outras crianças. "Trata-se da construção do sujeito humano que, na relação com o Outro Cuidador, vai poder organizar sua relação consigo mesmo, com o mundo e com os objetos" (MARIOTTO, 2009, p. 142). Ainda nessa mesma lógica, para Negrine (1994), as crianças, ao utilizarem brincadeiras como "pega-pega", além de obterem prazer físico, também liberam a fantasia que existe no pensamento infantil. Nessa brincadeira, a criança busca pegar ou fugir do outro, podendo, dessa forma, reproduzir e elaborar papéis sociais retirados do meio em que vivem.

A observadora constatou em seus relatos que as professoras revelavam um ar de padecimento. Embora os seus trabalhos nessa escola fossem recentes, denotaram estarem em sofrimento, cansadas e inseridas no processo de evitação do trabalho que toda criança exige, que passa por uma doação, por colocar o seu corpo, a sua voz, os seus recursos psíquicos em cena em cada ato de mediação. Isso não se limita aos conflitos, pois muitas vezes eles emergem com conteúdos de agressividade e violência quando as crianças se encontram numa espécie de abandono. Estas percepções acerca das professoras, apesar de não abarcarem o objetivo principal deste artigo, merecem atenção na medida em que representam fatores relacionados ao processo de saúde/adoecimento mental atrelado à organização do trabalho escolar. Sabe-se que diante da rigidez da organização do trabalho, da falta de espaços para expor, elaborar ou resignificar o sofrimento no trabalho, os trabalhadores fazem uso de estratégias defensivas como modo de proteção psíquica. Estas estratégias podem envolver a racionalização, o afastamento emocional da atividade, a negação, a individualização, entre diversos outros (DEJOURS, 1992; MENDES, 2007; HELOANI; LANCMAN, 2004). Quando as estratégias defensivas deixam de ser trabalhadas, se intensificam ou se apresentam de maneira individual. Sem transformar os fatores geradores de sofrimento, o trabalhador acaba se sentindo frustrado, impotente e com medo. Toda esta dinâmica é manifestada no modo de trabalhar e, no caso das professoras, na relação com as crianças. Assim, analisar a fragilidade da relação destas cuidadoras com a turma de

educação infantil, também passa pela análise das relações institucionais e, especialmente, da organização do trabalho construída no espaço escolar.

Nas instituições, a violência também pode surgir como um sintoma gerado pelo funcionamento da organização do trabalho. Na escola, ela pode ser praticada tanto pelos alunos, que utilizam a violência física contra seus colegas e professores, quanto pelos professores, que, com seus atos, podem praticar uma violência, em geral, silenciosa, despercebida aos olhos da sociedade. Segundo Souza e Castro (2008, p. 840), “os professores também manifestam sua agressividade através de diferentes formas de evasão, com seu desinteresse pelo trabalho, acomodação, mudança de escola, abandono do emprego e até da profissão”. Um dos maiores problemas é que a violência na relação professor-aluno está naturalizada e justificada pelo modo desrespeitoso que o professor vem sendo tratado no contexto brasileiro. O ofício do magistério, em geral, não é valorizado, em especial, quando se trata do professor de Educação Infantil, justamente, aquele que tem sob sua tutela crianças, que estão em pleno desenvolvimento e constituição psíquica. A violência, independente da forma como ela se expressa, tem implicações no desenvolvimento da criança. Isso porque as crianças são vulneráveis e não possuem recursos psíquicos suficientes para se defender.

, o afastamento das professoras representa um elemento de contradição com o que propõe o Projeto Político-Pedagógico da escola, cuja versão mais atualizada é de 2010. De acordo com esse documento, a criança deve, lentamente, ir conhecendo e descobrindo seu próprio corpo, seus potenciais e também seus limites, de modo que desenvolva e valorize hábitos de vida saudáveis. O Projeto Político-Pedagógico ressalta a importância de se investir na criança como um ser em construção, que está descobrindo seu corpo e explorando o ambiente que a cerca. Nesse processo, é importante mencionar a ocorrência de conflitos. Eles ocorrem e precisam ser compreendidos como aspectos do desenvolvimento e que, portanto, necessitam do manejo do adulto para que sejam introduzidos os limites corporais. Tais limites não se inscrevem com punições, em especial, da forma como elas são conduzidas pelas professoras, que ao invés de trabalhar na perspectiva da educação, utilizam-se de ameaças e de uma abordagem opressora, que pode produzir um engessamento na construção da criatividade nas crianças.

