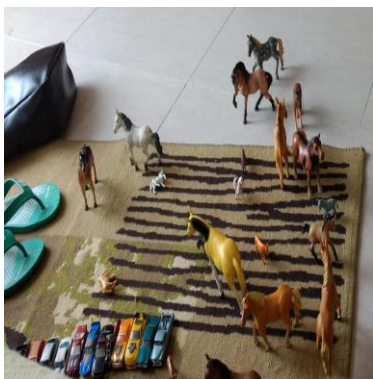




**O BRINCAR REVOLUCIONÁRIO DE FAZ DE CONTA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: VOZES, IMAGENS,
MANIFESTAÇÕES, EXPRESSÕES DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS DE
4 E 5 ANOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O BRINCAR REVOLUCIONÁRIO DE FAZ DE CONTA
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: VOZES,
IMAGENS, MANIFESTAÇÕES, EXPRESSÕES DAS
INFÂNCIAS E CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

TESE DE DOUTORADO

Lisaura Maria Beltrame

Santa Maria, RS, Brasil

2021

**O BRINCAR REVOLUCIONÁRIO DE FAZ DE CONTA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: VOZES,
IMAGENS, MANIFESTAÇÕES, EXPRESSÕES DAS
INFÂNCIAS E CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**

Lisaura Maria Beltrame

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do
Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sueli Salva

Santa Maria, RS, Brasil

2021

Beltrame, Lisaura Maria
O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural:
Vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5
anos/ Lisaura Maria Beltrame.- 2021.
200 p.; 30 cm

Orientador: Sueli Salva
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021

1. Infâncias 2. Crianças 3. Brincar revolucionário de faz de conta 4. Histórico-
cultural 5. Educação Infantil I.Salva, Sueli II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado**

**O BRINCAR REVOLUCIONÁRIO DE FAZ DE CONTA NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: VOZES, IMAGENS,
MANIFESTAÇÕES, EXPRESSÕES DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS DE
4 E 5 ANOS**

elaborada por
Lisaura Maria Beltrame

como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Sueli Salva, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Altino José Martins Filho, Dr. (UDESC)

Ana Luiza Ruschel Nunes, Dra. (UEPG)

Aruna Noal Correa, Dra. (UFSM)

Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 10 de novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço a tod@s homens, mulheres, crianças que me ensinaram a caminhar, a adentrar ao mágico, surpreso e rico mundo infantil.

À **UFSM e UFFS**, pela universidade pública e democrática, pela excelência na educação que são. Pela qualidade e exemplo. E em nome destas, a tod@s @s professores e colegas envolvidos neste processo. Devo à UFSM todo meu processo de formação e ao que sou e me tornei profissionalmente.

A **minha orientadora Sueli Salva**, pela profissional espetacular que é. Pela mulher maravilhosa, pela lutadora que é. Nunca larga a mão de ninguém, dos seus orientandos e das suas orientandas. A minha nunca largou, acreditando cada vez mais em minha pesquisa, meus estudos, e assim contribuindo em todos os sentidos para meu/nosso avanço. Bah, profe Su, como a chamamos, não sei enumerar o quanto aprendi contigo e me tornei melhor após você ter passado na minha vida acadêmica.

A **minha mãe Juracy Beltrame**, meu tudo, em primeiro lugar pela vida, pelo apoio, pelo alicerce, incentivo, palavras de otimismo, ajuda em todos os sentidos e momentos. Sempre presente até nas horas das lágrimas, das dúvidas, do sufoco. Te amo mãe!

A **meu pai Darcy B. Beltrame** (*in memoriam*), em primeiro lugar pela vida, meu maior incentivador de estudos. “Estude sempre minha filha!” É, pai, segui seus conselhos, aqui estou quase me aposentando e ainda estudando. Gratidão é pouco pelo amor infinito que sinto.

Ao meu amado José pelo afeto, pelo amor, pelo companheirismo, compreensão, cumplicidade de todas as horas. Pelo apoio e upa fraterno e solidário nas horas que mais precisei.

Ao meu filho Canauê que sempre me inspirou, e foi campo de pesquisa desde seu nascimento, em meus estudos. Quando batia o cansaço, Cacá dizia: “Mãe, não desista. Logo, logo tudo passa e aí vamos concretizar nossos combinados, os três juntos, novamente!”

Aos meus amig@s e familiares pelo apoio, pelas palavras, pelo olhar, pelo gesto, pelo carinho de sempre acreditar e torcer por mim.

Como nos diria **Vigotski**, são exatamente as paixões que se constituem como o fenômeno fundamental da natureza humana e então agradeço com o coração cheio de gratidão a todos e todas que por ora não enumerei, pois não posso me estender. Enxerguem-se aqui neste estudo e sintam-se agradecid@s.

Abraços revolucionários e brincantes a todos e todas!

DEDICATÓRIA

“É a febre da infância que aquece o mundo, se a infância esfria o resto do mundo bate os dentes.” (Lisaura Maria Beltrame).

Dedico esta tese a todas as educadoras e educadores infantis, que descortinam o fantástico mundo das infâncias, das crianças e do brincar e oportunizam isso às novas gerações.

A todas as infâncias e crianças que muito me ensinaram a olhar para o brincar com respeito, mas, em especial, às provenientes das camadas populares que frequentam as Instituições Infantis públicas deste País, as excluídas deste processo, e que resistem dia a dia.

Dedico a Vigotski que sempre me inspirou na luta pela humanização das infâncias e crianças que com tão pouco tempo de vida deixou infindáveis e ricas contribuições à educação. Para este tiro meu chapéu e sigo avante na marcha por uma sociedade transformadora.

Dedico esta tese ao nosso mestre maior Paulo Freire, que nos ensinou a nunca deixar de ser a criança que fomos. Para este curvo-me em gratidão pelas suas contribuições que eternizaram na educação e em minha vida por uma luta constante por justiça e igualdade de direitos.

Dedico a **Ivan Cruz**, pelo artista criancista e maravilhoso que é, retrata o mundo infantil desenhando as diferentes brincadeiras do mundo a fora em suas espetaculares obras. Que privilégio utilizar suas obras para ilustrar minha tese. Gratidão a este renomado artista carioca.

Dedico **pelas nossas vidas**: abaladas, atacadas, resistentes, vulneráveis, mas com VIDA!

Dedico também **pelos amigos**: refúgios, companheiros/as, companhias, mas, acima de tudo, presentes.

E por fim! **Pelas nossas lutas**: constantes, necessárias, urgentes, valentes, mas, acima de tudo, revolucionárias pelas infâncias, com as crianças e pelo brincar!

Homem-mulher-criança

Sou homem-mulher em andanças
Criança cheia de perguntas
Às vezes, com poucas respostas
Mas, assim, encilho a vida no lombo do tempo
Nas profundezas do saber, e do entender.

E assim, criança que fui, que sou
Brinco na roda da vida, para me divertir,
Também para compreender
O mundo a minha, a sua volta. A vida!!!
E assim, me faço gente
Gente grande, gente pequena
No brincar me comprometo
A ser parceiro de transformação.

Sou Criança que bate na porta
E o adulto que olha no olho mágico
A mim não quer enxergar
Olha somente para si
E assim, quer imperar.

Mesmo assim,
Quero o sonho partilhado
De ser o que sou
Então homem-mulher
Chega junto, me dá tua mão
Vem para roda brincar
Assim, juntos somos mais
Temos muito a rodar.

Enfim, que não tem FIM
Quero o direito de sonhar
De ser homem-mulher-criança
E o direito de brincar
De ser eu, e não você
E da utopia respirar
Homem-mulher-criança
Gira-gira a rodar
Temos muito a gritar
Temos muito a lutar...

(Lisaura Maria Beltrame)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O BRINCAR REVOLUCIONÁRIO DE FAZ DE CONTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: VOZES, IMAGENS, MANIFESTAÇÕES, EXPRESSÕES DAS INFÂNCIAS E CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

AUTORA: Lisaura Maria Beltrame

ORIENTADORA: Sueli Salva

Data e local de defesa: Santa Maria, 10 de novembro de 2021

O debate sobre a temática brincadeira de faz de conta ampliou-se nos últimos anos. Além disso, estudos e pesquisas com as crianças em cena estão mais intensos neste século, principalmente relacionados às suas vozes, às suas escutas. Estas tidas como cidadãs de direitos, protagonistas, agentes sociais, produtoras de culturas. Desta forma, o estudo prioriza ouvir as crianças, seus pontos de vista, dar sonoridade as suas vozes, às vezes silenciadas olhando para suas especificidades infantis com a temática: **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: Vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos.** Tal estudo embasa-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1988, 1993, 1996, 1998, 2005, 2009, 2021) e seus seguidores Leontiev (1978, 2010), Elkonin (1998), Mukhina (1995), a qual defende a brincadeira de faz de conta como atividade guia da criança na Educação Infantil, ou seja, como uma das ações mais importantes para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como fonte de desenvolvimento psíquico, caráter e da personalidade destas. Tem como objetivo geral analisar as vozes, imagens, manifestações expressadas no momento do brincar revolucionário de faz de conta das crianças de 4 e 5 anos. Objetiva ainda identificar os aspectos sociais e culturais das crianças de 4 e 5 anos que são evidenciados nos seus modos de brincar de faz de conta; reconhecer quais são as vozes, os cenários, as temáticas, os conteúdos, os personagens do brincar de faz de conta retratadas hoje pelas crianças de 4 e 5 anos; compreender as **situações imaginárias e do uso das regras** utilizados pelas crianças de 4 e 5 anos nos momentos da **Brincadeira de faz de conta**. A pesquisa é qualitativa com inspiração da etnografia, embasado na metodologia de pesquisa com crianças. A etnografia é uma das principais metodologias para pesquisar a infância, pois esse modo capta melhor a voz das crianças e seus modos de participação nos dados apresentados. O estudo foi desenvolvido em dois momentos e em dois diferentes contextos/realidade. O primeiro momento, antes da Pandemia, foi realizado no contexto de duas Instituições públicas (Centros de Educação Infantis Municipais – CEIMs) que trabalham com crianças de 0 a 5 anos do município de Chapecó/SC. As participantes foram especificamente crianças de 4 e 5 anos. O segundo momento, durante a Pandemia, foi realizado no contexto/cotidiano das residências da pesquisadora e das crianças da mesma faixa etária na zona rural no município de Nova Itaberaba/SC. A produção de dados foi realizada através de observação participativa, filmagens, fotografias nos momentos de brincadeira de faz de conta. Em síntese, ao observarmos a criança ao brincar de faz de conta protagonizando cenas vividas em suas relações sociais e culturais, identificamos que os papéis assumidos pelas crianças em ambos CEIMs pesquisados, bem como no contexto da zona rural, foram relacionados às relações

familiares (reproduzindo o papel de mãe, pai, filho, vó, vô) e ao conteúdo do mundo do trabalho, profissões (motorista, policial, cabeleireira, professora, médica). As crianças retratam em suas expressões (brincar e desenho) as injustiças sociais em que são submetidas em seu dia a dia. Consideramos, a partir de estudos, que por meio da brincadeira de faz de conta as crianças experimentam novas aprendizagens. São atividade-guia e fonte de desenvolvimento impulsionando as funções psíquicas superiores e o processo de instrução. Não existe brincadeira de faz de conta sem imaginação e regras. A imaginação depende da experiência e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente. Brincando, a criança deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da realidade criando modos de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Infâncias. Crianças. Brincar revolucionário de faz de conta. Histórico-cultural. Educação Infantil.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE REVOLUTIONARY PLAY OF MAKE-BELIEVE IN THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE: VOICES, IMAGES, MANIFESTATIONS, EXPRESSIONS OF CHILDHOODS AND CHILDREN 4 AND 5 YEARS

AUTHOR: Lisaura Maria Beltrame

ADVISOR: Sueli Salva

Date and place of defense: Santa Maria, November 10th, 2021

The debate on the theme of make-believe play has expanded in recent years. In addition, studies and research with children on stage are more intense in this century, mainly related to their voices, their listening. These are seen as citizens of rights, protagonists, social agents, producers of cultures. Thus, the study prioritizes listening to children, their points of view, giving sound to their voices, sometimes silenced looking at their children's specificities with the theme: **The revolutionary play of make-believe in the historical-cultural perspective: Voices, images, manifestations, expressions of childhood and children 4 and 5 years.** This study is based on the historical-cultural perspective of Vigotski (1988, 1993, 1996, 1998, 2005, 2009, 2021) and his followers Leontiev (1978, 2010), Elkonin (1998), Mukhina (1995), which defends make-believe play as a guide activity for children in Early Childhood Education, that is, as one of the most important actions for their learning and development process, as a source of psychic, character and personality development. Its general objective is to analyze the voices, images, manifestations expressed at the time of revolutionary make-believe play for children aged 4 and 5 years. It also aims to identify the social and cultural aspects of 4 and 5 year old children that are evidenced in their make-believe ways of playing; recognize the voices, the scenarios, the themes, the contents, the make-believe play characters portrayed today by children aged 4 and 5; understand the **imaginary situations** and **the use of rules** used by children aged 4 and 5 years in the moments of Play make-believe. The research is qualitative, inspired by ethnography, based on research methodology with children. Ethnography is one of the main methodologies for researching childhood, as this mode better captures the voice of children and their modes of participation in the data presented. The study was developed in two moments and in two different contexts/reality. The first moment, before the Pandemic, was carried out in the context of two public institutions (Municipal Early Childhood Education Centers – CEIMs) that work with children from 0 to 5 years old in the city of *Chapecó/SC*. Participants were specifically children aged 4 and 5 years old. The second moment, during the Pandemic, was carried out in the context/daily life of the residence of the researcher and children of the same age group in the rural area of the municipality of *Nova Itaberaba/SC*. The production of data was carried out through participatory observation, filming, photographs during moments of make-believe play. In summary, when we observe the child playing make-believe playing scenes experienced in their social and cultural relationships, we identified that the roles assumed by children in both CEIMs surveyed, as well as in the context of the rural area, were related to family relationships (reproducing the role of mother, father, son, grandmother, grandfather) and the content of the world of work, professions (driver, police, hairdresser, teacher, doctor). The children portray in their expressions (playing and drawing) the social

injustices they are subjected to in their daily lives. Based on studies, we consider that through make-believe play, children experience new learning. They are a guiding activity and a source of development boosting higher psychic functions and the instruction process. There is no make-believe game without imagination and rules. Imagination depends on experience and the child's experience forms and grows gradually. Playing, the child desires, fulfills wishes, experiences the main categories of reality, creating ways of being and being in the world.

Keywords: Childhoods. Kids. Revolutionary make-believe play. Historical-cultural. Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de aulas por turma da Educação Infantil	52
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – CEIM Expoente	42
Figura 2 – Localização do CEIM Expoente	42
Figura 3 – CEIM Juninho.....	48
Figura 4 – Já vai passar a fome, filha!	133
Figura 5 – Cenas filmadas na casa da pesquisadora	141
Figura 6 – Cena fotografada na casa da pesquisadora	142
Figura 7 – Cena fotografada na casa da pesquisadora	143
Figura 8 – Cena observada na casa da vizinha.....	144
Figura 9 – CEIM E.....	145
Figura 10 – CEIM E.....	146
Figura 11 – Do que você está brincando?	147
Figura 12 – Batman no rosto.....	148
Figura 13 – <i>Selfies</i>	149
Figura 14 – Visita ao menino	150
Figura 15 – CEIM E.....	151
Figura 16 – Legenda	153
Figura 17 – Relações do mundo do trabalho.....	157
Figura 18 – Conteúdo da brincadeira	158
Figura 19 – CEIM E.....	159
Figura 20 – Cena do cotidiano	162
Figura 21 – Profissão cabelereira.....	164
Figura 22 – Quer me maquiar?	165
Figura 23 – Cena filmada – CEIM J	167
Figura 24 – Cena filmada – Ceim E.....	168
Figura 25 – Crianças brincam de fazer comida.....	171
Figura 26 – Crianças brincam de passar batom	172
Figura 27 – Crianças brincam de chupar bico com peças de montar.....	173
Figura 28 – Desenho e encenação da mulher gafanhoto.....	174
Figura 29 – Cavalo.....	176
Figura 30 – Carros.....	176
Figura 31 – Desenhando	177
Figura 32 – Desenhos.....	178
Figura 33 – Desenhos.....	178
Figura 34 – Comida.....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOSC	Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IPLAC	Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA: O BRINCAR DE FAZ DE CONTA AINDA PULSA EM MIM.....	19
2 O QUE ME ORIENTA METODOLOGICAMENTE: A PESQUISA COM AS CRIANÇAS RENASCE EM MIM.....	31
2.1 Pesquisa qualitativa	31
2.2 Pesquisa de campo com as crianças: alguns princípios da etnográfica	33
2.2.1 Em que contexto as crianças serão pesquisadas.....	37
2.2.2 Porque estas crianças e não outras	38
2.3 Explicando a metodologia com as crianças.....	40
2.3.1 Contexto e sujeitos	40
2.3.2 Instrumentos e procedimentos para produção de dados.....	53
3 O QUE ME FUNDAMENTA A EDUCAÇÃO INFANTIL, AS INFÂNCIAS E O BRINCAR DE FAZ DE CONTA: CIRANDANDO COM AS TEORIAS	57
3.1 Infâncias e ser criança: algumas histórias da história da infância/criança e suas concepções.....	57
3.1.1 Infância e história: algumas histórias da história da infância	58
3.1.2 A infância e sua relação com a educação: algumas pinceladas	63
3.1.3 Concepção de infâncias: contribuindo com elementos de discussão para sua construção	66
3.2 Educação Infantil e suas concepções	76
3.2.1 Refletindo sobre as diferentes concepções da Educação Infantil ao longo dos tempos .	76
3.3 Brincadeira de faz de conta como atividade guia do desenvolvimento infantil	83
3.3.1 Uma breve introdução da perspectiva da escola histórico-cultural e seu papel na educação/escola/Instituições Educativas.....	84
3.3.2 A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: alguns conceitos	92
3.3.3 Origem histórica do jogo protagonizado segundo Elkonin e importância deste na idade pré-escolar	95
3.3.4 A brincadeira como desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade infantil, segundo Leontiev	100
3.3.5 O jogo dramático como atividade principal no processo de periodização do desenvolvimento infantil segundo Mukhina	103

3.3.6 Vigotski e a brincadeira de faz de conta como atividade guia da infância (3 a 7 anos)	106
3.3.7 Aproximações e distanciamentos sutis dos autores da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Elkonin e Mukhina) relacionados à brincadeira de faz de conta.....	110
3.3.7.1 O brincar de faz de conta como aprendizagem social e cultural e não inata.....	111
3.3.7.2 A situação imaginária e as regras como elementos básicos na brincadeira de faz de conta	112
3.3.7.3 A brincadeira de faz de conta como atividade guia das crianças de 3 a 6 anos do processo de periodização do desenvolvimento infantil	114
3.3.7.4 O conteúdo da brincadeira de faz de conta está no mundo dos adultos e do trabalho, e é meio de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do caráter e da personalidade	118
4 O QUE ME REVERBERA: O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. O QUE AS CRIANÇAS FAZEM PODE SER CONSIDERADO REVOLUCIONÁRIO?	121
4.1 Apontamentos reflexivos da temática de pesquisa: análises críticas e conjunturais	122
4.2 O brincar de faz de conta revolucionário e o contexto: reflexões e análises das crianças sobre o que elas têm a nos dizer, suas vozes, suas manifestações e expressões infantis	129
4.2.1 Onde perder tempo brincando é ganhar em potência de vida e aprendizagens: as revelações infantis das relações sociais e culturais evidenciadas nos momentos de brincar de faz de conta.....	131
4.3 Tons oníricos das crianças: Brincar de faz de conta um refletir/olhar revolucionário? Não estamos sós! Temos as crianças!.....	153
4.3.1 Virando “cambotas” com as crianças: o que elas têm a nos dizer, que cores, sabores, gestos, expressões comunicam e o que protagonizam nas brincadeiras de faz de conta?.....	156
4.3.2 Brincadeira de faz de conta em ação com as crianças: situação de imaginação, de criação e uso de regras	169
5 PISANDO LEVEMENTE NO FREIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA OUTROS RECOMEÇOS	181
REFERÊNCIAS	189



1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA: O BRINCAR DE FAZ DE CONTA AINDA PULSA EM MIM

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. (FREIRE, 1989, p. 31).

Analisando o mundo sob uma ótica neoliberal, capitalista, bem como a caótica situação atual em nosso país de retrocesso e perda de direitos humanos já conquistados através de muita luta, vislumbramos hoje uma situação de miséria, desemprego, injustiças, analfabetismo e falta de acesso à educação. O mundo necessita de urgentes transformações, em especial, na educação das crianças.

A maioria dos países se organiza frente à lógica de mercado e não se preocupa com a qualidade de vida das pessoas, muito menos das crianças.

Homens e mulheres são vistos como objetos de produção e as Instituições Educativas como meios para produzir essa mão de obra, e não para viver com dignidade, como cidadãos ativos e históricos, capazes de conceber e efetivar seu projeto de vida e de sociedade, sujeitos com visão ampla e consciência de tudo que o rodeia. E as crianças vítimas desta lógica, obrigadas, em algumas situações e contextos, à antecipação de seu estado adulto, sem direito de viver com intensidade sua infância.

Nesta lógica existe também uma relação de divisão de classes e de poder, de opressão, de autoritarismo, e isso repercute na educação e na atuação com as crianças. Observamos, em algumas vezes, a prática do educador autoritário e, assim, o silenciamento das crianças, a prática da não voz das crianças. Nas visitas de estágio, como orientadora, percebemos que algumas Instituições Educativas são lugares de silêncio, e desta forma as crianças vão se calando, colocando-se fora do contexto de sujeito autora, cidadã de direitos.

Observamos também práticas mecânicas de ler e escrever sendo substituída pela prática da vivência do brincar tão necessário às crianças. Neste sentido, urge esta temática, objetivando revisitar e refletir sobre a Educação Infantil e suas infâncias, bem como pesquisar o conceito e a presença do ser criança e a prática do brincar de faz de conta nestes contextos.

Neste sentido, queremos ouvir as crianças, suas expressões, sua cultura. Como diz a citação de Freire (1989), na epígrafe, sempre estamos aprendendo, um renovar de tudo o que até então a pesquisadora realizou nestes quase 30 anos na Educação Infantil. O foco foi realmente ouvir as crianças, e não a sala de aula, o educador, como em outros estudos que já

realizamos. Embora quando olhamos para as crianças e seu brincar tudo isso está subjacente, pois estão inseridas no cotidiano da Educação Infantil, na sala de aula e com suas educadoras.

Pesquisa é escuta, é inquietação, é conflito. Como nos diz Paulo Freire (1996), todo conflito gera mudança. E, assim, ousamos também nesta pesquisa nos contrapor a esta lógica de mercado e educar para a humanização do ser humano, para a transformação social, para o senso crítico, à sensibilidade social, à solidariedade de classe e à ação coletiva.

Vale destacar, ainda, ratificando mediante a conjuntura política em que estamos vivenciando em nosso país, que a educação enfrenta inúmeras dificuldades em cumprir sua função social e em realizar o seu fazer pedagógico priorizando a infância, e uma visão de criança como sujeito de direitos. Tal fragilidade é um retrocesso que acarreta em perda de direitos de aprendizagens, dificultando os processos educacionais. Frente a isso, um dos maiores desafios do momento, para nós educadoras, é refletir sobre o lugar da infância/criança e do brincar de faz de conta no tempo contemporâneo. Nesses quase 30 anos como professora, como formadora na Pedagogia, como diretora e ministrante de cursos em toda região oeste de Santa Catarina, percebemos a existência de uma concepção que parece direcionar a criança precocemente aos processos de escolarização dos modelos tradicionais de Ensino Fundamental, negligenciando o tempo de brincar. Além disso, em tempos de tecnologia abundante, para algumas crianças de classe mais favorecidas, os bons e velhos livros e brinquedos estão juntando poeira nas estantes e as crianças estão construindo outros modos de brincar que a pedagogia ainda precisa compreender.

Este estudo nasce a partir de certas indagações e questionamentos que surgiram, e ainda surgem, em vários momentos vivenciados pelo percurso que nos levou à construção de nossa caminhada profissional. Momentos estes que tivemos o prazer de presenciar por anos, como professora de Educação Infantil, como formadora de professores da infância, como coordenadora de brinquedotecas, ludotecas e laboratórios da infância, principalmente, como ser humano em pleno processo de construção, junto às crianças e a seus processos formativos, pois no decorrer de nossa vida, como educadora, percebemos que as possibilidades e oportunidades que a educação cria se transforma num mecanismo de articulação de aprendizagem das crianças e desenvolvimento das ações humanas concretas básicas nos sujeitos.

Nesse sentido, compor a apresentação do tema é recompor breve histórico dos nossos interesses. Assim, escrever o que sempre nos moveu, nos inquietou em toda minha trajetória profissional, nos fascina: a Educação Infantil, as crianças e o brincar de faz de conta. Vivemos experiências abaixo descritas em Instituições de Educação Infantil pulsando em nós ainda tal

temática. Estes três fascínios sempre estiveram presentes e participaram da concretude de nossa vida, constituindo-nos como educadora da infância.

Toda nossa formação começa e continua com o olhar na criança, na infância, buscando entendê-las, aprendendo sobre elas, respeitando-as e lutando pelos seus direitos. Inicialmente, fizemos Magistério no Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria (RS). Logo a seguir, em 1986, iniciamos, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o curso superior em Pedagogia Pré-Escola, assim era chamado na época.

Já nos primeiros semestres da Pedagogia, tivemos os primeiros contatos com as crianças de 0 a 6 anos, como bolsista de um projeto de extensão oferecido por esta universidade. Apresentávamos peças de teatro infantil para as turmas das escolas do campo de Três Barras (interior de Santa Maria). Era uma diversão, as crianças adoravam, pois presenciavam magia, fantasia, dramatização em ação. Estas experiências com crianças através da extensão foram valiosas para nossa descoberta profissional como educadora de crianças, iniciando também com esta experiência o nosso encanto pelo mundo da ludicidade e da brincadeira de faz de conta.

Em 1987, obtivemos o primeiro emprego em uma creche particular de Santa Maria com uma turma de crianças de 3 e 4 anos. Um encontro inicial com a profissão, com as crianças e com a Educação Infantil. Muitas descobertas enriquecedoras, contribuindo para nossa trajetória como professora de Educação Infantil.

Em 1988, realizamos estágio na Creche Ipê Amarelo da UFSM. Experiência riquíssima, de muitas trocas e aprendizagens, pois estudávamos, paralelamente, na universidade, uma conexão teoria e prática, a tão sonhada práxis educativa. Mais uma caminhada profissional que, aos poucos, foi sendo nossa constante e sempre focada na luta em prol da educação na infância. Em 1989, recebemos diploma de graduação de Pedagogia – Educação Infantil.

Em 1990, iniciamos um momento de transformação na vida pessoal e profissional, assumindo trabalho no município de Chapecó (SC), após ter passado em concurso público estadual como professora de Educação Infantil, assumindo uma turma de crianças de 4 e 5 anos. Em 1991, prestamos concurso público municipal e somos efetivadas. Por alguns anos somos professora de Educação Infantil da rede estadual e municipal.

No ano de 1992 fomos convidadas como responsável pela orientação pedagógica de todos os professores de Educação Infantil da rede municipal de educação. Mais um trabalho desafiante e experiência marcante na nossa trajetória profissional, ficando até 1997.

Neste espaço, iniciamos com um grupo de professores estaduais, e mais tarde municipais, a luta pela Educação Infantil em Chapecó e região Oeste de Santa Catarina. Desde então, cada vez mais, fomos nos identificando e enraizando em práticas e estudos relacionados à infância e à Educação Infantil.

Iniciamos neste período um trabalho voluntário na Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSOC) de orientação para os encaminhamentos teóricos, metodológicos e práticas educacionais nas diferentes áreas da infância nos municípios da região oeste catarinense, proferindo mais de 300 horas através de palestras, cursos, reuniões de estudo. Toda essa experiência de orientação aos professores em 20 municípios contribuiu para nossa qualificação profissional e identidade profissional, alargando, assim, cada vez mais a certeza pela luta da Educação Infantil. Na época, a grande luta era avançarmos no papel da Educação Infantil, além do assistencialismo.

Em 1997, começamos o trabalho como coordenadora (atualmente chamada de diretora) de dois Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs): Pe-te-ca I e II, em uma comunidade com condições socioeconômicas desprivilegiadas. Uma realidade com suas particularidades, e mais uma experiência para enriquecer o caminho profissional.

No período de 1997 a 2000, fomos eleitas membro do Conselho Municipal de Educação, representando os professores de Educação Infantil. A partir de 2000 iniciamos no ensino superior no curso de Pedagogia como professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) em Chapecó, onde trabalhamos inúmeras disciplinas, a maioria relacionada à Educação Infantil, como: Organização do Processo Educativo I e II, Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Anos depois passa a se chamar Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), onde permanecemos até dia 12 de julho de 2013.

Todos esses anos de experiência e passagens pela Educação Infantil oportunizaram descobertas, estudos teóricos e práticos, mas também muitas interrogações e dúvidas. A problematização mais inquietante esteve relacionada ao papel do brincar na vida da criança. Para dar conta de algumas destas inquietações é que iniciamos, em 1998, o Mestrado em Educação, na Unoesc – Videira (SC), conveniado pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC). E de 2001 até 2003 cursamos um segundo mestrado em Educação pela UFSM.

Em julho de 2013 começamos como professora titular da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com disciplinas na área da Educação Infantil. Já ministramos várias

disciplinas, mas, em especial, com Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais em todos os semestres, e a disciplina de Ação Pedagógica I e II.

Então, nossa trajetória foi sempre pautada por concursos públicos confirmando a presença da democracia, mas também nos deixa pensativa com a situação da educação colocada em risco pela conjuntura atual. Nunca se viu tanta perda de direitos conquistados, a evidência da desvalorização dos professores. E, assim, fica a certeza da urgência da luta em prol da educação, de um novo caminhar fazendo com que a voz e vez de nossas crianças ecoem em direitos garantidos. Este estudo com temática específica visa também esse gritar em luta conjuntural da garantia de nossos direitos já conquistados.

Conjuntura atual que nos referimos de um desgoverno sem projeto, sem proposta. O único projeto é o desmonte de várias conquistas, mas em especial da Educação e das universidades. Neste sentido, é um privilégio ter realizado toda minha formação em universidade pública e gratuita.

Esta tese está conectada com nossa história de vida profissional, sendo uma continuidade e aprofundamento das pesquisas que estamos realizando, e visam refletir sobre a oportunidade da criança viver suas especificidades infantis, e não somente a cobrança de ler e escrever o quanto antes, ser adulta antes do seu tempo.

Atualmente, convivemos na Educação Infantil com práticas conteudistas e/ou adultocêntricas, imperando a visão do adulto, negando, assim, a vivência da infância como momento presente.

Observamos nestes últimos anos, nas Instituições Educativas, algumas práticas equivocadas em relação à inclusão da brincadeira de faz de conta na educação, e isso precisa ser revisto, repensado. A falta de entendimento, de conhecimento, gera um equívoco em relação a sua importância e necessidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Este estudo visa trazer estas discussões à tona, em especial, compreender a significação do ser criança e do brincar de faz de conta construídas por algumas crianças.

A sala, as crianças, o cotidiano da Educação Infantil é movimento, é fala, é contradição, é brincar. Pretendemos olhar para isso neste estudo. Muitas ações já deram certo na Educação Infantil, mas muitas precisam ser revistas, repensadas.

Demanda em pesquisar, entre outras questões, compreendendo quem é essa criança, quais seus interesses, como se percebe com o ser criança a partir da atividade guia do brincar de faz de conta. Questões como estas são amplas e carregam em si um contexto histórico, social, cultural e político jamais esquecido nesta pesquisa.

Frente à importância deste estudo, em que traz à tona questões relacionadas ao brincar e suas concepções, bem como a presença deste no cotidiano da Educação Infantil, assim apresentamos a temática: **O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: Vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças da Educação Infantil.**

Pensar em uma educação transformadora de seres humanos, genericamente sensíveis, a partir das mais complexas e simbólicas realidades sociais e culturais como destacado por Pino (2005), significa compreender o sistema educativo e a própria prática pedagógica como um elemento fulcral de transformação da realidade e do próprio imaginário social da criança perante o adulto. Significa compreender que o sistema simbólico e o sistema cultural fazem parte, unanimemente, de um nó dialético de onde emerge o humano.

Precisamos na Educação, segundo a perspectiva histórico-cultural, rever o processo de construção humana da criança nas Instituições Educativas, em sua mais ampla abrangência científica e social, construindo dentro destas atividades complexas que trabalhem além das necessidades emergentes do sistema globalizado de ensino, e sim atividades com vistas à criança, como nos diz Arroyo (1999), respeitando suas histórias, sua cultura, seu desenvolvimento e, acima de tudo, suas temporalidades, seus ciclos humanos. A infância é um presente, e não um ausente nestas Instituições.

O que pretendemos, enquanto desdobramentos desta pesquisa, é de fato olhar para essas crianças de 4 e 5 anos em diferentes contextos a partir de seus diferentes modos de ser criança e do brincar de faz de conta. Tudo isso aliado ao processo de humanização, na tentativa de contrapor a lógica neoliberal, e à era tecnológica, tão presente, hoje, na vida da criança, ou mostrar outros caminhos que não vão nesta lógica.

Respeitar a cultura da infância significa ter o foco do olhar nas crianças, e não na cultura do adulto (visão adultocêntrica). Precisamos aprender a interpretar as crianças, pois expressam-se pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo. É preciso encontrar formas de olhar, ouvir, sentir e analisar as crianças. O desafio é o de pensar a infância partindo dela mesma, e não da cultura adulta.

Para ratificar essa questão acima descrita, destacamos os escritos de Dornelles (2001, p. 107) quando nos propomos a pesquisar, interrogar, tentar entender:

Parece que tudo, na escola infantil, está sendo excessivamente pedagogizado, perdendo-se a ideia de prazer, que está inerente a cada atividade da criança. O prazer do brincar e esquecemos que: olhar, curtir, tocar, experimentar faz parte do ser criança, faz parte da descoberta na infância e da construção de novos sujeitos-criança.

Podemos destacar, a partir das pesquisas e estudos atuais, como no caso de Martins Filho e Dornelles (2018), a participação e o protagonismo infantil, em que escrevem sobre minúcias da vida cotidiana da Educação Infantil, a perda de lugares do direito da criança de ser criança, de brincar. Os autores enfatizam a degradação da construção da práxis humanizadora na educação, em que “[...] as crianças adoram a natureza e são encerradas dentro das salas; gostam de brincar e são interrompidas bruscamente em suas brincadeiras: gostam de falar e são levadas ao silêncio frequentemente.” (MARTINS FILHO; DORNELLES, 2018, p. 08).

Como nos diz Arroyo (1999, p. 09), os educadores sabem pouco sobre as idades da vida, da infância e do desenvolvimento humano: “Sabemos mais sobre os conteúdos de cada área e disciplina do que sobre as especificidades da infância, da adolescência [...]”.

A criança deve ser entendida como cidadã de direitos fundamentais, ou seja, direito ao brincar, à educação, à saúde e à assistência para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada. Com direito de viverem sua temporalidade (infância) como momento presente, e não apenas em uma educação preocupada no adulto futuro.

Nossa concepção caminha na compreensão da criança como protagonista de sua história, com direito e acesso ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, através do direito a uma educação emancipatória, que respeite suas necessidades, interesses e especificidades como um ser em totalidade.

O aporte teórico do brincar de faz de conta foi alicerçado na perspectiva da Escola histórico-cultural de Vigotski (1988, 1993, 1996, 1998, 2005, 2009, 2021), Leontiev (1978, 2010), Elkonin (1998), Mukhina (1995), Prestes (2011, 2019), Pino (2005) e Arce e Simão (2006).

Baseamo-nos ainda no campo teórico para a construção da metodologia e embasamento teórico da parte das infâncias e crianças a sociologia e a antropologia da infância, especificamente através das contribuições de Corsaro (2009, 2011), Sarmiento (2013) e Cohn (2005), Martins Filho (2018, 2021), Dornelles (2018) e Padro (2011).

Segundo Vigotski, a brincadeira infantil é a atividade social da criança, pois a criança aprende nas interações sociais, ou seja, por meio da representação de diferentes papéis conhece o mundo a sua volta (VIGOTSKI, 1998). Vigotski (2021) defende que a brincadeira é atividade-guia e fonte de desenvolvimento. É também meio de instrução.

A criança que brinca consegue interagir com mais facilidade, e as Instituições Educativas têm o papel fundamental no incentivo ao brincar, oportunizando espaço e tempo

para essa exercitar sua imaginação, e assim possa fortalecer a interação, enriquecendo seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

Sob este aporte teórico e metodológico, podemos configurar a atividade principal da Educação Infantil nos aspectos ligados ao desenvolvimento da imaginação e dos processos de criança que o trabalho na Educação Infantil desenvolve, especificamente através da brincadeira de faz de conta.

Ao brincar de faz de conta, a criança não somente dá sentido às suas ações físicas, como também (re)descobre o significado cultural da infância e do ser criança. Trata-se de uma atividade humana de construção social e conjunta de sentido que requer cumplicidade e cooperação, inclusive, para a existência da própria infância.

Elkonin (1998, p. 19), sobre isso, contribui: “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos as relações sociais.” “Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.” (MUKHINA, 1995, p. 160). Enfim, a criança conhece, aprende e atua no mundo.

O brincar de faz de conta é fonte de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As crianças querem participar da vida dos adultos e é através do brincar de papéis que isso se torna possível. É uma forma de as crianças interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.

Assim, objetivamos, de modo geral, analisar as vozes, imagens, manifestações expressadas no momento do brincar revolucionário de faz de conta das crianças de 4 e 5 anos, e de modo específico: identificar os aspectos sociais e culturais das crianças de 4 e 5 anos que são evidenciados nos seus modos de protagonizar papéis; reconhecer quais são as vozes, as expressões, os cenários, as temáticas, os conteúdos, os personagens do brincar de faz de conta retratados hoje pelas crianças de 4 e 5 anos; compreender as **situações imaginárias e o uso das regras** utilizados pelas crianças de 4 e 5 anos nos momentos da **Brincadeira de faz de conta**.