Durante as observações, foi possível evidenciar que a forma como as professoras mediam as brincadeiras das crianças é carregada de agressividade. Ainda na segunda observação, não ocorreu nenhuma interação espontânea das professoras Deise e Tatiane com as crianças. Elas somente monitoraram o brincar das crianças e, quando alguma

delas não brincava conforme o esperado, ou seja, sem gerar conflitos, utilizavam ameaças, advertências verbais e castigos. Num determinado momento, a professora Tatiane interveio após perceber que houve uma briga, exigindo um pedido de desculpas entre as crianças e ameaçando castigar o menino, considerado por ela agressor, caso não pedisse desculpas: “pede desculpa ou tu vai sentar um pouquinho”. O menino, com uma expressão triste, defendeu-se e falou que não tinha batido e, em seguida, começou a chorar. A professora Tatiane não escutou o que ele tinha a dizer e logo ordenou que ele sentasse no chão, em tom opressor. Ele ficou sentado em um canto da sala, quieto, triste e “esquecido” pelas professoras até a hora em que foram fazer a fila para ir ao banheiro. Nessa hora, ele levantou por conta própria e seguiu a turma. Durante o período da observação, não houve nenhum movimento das professoras, no sentido de conversar com as crianças envolvidas no conflito, de modo que a situação de conflito ficou solta, sem a mediação da professora.

No terceiro encontro, a professora Deise deixou a professora Tatiane sozinha no pátio com as crianças, retornando à sala de aula. A professora Tatiane procurou ensinar as crianças a caminhar com um brinquedo feito de latinhas e corda, o que também despertou o interesse na observadora. Afinal, esse era o primeiro momento em que a observadora estava testemunhando uma abordagem da professora, em que ela se colocava em cena, em uma situação lúcida, utilizando o seu corpo e as suas palavras. Ela fez uma demonstração da brincadeira, incentivando-as a brincar. Porém, logo após a demonstração, afastou-se, deixando-as sozinhas diante daquele desafio. As crianças, não conseguindo brincar sozinhas, acabaram desistindo dessa brincadeira e passaram a utilizar as latinhas como se fossem carrinhos puxados por elas, enquanto corriam pelo pátio. Isso produziu um barulho intenso e um interesse coletivo até que a professora Deise, que parecia mal humorada, retornou ao pátio e, imediatamente, ordenou que recolhessem os brinquedos, porque esse barulho estava lhe dando dor de cabeça. A cena remeteu-nos a pensar sobre a frustração das crianças diante do desafio não superado, possivelmente, pelo abandono da professora, que poderia ter oferecido seu corpo como anteparo para que as crianças se ensaiassem nas questões de equilíbrio. Além disso, apontou, novamente, para uma abordagem opressora, cercerando a criatividade dos alunos.

Ao falar sobre a importância da criança brincar com jogos simbólicos e da mediação do adulto, Jerusalinsky (2011, p. 230), comenta que, “nos jogos constituintes do sujeito, opera-se um litoral que possibilita a passagem do gozo ao saber, do objeto ao sujeito”. Entretanto, isso é possível quando o adulto atua como mediador. Trata-se de um

imenso trabalho de produzir litoral ao gozo do bebê que é ofertado e sustentado pela mãe, porém, uma vez que a criança se engaja no jogo, o adulto deve supor nele a autoria de tal produção.

Pode-se perceber que a professora Tatiane convocou as crianças para brincarem e descobrirem a brincadeira. Porém, quando se afastou das crianças, não lhes deu a sustentação necessária para a execução da tarefa. As crianças, sem o olhar e a presença da professora para realizar essa mediação, não conseguiram desenvolver a autoria dessa atividade, passando a criar uma brincadeira própria, que estava de acordo com as suas capacidades. Houve, nesse sentido, a constituição de uma saída simbólica, por meio do brincar, para dar conta do desamparo inicial, mas essa alternativa foi imediatamente censurada pela professora Deise.

Quando se fala em brincar, é comum ouvir falar que as crianças transformam objetos nos mais diversos brinquedos. Com isso, elas têm uma imensa satisfação, pois estão recriando e inventando um mundo imaginário. Assim, uma vassoura pode se transformar em um cavalo, um pano pode virar um vestido. Ao brincar de faz-de-conta, a criança cria uma realidade na qual ela se projeta e se satisfaz, obtendo intenso prazer (JERUSALINKY, 2011).

No que se refere ao lugar do professor diante das brincadeiras, Mariotto (2009, p. 143) afirma que "a participação dos educadores nos momentos lúdicos não se resume em apenas observar a atividade dos bebês em torno dos objetos e brinquedos disponíveis". A participação do professor deve ser ativa, significativa, na medida em que traduz em palavras a ação do infante, "permitindo a este construir simbolicamente e encenar imaginariamente suas representações e versões do mundo e de si".

Durante a brincadeira com as latinhas, a professora Deise e a professora Tatiane não permaneceram com as crianças para ampará-las, sobretudo, por ser uma brincadeira de equilíbrio e que envolve a constituição das bordas corporais. Além disso, também não utilizaram palavras para incentivá-las e encorajá-las, quando as crianças não conseguiram realizar a brincadeira. Elas permaneceram em uma posição de observadoras, do lado de fora da brincadeira, revelando dificuldades de desempenhar os cuidados que a criança exige nesse período de seu desenvolvimento.

O afastamento das professoras não é produto da leitura do corpo da criança, que sinaliza para a autonomia, tal como Winnicott (1975) afirma, ao situar a brincadeira no intervalo da criança com a mãe. À medida que a criança vai descobrindo que essa relação é digna de confiança, ela começa a brincar sozinha, e a mãe, confiando em seu bebê, afasta-se, dando-lhe autonomia na brincadeira (WINNICOTT, 1975). As cenas

observadas, ao contrário, denotam a dificuldade das professoras em fazer a tradução em palavras do corpo da criança. Ao testemunhar a dificuldade das crianças, a professora Tatiane nada fez. Apenas ficou olhando para as crianças ao lado da observadora. Esse não parecia ser o momento propício para um afastamento e sim para a presença do professor na cena do brincar.

Outro episódio que as crianças foram repreendidas durante suas brincadeiras ocorreu no terceiro encontro. Um dos meninos estava correndo na sala de aula e, por isso, foi repreendido e posto de castigo. A professora Tatiane, aparentando estar com raiva, pegou-o pela mão e levou-o para sentar perto da parede. O menino relutou em ficar sentado e levantou-se. Então, a professora Tatiane gritou, dizendo para ele sentar. A observadora percebeu a raiva nos olhos da professora e o menino, com uma expressão de medo, ficou sentado e calou-se. Nesse momento, o menino olhava para a observadora como se estivesse pedindo ajuda, tornando a observação difícil, pois o sentimento despertado nela era de que estava sendo cúmplice das agressões das professoras. Pouco depois, a professora Tatiane interveio em mais uma briga entre as crianças e, novamente, outro menino foi para o castigo. Ele sentou um pouco e levantou, e a professora Tatiane gritou com ele para que sentasse novamente. O menino, então, sentou, permanecendo encolhido e com uma expressão de medo.

Esse excerto da observação coaduna com as características da violência simbólica. Ela pode ser encontrada no meio escolar e na relação do professor com seu aluno. Um exemplo disso acontece quando as crianças não se submetem às regras e normas da instituição. Nesse contexto, não é raro vermos professores utilizando palavras e insinuações de forma autoritária (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010). Isso pode instaurar um ciclo de violência, pois a criança, por ser vulnerável sob o ponto de vista psíquico, reage (quando reage) com violência. De acordo com Souza e Castro (2008, p. 840), professores que gritam para colocar ordem na classe, inspiram comportamentos semelhantes em seus alunos. Diante disso, os alunos respondem com agressividade ou com retração, por medo da punição.

No quarto encontro, ocorreu uma atividade pedagógica dirigida pelas professoras. As crianças deveriam ficar paradas em fila, tendo que acertar a barriga de um palhaço com uma bola, atividade que ninguém conseguiu realizar, por isso desmotivaram-se e acabaram brincando entre si. Em função disso, sem fazer a leitura das possibilidades e dos limites do corpo das crianças, as professoras agiram de modo a repreendê-las. Assim, as crianças que saíam da fila eram colocadas de castigo, sentadas em um banco

da praça para observar os demais colegas brincarem. A professora Deise, ao perceber que a maioria dos alunos estava sentada, resolveu mudar a brincadeira.