Vale destacar que acreditamos na importância, na originalidade e na atualidade deste estudo por dar ênfase à infância num processo de articulação com o brincar como atividade guia da criança.

A pesquisa é qualitativa de inspiração na etnografia, embasada na metodologia com crianças a partir de Corsaro (2005, 2011), Sarmiento (2011, 2013), Daniela Ferreira (2019), Manuela Ferreira (2006), Martins Filho e Dornelles (2018), Faria (1999), Demartini (2011), Martins Filho e Prado (2011), Marchi (2018) e muitos outros.

O estudo foi desenvolvido em dois momentos e em dois diferentes contextos/realidade. O primeiro momento, antes da Pandemia, foi realizado no contexto de duas Instituições públicas (CEIMs) que trabalham com crianças de 0 a 5 anos do município de Chapecó/SC. As participantes foram especificamente crianças de 4 e 5 anos. O segundo momento, durante a Pandemia, foi realizado no contexto/cotidiano das casas das crianças da mesma faixa etária ou na residência da pesquisadora na zona rural no município de Nova Itaberaba/SC.

Nas pesquisas com crianças concebemos estas como agentes sociais e assim utilizaremos uma postura metodológica etnográfica de investigação através da pesquisa de campo com crianças.

A produção de dados se deu mediante dois instrumentos:

a) Observação participante, antes da Pandemia, das vozes, das imagens, das manifestações, das expressões das crianças de 4 e 5 anos nas ações diárias rotineiras em dois CEIMs no município de Chapecó; e observação da vivência com crianças de 4 e 5 anos em seus momentos de brincadeira de faz de conta, durante a Pandemia, na zona rural do município de Nova Itaberaba.

b) Filmagens, celular para fotografar a vivência das crianças envolvidas nos momentos de brincar; fotos da vivência dos envolvidos nos momentos de brincar. Em algumas situações foi entregue celular para as crianças observando o que iriam fotografar ou filmar.

Para compreendermos melhor a epistemologia da criança, realizamos observações contínuas das ações, reações, atitudes e linguagens que as crianças utilizavam dentro e fora da sala de aula, ou seja, em todo seu contexto educativo.

Acreditamos na importância desta pesquisa por dar ênfase ao estudo sobre as especificidades do ser criança, a presença das infâncias e do brincar. Um tocar nos sinos adormecidos e nas vozes abafadas.

Optamos neste estudo por olhar e entender com profundidade as crianças especificamente em relação ao ser criança e ao brincar de faz de conta. Consideramos essa uma opção que decorre de nossas inquietações, da minha prática como docente formadora de professoras para a educação básica, como docente implicada na educação das crianças, como mulher que se forja na curiosidade e que busca compreender o universo infantil para pensar uma educação para as crianças que atenda às suas especificidades.

Esta tese está organizada em duas grandes partes com várias sessões. A primeira grande parte reconhecida com a parte de introdução, encaminhamentos metodológicos e fundamentação teórica desta pesquisa. Inicia com a primeira seção com a Introdução

detalhada do caminho da pesquisa e logo a seguir a segunda seção, o que nos orienta, discute explicando sobre as questões metodológicas da pesquisa, em especial, sobre a pesquisa qualitativa de inspiração da etnografia pensada para as crianças. Esta seção objetiva delinear todo o processo da pesquisa refletindo sobre o respeito às culturas infantis, suas vozes, suas expressões diferenciadas e, assim, construir os modos como as infâncias e as crianças são retratadas, bem como estas são interpretadas ou vistas em seus diálogos do brincar de faz de conta. Os estudos com as crianças, seus cotidianos e modos de ser ainda são escassos e este é um dos desafios deste estudo.

A terceira seção, o que nos fundamenta, inicia apontando algumas pinceladas da história da infância conectando com suas concepções. A quarta discute sobre a Educação Infantil, seus teóricos e suas diferentes funções na atualidade. A quinta aprofunda sobre o foco do estudo que é a questão do brincar de faz de conta a partir da perspectiva da Escola histórico-cultural de Vigotski e seus percursores.

Na segunda grande parte, **o que nos reverbera**, desenvolvemos a tese respondendo as questões de pesquisa a partir das análises das crianças pesquisadas em relação aos seus papéis, cenários, temáticas e conteúdos protagonizados em seus momentos de brincadeira de faz de conta, com o título “O brincar de faz de conta revolucionário e o contexto: reflexões e análises das crianças sobre o que elas têm a nos dizer, suas vozes, suas manifestações e expressões infantis”. Todos esses dados foram analisados fundamentados teoricamente por autores da perspectiva histórico-cultural. Desta forma, a sexta seção inicia por questões introdutórias de apontamentos reflexivos, críticos e conjunturais da temática de pesquisa, bem como a questão contextualizada sobre a Pandemia e as transformações ocorridas na tese em função desta. Logo a seguir, responde identificando os aspectos sociais e culturais que são evidenciados pelas crianças em dois contextos, antes e durante a Pandemia, dos seus modos de protagonizar na brincadeira de faz de conta através de cenas vividas pelas crianças, relatadas e analisadas.

A Educação Infantil é feita de cheiros, sons, tons, sabores do mundo. Na sétima seção reconhecemos as vozes, os cenários, as expressões, as temáticas, os conteúdos vivenciados pelas crianças em diferentes contextos nos momentos da presença do brincar de faz de conta. Na maioria das vezes, as crianças retratam sua realidade vivida e protagonizam as relações do mundo do trabalho, a preferida casinha retrata os cenários dos afazeres domésticos. Na oitava seção buscamos compreender as formas da **brincadeira de faz de conta que são utilizadas pelas crianças em situação imaginária e no uso de regras**.

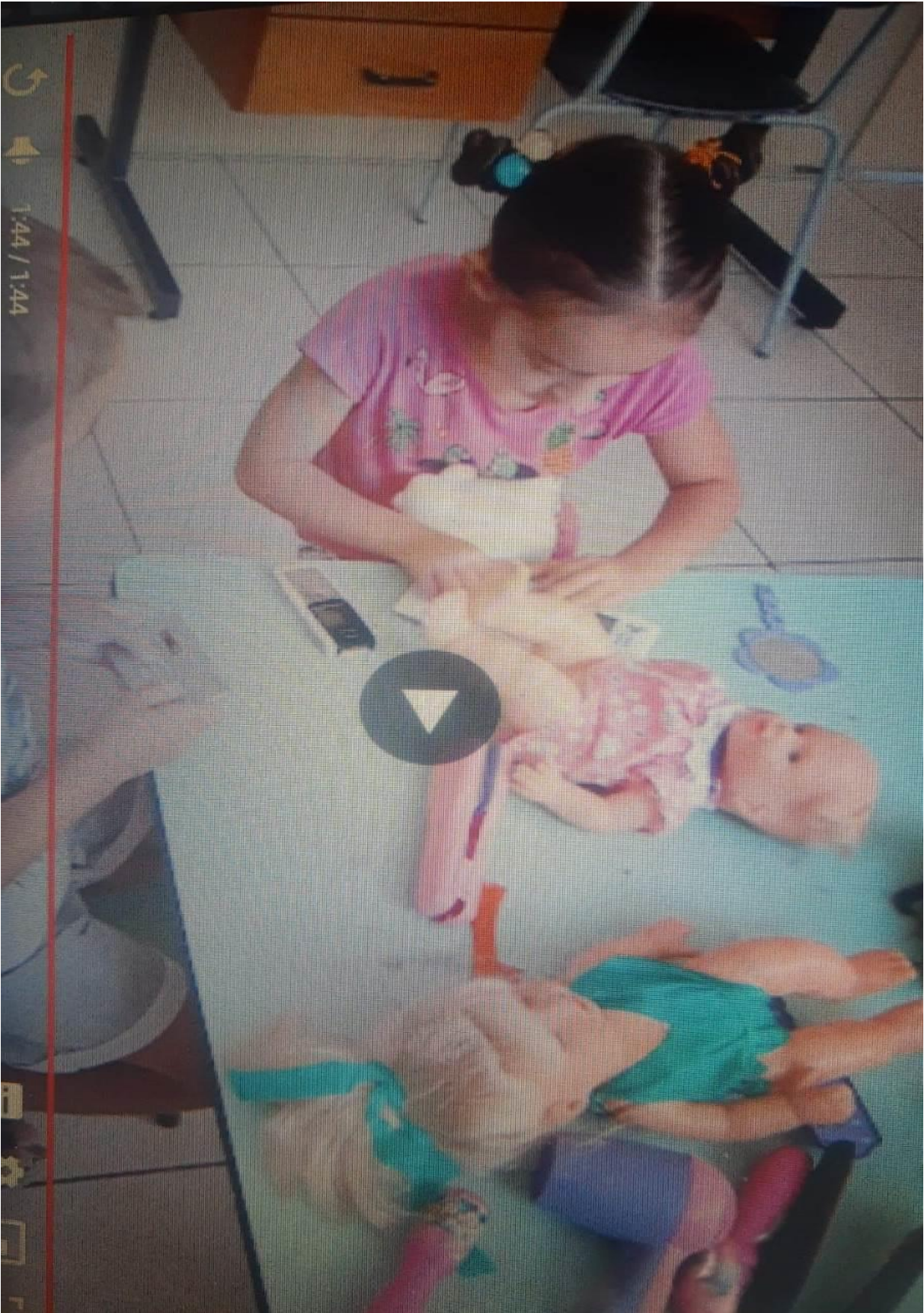
Destacamos neste estudo que foram utilizadas educadoras em todo seu texto, e assim já pedimos licença para a figura masculina, pois 100% das educadoras, sujeito desta pesquisa,

são mulheres. Não utilizamos o pronome neutro, pois, assim, já nos posicionamos pela luta das mulheres.

Por fim – mas não existe FIM e nem esta tese tem esse propósito, pois o conhecimento é dialético, é movimento –, precisamos perceber nossas crianças hoje como um ser social, cultural, histórico, cidadã de direitos que apresentam diferenças sociais, econômicas, culturais, familiares, racial, de gênero, de faixa etária... que necessitam ser repensadas, discutidas, desvendadas em seu universo infantil. Precisam ser valorizadas com olhar respeitoso de criança nas Instituições Educativas. Crianças para atuar, criticar e transformar esta sociedade.

Enfim, ou melhor, então:

A revolução pode começar pelas crianças no momento em que deixamos sê-la, assim estamos investindo na educação e na transformação social. (Lisaura Beltrame, 2021).



2 O QUE ME ORIENTA METODOLOGICAMENTE: A PESQUISA COM AS CRIANÇAS RENASCE EM MIM

2.1 Pesquisa qualitativa

Demo (1996) afirma que todo ato de pesquisa é um ato político. Por isso, em cada opção metodológica está, com certeza, uma visão de mundo, sociedade, infâncias, crianças e Educação Infantil defendida.

Sobre isso, Prestes (2012) afirma, referindo-se a Vigotski, que quando afirmamos esta pesquisa não está baseada em nenhuma teoria já revela uma posição ideológica assumida. Segue dizendo que

[...] quem analisa dados [...] os analisa à luz de alguma teoria; os fatos estão almagamados à filosofia, ou seja, com uma visão de mundo. O fenômeno serve apenas de apoio para a teoria ou contribui para refletir a respeito dos horizontes que se abrem com a metodologia da investigação. (PRESTES, 2012, p. 404).

Nenhuma forma de pesquisa é neutra, como nos diz Demo e Vigotski. Nesta perspectiva, optamos pela abordagem qualitativa e etnográfica por ser uma investigação dos problemas sociais, em especial, conhecer as crianças inseridas no cotidiano concreto e real de uma Instituição de Educação Infantil. Esta parece ser o meio mais próprio para observar a realidade, intervindo diretamente, fazendo trocas e transformações.

A abordagem qualitativa se refere à investigação descritiva, responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado. A decisão por esta abordagem define claramente as intenções da pesquisadora, no nosso caso não é apenas quantificar, e sim compreender e analisar uma realidade social, focada nas crianças, a partir de reflexões sobre a mesma. Não serão desprezados dados quantitativos que ocorrerem, mas a ótica de análise é eminentemente qualitativa. Como nos diz Minayo (1994, p. 22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”

A pesquisa qualitativa é o meio mais propício para realizar o trabalho investigativo, por ser uma pesquisa de cunho mais humano, social e contextualizador. Por permitir observar a realidade, interagir com ela e ainda oferecer subsídios de reflexão à sua mudança. Visam à

descoberta de novos conceitos, relações e formas de entendimento de realidade. A descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo.

Segundo André (1995), um estudo em sua unidade, por si só, não tem sentido. É preciso ser uma unidade em ação, contextualizá-lo em suas inter-relações, seu dinamismo, ser um processo de descoberta, de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade, e é nesta linha que se delinea a pesquisa, investigando quais as significações da vida cotidiana construídas pelas crianças de 4 e 5 anos no brincar de faz de conta e ser criança na Educação Infantil.

Prestes (2012, p. 403) ressalta sobre as palavras sábias de Vigotski ao afirmar que, mesmo ao definirmos previamente os objetivos, os caminhos a seguir, “[...] o mais importante é aonde se quer chegar, e o percurso, ou o método, está rigorosamente relacionado às principais características da pesquisa.” Precisamos ter clareza do ponto final, “[...] precisamos ter dúvidas e não certezas, pois são as perguntas que elaboramos que guiam nosso trabalho.” (PRESTES, 2012, p. 404).

Conforme Uriarte (2012, p. 01), “[...] a teoria e prática são inseparáveis: o fazer etnográfico é perpassado o tempo todo pela teoria.” Porém, afirmar que o campo é perpassado pela teoria não significa dizer que ele está submetido a ela, pois a realidade superará sempre a teoria. No campo o nosso olhar, o nosso escutar é guiado, moldado pela teoria. Quando voltamos, escrevemos colocando em ordem os fatos observados e emolduramos numa teoria interpretativa. O campo deve sempre nos surpreender, nos desestabilizar. Vamos a campo munidos de teorias e voltamos retroalimentando-as, transformando-as.

A investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De fato, o contato com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenômenos e das suas relações. Isso equivale a dizer que a articulação entre teoria e prática se processa através de um movimento dialético entre pensamento e realidade. Assim, “[...] a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise e interpretação desse real.” (ESTRELA, 1994, p. 27).

Prestes (2012) afirma que realizar uma pesquisa científica não é tarefa fácil, os caminhos para chegar aos objetivos são diversos, cheios de surpresas e estas devem ser percebidas como possibilidades criativas. “Temos uma compreensão de que os textos acadêmicos devem seguir um modelo rígido, uma linguagem ‘padronizada’, deixando à margem o papel que tem a criação nesse tipo de produção. [...] O rigor metodológico em qualquer pesquisa é também uma criação.” (PRESTES, 2012, p. 406-407).

Realmente, esta afirmação nos diz muito na Educação Infantil, quando priorizamos no estudo as infâncias e as crianças, principalmente quando nosso foco foi as escutas, os olhares, as vozes, as participações, as autonomias infantis. O trajeto foi de novidades, do não esperado. Quando nos referirmos às crianças acreditamos que é bem isso que acontece, um caminho ousado, ainda não trilhado, pois o foco de nossa trajetória profissional e de pesquisa sempre foi a sala de aula, os educadores, e não as crianças. Olhar para o não olhado, sair do provável, para o improvável, sair da condição cômoda para a incômoda, enfim, para os imprevistos do mundo infantil nos foram desafiadores e de muita aprendizagem dialética.

2.2 Pesquisa de campo com as crianças: alguns princípios da etnográfica

A sociologia da infância e a pesquisa com crianças vêm ganhando cenário nas últimas décadas através dos estudiosos Sarmiento, Corsaro, Daniela Ferreira, Manuela Ferreira, Martins Filho e Dornelles, Fernandes e Finco, Faria, Demartini, Martins Filho e Prado, entre outros. Podemos afirmar que as crianças vêm ocupando um lugar de destaque nos estudos.

Nas pesquisas com crianças concebemos estas como agentes sociais, e assim utilizaremos uma postura metodológica de investigação muito discutida atualmente, contribuindo para a qualificação da pesquisa.

Optamos pela pesquisa qualitativa que se orienta em princípios etnográficos que é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, envolvendo pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta de apresentação de dados. “A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. A etnografia envolve ‘tornar-se nativo’.” (CORSARO, 2005, p. 446).

Embora o método de etnografia esteja na moda, é algo sério e precisa ser respeitado em sua disciplina antropológica. Portanto,

[...] a rigor, fazer etnografia não consiste apenas em ‘ir a campo’, ou ‘ceder a palavra aos nativos’ ou ter um ‘espírito etnográfico’. Fazer etnografia supõe uma vocação de desenraizamento, uma formação para ver o mundo de maneira descentrada, uma preparação teórica para entender o ‘campo’ que queremos pesquisar, um ‘se jogar de cabeça’ no mundo que pretendemos desvendar, um tempo prolongado dialogando com as pessoas que pretendemos entender, um ‘levar a sério’ a sua palavra, um encontrar uma ordem nas coisas e, depois, um colocar as coisas em ordem mediante uma escrita realista, polifônica e intersubjetiva. (URIARTE, 2012, p. 10).

Sobre isso, Ferreira (2010) contribui afirmando que a pesquisa com crianças através da etnografia enlaça com a sociologia da infância, trazendo as crianças como atores sociais. Corsaro (2011), criador da abordagem interpretativa, define as crianças como agentes ativos, interativos que negociam, compartilham e criam culturas.

Ao realizar um estudo com crianças, é necessário estar atento aos modos como a pesquisa é desenhada, processada, informada e concluída, pensada em todos seus aspectos. É dever de o pesquisador ter a sensibilidade e a ética no trato com as crianças e com as pessoas. Levar em consideração o espaço-tempo, cultura e sociedades é essencial numa pesquisa de cunho etnográfico. (PASTORE; BARROS, 2015, p. 83).

Ferreira (2010) considera a etnografia como uma metodologia útil a qual oportuniza ouvir as vozes das crianças na produção de dados sociológicos. Como nos diz Corsaro (2005) e Ferreira (2010), precisamos sair da condição de uma pesquisa sobre para uma pesquisa com as crianças. Martins Filho e Prado (2011) contribuem afirmando que precisamos falar das infâncias conversando diretamente com as crianças.

Corsaro (2005) afirma que em suas pesquisas ele se tornou parte desta, do convívio dos diferentes ambientes de educação da infância e das crianças. Com o tempo foi se envolvendo na interação de pares das crianças. Condição primordial para a pesquisa com crianças.

Este autor destaca que a entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro. Destaca que esta é uma vantagem única da etnografia longitudinal, pois o pesquisador cresce com as crianças e compartilha diretamente suas vidas como um amigo adulto especial (CORSARO, 2005).

Corsaro (2011) nos diz que a pesquisa etnográfica é adequada para documentar e apreciar relacionamentos e cultura de pares das crianças e demonstrar como elas constroem sentidos e contribuem para os processos de reprodução e mudança social.

Ferreira (2019), sobre a participação das crianças na pesquisa, contribui afirmando, em palestra, que a criança precisa sentir que está sendo escutada, mobilizá-la para participar. Esta não pode estar à margem, ser marginal do processo. Criar estratégias metodológicas para oportunizar a voz à criança, estando atenta a voz não verbaliza, o não dito. Aquilo que a criança não responde, omite, pode dizer muito mais do que o que ela verbaliza. Não basta dar

voz é preciso interpretar, inclusive, as crianças precisam interpretar. É preciso interrogar a criança.