Durante essa brincadeira, as professoras não permitiam que as crianças brincassem entre si, pois estavam presas nas questões disciplinares. Queriam que respeitassem a fila e se concentrassem na atividade proposta. As crianças, não vendo sentido em permanecer na fila e esperar sua vez, começaram a conversar e brincar entre si e, por isso, foram convidadas a sentar num banco, como forma de castigo. Logo, muitas delas estavam sentadas no banco do pátio. Diante disso, a professora Deise mudou de brincadeira.

A criança, quando é induzida a brincar com uma brincadeira que não entende ou que não desperta sua atenção, acaba desistindo desse brincar e criando uma nova brincadeira. Nessa perspectiva, além de não fazer uma leitura das condições das crianças, muitas vezes tais atividades são propostas, por terem objetivos impostos pelos adultos, novamente, sem considerar a capacidade das crianças. Duarte, na apresentação do livro de Lebovici e Diatkine (1988, p.7), comenta sobre isso, ao mencionar algumas atividades denominadas de lúdicas apresentam uma intenção pedagógica imposta pelos adultos. Tais atividades não têm sentido para as crianças, que acabam interrompendo. Para a criança, "brinquedo é caracterizado, exatamente, por ser destituído de qualquer objetivo externo determinado". Esse é mais um excerto de observação que aponta para a presença da violência sutil. Esse tipo de violência é silenciosa, pois nem sempre é percebida pelos que a exercem, porém pode deixar marcas profundas nos que a sofrem. Odalia (1983) afirma que a violência, por vezes, é difícil de ser identificada, por nem sempre se apresentar como um ato, como uma relação, como um fato. Isso porque, frequentemente, a violência está banalizada, de modo que pode apresentar uma aparência de ato rotineiro, natural e como se estivesse inscrito nas origens das coisas.

No quinto encontro, ocorreu uma situação entre a professora Tatiane e uma das crianças, que estava brincando de faz-de-conta. A menina estava brincando de professora e parecia estar imitando as professoras, sendo autoritária com os colegas e ajeitando-os em fila. A observadora percebeu, na expressão da professora Tatiane, que essa brincadeira a incomodou e logo ela falou, em tom irônico: "só podia ser tu, né!". Após isso, ordenou que as crianças sentassem e olhassem TV. O convite para assistirem TV parecia ser mais uma forma de não se implicar com o trabalho com as crianças, pois, ao longo da observação, não foi proposta nenhuma atividade pedagógica em torno disso. Com relação ao faz-de-conta, Jerusalinsky (2011) menciona que é o tipo de brincadeira em que a criança imagina ser o personagem que está encenando. Vivendo a encenação

ativamente, a criança tem espaço para elaborar situações que foram vivenciadas por ela passivamente. Nessa mesma perspectiva, de acordo com Pedroza (2005), a criança, quando está brincando, cria e recria situações e papéis sociais os quais ela considera importantes. A criança, ao brincar, reproduz ativamente aquilo que ela sofreu passivamente, porém, ela sabe que é somente uma brincadeira.

Diante da retaliação da professora, restou à criança a obediência, como reação ao medo. A professora Tatiane não conseguiu oferecer um espaço para essa criança comunicar e elaborar suas fantasias. O que ela ofereceu não foi seu corpo ou suas palavras para dar sustentação à cena montada pela criança e sim a reprovação. Dessa forma, seu manejo, novamente, entrou em contradição com o que é estabelecido pelo Projeto Político-Pedagógico da escola. De acordo com esse documento, a escola deve proporcionar um espaço para que as crianças brinquem, expressando emoções e sentimentos, e possam utilizar as mais diversas formas de linguagem, como a corporal, musical, plástica, oral e escrita.

Além das professoras retirarem a liberdade da criança brincar, também faziam uso de chantagens para coagir as crianças a aceitar as regras impostas pela instituição, ameaçando estender o castigo, como por exemplo, na observação do lanche: “tu vai comer fruta aí, tu pode levantar, senão tu vai ficar aí mais tempo”. E assim, a criança, pretendendo voltar a brincar, aceitava essa ameaça calada e, se submetia à professora.

Outro momento em que as crianças buscaram transformar o ambiente e criar o seu próprio mundo pode ser visualizado no sexto encontro. Nessa observação, as crianças brincavam em um dos bancos da praça. Todas sentadas, uma atrás da outra, emitiam um ruído, que parecia o de um veículo automotor. A observadora deduziu que estivessem brincando de ônibus. Moraes (2003, p.14) sinaliza a importância da criança criar o seu próprio brinquedo. Assim, ela aprende "a trabalhar e transformar materiais em objetos que serão utilizados em suas atividades lúdicas, desenvolvendo a sua criatividade e expressão através de atividades que lhes proporcionam prazer". Ao transformar, a criança recria novos significados para os objetos, desenvolvendo a sua criatividade.

A criatividade das crianças também pôde ser percebida no sétimo encontro, quando elas brincaram de “cachorro”, correndo uma atrás das outras para “morder”. Todas as crianças estavam envolvidas nessa brincadeira e, às vezes, aproximavam-se da observadora, solicitando colo, vendo nela alguém que poderia lhes trazer proteção. A professora Deise estava na sala de aula, mas apenas permaneceu sentada em sua mesa, com os braços debruçados sobre ela, somente observando as crianças. Nesse dia, a observadora percebeu o desinteresse da professora Deise em relação às crianças. Em

alguns momentos, as crianças procuravam se aproximar dela, mas ela mostrou-se apática com relação às crianças. Dava colo e interagia quando demandada, mas não parecia estar demonstrando nenhum afeto e nenhum desejo de fazer parte da cena, permanecendo na posição de mera observadora.

Nesses dois episódios, em que as crianças criaram sua própria brincadeira, pôde-se verificar sua criatividade, porém, é possível também evidenciar que, em nenhum momento dessas brincadeiras, houve a intervenção espontânea e a mediação da professora Deise. Isso aponta para o quanto as professoras não se veem implicadas no processo de desenvolvimento das crianças. De acordo com Winnicott (1982, p.163), a personalidade da criança evolui por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. "A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência". Portanto, o brincar não deve ser testemunhado passivamente pelo adulto. A sua interferência, considerando, evidentemente, cada caso e contexto, é fundamental para a constituição psíquica da criança. Interferir, por sua vez, não deve ocorrer somente quando a criança solicita convencionalmente ou por meio de conflitos. O adulto precisa acompanhar o enredo da brincadeira e ajudar a criança estabelecer o seu lugar na brincadeira.

Vasconcelos et al. (2005, p 3) afirmam que "o diálogo é de suma importância para a interação professor-aluno no fator psicológico, sendo vínculo entre o cognitivo e as ações concretas". A mediação da educadora através de palavras, gestos e ações é de fundamental importância no brincar das crianças no contexto escolar, pois, assim, ela contribui para que as crianças possam interagir com seus colegas, criando situações diversificadas que estimulem a imaginação infantil. A criança, ao experimentar uma brincadeira nova, estará aprendendo. Nesse sentido, o educador pode utilizar diversas formas de interação com as crianças, porém, ele deve conhecer a importância e o valor das brincadeiras, para, assim, possibilitar um espaço para o aprendizado (NAVARRO, 2009). É necessário um olhar mais cuidadoso para a infância. No âmbito da escola, "a relação adulto-criança não deve ser de autoridade, mas sim, de empatia, compartilhamento, troca" (LIMA, 2014, p.57).

No oitavo encontro, novamente, foi possível evidenciar o abandono e o manejo autoritário e abusivo por parte das professoras. Nesse encontro, as crianças se encontravam sozinhas no solário, sendo que, a professora Deise as monitorava através da janela e da porta da sala. Um menino descobriu o ralo que existe no solário, e jogou seu brinquedo lá dentro, solicitando ajuda para a observadora, que não conseguiu resgatar o brinquedo e comunicou o ocorrido para a professora Deise. No entanto, a

professora olhou para a criança, prometendo resgatar o brinquedo antes de retornar para a sala de aula, orientando-a a brincar com outro brinquedo que ali se encontrava. No momento de voltar para a sala, a criança lembrou a professora sobre o seu brinquedo e foi repreendida verbalmente pela professora Tatiane, que tinha acabado de retornar para a sala de aula e não sabia o que tinha acontecido. Ela prontamente respondeu para a criança que já havia avisado para ninguém jogar os brinquedos lá dentro e que agora ele ficaria lá, como forma de castigo. Esse menino, triste e desconfortado, começou a chorar copiosamente. No entanto, a professora Tatiane, com ar de deboche, justificou a sua atitude, para a observadora, como pedagógica, acrescentando que mais tarde pegaria o brinquedo. Nesse instante, a vice-diretora entrou na sala e ao ver o desespero do menino, solicitou uma explicação. Quando informada do ocorrido, apoiou a atitude das professoras. Assim, pôde-se perceber que a violência não está localizada somente no manejo das professoras, mas legitimada pela diretora, circulando em todo o ambiente escolar.