Dar voz não significa simplesmente deixar falar. Olhar para a criança a partir de sua diversidade para que esta sinta que tem lugar para sua voz. Os educadores precisam estar vigilantes em relação a tudo isso. É fundamental mobilizar a capacidade reflexiva ente adultos e crianças. Trazendo todas essas observações de Ferreira (2019) para a pesquisa com as crianças, Demartini (2011) acrescenta a importância da participação das crianças como sujeitos ativos no processo de pesquisa, discutindo suas contribuições para a obtenção de dados.

Marchi (2018) destaca que não se trata de dar (conceder, permitir) voz, e sim de reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa. Essa voz não é somente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão.

Dar voz não significa mais falar em nome do outro, como no modelo monológico das etnografias clássicas, isto é, não se trata mais de subsumir a voz do(s) outro(s) à voz do pesquisador e seu arcabouço teórico, ainda que essa voz possa ser/estar, politicamente falando, bem intencionada. (MARCHI, 2018, p. 730).

Sobre a importância da participação e diálogo com as crianças no contexto da Educação Infantil, Freire (1996) nos traz o diálogo como uma necessidade existencial, e assim recorremos também a ele objetivando justificar com firmeza sobre a importância de trazer a criança neste estudo como sujeito que deve ser ouvida, considerada como sujeito ativo, participante.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1996, p. 82).

Vivemos na cultura adultocêntrica, onde a fala adulta domina. Desta forma, ouvir as crianças, dialogar com elas é de fundamental importância na Educação Infantil. Freire (1996, p. 134) sobre isso ratifica: “O diálogo, como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.”

Sarmento (2011) sobre isso também afirma que os espaços e tempos de exercício da autonomia são exíguos e a integração das crianças no universo escolar está amplamente regulada e avaliada pelos adultos que as controlam e dirigem.

Sobre o processo de autonomia das crianças nas Instituições Educativas Infantis é importante oportunizar o exercício desta às crianças, pois, segundo Ferreira (2006), assim irão reconhecendo os seus modos de expressão cultural e os seus direitos de participação para ali viverem as suas infâncias como crianças. Assim, contrariamos a implementação de práticas educativas que revelam a acentuação de formas de controle e disciplinação visando a sua conformidade e submissão ao mundo adulto.

As crianças precisam falar por elas, se não lhe ouvimos como nós adultos poderemos dizer que conhecemos sua cultura infantil. Segundo Ferreira (2006), na visão de adultocentrismo, o adulto antecipa respostas, projeta ideias e interpretações, racionaliza a experiência infantil. Assim, instala-se a afirmação do poder e da autoridade do adulto na definição e interpretação das situações em contexto educativo e uma subalternização do papel da criança nesse processo. Infantiliza as crianças e cria tendência homogeneizadora do grupo desconsiderando suas singularidades e pertenças culturais diversas.

Ferreira (2006) acrescenta que escutar as vozes das crianças permite perceber que elas, nas brincadeiras, se apropriam criativamente dos valores, normas e regras que lhes são transmitidos pelos adultos. Como nos diz Corsaro (2005), realizam uma reprodução interpretativa desse mundo, e permite, ainda, captar as suas formas de significarem esse mundo e de lidarem com as estruturas que aí condicionam a sua integração.

Ferreira (2010) afirma que se vimos as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos temos de lhes facultar as informações relevantes, e ajustadas à sua condição etária. O adulto precisa despir-se do seu papel normativo e controlador na interação que estabelece com os mais novos. Para sair desta condição de controle e direção do adulto é que pretendemos nesta pesquisa priorizar as vozes, as diferentes expressões, as significações das crianças.

Marchi (2018) nos diz que precisamos levar em consideração a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir. As crianças precisam ser ouvidas, olhadas como criança. O modo tradicional de se fazer pesquisa sobre crianças na área da Psicologia são hoje criticados por negligenciarem os direitos, as emoções e a ação das crianças no processo de pesquisa.

Ferreira (2010) nos diz que é fundamental em qualquer agenda de investigação observamos as questões éticas, perpassando por uma conduta que procura garantir o respeito e a justiça. A participação das crianças na pesquisa exige ética, precisa respeitar seus direitos de proteção. Esta deve ter o consentimento informado junto dos adultos seus responsáveis assegurando privacidade, anonimato e confidencialidade. Esta pesquisa se comprometerá com todas estas questões de ordem ética respeitando os direitos e a criança em si.

Enfim, pesquisar crianças é complexo e exige maturidade e competência do pesquisador adulto para entender e interpretar as crianças, em suas culturas de pares em seus contextos históricos e socioculturais que limitam e moldam a sua linguagem e formas de expressão. Acreditamos que é preciso se despir de adulto e vestir-se de criança.

2.2.1 Em que contexto as crianças serão pesquisadas

Concebendo e assumindo a educação como um processo de aprendizagem e desenvolvimento primordial na vida do ser humano e de nossas crianças, pesquisamos crianças de 4 e 5 anos em dois momentos e em contextos/cotidianos diferentes com um olhar minucioso de suas diferentes culturas, conhecer essas crianças que estão ali, que utilizam artefatos culturais de outras realidades, de outras crianças.

O primeiro momento, antes da Pandemia, foi realizado no contexto de duas Instituições públicas (CEIMs) que trabalham com crianças de 0 a 5 anos do município de Chapecó. As participantes foram especificamente crianças de 4 e 5 anos. O segundo momento, durante a Pandemia, foi realizado no contexto/cotidiano das casas das crianças da mesma faixa etária ou na residência da pesquisadora na zona rural no município de Nova Itaberaba.

Objetiva aproximar, perceber essa criança de 4 e 5 anos em diferentes contextos, compreender e analisá-la em seu cotidiano/realidade, em seus espaços e tempos, em suas interações, em seus momentos de brincar, de aprendizagem. Precisamos ter a sensibilidade e respeito as suas especificidades infantis, garantindo suas vozes e linguagens infantis.

Segundo Smolka e Góes (1996), deve-se olhar a escola e a sala de aula de um lugar, ao mesmo tempo de imersão e de distanciamento, e esse é o grande desafio, ou seja, refletir sobre a ação pedagógica realizada no espaço educativo e ao mesmo tentar perceber que resultados esses acabam gerando. No caso desta pesquisa, estaremos no contexto educativo, para olhar as crianças.

A pesquisa foi de inspiração etnográfica e essa escolha nos permitiu compreender os modos de vida destas crianças, de suas famílias e sua realidade. O estudo qualitativo, com uso de metodologias ativas com as crianças, permite adentrar a vida infantil e suas significações das atividades na infância. A imersão destas em cotidianos significativos, como no caso das Instituições Educativas e das crianças na realidade de suas residências através das

observações participativas, com situações dialógicas e horizontais, permitiu campos de trocas e relações que se tem sobre as crianças e o seu dia a dia em seu contexto social, histórico e cultural.

Mesmo que estamos observando na sala de aula e seu entorno, são as interações das crianças que nos interessam, e não a prática educativa. No entanto, embora não seja o foco principal, significa construir uma compreensão e uma prática subjacente e consequente das ações que envolvem as crianças nos momentos de brincadeira de faz de conta na prática na Educação Infantil e em suas relações familiares. Assim, este estudo perpassou na interação com diferentes linguagens, marcadas por uma concepção de conhecimento construído com e a partir das produções históricas, humanas e culturais produzidas pelos sujeitos, dialogando com as diferentes possibilidades que marcam as existências humanas e suas interfaces, e assim as crianças foram pesquisadas imersas nestes dois contextos diferentes.

Olhar para essas linguagens infantis torna-se fundamental para a participação social efetiva das crianças, visto que é por meio delas que estas se expressam e defendem suas ideias. Esse foi o desafio da pesquisa, ouvi-las em diferentes e múltiplas linguagens infantis respeitando suas especificidades e peculiaridades. Ou ainda, como nos diz Martins Filho e Prado (2011), pesquisar através do método de investigar a categoria geracional infância. Investigar os contextos sociais e culturais específicos das infâncias pesquisadas.

Olhar as crianças, o ser criança e o brincar de faz de conta foram o foco deste estudo. E assim, neste exercício, configura-se numa possibilidade de acesso à cidadania para estas crianças por meio da escuta, da interpretação, da participação, da autonomia com olhar atento e concebendo-as como parceiras da pesquisa.

2.2.2 Porque estas crianças e não outras

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
 É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
 É um olhar para o ser menor, para o
 insignificante que eu me criei tendo.
 O ser que na sociedade é chutado como uma
 barata – cresce de importância para o meu olho.
 Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.
 Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
 Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão –
 Antes que das coisas celestiais.
 Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
 tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.
 (Aprendo com abelhas – Manoel de Barros, 2010).

Este poema de Manoel de Barros pode ter vários significados para quem os lê, para nós retratou uma realidade da infância, esta ser tido como menor na sociedade, ser ter lugar devido na sociedade...

Dentro do poema, destacamos: “É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo”.

Diríamos insignificante cheio de significados, pois é para elas, as crianças, que olhamos neste estudo, nos debruçamos a entendê-las. Compreender as culturas que estão produzindo, suas singularidades dos modos de ser criança, seus pensamentos, sentimentos, saberes, fazeres, dizeres nos momentos de brincadeira de faz de conta.

E aí veio a pergunta sobre quais crianças queremos pesquisar, e logo a resposta, como nos diz novamente Manoel de Barros (2010): “O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.” Sim, são para essas crianças que nosso olho chama, crianças estas que são excluídas da sociedade, com condições socioeconômicas desprivilegiadas, as quais são obrigadas a assumir várias tarefas não condizentes a sua idade. Crianças estas que, muitas vezes, não possuem nem comida todo dia na mesa, nem roupas, e brinquedos ou livros nem se fala ou se pensa. Crianças que não tem direitos de serem crianças, seus direitos são negados pela sociedade capitalista e consumista.

Se fizermos um resgate histórico, percebemos que poucas vezes crianças desta realidade foram olhadas ou priorizadas pela sociedade e muito menos aparecem em documentos e/ou até livros didáticos. E pensar que representam a maioria das crianças brasileiras.

Estas somente estão na escola por causa dos seus direitos da educação garantidos pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), caso contrário, estariam também neste horário de aula em muitos outros lugares, como ruas, trabalho infantil, prostituição, ou seja, exigências da sociedade capitalista e neoliberal, a qual não prioriza a vivência da infância para suas crianças.

Assim, destacamos a escolha desta realidade de crianças as quais optamos para pesquisar. Muitas vezes, olhamos para essas como lugar de falta, com olhar colonizador para essas comunidades periféricas, mas precisamos compreender e analisar quais as potências que existem nestas com um olhar descolonizador. Também para fazer denúncia desta realidade.

Para ratificar a importância de olhar para essas crianças que foram excluídas, as Instituições de Educação Infantil devem vincular-se às peculiaridades do desenvolvimento

humano, específico desta faixa etária, na perspectiva de garantir direitos fundamentais da criança, ou seja, direito à educação, saúde e assistência, para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada (SANTA CATARINA, 1998). Assim, o trabalho das escolas em geral deve primar por favorecer àqueles que, por muito tempo, não tiveram seu reconhecimento na sociedade.

Eduardo Galeano (2008, p. 52), com seus maravilhosos e críticos escritos, também escreve sobre as crianças e afirma:

O mundo trata as crianças ricas como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata as crianças pobres como se fossem lixo, para que se convertam em lixo. E as do meio, as crianças que não são ricas nem pobres, os têm atados ao pé do televisor, para que desde muito cedo aceitem, como destino, a vida prisioneira. [...] Os de cima, os de baixo e os do meio. No oceano de desamparo, se alçam as ilhas de privilégios.

Esta é mais uma citação que vem ratificar nossa escolha na pesquisa pelas e com as crianças pobres. Muitas crianças brasileiras vivem em ambientes de pobreza, violência, desatenção dos governos, e são para as quais temos uma denúncia, um anúncio, um propósito claro e uma ação com esta pesquisa. Porque ainda levamos no sangue o sonho, a ação, a utopia de um mundo melhor, não excludente.

2.3 Explicando a metodologia com as crianças

2.3.1 Contexto e sujeitos

Conforme já mencionado, esta pesquisa está voltada ao estudo do cotidiano das crianças de 4 e 5 anos em seus momentos de brincar de faz de conta. Foi realizado no contexto/cotidiano, antes da Pandemia, de duas Instituições Municipais de Educação Infantil em Chapecó e no contexto/cotidiano de três crianças de 4 e 5 anos que interagiram com a pesquisadora em sua residência, durante a Pandemia, ou nas relações familiares (lares/casas) destas crianças na zona rural no município de Nova Itaberaba na comunidade chamada Linha Dalchiavon.

Estas crianças visitavam com frequência a residência da pesquisadora, e foram campo de pesquisa duas meninas e um menino (uma filha de nossa sobrinha, e a outra neta da nossa vizinha do lado direito) e o menino (neto da nossa vizinha do lado esquerdo).

O município de Nova Itaberaba, criado em 26 de setembro de 1991, pertence à microrregião do Oeste catarinense na região Sul do Brasil, com área geográfica física de 137,583 quilômetros quadrados. A população é de 4.267 habitantes (NOVA ITABERABA, 2021).

O município tem sua economia centrada na agricultura, onde predominam as pequenas propriedades com bovinocultura de leite, cultivo de milho, fumo e feijão, sendo a mão de obra eminentemente agrícola e familiar. A suinocultura e a avicultura apresentam também expressividade econômica (NOVA ITABERABA, 2021).

As instituições foram intencionalmente escolhidas, objetivando abarcar uma realidade de crianças com condições socioeconômicas desprivilegiadas. Como nos diz Paulo Freire, de classes empobrecidas. Estes dois locais foram sugeridos pelo setor de Educação Infantil após conversa das intenções da pesquisa, sendo considerados os dois de condições desprivilegiadas de Chapecó.

Escolhemos Chapecó para a pesquisa considerando que é a cidade que a pesquisadora vive, trabalha e realiza a formação de professores há quase 30 anos. Esta foi professora/diretora por quase 20 anos na rede municipal em CEIM.

Para a autorização da pesquisa foi solicitada à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Chapecó, em que depois um formulário foi preenchido e anexado um resumo do projeto da tese constando de tema, objetivos, encaminhamentos metodológicos, dentre outros. Após a entrega destes documentos, a autorização foi concedida desde outubro de 2019 até dezembro de 2020.

Os Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), como são chamados na região Oeste de Santa Catarina, trabalham com crianças de 0 a 5 anos de idade e situam-se em bairros periféricos da cidade, na zona Sul de Chapecó.

Chapecó conta com 35 Centros de Educação Infantil urbanos, 2 Centros de Educação Infantil Rurais, 2 Centros de Educação Infantil Indígenas e 3 Centros de Educação Infantil Comunitários.

O primeiro CEIM campo de pesquisa chama-se Expoente, localizado na rua Dirceu José Feroldi, n. 43-E, loteamento Expoente, bairro Seminário, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Chapecó – Secretaria de Educação.

Figura 1 – CEIM Expoente



Fonte: Google Imagens.

Figura 2 – Localização do CEIM Expoente



Fonte: Google Maps.

Os dados descritos a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (2021) do CEIM. O Progresso é um dos 52 bairros da cidade de Chapecó, nele existem aproximadamente 16 ruas, primeiramente denominado Loteamento Expoente, pertencente ao

bairro Seminário. Criado em 2008, pelo Programa Minha Casa Minha Vida para moradores de baixa renda, era composto por casas e prédios no sistema de condomínios, sendo denominado como Expoente I, Expoente II, Expoente III, Expoente IV. Hoje, compõe o bairro também a parte alta, denominada Monte Castelo, porém não há integração entre as duas partes por meio de ruas, sendo o acesso somente pelo asfalto que integra outras comunidades.

O Centro de Educação Infantil Expoente foi inaugurado em julho de 2016, iniciando suas atividades em agosto do mesmo ano. Era uma reivindicação da comunidade na época desde a criação do bairro, em que a obra teve início no ano de 2013, mas por vários motivos estendeu-se até 2016. Com o funcionamento do CEIM, as mães puderam trabalhar fora auxiliando na renda familiar, pois teriam onde deixar as crianças em segurança e com qualidade de atendimento. Muitas crianças em situação de vulnerabilidade passaram a ser atendidas em tempo integral na instituição. Inicialmente, foram abertas 6 turmas, totalizando 105 crianças.

O quadro foi composto por 1 gestora, 1 coordenadora, 8 professores, 10 estagiárias, 2 cozinheiras e 2 serventes para atender a demanda.

O CEIM Expoente foi construído com recursos da prefeitura municipal já nos padrões estabelecidos pelo MEC, de acordo com as exigências para o atendimento à Educação Infantil, bem como o mobiliário também é todo adequado à faixa etária atendida. A comunidade, em contrapartida, responsabilizou-se em cuidar do patrimônio público como vem ocorrendo por parte das famílias.

O nome do CEIM foi escolhido pela Secretaria de Educação de acordo com o loteamento Expoente, que no momento pertencia ao bairro Seminário, hoje Progresso.

O CEIM Expoente, hoje, representa o cartão postal da Comunidade, localizado na entrada do bairro, sendo referência e motivo de orgulho para a comunidade.

Em setembro de 2017, ocorreu a troca de gestão do CEIM por motivos internos e decisão da Secretaria de Educação. Neste momento, o CEIM ainda não recebia verbas em função de não ter criado o Conselho Escolar, no entanto, já estava no processo de sua criação, em que foi dado continuidade. Em outubro de 2017 foi regulamentado o 1º Conselho Escolar, sendo possível também receber os alvarás de funcionamento, Bombeiros e Vigilância Sanitária.

Até então era mantido com recursos da Prefeitura no referente ao material pedagógico, higiene e limpeza, mas com a criação do Conselho Escolar passou a receber as verbas municipais e federal, o que representou autonomia ao Conselho e gestão na forma de administrar as necessidades da instituição.

A estrutura física do CEIM Expoente oferece uma ampla área interna às crianças atendidas.

O CEIM Expoente atende atualmente 170 crianças em idade entre 4 meses a 5 anos nos três níveis da Educação Infantil (berçário, maternal e pré-escolar), distribuídas no total de 7 turmas, sendo 2 de berçário, 3 turmas de maternal e 2 turmas da pré-escola.

O quadro funcional é composto por 13 educadores, 2 coordenadoras, 1 gestora, 3 serventes, 2 cozinheiras e 19 estagiários. As turmas são atendidas pelos professores Regentes, Corregentes e Educação Física, distribuídas em aulas de 45 minutos de acordo com a carga horária de cada educador.

As crianças que frequentam o local são residentes 99% deste bairro, uma pequena parcela reside nas proximidades. Seguindo o avanço no número de matrículas na Educação Infantil na Rede Municipal, o CEIM vem aumentando anualmente o acesso e permanência das crianças na instituição. Há oferta de vagas, no entanto, muitas crianças em idade não obrigatória não frequentam por opção da família ou por não aceitar o período oferecido pela instituição.

A coleta do lixo ocorre três vezes por semana para o recolhimento do lixo orgânico e uma vez na semana para o reciclável. Recentemente foi construído um ecoponto, onde os moradores depositam restos de construções e mobiliários que são recolhidos uma vez por semana pelos coletores da prefeitura. Este ecoponto tem como objetivo manter o bairro limpo e organizado, uma vez que era comum esses materiais serem depositados pelos moradores em diversos pontos do bairro. A distribuição de água é feita pela CASAN e o bairro não possui rede de esgoto, funciona no sistema de fossa.

Quanto ao lazer, a comunidade do expoente ainda é deficiente, pois há poucas opções destinadas a esta finalidade. Cada condomínio conta com um quiosque e um parque infantil, sendo responsabilidade dos moradores sua manutenção. Segundo relatos, há depredação deste patrimônio que seria de grande valia para as famílias se houvesse responsabilidade em seu uso. No ano de 2019 foi construída uma quadra de esportes no mesmo quarteirão do CEIM, onde também está sendo construído ao lado um espaço para desenvolvimento de projetos sociais, reuniões e outras atividades para a comunidade. A academia ao ar livre instalada ao lado da quadra é outro espaço de encontro de jovens e adultos para a prática de exercícios físicos e conversas no final da tarde. Estes espaços estão sendo preservados pelos moradores mais próximos e diretoria do bairro. A comunidade do Expoente enfrenta dificuldades quanto ao comércio, pois há somente um mercadinho na entrada do bairro, dificultando a aquisição, principalmente, de produtos alimentícios.

Em relação à saúde, a unidade mais próxima é a do bairro Seminário, bem como farmácias e outras necessidades.

Quanto ao nível de escolaridade, a grande maioria dos moradores possui apenas o fundamental incompleto (dados retirados das fichas de matrículas). Há um número reduzido de pessoas cursando graduação, assim como também uma pequena parcela de analfabetos. A escolaridade das pessoas está diretamente ligada a suas fontes de renda, bem como as atividades por eles desenvolvidas. Um número significativo dos moradores vive na informalidade, observando-se também um grande fluxo de pessoas entrando e saindo do bairro, o que pode indicar que isso se dá pela busca de novas perspectivas de vida.

Um grande número de famílias, cerca de 50, que estavam ocupando casas e apartamentos de modo irregular foram despejadas e tiveram que procurar outro lugar para morar. Muitas destas já voltaram para o bairro porque foram sorteadas pela Caixa Econômica, agora de forma regular.

Os moradores do bairro Progresso enfrentam várias dificuldades, sendo a falta de estrutura a principal, por isso, as lideranças da associação de moradores mantêm diálogo constante com a administração pública na perspectiva de realizar melhorias no bairro. Outro ponto preocupante para os moradores são as depredações, pois imóveis desocupados são depredados e ocupados por vândalos.

As famílias demonstram respeito e gratidão por possuir no bairro a instituição de Educação Infantil. Uma parcela significativa participa dos eventos promovidos pelo CEIM, os pais demonstram interesse em ajudar nos pequenos consertos, limpeza do pátio e outras manutenções quando solicitados. Quanto às contribuições espontâneas, uma parcela pequena contribui, fazendo a diferença no atendimento das necessidades deste espaço. Os valores doados pela comunidade em forma de contribuição espontânea, bem como outras doações, são administradas pelo Conselho Escolar e gestão, levando em consideração as necessidades e prioridades do espaço.

A composição familiar dessas crianças é muito diversa. Pelas fichas de matrículas, os dados apontam uma parcela significativa de crianças que moram em famílias compostas somente pela mãe e irmãos, também crianças que moram com os avós representam uma parcela relevante. Na maioria, as famílias demonstram muito carinho pelo CEIM. As crianças gostam de aprender, de frequentar o CEIM, demonstram interesse por atividades relacionadas à música e dança, é uma característica dessas crianças. Para muitas, o CEIM representa mais que um lugar de convivência e aprendizagem, esperam ansiosas pelos horários das refeições, demonstrando a necessidade e carência das famílias. Com relação à frequência das crianças,

muitas famílias ainda precisam de comprometimento, pois as intervenções são frequentes por parte da gestão no resgate das crianças junto a essas famílias.

As Crianças Pequenas são falantes, gostam de relatar fatos, demonstram interesse por histórias infantis, saindo um pouco dos contos clássicos. Manifestam interesse por jogos (construção com peças de encaixe), brincadeiras ao ar livre, no parque, brincadeiras dirigidas, pinturas, modelagens, atividades de registro, como desenhos, recorte colagem, escrita do nome e reconhecimento de letras e números, entre outras atividades. Algumas crianças já relacionam número à quantidade. São crianças que compreendem e seguem as normas estabelecidas, cobram dos colegas quando não as cumprem, contudo, há aquelas que por momento desrespeitam. No curto período de aulas presenciais, observou-se a formação de grupos nas brincadeiras, em sala de aula e no parquinho, determinados por características comuns ou de gênero.

Crianças Bem Pequenas são atendidas em 4 turmas, sendo 2 em período integral e 2 de meio período. As Crianças Bem Pequenas apresentam características bem diversas, enquanto umas são extrovertidas alegres, falantes e já apresentam autonomia nas atitudes, outras são quietas, tímidas e ainda necessitam de muita atenção da professora em situações simples como participar de brincadeiras em grupo, atender ao chamado da professora para atividades de rotina como ir para o lanche, participar de rodas de conversa com os colegas fazer movimentos de imitação.... são crianças que precisam de estimulação frequente.

Os Bebês frequentam o CEIM em 2 turmas, sendo 1 no período vespertino e 1 turma em período integral. Com 21 crianças por turma, demonstram suas necessidades através do choro, outros maiorzinhos já pronunciam algumas palavras, manifestando suas vontades e preferências. Aprendem e se desenvolvem por meio dos estímulos motores, sensoriais, auditivo, visual, repetem gestos, produzem sons a partir dos estímulos que lhes é oferecido. Nesta faixa etária usam muito a expressão facial e são bastante observadores e curiosos a tudo em sua volta. Após a adaptação, demonstram muito carinho pelos colegas e professores, na maioria demonstram gostar muito de estar no CEIM.

Muitas famílias ainda demonstram certa resistência na participação dos eventos organizados pelo CEIM. Neste sentido, continuam na busca por estratégias com o objetivo de trazer as famílias e juntos constroem uma educação de qualidade.

A busca pela participação da comunidade envolve o trabalho de todo o corpo docente, pois os professores demonstram comprometimento, informando à direção sempre que uma criança apresenta faltas sem justificativas.

O quadro docente é composto por 13 professores, todos especialistas na área em que atuam. Os professores são atentos às mudanças, preocupados em oferecer o melhor às crianças. Embora a realidade econômica da comunidade seja deficiente, a equipe pedagógica busca desenvolver um trabalho de qualidade, superando desafios com foco na aprendizagem e desenvolvimento da criança. O envolvimento de toda a equipe (gestão, professores, estagiários, serventes) na superação dos obstáculos, como falta de recursos, de comprometimento e intolerância das famílias, tem resultado no respeito e valorização da instituição na comunidade.

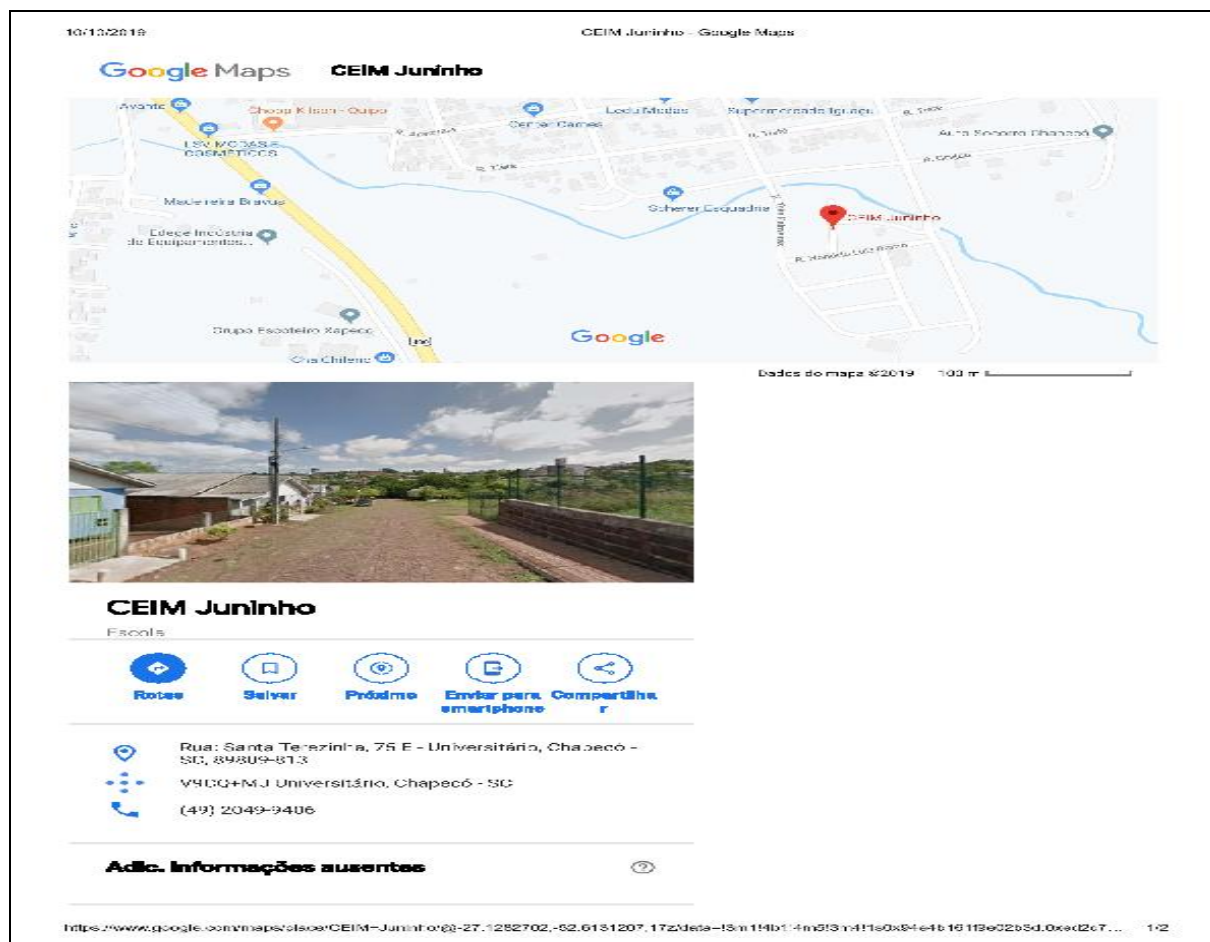
O trabalho no CEIM é de responsabilidade de cada membro que compõe o quadro de profissionais: professores, agentes educativos e auxiliares de serviços externos; a equipe gestora tem a responsabilidade de organizar, dirigir a partir das decisões do coletivo. O envolvimento e compromisso de cada um faz a diferença no processo e resultado do trabalho desenvolvido na comunidade escolar.

O agente educativo tem função importante no espaço do CEIM. Como auxiliar do professor em sala de aula, tem o papel de desempenhar todas as funções segundo o Regimento Unificado da Rede Municipal de Chapecó. O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças é responsabilidade da professora regente da turma, e o agente educativo deve auxiliá-la em todas as atividades realizadas em sala, no parque, na alimentação e na higiene.

O segundo CEIM campo de pesquisa chama-se Centro de Educação Infantil Municipal Juninho, localizado na região sul do município de Chapecó. Sua inauguração aconteceu em fevereiro de 2016, sendo que atualmente o bairro conta com uma escola e dois centros de Educação Infantil, ambos públicos.

Os dados descritos a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (2021) do CEIM Juninho localizado no loteamento Dom José Gomes, bairro Universitário, rua Santa Teresinha, n. 75-E. Atendia, inicialmente, 130 crianças em 7 turmas, tendo 8 professores, 14 estagiárias, 1 merendeira, 3 serventes, gestora e coordenadora.

Figura 3 – CEIM Juninho



Fonte: Google Maps.

Atualmente, atende 153 crianças distribuídas em 8 turmas, sendo 2 de berçário, 4 de maternal e 2 de pré-escolar. Trabalham no CEIM 5 professores titulares, 4 professores corregentes, 3 professores de Educação Física, 16 estagiárias, 4 serventes e 1 cozinheira.

O nome do CEIM foi escolhido em uma reunião com a comunidade, sendo propostos dois nomes: um de uma senhora, moradora antiga do bairro, e de um menino, morador do loteamento, morto em um acidente no bairro. A maioria aprovou o nome “Juninho”, homenageando o menino do loteamento.

O CEIM, atualmente, atende toda a demanda de crianças de 4 meses a 5 anos desta localidade, bem como crianças dos bairros Universitário, Palmital, Esplanada, Seminário, Quedas do Palmital e outros.

Para conhecer melhor a realidade das famílias das crianças, foi elaborado um questionário, o qual foi enviado para as famílias via Google Formulário devido à situação da Pandemia. Todas as famílias receberam o *link* para responder o questionário, sendo que

recebemos 83 questionários respondidos. Então, em relação à **Caracterização das famílias**, identificamos que a maioria dos participantes da pesquisa são naturais de Chapecó e que residem em diferentes bairros, como Esplanada, Santa Maria, Quedas do Palmital, Jardim Itália, Santo Antônio, Seminário, porém, a maioria é do Universitário. Acerca da moradia, 63,9% possuem casa própria, 32,5% alugada e 3,6% cedida. Muitos moram a mais de dez anos no mesmo bairro.

As famílias são compostas em média por 3 e 4 pessoas, algumas chegam a ser compostas por 9 pessoas na mesma residência.

Em relação ao vínculo empregatício dos participantes da pesquisa, 59% trabalham. Deste percentual que trabalha, 49,4% possuem emprego fixo, 22,9% trabalham de maneira autônoma e 7,2% estão em um emprego temporário. O restante destes 59% se encontra desempregado. As famílias, em sua maioria, não recebem nenhum benefício, porém há as que estão recebendo auxílio emergencial, devido à Pandemia do COVID-19, e outras recebem Bolsa Família. Ainda, 53% das famílias recebem de dois a quatro salários mínimos, 43,4% até um salário mínimo e 3,4% de quatro a seis salários mínimos.

A constituição familiar da comunidade escolar atendida é bem diversificada, constituindo-se em crianças que moram com avós ou somente com pai, outras moram somente com a mãe e/ou tio e tia. A renda das famílias é considerada variável e, como já citado, alguns possuem até 9 pessoas morando na mesma residência. Neste contexto, a grande maioria das crianças é de nível socioeconômico baixo, carecendo de auxílio material, em que realizamos campanhas para doações.

A Instituição, devido à baixa renda de grande parte das famílias, acaba por auxiliar com materiais de higiene e escolar de necessidades básicas das crianças, bem como com campanhas de agasalho.

Quanto à profissão dos que responderam o questionário, há uma grande diversidade, sendo: do lar, operador de produção, professora, nutricionista, técnica de enfermagem, auxiliar de laboratório, enfermeira, autônomo, babá, atendente de farmácia, *web designer*, auxiliar de limpeza, estagiária, secretária, cozinheira, auxiliar administrativo, vendedora, operador de empilhadeira, advogada, auxiliar de cozinha, analista de atendimento, balanceiro de produção, confeitadeira, caixa, mecânico, cabeleireira, artesã, motorista, faturista, montador de cestas básicas e alguns se encontram desempregados no momento.

Acerca da etnia, a maioria se declarou branco, constituindo 69,9% dos participantes, seguido de pardo (24,1%), negro (2,4%) e outros (3,6%).

Em relação ao transporte que utilizam para chegarem até o CEIM, mais da metade das famílias traz seus filhos a pé e o restante de carro.

De acordo com a escolaridade das pessoas que responderam ao questionário, 39,8% possuem ensino médio completo, 17,7% ensino médio incompleto, 13,3% graduação, 13,3% ensino fundamental incompleto e 12% ensino fundamental completo.

Também, 85,5% possuem água encanada, 44,6% têm rede de esgoto e 18,1% têm poço artesiano. Ainda, acesso à internet (86,7%), telefone celular (84,3%), telefone fixo (8,4%) e televisão por assinatura (10,8%). A grande maioria não possui computador ou *notebook*, apenas 28,9% os têm.

A grande maioria diz acompanhar e participar das atividades escolares do seu filho propostas pelo CEIM. Também consideram com unanimidade que o CEIM proporciona a participação da comunidade escolar, sendo que a equipe diretiva e os professores são abertos ao diálogo com as crianças, pais e comunidade em geral.

Quanto às atividades desenvolvidas no CEIM, as famílias responderam que consideram importantes: em primeiro lugar, reuniões; em segundo, conversas individuais, bem como festas, homenagens e confraternizações. Alguns apontaram palestras e cursos.

A maioria sugeriu que os encontros/reuniões acontecessem no sábado à tarde, como sempre aconteceram. Todos julgaram importante a organização – recados, entradas e saídas das crianças, eventos e promoções realizadas pelo CEIM.

Quando questionados sobre o Projeto Político Pedagógico, a maioria informou não saber do que se trata, pois apenas 39,8% têm conhecimento deste documento.

A maioria (78,3%) tem conhecimento de que o CEIM possui um Conselho Escolar. Constitui-se como maioria também a parcela de famílias que concordam que podem colaborar nos assuntos do CEIM.

Todos consideram que o CEIM pode fazer a diferença na vida de seu/sua filho/a. Nos aspectos gerais, consideram o CEIM Juninho um espaço educativo muito bom, agradável e organizado, com profissionais competentes e capacitados.

A seguir, algumas falas das famílias em relação ao trabalho realizado pelo CEIM e seus funcionários: “Minha admiração e respeito aos profissionais do CEIM Juninho, Excelentes profissionais, competentes e responsáveis. Acessíveis ao diálogo com os pais. Gratidão!”; “Gosto muito do CEIM JUNINHO, sinto segurança em deixar minha filha e as professoras e direção estão sempre dispostos a nos atender quando preciso”; “A gestão, os professores, as serviços gerais sempre de prontidão para ajudar sempre. Parabéns a todos”; “Cuidados com ar condicionado, deixar na temperatura ambiente durante o período que

estiver dando o horário dos alunos irem embora. Não deixar os televisores ligados em desenhos que desestimulam eles a dar atenção para os colegas e para as atividades e brincadeiras que estão em sua volta. Proteção em volta da caixa de areia que é feita de tijolos, para não ocorrer algum acidente.”; “Escola muito boa diretoria muito aberta para dialogo Ótimo”; “Adoro o CEIM minha filha é muito bem tratada, professores sempre presentes e dispostos a ajudar”; “Mesmo distantes, devido a pandemia do COVID-19, os profissionais mantêm o carinho e cuidado com as crianças.”

Para produção de dados referentes à **Caracterização dos educadores**, realizamos via Google Formulário pesquisa com eles, em que através das suas respostas identificamos várias questões importantes que fazem toda a diferença em seu trabalho pedagógico.

Os educadores que atuam no CEIM Juninho possuem formação nas áreas de Pedagogia e Educação Física, e todos os educadores são pós-graduados com nível de especialização. Todos também possuem computador, celular e acesso à internet, 45,5% possuem telefone fixo e 27,3% têm televisão por assinatura.