Não foi fácil para a observadora presenciar as cenas de violência por parte das professoras Deise e Tatiane. O sentimento que era despertado era de que a observadora estaria sendo cúmplice das professoras. Isso porque em vários momentos a observadora sentira-se convocada pelos olhares e gestos das crianças, tomando-os como um pedido de ajuda, como se ela devesse interceder e protegê-los. Além dos castigos, as professoras sistematicamente conversavam entre si ou com a observadora e, enquanto isso, as crianças permaneciam descuidadas e o olhar somente era retomado na forma de castigo, quando um conflito emergia. O manejo das professoras, nesses momentos, era carregado de violência. Assim, o controle e o medo eram constantes por parte, respectivamente, das professoras e das crianças. As punições e os castigos eram, invariavelmente, adotados como uma maneira de disciplinar os alunos que não obedecem às ordens estabelecidas (OLIVEIRA; MARTINS, 2007). Em contrapartida, o Projeto Político-Pedagógico atesta que a escola deve estar organizada de modo que a criança desenvolva os mais diversos aprendizados, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades positivas, para que as crianças se tornem independentes, autoconfiantes e percebam suas limitações. Portanto, diferente do que o documento propõe, a atitude dessas professoras está amparada na lógica disciplinar, que mantém a violência velada em suas atitudes, justificadas pelo ato, chamado por elas de educativo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), para as crianças de 0 a 3 anos, são propostas atividades por meio das quais elas possam se apropriar de seu corpo e conhecer a imagem corporal, bem como se expressar

corporalmente durante as brincadeiras. Nessa mesma perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão busca oferecer um ambiente de educação em que as crianças possam brincar, socializar-se e aprender. Assim, o projeto apresenta uma escola que se preocupa com o desenvolvimento integral da criança e procura contribuir com a formação de cidadãos mais responsáveis e competentes, que consigam defender seus direitos e ter consciência de seus deveres. Entretanto, nada disso tem sentido se o professor não atuar como mediador, transformando atos em linguagem, uma vez que o desenvolvimento não ocorre sem a ação do Outro (MARIOTTO, 2009), seja ele encarnado pela mãe ou pela professora.

Novamente pode-se perceber que existe uma contradição entre o que se espera como sendo o ideal da educação infantil, proposto em ambos os documentos, e o que realmente está sendo desenvolvido pelas professoras. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) propõe que as crianças possam utilizar seu corpo para descobrir o ambiente e o Projeto Político-Pedagógico da escola propõe oferecer um ambiente em que a criança possa se socializar e aprender com seu semelhante. Porém, as atividades propostas pelas professoras e a forma como elas conduzem o brincar das crianças acabam por denunciar certo abandono por parte das professoras e também uma metodologia de ensino que tende a engessar os alunos, ao invés de promover um aprendizado e uma educação voltados à socialização. Assim, pode-se perceber que as atitudes das professoras são carregadas de uma violência sutil, que pode não aparecer, explicitamente, aos olhos da sociedade, mas que, possivelmente, deixará marcas profundas no desenvolvimento psíquico das crianças.

Nessa perspectiva, é importante considerar que a violência está presente no social, nos grupos e nas instituições, tais como a família, a escola e a empresa. No cotidiano das escolas, é comum encontrarmos crianças e adolescentes que se agredem e brigam entre si e com os professores. Referente a essa violência praticada diariamente no contexto escolar, Oliveira e Martins (2007, p. 95) comentam que ela é “fruto de diversos fatores, tais como a profunda desigualdade entre as classes sociais, a imposição de regras coletivas, a repetição dos modelos que os alunos vivenciam em seus lares”. A violência no contexto escolar não é somente aquela que ocorre entre os alunos ou é vetorizada a partir dos alunos contra os professores. Muitas vezes, os professores abusam de seu poder e de sua autoridade, agindo de forma desrespeitosa com os alunos. Além disso, é importante mencionar que os professores também podem sofrer violências diárias proveniente da organização do trabalho, das exigências relacionadas às atividades, da gestão do trabalho, das configurações e demandas atuais impostas pelo sistema de

educação no Brasil. Para Fackin (2006, p. 80), a escola também é (re)produtora de violência, na maioria das vezes, de maneira sutil, gerando evasão, reprovação, "por meio de regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade de uma comunidade escolar, tornando-a discriminatória e hostil aos alunos". Nesse sentido, os dados oriundos das observações revelam que a violência faz parte do contexto escolar e diante dela encontramos professores e gestores desamparados, no que se refere às condições de superá-la. Assim sendo, trabalhos que tenham um caráter preventivo e que mobilizem políticas governamentais, como sustentam Ens, Ribeiro e Geronasso (2014) são fundamentais.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo problematizar um tema que é relevante e que articula infância e educação. A proposta consistiu em discutir o manejo do professor de Educação Infantil, considerando o brincar como um elemento de mediação na sua relação com a criança. Tendo em vista que o brincar está relacionado com a saúde psíquica na infância, é fundamental que ele seja objeto de estudo e de um constante repensar, sobretudo, em se tratando daqueles que se ocupam do cuidado da criança.

Esse estudo revelou que a LDB, o Referencial Curricular Nacional e, mais especificamente, o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão, sinalizam para a importância do brincar e do acompanhamento do professor no desenvolvimento infantil. No entanto, prática das professoras Tatiane e Deise não é convergente ao que propõe tais documentos.

As observações evidenciaram falhas no manejo das professoras, no sentido de traduzir as ações das crianças em palavras. Em termos do desenvolvimento infantil, tal falha tem implicações, uma vez que a criança precisa de um mediador que lhe assegure um lugar no brincar e que a ajude a atribuir sentidos àquilo que se manifesta em atos. Cabe salientar que são crianças com idade média de três anos e que ainda estão constituindo recursos psíquicos adequados para lidar com os conflitos evocados na relação entre pares, de modo que a mediação e o envolvimento do professor nas atividades lúdicas das crianças são de fundamental importância para o seu desenvolvimento psíquico.

Ao contrário, foi possível evidenciar que o envolvimento das professoras com as crianças ocorria somente através do manejo funcional, o qual na maioria das vezes

estava carregado de agressividade e violência, revelando um descompasso entre as crianças e as professoras, num momento em que essas professoras deveriam estar criando vínculos com as crianças, já que se trata do início do ano. Assim, o cuidar, ao invés de estar na perspectiva de construir as inscrições psíquicas necessárias para lidar com os conflitos, já que elas não existem na criança *a priori*, manifestou-se através do vigiar, monitorar e punir. Os resultados desse estudo não pretendem condenar o professor, culpabilizando-o por sua conduta, muitas vezes, permeada pela violência. O estudo, entretanto, possibilitou entender que o professor também está desamparado, sendo tal fator denunciado no sofrimento e na apatia das professoras, além das dificuldades de manejos das situações de conflitos durante o brincar. A infância, por ser um tempo de inscrições psíquicas, exige que o adulto compareça na relação com seu corpo e com suas palavras. Porém, as professoras mantiveram-se, ao longo das observações, numa posição de observadoras do brincar das crianças, raramente, assumindo uma posição de mediadoras.

Diante disso, consideramos que uma contribuição relevante desse estudo é reconhecer a complexidade e as dificuldades que envolvem o trabalho do professor. Não foi objeto dessa pesquisa compreender as razões pelas quais os professores apresentam tais dificuldades, mas consideramos um dos principais fatores as precárias condições de trabalho do professor na atualidade. Sua atividade, sobretudo, quando se trata da Educação Infantil é desvalorizada. No entanto, tais inferências servem para encorajar o desenvolvimento de pesquisas que levem tais aspectos em consideração, pois como o professor olha e cuida se ele não é olhado e cuidado?