Do total de educadores, 54,5% são efetivos no CEIM Juninho e 45,5% possuem contrato temporário (ACTs); 63,6% estão trabalhando pela primeira vez nesta instituição, 27,3% estão trabalhando entre 1 a 2 anos e 9,1% entre 2 a 4 anos. Ainda, 90,9% dos educadores sentem-se realizados com sua profissão e apenas 9,1% disseram que não se sentem realizados. Todos dizem que procuram inovar em suas práticas pedagógicas.

Ao serem questionados quanto à tomada de decisões, os professores na sua maioria responderam que sempre participam das tomadas de decisões na instituição.

O grupo foi unânime em dizer que a equipe diretiva e os professores são abertos ao diálogo com as crianças, pais e comunidade em geral. Ainda, que tanto a equipe gestora quanto os professores sempre interagem com a comunidade escolar em atividades propostas pelo CEIM. Todos os professores concordam ser importante conhecer a realidade que compõe o contexto da Instituição Educativa.

Quando questionados sobre o que um Projeto Político Pedagógico exequível pode mudar, as respostas demonstraram que os professores compreendem a importância da instituição educativa elaborar de forma coletiva seu Projeto Político Pedagógico. As questões mais relevantes indicados pelos professores foram: a organização do CEIM, o compromisso dos professores e demais profissionais, as relações no ambiente escolar, o envolvimento das famílias, a aprendizagem das crianças, as taxas de evasão, o desempenho na escola e nas avaliações em larga escala. Todos os educadores se sentem à vontade para propor sugestões ou soluções para melhorias no CEIM, sendo que 54,5% já participaram de alguma construção

do Projeto Político Pedagógico e 45,5% nunca participaram. Todos concordam que o Projeto Político Pedagógico oportuniza autonomia e contribui com a definição da identidade escolar e que a elaboração deste documento fortalece a gestão escolar.

Segundo o grupo de educadores, o CEIM Juninho é um local muito bom de trabalhar, um espaço de muito diálogo e responsabilidade, em que a gestão sempre é muito prestativa.

Acerca da quantidade de aulas por turma da Educação Infantil, segue o quadro ilustrativo abaixo:

Quadro 1 – Quantidade de aulas por turma da Educação Infantil

TURMAS INTEGRAIS	Nº DE AULAS (45 minutos)
Professor Regente	32 aulas
Professor Corregente	13 aulas
Professor de Educação Física	05 aulas
TURMAS MEIO PERÍODO	Nº DE AULAS
Professor Regente	16 aulas
Professor Corregente	04 aulas
Professor de Educação Física	05 aulas

Fonte: elaboração da autora (2021).

Visando a participação de todos os segmentos na construção do Projeto Político Pedagógico, foi realizada pesquisa através de formulário com os servidores do CEIM Juninho. O segmento de servidores, os quais participaram respondendo o questionário, é formado por estagiários (71,4%), serviços gerais (21,4%) e cozinheira (7,1%); das estagiárias, apenas 3 cursam ensino superior.

Em relação à **Caracterização dos servidores**, a maioria dos servidores não é efetiva na instituição: para 50%, é o primeiro ano que trabalha no CEIM Juninho; 21,4% trabalham a 1 ou 2 anos; também 21,4% trabalham entre 3 e 4 anos; e apenas 7,1% trabalham a mais de 5 anos.

Todos consideram importante a função que desempenham na Instituição Educativa, a grande maioria diz que sua função tem relação com o aprendizado diário das crianças, bem como que interage com a comunidade escolar em atividades propostas pelo CEIM.

Quanto à importância de conhecer a realidade que compõe o contexto da Instituição Educativa, os servidores foram unânimes em dizer que é muito importante conhecer a realidade da comunidade escolar e que se sentem realizados com o trabalho que desenvolvem. Apenas 50% costumam propor algumas sugestões para melhorar o ambiente da instituição. Todos consideram que a educação pode fazer a diferença na vida das pessoas.

Os entrevistados dizem que gostam do que fazem, sentem-se bem trabalhando neste CEIM, ajudando as crianças com suas necessidades básicas, cuidando e dando o carinho que elas merecem, assim como acreditam que a equipe de trabalho é muito boa.

Ainda acerca da pesquisa, como são menores de idade, crianças de 4 a 5 anos, necessitamos de consentimento através de um termo de autorização com a aprovação dos pais ou responsáveis legais destas.

Desde o início da pesquisa foi encaminhada correspondência solicitando autorização em cada instituição, para os envolvidos e para os pais/responsáveis das crianças, bem como esclarecimentos sobre a natureza, objetivo do estudo, instrumentos a serem utilizados.

Procuramos em todos os momentos da pesquisa observar princípios éticos, designadamente o consentimento informado – por parte das crianças, pais e professores, bem como a garantia de anonimato, confidencialidade e de uso exclusivo dos dados recolhidos para efeitos acadêmicos e científicos.

2.3.2 Instrumentos e procedimentos para produção de dados

Marchi (2018) afirma que o mero uso de técnicas (observação participante, entrevistas não estruturadas etc.) são condição necessária, mas não suficiente para a realização de etnografias. Então, a metodologia mais apropriada para todo e qualquer estudo que tivesse por objetivo compreender um modo de vida, ou seja, a descrição cultural realizada a partir da experiência do contato intercultural. As pesquisas etnográficas assumiram, desde sua gênese, a observação participante como técnica de geração de dados. Isso quer dizer que a realização de toda etnografia pressupõe trabalho de campo intensivo e de longa duração.

A produção de dados aconteceu em dois momentos e em dois diferentes contextos/realidade. O primeiro momento, antes da Pandemia, foi realizado no contexto de duas Instituições públicas (CEIMs que trabalham com crianças de 0 a 5 anos) do município de Chapecó. As participantes foram especificamente crianças de 4 e 5 anos. O segundo momento, durante a Pandemia, foi realizado no contexto/cotidiano das casas das crianças de 4 e 5 anos ou na residência da pesquisadora na zona rural no município de Nova Itaberaba.

Nas pesquisas com crianças, concebemos essas como agentes sociais e assim utilizamos uma postura metodológica de inspiração etnográfica de investigação através da pesquisa de campo com crianças de 4 e 5 anos em registros de diário de Campo.

Estes dois momentos foram realizados mediante dois instrumentos:

a) Observação participante, antes da Pandemia, com registro em diário de campo do movimento, das vozes, das imagens, das manifestações, das expressões das crianças de 4 e 5 anos nas ações diárias rotineiras em dois CEIMs no município de Chapecó; e observação da vivência com as crianças de 4 e 5 anos em seus momentos de brincadeira de faz de conta, durante a Pandemia, na zona rural do município de Nova Itaberaba.

b) Filmagens, celular para fotografar a vivência das crianças envolvidas nos momentos de brincar; fotos da vivência dos envolvidos nos momentos de brincar. Em algumas situações foi entregue celular para as crianças observando o que iriam fotografar ou filmar.

Estas foram realizadas com as crianças respeitando seu mundo infantil, suas especificidades.

Além da pesquisadora, as crianças tiveram a oportunidade e experiência de se filmarem ou fotografar o que quisessem na sala de aula nos momentos em que estavam brincando, e assim analisarmos a lógica infantil, o que foi prioridade, interessante ou significativo para elas. Estes momentos de entrega do celular para as crianças foram mágicos, observando e registrando o que fotografaram ou filmaram.

O foco foi sempre os momentos de brincar de faz de conta, fomos nos aproximando destes momentos objetivando entender o que as crianças estão vivenciando, protagonizando. Observando e questionando, quem eram essas crianças? Que lugar ocupavam? O que elas tinham a dizer? E aí vai. Ao nos aproximarmos das crianças fomos criando estratégias para conhecê-las. Foram utilizados histórias, desenhos, brincadeiras, diálogos com estas nos momentos do brincar de faz de conta e onde houve espaço para que pudessemos entrar neste mágico mundo infantil e da brincadeira de faz de conta.

Procuramos levar em consideração na pesquisa com as crianças as afirmações de Finco (2011, p. 160), em que “[...] a criança é crítica de seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do mundo que a cerca.” Acreditando em tudo isso, pudemos realizar uma pesquisa ativa com as crianças.

A pesquisa teve cunho participante e pretendia ser intensiva e de longa duração, iniciando em novembro de 2019 até dezembro de 2020. Foi programada para ser realizada com as crianças no turno matutino ou vespertino durante 2 ou 3 vezes por semana, porém, em

função da Pandemia, dialeticamente transformou-se e o período de observação participante foi de novembro de 2019 até dia 20 de dezembro de 2019 e alguns dias de fevereiro e março de 2020, pois logo veio o fechamento das Escolas/CEIMs.

Como o contexto da Pandemia estava demorando para passar e os CEIM não voltariam tão cedo, assim como o pesquisador deve estar em todo o lugar, resolvemos entrar na pesquisa observando crianças desta mesma faixa etária no local onde a pesquisadora estava morando por um período, na zona rural de Nova Itaberaba, município vizinho de Chapecó. Estas observações foram realizadas no período de maio de 2020 até maio de 2021.

Desta forma, a produção de dados durante o período pandêmico aparece também nesta tese através de falas, imagens e filmagens das crianças envolvidas nos momentos de brincar de faz de conta em suas relações familiares e interativas com a pesquisadora.

André (1995) nos diz que a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens qualitativas, para que o investigador compreenda mais profundamente a realidade pesquisada. É preciso estar atento para reconhecer os acontecimentos relevantes para o problema em estudo.

Ainda para este autor, a observação direta “[...] permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas.” (ANDRÉ, 1995, p. 26). Quando o observador acompanha as experiências diárias dos sujeitos, vai compreendendo o significado (visão de mundo) da realidade que os cerca e as suas próprias ações.

Essas observações foram registradas com anotações e fundamentadas a partir das colocações, impressões e observações relevantes e significativas para o enriquecimento da pesquisa. Os dados coletados foram categorizados e analisados. As categorias resultaram dos elementos mais relevantes da vivência das crianças.



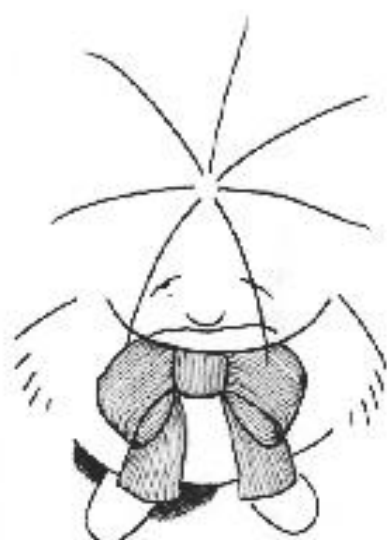
Hei adulto não me empurra
assim tão forte e rápido...
Sou criança, olhe para mim...
Vem brincar comigo!!!
Vamos pegar um avião
no mundo da imaginação...

Lá no meu planeta vale tudo tá!!!,
não tem essa de brinquedo de menina,
brinquedo de menino, cor de menina,
cor de menino. Todos brincam juntos!!!

Lá tem o arco-íris e vale todas as cores...
elas se misturam e fica valendo a diversidade,
a heterogeneidade, o respeito a todas as cores,
e a todos que lá vivem. Sem distinção
de cor, raça, etnia, classe social.

Ah e lá eu sou criança, ou melhor consigo ser.
Mais uma coisa lá o SER vale mais que o TER.
E aí quer ir junto??? Mas é agora, nada de DEPOIS...

(Lisaura Beltrame, agosto, 2019)



3 O QUE ME FUNDAMENTA A EDUCAÇÃO INFANTIL, AS INFÂNCIAS E O BRINCAR DE FAZ DE CONTA: CIRANDANDO COM AS TEORIAS

3.1 Infâncias e ser criança: algumas histórias da história da infância/criança e suas concepções

O mundo precisa das crianças para recordar a humanidade.
(BARROS, 2010, p. 26).

A criança sempre existiu, independentemente das concepções que se tinham dela. A atenção dada a ela ganha visibilidade quando se passa a construir uma ideia de infância como um tempo da vida diferente da vida adulta. A partir de algumas concepções de infância, outros olhares são direcionados para a criança. Heywood (2004, p. 21) argumenta que “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.” Ao longo do tempo, as concepções de infância foram evidenciadas por diferentes características sociais, políticas, econômicas, culturais, de saúde e educação específicas de cada grupo. Estes olhares distintos sobre a infância refletem no cotidiano e nas concepções de infância presentes nas relações sociais e de pares ao longo das etapas e de seu processo de crescimento. Ariès (1981, p. 39) afirma que “[...] através da análise dos trajes infantis, dos jogos e brincadeiras, da noção de sexualidade infantil e da instituição escolar é possível perceber a evolução do sentimento de infância.”

Precisamos desnaturalizar o conceito de infância existente em nosso imaginário social e entendê-la associada ao contexto social, histórico e econômico a qual está inserida, assim resgataremos alguns dados históricos de diferentes autores (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004) com suas contribuições significativas ao longo da história.

Conhecer a história da infância é fundamental para que consigamos compreender questões da atualidade, ou seja, “[...] ao menos saber mais sobre a infância real, sobre suas histórias.” (ARROYO, 1999, p. 08). Para entender o caráter histórico do conceito de infância é preciso reportar-se ao estudo da Idade Média e início da Moderna, que remete para a compreensão do que hoje a sociedade chama de sentimento da infância.

O resgate da pluralidade cultural e esses dados históricos podem nos revelar sobre contribuir para a compreensão das infâncias na atualidade, a partir das relações de poder e das diferenças sociais e éticas vividas pela humanidade.

Neste sentido é que este capítulo objetiva discutir a concepção de infâncias a partir do resgate da história da infância. Deixar-se-á, no decorrer dos escritos, subjacente a concepção de infâncias e criança a qual acreditamos, defendemos e lutamos.

3.1.1 Infância e história: algumas histórias da história da infância

Estudar, conhecer a história é fundamental para que possamos compreender questões da atualidade e nos embasar para a construção de uma concepção de infância. Tendo como prisma a dialética e considerando que as produções teóricas são como expressões do movimento da história, o presente estudo objetiva situar a história da infância de forma sucinta.

Heywood (2004) afirma que, segundo Pierre de Bérulle, religioso francês do século XVII, a infância é o estado mais vil e abjeto da natureza humana, depois da morte. Destaca que a infância é resultado das expectativas dos adultos. A infância é “[...] uma abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças.” (HEYWOOD, 2004, p. 21).

Heywood (2004) critica os estudos de Ariès (1981) relacionados à vulnerabilidade de suas práticas de análise, a ingenuidade no cuidado das fontes históricas por ele obtidas, em especial, as evidências iconográficas. Afirma que seu trabalho tinha várias falhas, embora todos os sociólogos acabassem recorrendo a ele, e até utilizando-o como uma agenda.

Kramer (1992, p. 66) demonstra que:

[...] a concepção de desenvolvimento humano na Idade Média está relacionada com a ação que os humanos exerciam na sociedade. Os diferentes períodos vividos pelos indivíduos correspondiam não apenas à sua formação biológica, mas também estavam relacionados às suas funções sociais.

Realmente, as ações dos homens nos diferentes momentos históricos nos mostram a influência destes e a concepção evidente de infância, criança e desenvolvimento infantil ao longo dos tempos nas relações humanas e sociais.

A descoberta da infância começou, sem dúvida, no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 60).

Segundo Ariès (1981), na Idade Média, mais precisamente entre os séculos XVI e XVII, a diferença entre a criança e adulto era mais uma questão de tamanho e força, diante de um determinado papel social: ela também poderia trabalhar, mediante um acordo com os seus pais, em troca de um pequeno pagamento pelo tanto de seu trabalho. Logo, a sua “dependência” não era no sentido de sua incapacidade produtiva, de suas aptidões, mas referente à sua função social junto aos demais membros de seu grupo.

Ariès (1981) declara que no mundo medieval ignorava-se a infância, não existia entendimento da particularidade infantil. Consideradas adultas em escala reduzida, as crianças, desde cedo (5 e 7 anos de idade), ao lado dos adultos na sociedade aprendiam os ofícios do trabalho.

Heywood (2004) comenta que Ariès afirmava que a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Ariès (1981) afirmava que as crianças ocidentais na Idade Média, em geral, não eram consideradas como uma classe especial de seres humanos e nem tratadas de modo particular. É óbvio que os bebês exigem cuidados e atenções especiais, mas tão logo houvessem sido desmamados e tivessem adquirido um mínimo de habilidades para tomarem cuidado de si mesmas, eram tidas como adultos em miniatura, relacionando-se, trabalhando e divertindo-se com pessoas maduras.

Segundo Ariès (1981, p. 39), “[...] através da análise dos trajes infantis, dos jogos e brincadeiras, da noção de sexualidade infantil e da instituição escolar é possível perceber a evolução do sentimento de infância.”

Sobre isso, Ariès (1981) registra que as crianças jogavam os mesmos jogos que os adultos. Não se pensava que as crianças eram inocentes e que deviam ser protegidas. As crianças participavam da vida libertina, violenta e selvagem daquela época e, mesmo na escola, eram extremamente desobedientes, violentas e impossíveis de governar.

Ainda para este autor, nos séculos XV e XVI a criança já começava a ser representada na sociedade (pinturas, imagens da época) com mais frequência, não tão sozinha, mas com sua família, com seus companheiros de brincadeiras (ARIÈS, 1981). Todas essas representações levam a crer que a criança na vida real estava misturada aos adultos. A ideia bastante difundida na época de que se geravam várias crianças para conservar apenas algumas

é mais um exemplo de inexistência de um sentimento de infância daquela época. Não se acreditava que a criança tivesse uma personalidade e elas morriam aos montes sem que ninguém se abalasse muito com isso. Talvez também em consequência da situação demográfica da época, em que o índice de natalidade era altíssimo.

Com referência às roupas que as crianças usavam, na “[...] Idade Média, nada no traje separava a criança do adulto. Assim que a criança deixava seus cueiros era logo vestida como os adultos da época.” (ARIÈS, 1981, p. 69).

Para Ariès (1981), somente no século XVII é que o traje infantil tornou-se mais leve, mais folgado e confortável. A criança, pelo menos a de boa família, nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos da época. Sobre os trajes ainda:

Essa distinção entre o traje do adulto e o traje das crianças revela uma preocupação em separar os dois mundos, de dar uma particularidade à infância. Esses trajes reservados à criança conservam traços de trajes que já haviam sido usados pelos adultos, como é o caso dos vestidos [...] essa distinção dos trajes limitou-se aos meninos. As meninas, durante um tempo, não tiveram um traje especial, assim que abandonavam os cueiros se vestiam como as mulheres da época. (ARIÈS, 1981, p. 78).

Verifica-se que, para os meninos, a distinção entre o mundo adulto e infantil já estava sendo assinalada. Eles já estavam ganhando o seu lugar social, ao passo que às meninas ainda prevalecia o conservacionismo.

Em se tratando de sentimentos da infância, podemos contribuir com os estudos de Ariès (1981) afirmando que, no final da Idade Média, surgiram dois sentimentos de infância: o primeiro, a paparicação, em que a criança é considerada inocente, graciosa e motivo de distração, ser frágil que precisa ser cuidado, passando a ser o centro das atenções da família; o segundo sentimento de infância é a moralização, a criança é vista como ser incompleto, imperfeito que precisa ser moldada pela educação.