Referências

- AGUIAR, Beatriz Carma Lima. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. *Revista Nuances*, São Paulo, v.7, p. 30-35, set. 2001.
- ARIÈS, Philippe. *História da Social da Criança e da Família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279p.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves. Relação professor/aluno. *Saberes da Educação*, v.1, n. 1, p. 1-12, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988) Rio Grande do Sul Assembleia Legislativa. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988*. Brasília, DF: Assembleia Legislativa do Estado do RS, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 3. v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Fabia Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan; RAMOS, Rosângela Mancini. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. *Paidéia*, Londrina, PR: p. 327-335, Nov.2004.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992. 135p.

DOLTO, Françoise. *As etapas decisivas da infância*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 288p.

ENS, Romilda Teodora; RIBEIRO, Rudinei, Jociane; GERONASSO, Emídia Silva. Violências nas escolas: responsabilização de quem? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 23, p. 4-26, 2014.

FACKIN, Rosemari. Violência na escola, da escola e no entorno da escola. *Cadernos de Pós-Graduação-educação*, São Paulo: v.5, n.1, p.75-82, 2007.

FICK, Adriana Maria. *Adaptação escolar no contexto da educação infantil: dialogando com pais, professores e equipe diretiva*. 2010. 49 f. Monografia (Conclusão do Curso de Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional, Pedagogia Empresarial e Docência nas Disciplinas de Formação Pedagógica do Nível Médio) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2010.

FREUD, Sigmund. (1920). Além do Princípio do Prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. V. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. *Produção*, v.14, n.3, p.077-086, 2004.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*. Um enfoque transdisciplinar. 3. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004, 318p.

JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança: Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador, BA: Ágalma, 2011, 298p.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. *A construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. 349p.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. *Significado e Função do Brinquedo na Criança*. Tradução de Liana di Marco. 3. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 63p.

LIMA, Mariana Parro. Infância e educação: um olhar sobre as crianças nas pesquisas científicas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 23, p. 42-60, 2014.

MARIOTTO, Rosa Maria Mariani. *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009, 160p.

MARTINS, João Batista. *Psicologia e Educação: tecendo caminhos*. São Carlos, SP: Rima, 2002. 144p.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MENDES, A. M. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In MENDES, A. M. (Org.). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas* (p. 29-48). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MORAES, Marilene Soares. *A importância do brincar*. Universidade Candido Mendes. Pró Reitoria de Planejamentos e Desenvolvimento diretoria de projetos especiais projeto a “vez do mestre”. Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do grau de especialista em Psicopedagogia, Rio de Janeiro, 2003.

MÜLLER, Fernanda Maria de Oliveira. *Formação de professores: garantia de qualidade na educação infantil*. 2009. 61f. Monografia (Conclusão do Curso de Pedagogia) - Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2009.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: v.1, n.49, p.59-80, jan./abr.2012.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O Brincar na Educação Infantil. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 a 29 de outubro de 2009- PUCPR.

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil*. Simbolismo e Jogo. V.1. Porto Alegre: Prodil, 1994. 124p.

ODALIA, Nilo. *O que é violência*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1983. 93p.

OLIVEIRA, Érica Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia e Sociedade*, n.19, p.90-98, jan./abr.2007.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia,- UFF*, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005.

- PICADO, Juliana da Rocha; ROSE, Tania Maria Santana. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: Adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo: v.29, n. 1, p. 132-145, 2009.
- RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante*: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 179p.
- SILVA, Ormenzina Garcia; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar*. Revista Eletrônica da Univar, v.3, n. 8, p. 95-100, 2012.
- SOUZA, Maria Abigail de; CASTRO Rebeca Eugênia Fernandes de. Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v.13, n.4, p.837-845, out./dez.2008.
- STELKO-PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lucia Cavalcante de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca de uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, São Carlos, SP, v.18, n.1, p.45-55, 2010.
- VASCONCELOS, Alexandra Alves et al. A presença do diálogo na relação professor-aluno. In: *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, set. 2005.
- VERÍSSIMO, Maria Ramalho; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. *Escola Enfermagem*, Revista da Universidade de São Paulo, SP: p.25-34, jun.2003.
- WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: n. 92, p. 62-69, fev. 1995.
- WINNICOTT, Donald. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p
- WINNICOTT, Donald. *A criança e seu mundo*. 6.ed.Rio de Janeiro: LTC, 1982. 270p.

Submetido em 10-9-2014, aprovado em 05-11-2015