Quanto aos jogos e brincadeiras, durante muito tempo não houve uma distinção entre aqueles reservados às crianças e os reservados aos adultos. Conforme Brougère (1995, p. 46),

[...] até o século XVII a criança participava juntamente com os adultos das festas sazonais e tradicionais que reuniam toda a coletividade. Nestas festas a criança sempre tinha o papel específico, em pé de igualdade com os outros membros. Inversamente, também os adultos participavam de brincadeiras que hoje são reservadas às crianças, como é o caso da cabra-cega, brincadeira de roda, bola de neve, entre outras. Com relação aos jogos de cartas, também não havia distinção entre jogos infantis e jogos para adultos. Assim, até o século XVII, crianças participavam com os adultos de jogos de cartas, jogos de rifa, entre outros. Todos os jogos de azar disputados a dinheiro. Também não havia uma especialização de brinquedos infantis e durante muito tempo as bonecas divertiam tanto crianças quanto às mulheres.

Segundo Ariès (1981), no século XVI ao XVII, quando surge um sentimento de infância e uma preocupação com a mortalidade e a educação, é que se passa a proibir às crianças os jogos maus, como os de azar. Foi assim, por exemplo, que os jesuítas introduziram os jogos educativos nos colégios e os médicos, os exercícios físicos. Também, no final do século XVI, a infância tinha suas próprias festas, como é o caso da Primeira Comunhão.

Kramer (1992) afirma que somente no século XVII, com a grande reforma moral e religiosa, é que surge a noção de inocência infantil, a noção de fragilidade e debilidade da criança. Ela passa a ser um reflexo da pureza divina, o que colocava a educação como a maior das obrigações humanas.

As crianças se juntavam aos adultos desde cedo em seus passatempos e, se fosse a algum tipo de ofício, viviam o trabalho em sua rotina como se tivesse completado sua formação. Para Heywood (2004, p. 23), “[...] a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta.” Embora na Idade Média a distinção entre adulto e criança fosse pouca, segundo o autor, a infância não foi totalmente ignorada, mas definida de forma imprecisa, ou com pouca importância.

Nos séculos XV, XVI e XVII, houve uma “descoberta” da infância. Conforme Heywood (2004, p. 23), “[...] quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, [...] antes que pudessem integrar o mundo dos adultos [...]”, a criança já começava a ser representada na sociedade (por imagens da época) com mais frequência.

Prestes (2019) afirma que o conceito de infância aparece quando surgem dois sentimentos por parte dos adultos em relação à criança: o de paparicação e o de moralização, conforme mencionado anteriormente. Se antes a criança estava, juntamente com os adultos, envolvida nas atividades do dia a dia, as mudanças impostas pela nova organização social transformam a relação com as crianças, que começam a ser separadas das atividades dos adultos. Se antes a criança aprendia e se desenvolvia na atividade coletiva, com o surgimento do sentimento de infância não vivencia mais diretamente a situação real, ela imita a vida real, inventa, imagina e brinca de faz de conta. “Muda a sociedade, muda a posição social da criança no curso da história e o faz-de-conta emerge num estágio específico do desenvolvimento social da vida humana.” (ELKONIN, 1998, p. 08).

A partir do século XVIII, mudanças consideráveis vêm contribuir para a concepção de infância, e as crianças passam a ter uma imagem mais positiva. Define-se um novo lugar à criança e à família, fruto das relações sociais que se estabeleciam pela então sociedade

capitalista. Para Heywood (2004, p. 57): “Esses acontecimentos influenciariam, e, por sua vez, seriam influenciados, pelos métodos de criação de crianças, pelo trabalho infantil, pelas medidas de bem-estar materno e pela educação.”

Fica evidente que a concepção de infância surge no seio de uma sociedade que estava sendo permeada por profundas mudanças sociais, que mudariam o modo de vida das pessoas e até mesmo os valores sociais presentes na época.

Para Qvortrup (2010 *apud* CORSARO, 2011), as crianças não foram tão ignoradas como marginalizadas devido a sua posição marginalizada, assim como as mulheres. Afirma também que a infância como forma estrutural é inter-relacionada a outras categorias estruturais, como classe social, gênero, grupos de idade.

Na modernidade, o conceito de infância é produzido enquanto consciência da particularidade infantil (SANTA CATARINA, 1998). Conceito esse que vai inspirar toda a educação até século XX. O interesse que anteriormente se apresentava como fonte de distração e brincadeira passa para o interesse psicológico e de preocupação moral.

Assumir uma concepção histórica de infância significa entender que, através dos tempos, ela tem ocupado lugares diferentes na nossa sociedade. Isto significa que não há concepção universal do que seja a criança.

Segundo Kramer (1992, p. 47):

[...] trabalhar a concepção de infância em uma perspectiva histórica demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil.

Como nos afirma a autora acima, a concepção de infância varia de acordo com a cultura em que ela é concebida e convive. O conceito da infância foi construído a partir das relações sociais estabelecidas, e não em junção de uma essência ou natureza da criança. Devemos pensar nas múltiplas interferências que a criança está exposta em sua vida.

Na sociedade atual, percebe-se uma distinção entre o mundo da criança e o mundo do adulto. A criança tem suas próprias roupas e seus próprios jogos e brincadeiras, ao passo que os adultos têm seu modo de vestir distinto, têm seu trabalho e seu modo de portar-se frente à sociedade. Com relação à sexualidade, há toda uma preocupação em preservar as crianças da sexualidade tolerada entre os adultos, não as deixando dormir entre seus pais, assistir a filmes impróprios, ouvir ou repetir palavras obscenas, entre outros. Existe todo esse cuidado, mas os

meios de comunicação acabam por influenciar na maneira das crianças e adolescentes se comportarem, se vestirem e até mesmo se posicionarem frente à sociedade.

Em síntese, o conceito de infância, tal como o concebemos hoje, nem sempre existiu. Segundo Prestes (2019), sempre houve criança, mas nem sempre houve infância. Até a Idade Média, a criança, assim que ganhava alguma independência, era envolvida nas atividades da vida cotidiana, participando de todas as atividades juntamente com os adultos. As crianças aprendiam e se desenvolviam na atividade coletiva com os adultos.

3.1.2 A infância e sua relação com a educação: algumas pinceladas

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. (Nelson Mandela).

Para Kramer (1995), a evolução da estrutura escolar também está ligada a uma evolução do sentimento de infância. Ariès (1981) nos diz que a formação que a criança recebia era a mesma dos adultos nas escolas medievais. Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à distinção das idades dos clérigos. Não havia distinção de idade quanto ao aprendizado. Dessa forma, eram agrupados nas escolas, indistintamente, crianças, jovens e adultos. Não havia uma idade específica para ir à escola. Demorou muito tempo para que o colégio aparecesse como uma instituição reservada às crianças. Foi no final do século XVIII e início do XIX que os educadores compreenderam a particularidade da infância e a necessidade de instituições especiais de educação para a formação moral e social das crianças.

Os primeiros registros históricos demonstram que as crianças têm sido educadas e cuidadas desde o início da humanidade, através de uma educação informal; pois, educar e cuidar eram responsabilidade das famílias.

Inicialmente, não era feita nenhuma diferenciação entre educação das crianças pequenas e das mais velhas. Somente a partir do século XIX é que elas foram separadas; assim, começou-se a desenvolver métodos pedagógicos específicos para cada idade.

Novas necessidades são estabelecidas para a família da classe trabalhadora e estas dificuldades serão resolvidas por instituições já existentes desde a Idade Média, conhecidas por asilos, caracterizadas pela função de guarda e voltadas para suprir as necessidades básicas das crianças órfãs, abandonadas, pobres, das quais passam a fazer parte, também, os filhos das famílias trabalhadoras (SANTA CATARINA, 1998).

De acordo com Kramer (1992, p. 78):

Ao mesmo tempo em que a criança das famílias trabalhadoras é envolvida na produção econômica, filósofos e educadores do final da Idade Média e início da Idade Moderna trazem novas contribuições ao que naquele momento se compreendia por infância. Esses estudiosos fundamentaram-se nas características da 'natureza infantil', que atribuía à criança aspectos de dualidade, ou seja, se por um lado a criança era dotada de capacidades inatas, de potencialidades naturais, de outro era ser incompleto e imaturo: precisaria ser modelado, ensinado e educado.

Sabemos também que a ideia contemporânea de infância, como categoria social, emerge com a Modernidade e tem como principal berço a escola e a família.

Segundo Ariès (1981), só a partir do século XVIII é que triunfou o sentimento de família, a qual se tornou uma sociedade fechada. Assim, toda a preocupação com a educação que passou a existir nessa época fez da família a responsável pela formação dos corpos e das mentes. Os pais não deveriam somente colocar filhos no mundo, e sim prepará-los para a vida e enviá-los às escolas. Em função disso, a criança deixa de conviver com os adultos e passa a ser mantida à distância, num processo de enclausuramento denominado escola.

Esse cuidado especial com as crianças favoreceu o aparecimento de sentimentos novos dentro da família, uma afetividade exacerbada e tão bem retratada na iconografia da época que passa a representar as cenas de famílias no interior de casa. A consequência direta do sentimento de família foi a retratação da sociabilidade, isto é, da vida pública, relações de vizinhanças, de amizades e de tradições.

Esta concepção de infância contrapõe-se a ideia, ainda muito presente no senso comum, de que a criança é uma espécie de brinquedo interessante, ou um ser incompleto que deve ser preparado para se tornar adulto. A criança nesta nova ótica é vista como parte desta totalidade, que determina e é determinada. "Um ser humano em processo de humanização permanente, um cidadão com lugar definido na sociedade, um sujeito cognoscente desde que nasce." (MACHADO, 1992, p. 62).

O fato de os educadores compreenderem a particularidade da infância e a necessidade de instituições especiais de educação para a formação moral e social das crianças vai caracterizar fortemente o século XVIII, evidenciando, desta forma, a existência de um mundo próprio e autônomo da infância. Dessa maneira, as instituições que faziam guarda das crianças em asilos passam a receber a influência desse pensamento educacional. A educação das crianças pobres, órfãs e filhas de trabalhadores começam a adotar os princípios de corrigir, compensar e recuperar sua condição de marginalidade social.

Para Ariès (1981), foi no século XVI que se estabeleceram as diferenças entre o mundo da criança e o mundo do adulto, pois na Antiguidade ela era vista como adulto em miniatura, conforme visto anteriormente. Após as mudanças ocorridas nas últimas décadas, podemos afirmar que a concepção de infância está garantida através da legislação, trazendo novo olhar e respeito à criança.

No decorrer da história, a concepção de infância foi se modificando. Hoje sabemos que não existe uma categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção: “[...] o sentimento e a valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma que hoje são conhecidos e difundidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social.” (KRAMER, 1995, p. 16).

O século XX constituiu-se como aquele da luta pelos direitos, inclusive, das crianças e adolescentes. O ECA é um exemplo disso. Com ele vem a concepção da criança cidadã de direitos. Ser cidadão é condição indispensável para portar, exercer e criar direitos. Conceber a criança como sujeito de direitos e vê-la como um cidadão na sua condição própria de criança, no seu tempo presente.

Esta concepção de infância, de certa forma, ainda se encontra presente no senso comum e com base nessa concepção entende-se a criança como um ser incompleto que deve ser preparado para se tornar adulto. Assim, a educação nega o tempo de vida presente em nome do futuro. Tal concepção faz com que a inserção no universo letrado, a preparação para ser um profissional eficiente, se sobreponha à necessidade do desenvolvimento integral da criança através das interações e brincadeiras, como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

As DCNEI foram construídas levando em consideração outra concepção de criança, não mais “como a ser”, mas uma criança presente e potente.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, e seja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, [s.p.]).

Acreditamos e lutamos na concepção da criança como cidadã de direitos. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do ECA (BRASIL, 1990), a criança passa a ser vista como cidadã de direitos. A infância passou a ser assumida como um tempo de direitos e peculiaridades, e devemos pensar a criança em sua infância com uma educação para ela. Uma educação para a criança não pode dar-se à margem do brincar.

3.1.3 Concepção de infâncias: contribuindo com elementos de discussão para sua construção

Uma Instituição da Educação Infantil é aquela que assume as infâncias como foco do processo.
 O que a caracteriza é a prioridade para a infância vivida.
 A Instituição da Educação Infantil é aquela que viabiliza e concebe a criança como sujeito de direitos. É infância na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. É aquela que enxerga a criança nas infâncias, é coerente com a criança que luta para que seja ela mesma.
 E como ninguém pode ser só, a Instituição da infância é uma comunidade democrática, coletiva, de companheirismo, de adultos que respeitam, ensinam e aprendem com as crianças. É um espaço que não pode ser licenciado, sem movimento, sem ludicidade, sem brincar e nem autoritário.
 É um local dialético, de reflexão, de experiência viva da criança.
 Lugar de muitas infâncias, do ensinar, do aprender, do brincar
 (Lisaura M. Beltrame, 2021).

A reflexão acima expressa uma concepção de infância a qual acreditamos e lutamos no contexto da Educação Infantil, ou seja, superar a ideia de infância enquanto campo de lacunas, silêncio, passividade, obscuridade e fragilidade, como retratamos acima, trazendo fragmentos da história da infância.

Queremos destacar a infância hoje como período de transformação, de construções, de significados, descobertas do mundo físico e social. Neste sentido, compreende-se a criança como cidadã desde que nasce, que participa, experimenta e sente-se no mundo.

Concepções de infâncias têm influências históricas e as crianças transformam-se dia a dia.

A idade de infância não existiu sempre e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com uma sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudaram a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma situação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1995, p. 19).

Almeida (2002) salienta que a infância não deve ser vista como algo homogêneo, mas heterogêneo. Nesse sentido, a autora continua defendendo que o olhar do adulto sobre

infância não pode se sobrepor ao da criança, pois ela vive experiências completamente diferentes das que ele viveu há muitos anos e lhes atribui outros significados.

A criança nem sempre foi olhada como ela é hoje. Aos poucos passou a ser vista em suas especificidades, suas temporalidades próprias. Deste momento em diante, deixou de ser concebida apenas como adulto em miniatura e começou a viver sua infância. Como vimos, no Brasil, a partir da década de 1980, a infância passou a ser assumida como um tempo de direitos e peculiaridades. Devemos pensar a criança em sua infância com uma educação para ela, não voltada para o adulto que queremos que seja. É claro, avanços aconteceram, mas estamos longe da criança viver a infância em sua plenitude, em função da realidade social que vivemos em nosso país.

A concepção de criança foi evoluindo com a história social dos homens. A condição da criança, num determinado sistema, depende do modo como ela pode atuar na base econômica, produzir para esse sistema. O que nos interessa é que, mesmo inferiorizada junto ao mundo dos adultos, ela é um ser social que desde o momento em que nasce vai criando várias relações com os objetos do mundo físico e social, construindo conhecimentos básicos para sua vida, ao mesmo tempo que internaliza padrões de comportamento, normas e valores transmitidos pela família e classe social de origem. Assim, não há como ser encarada como consumidora passiva de conhecimentos, um depositário de conhecimentos prontos e acabados, que só o adulto é capaz de lhe dar; uma própria situação existencial já lhe confere o poder de elaborá-los, à medida que for interagindo com o mundo onde vive, para transformar e adaptar o que há nele às suas necessidades de sobrevivência. A criança deve ser filosoficamente como ser que produz sua existência.

Numa sociedade capitalista como a nossa, em que a criança, conforme concepção empirista, é encarada como “um ser em formação”, incompleto até chegar a ser adulto, “incapaz de elaborar conhecimento”, mas “consumidora” deles, é imprescindível que se busquem todos os meios para que lhe sejam proporcionados os instrumentos necessários à aquisição de “conhecimentos sistemáticos e científicos”, que lhe servirão para que tenha participação ativa no todo social, no qual está inserida (SANTA CATARINA, 1998).

Sob essa visão é possível compreender o tratamento que tem sido dado à “infância” historicamente e ainda não foge a uma visão naturalista e biológica dessa, que tem apresentado a criança como um ser incompleto, cujo desenvolvimento está condicionado, essencialmente, ao processo biológico. Portanto, tudo o que ela faz é visto numa perspectiva etária, simplesmente.

Desta forma, esta visão reduzida não explica a criança para além do algo “natural”, como se ela fosse apenas um dado etário, um organismo em formação por excelência. Na verdade, mais do que um simples organismo de mudança, determinado pela sua condição biológica, a criança é um ser social, enraizado num tempo e num espaço que tem, portanto, uma história, uma geografia. Nasce numa determinada classe social pela qual nem se quer optou, mas que lhe foi preestabelecido e que por viver também num determinado meio físico e social será capaz de influenciá-lo e ser influenciado por ele.

Assim sendo, a ideia de “infância” não pode ser considerada, historicamente, conforme as modificações da forma de organização da sociedade. Cada uma delas concede à criança o papel que melhor ajuste às necessidades do sistema político-econômico, e pelo qual é sustentada, segundo o grau de envolvimento desse ser com a produção. Ora, a criança nem representa uma força de trabalho de grande potencial produtivo, pois, dependendo da ideologia de uma determinada classe, os homens distribuem e recebem seus ganhos segundo suas capacidades ditas “individuais”, como se alguns tivessem certas aptidões mais complexas que de outros e, sendo assim, essa classe é quem decide quanto à necessidade maior ou menor deste ou daquele trabalho.

A concepção de infância varia de acordo com a cultura em que é concebida. “Trabalhar a concepção de infância, demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Ainda, o caráter histórico do fenômeno aponta a concepção de infância com significação social (SANTA CATARINA, 1998). Nessa abordagem, a criança é contextualizada, isto é, inserida em uma sociedade concreta e definida historicamente. Esta criança, então, convive, sonha e brinca num contexto sociopolítico-cultural definido, a partir do qual constrói a sua identidade individual e grupal.

Respeitar a cultura da infância significa ter o foco do olhar nas crianças, e não na cultura do adulto (visão adultocêntrica). Precisamos aprender a interpretar as crianças, pois se expressam pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo, até pela não expressão. É preciso encontrar formas de olhar, ouvir, sentir e interpretar as crianças. O desafio é o de pensar a infância partindo dela mesma, e não da cultura adulta.

A criança deve ser entendida como cidadã de direitos fundamentais, ou seja, direito ao brincar, à educação, à saúde e à assistência para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada. Com direito de viverem sua temporalidade (infância) como momento presente, e não apenas em uma educação/ensino, preocupado no adulto futuro.

Nossa concepção caminha na compreensão da criança como protagonista de sua história, com direito e acesso ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, através do direito a uma educação emancipatória, que respeite suas necessidades, interesses e especificidades como um ser em totalidade.

Como nos diz Arroyo (1999, p. 09), os educadores sabem pouco sobre as idades da vida, da infância e do desenvolvimento humano: “Sabemos mais sobre os conteúdos de cada área e disciplina do que sobre as especificidades da infância, da adolescência [...]”.

Conhecer a criança com que trabalhamos significa entendê-la como um ser social e histórico, que apresenta diferenças de procedência socioeconômico-cultural, familiar, étnica, de gênero, de temporalidade, que necessitam ser analisadas, respeitadas e valorizadas nas instituições educativas. A criança está aguçada num processo de conhecer o mundo, descobertas e mais descobertas, desejos, curiosidades, comunicação com o mundo e com as pessoas. “A infância pede passagem. Pede nossa atenção. Pede que a reconheçamos como sujeitos sociais e culturais.” (ARROYO, 1999, p. 08).

A pedagogia termina por não olhar, não dialogar com a infância. “Não vemos nem conseguimos ver a infância, mas o adulto que nela sonhamos.” (ARROYO, 1999, p. 15).

De acordo com Arroyo (1999, p. 08): “A presença incômoda das crianças e adolescentes nas cidades vem de longe, que convívio entre cidade, infância e educação nem sempre foi pacífico. Foi tenso. Tensão que foi ocultada nos sótãos de nossa memória social e pedagógica.”

Na luta pelos direitos, tem-se produzido muitos avanços, nas diferentes legislações e declarações dos direitos da criança, conhecidas como Declaração de Genebra (1923); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); e, LDB, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Para Sarmiento e Pinto (1997), estas declarações apontam, por um lado, para o discurso social e político sobre a infância de direitos e, por outro, para práticas sociais relacionadas às crianças que não garantem seus direitos. Ocorre uma separação entre a defesa dos direitos e a prática. Cabe aos educadores, que trabalham com a infância, lutar pela efetivação dos princípios assegurados amplamente na Legislação, para que haja coerência entre interações e práticas.

A legislação sozinha não tem o poder de solucionar os problemas sociais. A Lei não é suficiente para garantir a efetivação de seus artigos.

As conquistas do Brasil, desde a Constituição de 1988, trazem em cena os direitos das crianças, onde esta passa a ser sujeito de direitos; na continuidade, com o ECA, com a defesa

de uma participação cidadã que contribui para uma cidadania ativa das crianças. As crianças precisam exercer seu direito de serem crianças e essas legislações contribuíram para isso.

Com a LDB (BRASIL, 1996), a legislação nacional passou a reconhecer as creches e pré-escolas, para as crianças de 0 a 6 anos, como parte do sistema educacional. Isto também significa conquista, pois a criança aparece no capítulo que trata do histórico da educação, e não somente da assistência.

Há 18 anos existia quase total ausência de estudos sobre crianças na Sociologia. Tais estudos atualmente trazem contribuições significativas para o reconhecimento das infâncias e crianças. Estudos foram ampliando-se a partir de 1990 com artigos, livros, periódicos, projetos de pesquisa e uma rede internacional de sociólogos do hemisfério norte. Faria e Finco (2011 *apud* DORNELLES; LIMA, 2018) afirmam que a pesquisa sociológica nasce no Brasil com Florestan Fernandes e foi interrompida e ressurgiu em nome das crianças que estão sendo vistas como sujeito de direitos.

Estes estudos trazem a discussão que não existe somente uma infância, e sim várias infâncias, cada uma com seus pontos de referência particulares. As crianças são seres em desenvolvimento, ou seja, são atores nos campos sociais. Como diz Arroyo (1999), sujeitos sociais e culturais.

Sobre isso, Arroyo (1999) nos faz refletir que temos infâncias tão diversas. As crianças têm cor, têm rostos, têm existências diversas, como não vê-las? “São assumidas as diversidades de infâncias, de condição social, de corpo, de pele, de raça, como questões sociais, da cidade, da modernização, do ordenamento espacial, da pedagogia. Tempos que assumem o diálogo tenso entre educação, cidade, infâncias.” (ARROYO, 1999, p. 18).

Dornelles e Lima (2018, p. 128-129) contribuem afirmando que estes estudos “[...] emergem a participação da criança como elemento principal na definição de um estatuto social da infância [...]”, dando visibilidade ao universo infantil. Ou seja, a participação das crianças como produtoras de cultura. Em resumo, defendem a infância como construção social; a infância é uma variável de análise social que deve ser compreendida relacionada a outras variáveis (gênero, classe social, etnia etc.); as culturas da infância e as relações das crianças devem ser estudadas no presente, e não no futuro; as crianças são seres ativos; a etnografia é uma das principais metodologias para pesquisar a infância; a sociologia da infância é marcada pelo novo paradigma da necessidade de reconstituição da infância na sociedade.

A infância hoje está passando por uma redefinição de valores, sendo o momento em que a criança passa a ter novas tarefas, além de vivenciar sua própria infância. Foi a partir do

século XX que o reconhecimento dos direitos básicos das crianças, com características específicas, foi acentuado. Este sentimento de respeito à infância e o seu reconhecimento singular têm levado a sociedade a exigir a garantia de seus direitos, por meio de políticas públicas e sistemas de proteção integral à criança.

Nesse sentido, é importante destacar que as definições de criança e infância¹ estão diretamente ligadas. O sociólogo da infância Corsaro (2011) apresenta os conceitos de criança e infância como indissociáveis:

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem as suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a construção das sociedades adultas.

[...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos a infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. (CORSARO, 2011, p. 15).

Esses dois conceitos se complementam, ou seja, são partes de um todo, pois as crianças já são membros da sociedade desde o nascimento também e a partir de seus contextos criam suas infâncias.

James e Prout (1997 *apud* CORSARO, 2005) enfatizam que as mudanças no clima intelectual durante os anos de 1970 apontaram novas direções no estudo da infância dentro de muitas disciplinas, mas principalmente na História observou que as crianças não foram ignoradas, e sim marginalizadas na Sociologia. Corsaro (2005) também acredita que as crianças são marginalizadas em função das suas posições submissas na sociedade e nas concepções teóricas da infância e da socialização. Os estudos sobre a infância dentro da Sociologia, independentemente das instituições escolares, familiares, jurídicas, tomam corpo principalmente a partir da década de 1990, quando se oficializa a constituição de uma Sociologia da Infância.

Corsaro (2011) afirma os avanços da Sociologia, Psicologia e Antropologia levaram ao desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização da infância. Esta considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo. A socialização é mais um processo reprodutivo do que linear. É reprodutivo porque as crianças não somente internalizam individualmente a cultura dos adultos, como também se tornam parte dela, e

¹ Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2006), criança é ser humano de pouca idade; e infância está definida como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. É senso comum utilizar a palavra infância para indicar um período da vida humana. Neste sentido, o ECA define “[...] a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos.” (BRASIL, 1990, [s.p.]).

assim produzem a sua própria cultura de pares. Criam rotinas interativas estáveis e coerentes na cultura de pares. As rotinas incluem o embelezamento das crianças dos modelos adultos. E ainda se superam, uma apreciação da complexidade e poder das suas competências como atores sociais.

O resgate da pluralidade cultural contribuiu para a compreensão da infância na atualidade, em que as crianças passam a ser “agentes sociais, ativos e criativos” (CORSARO, 2011, p. 15), a partir das relações entre pares, gênero, raça, desigualdades econômicas e o acesso à educação vividas pela humanidade, dando o embasamento necessário à discussão da concepção de infância, Educação Infantil e das brincadeiras, por meio do olhar sensível de diferentes autores e estudiosos deste assunto em destaque.

Corroboramos com as ideias de Corsaro (2011), através da abordagem de infância como fenômeno social e as crianças como coconstrutoras ativas de seus mundos sociais, crianças protagonistas do processo educativo, precisamos superar a ideia de infância enquanto campo de lacunas, silêncio, passividade, obscuridade e fragilidade. As crianças “[...] se manifestam no dia, espaços públicos, nas praças, nas ruas e nas escolas. A infância pede passagem.” (ARROYO, 1999, p. 08). Queremos destacar a infância, hoje, como período de descobertas, de construções de significados, de descoberta do mundo físico e social. Nesse sentido, compreende-se a criança como cidadã desde que nasce, que participa, produz cultura, experimenta e sente-se no mundo.

O conceito da infância foi construído a partir das relações sociais estabelecidas, e não em junção de uma essência ou natureza da criança, conforme dito anteriormente. Devemos pensar nas múltiplas interferências que a criança está exposta em sua vida. Como nos diz Rocha (2002 *apud* KRAMER, 2003), uma “infância heterogênea”.

Os estudos nas diferentes áreas das ciências sociais como a Antropologia, a Psicologia, a História, a Filosofia, a Pedagogia e a sociologia da infância contribuíram para a compreensão da infância na atualidade e operam em uma mudança no modo de perceber as crianças que passam a ser compreendidas como “agentes sociais, ativos e criativos” (CORSARO, 2011, p. 15). Corsaro (2011), a partir de seus estudos, constrói dois conceitos importantes: reprodução interpretativa e cultura de pares e seus estudos contribuem para o embasamento necessário a discussão da concepção de infância, Educação Infantil.

No “conceito de reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011, p. 15), as crianças participam coletivamente na sociedade, libertando da doutrina individualista. Já são parte da sociedade desde seu nascimento e contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social.

Ainda para este autor, o conceito reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, como também contribuem ativamente. O conceito interpretativo abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Estas negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares.

O autor ainda explica que o termo reprodução captura a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, pelo contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. Por outro lado, reprodução implica que crianças são também, a partir da participação na sociedade, constrangidas pela estrutura social. O termo interpretativo captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. Nesse sentido, entende as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. Esta postura vem ao encontro de duas crenças da Sociologia da Infância, apontada pelo autor que: “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto.” (CORSARO, 2011, p. 05).

A concepção de criança foi evoluindo com a história social, e a condição da criança, num determinado sistema, depende do modo como ela pode atuar na base econômica, produzir para esse sistema. O que nos interessa é que, mesmo inferiorizada junto ao mundo dos adultos, ela é um ser social desde o momento em que nasce, vai criando várias relações com os objetos do mundo físico e social, construindo conhecimentos básicos para sua vida, ao mesmo tempo que internaliza padrões de comportamento, normas e valores transmitido pela família e classe social de origem. “A infância pede passagem. Pede nossa atenção. Pede que a reconheçamos como sujeitos sociais e culturais.” (ARROYO, 1999, p. 08).

Ainda para Arroyo (1999), a infância sempre esteve e sempre estará entre nós, devendo ser vivida no seu tempo certo. Devemos superar a visão de infância como um “vir a ser”, como “objeto de assistência”, como preparação para o mundo adulto ou para a escolarização.

Sarmiento (2011) percebe as crianças como atores sociais de seu processo de socialização, sujeitos que se comunicam, expressam os seus sentimentos, os seus quereres, as suas frustrações, produzem cultura na interlocução com as diferentes gerações e contextos sociais. Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) salientam:

[...] que 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.

A temática infâncias e criança vem sendo recorrente nas políticas públicas brasileiras de modo geral, desde a proclamação da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), principalmente no que se refere à escolarização na Educação Básica, o combate à mortalidade infantil e aos programas de proteção e de reconhecimento dos direitos sociais e das crianças. As relações que circundam a criança têm sido alvo de estudos e preocupações de pesquisadores, os quais discutem e produzem conhecimentos para a mudança de paradigma em relação à criança e à infância. As crianças precisam estar vivas exercendo seus direitos de viverem sua infância, como nos diz a citação acima, e, para o estudioso brasileiro Arroyo (1999), a infância precisa ser o presente, e não o ausente. A infância não pode ser um tempo descartável, um não tempo, um tempo vazio de sentido. A infância precisa ser um tempo social e cultural, cheio de infâncias e crianças e não de adulto.

“A pedagogia, os currículos, a formação de educadores, perdem a cada volta da história seu objeto, seu referencial, seus sujeitos sociais e culturais, a infância, como uma idade da vida, um tempo social e cultural.” (ARROYO, 1999, p. 17).

Há anos me questiono sobre a afirmação de Arroyo (1999), pois somos pedagogos da infância, mas delas poucos sabemos. Realmente, pergunto o que de fato sabemos ou estudamos sobre ela. Dominamos outros conceitos e teorias educacionais, mas delas conhecemos o que de fato? Sobre isso, Delgado (2004) também nos pergunta o que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas?

Podemos também acrescentar ao texto que na perspectiva histórico-cultural a infância é uma construção histórica e social. A criança vista como sujeito, e não objeto do desenvolvimento, como alertava Marx. Vivemos, ainda, na pré-história humana e constatamos facilmente que o direito à infância não foi ainda consolidado e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder.

Para Mello (2007), a infância, na forma como a pensamos hoje, é uma construção dos últimos 200 anos da história. Antes disso, como nos diz Ariès (1981), ia-se para a guerra, casava-se e trabalhava-se assim que se tivessem condições físicas para tanto. Fatos que, hoje, são motivo de indignação e denúncia eram usuais dois séculos atrás.

Mello (2007) acrescenta que, para Marx, a forma das relações entre homem e mulher, assim como para as crianças, expressa o nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade em que se inserem.

Mello (2007) diz que a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças. “Olhar a infância, do ponto de vista da formação por

etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças.” (MELLO, 2007, p. 99).

Então, o papel da educação de nossas crianças nesta perspectiva é o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos.

Ainda para Mello (2007), a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade. E sim uma criança que surge da “[...] observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.” (MELLO, 2007, p. 90). O mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Dessa forma, para os teóricos da perspectiva histórico-cultural, as crianças não devem aprender por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância.

Nesta perspectiva, as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás:

[...] em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais. (MELLO, 2007, p. 90).

Segundo Prestes (2012), cada vez mais, a infância perde de vista a criança. Desde o início das despedidas dos tempos medievais e a inauguração dos dias de hoje, com a instituição do que se pode chamar de sentimento moderno de infância, a criança torna-se um espectro. A criança é “o que não é” e somente poderá ser sob a forma adulta. Um corpo sem alma a vagar rumo a um futuro que os adultos traçaram para ela. A infância é nada mais que a prolongada gestação de um adulto que, um dia, irá nascer. Nessa gestação, enclausuram a criança, usurpam-lhe o presente do viver e solapam as formas de resistência, que ela cria na ânsia de ser, deformando-as em meios para fins adultocêntricos.

As instituições para a sua educação não são para ela, mas para quem cuida dela; as brincadeiras que inventou transformam-se em indústria de brinquedos, que usurpam a sua potência criativa, ou em estratégias pedagógicas que as convertem em meios lúdicos para

alcance de finalidades escolarizadas. Essa é a infância do absurdo, uma infância adulterada pela dilapidação do presente viver da criança.

Assim, terminamos esta parte com um poema de Ruth Rocha, que nos diz tudo em relação ao respeito às crianças, suas especificidades infantis, suas diferenças e seus direitos.



Numa versão atualizada seria:

Hei menino, menina escabelado, cabeludo
Não ve que tem que cortar
QUE TEM QUE ESCUTAR
Mas eu não quero
Quero deixar black
Ah black tho you
Não assim.

3.2 Educação Infantil e suas concepções

3.2.1 Refletindo sobre as diferentes concepções da Educação Infantil ao longo dos tempos

Segundo Kramer (1992), as Instituições de Educação Infantil, ao longo de sua existência, têm tido diferentes concepções educativas que orientam suas práticas pedagógicas, sendo possível delinear três grandes tendências: a que pretende compensar as carências

supostamente existentes na criança; a de caráter antecipatório, que pretende preparar para o 1º grau; em que as crianças possam participar de forma mais livre e autônoma, ainda que, por parte da instituição, as práticas estejam imbuídas de intencionalidades.

Estas atitudes estão fundadas em princípios que veem as crianças, ora como seres imperfeitos, devendo ser melhores formadas para terem o direito de ingressar na sociedade humana, ora como criaturas inocentes, que não precisam interagir com os acontecimentos sociais.

Em meados do século XIX, a educação compensatória é considerada como solução para a privação cultural, além de reproduzirem experiência fracassada ignorada pela legislação brasileira (SANTA CATARINA, 1998). Kramer (1992) assimila que este pensamento tem origem nas contribuições de Pestalozzi e Froebel, e num momento posterior é complementado por Montessori e McMillan, entre outros. A educação era vista como modo de superação da condição social de carência e deficiência, o que posteriormente veio caracterizar as propostas pedagógicas para a pré-escola.

Kramer (1992) afirma que, em nível do discurso oficial, a educação pré-escolar chegou a ser sugerida como alternativa para solucionar os problemas sociais, inclusive, os da escola de primeiro grau, ressaltando a função como preparatória.

Essa visão da educação não leva em conta o que é vivido pela criança, considerando-a como um vir a ser, como aquele que, uma vez tendo sido educado adequadamente, poderá garantir não somente sua própria sobrevivência, como também a de seus pais pelo equilíbrio econômico. A criança é vista como um futuro trabalhador, para cuja sobrevivência e formação, a escola pode contribuir aguardando o retorno pelo investimento realizado (KRAMER, 1992).

Segundo Cerisara (1999), é possível verificar duas formas de caracterização dos trabalhos realizados em Instituições Infantis. Havia as Instituições que realizavam um trabalho denominado “assistencialista” no sentido de cuidar, sem caráter educativo para os pobres. E as instituições que realizavam um trabalho denominado “educativo” para os ricos. Compreende-se que a partir dessa construção histórica da Educação Infantil se consolidou a dualidade da sua função, o cuidar desassociado do educar.

Sobre isso, Forest e Weiss (2003) afirmam que esta assistência somente para pobres, financiadas pelo poder público, significou atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias estigmatizando a população de baixa renda. “A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem

considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.” (FOREST; WEISS, 2003, p. 03).

Outra concepção alia-se a uma postura político-pedagógica que defende a necessidade de dizer não ao modelo assistencialista, as propostas espontaneístas e compensatórias. Esta postura apoia-se no pressuposto de que as crianças da Educação Infantil têm características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidados e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, comprometem seu desenvolvimento posterior.

Angotti (2014) contribui afirmando que temos a garantia por lei ao direito da criança e a Educação Infantil com caráter educacional. Entretanto, as instituições de Educação Infantil se consolidaram em sua construção histórica como equipamentos compensatórios e assistencialistas e com a concepção de educação nessas mesmas características. Para romper com essa visão dualista é preciso a articulação do educar e cuidar indissociável e elenca a ludicidade, o prazer e o brincar condições básicas para a promoção desse desenvolvimento infantil. Portanto,

[...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. (ANGOTTI, 2014, p. 19).

A criança reconhecida como sujeito histórico e social precisa aprender e desenvolver-se em sociedade para atuação cidadã. Neste sentido, a criança é um ser produto de uma cultura consumindo-a e produzindo-a. Oliveira (2009) salienta que é necessária, nas atividades educativas, uma ação intencional que amplie o universo cultural das crianças para que elas compreendam a sua realidade a fim de agir e intervir nela de modo transformador.

Forest e Weiss (2003) ratificam que para superar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, “[...] assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante de crianças.” (FOREST; WEISS, 2003, p. 03).

Com base em análises de Tristão (2004), o papel do professor na Educação Infantil é criar espaços, disponibilizar materiais, participar das brincadeiras, cuidar, ou seja, ele é um mediador do conhecimento. Seu dever é propiciar as mais diversas e ricas experiências às crianças. É preciso que o professor tenha consciência da importância de possibilitar às crianças a vivência de experiências para que elas construam os processos imaginários e

criativos, respeitando-as como sujeitos históricos ativos para ser, aprender, desenvolver e transformar.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil tem papel de inserir a criança no mundo de conhecimento, com leitura de mundo interpretativa do seu social, brincadeira, fantasia, ludicidade. Por isso é necessário o estudo e aprofundamento da organização dos espaços para diversificar possibilidades de experiências na Educação Infantil, pois esta tem finalidade de criar pessoas mais pensantes que proporcione reconstrução social. Assim,

[...] analisar o para quê a Educação Infantil significa a convicção de que novos tempos podem ser pensados para a sociedade; desenvolvendo e realizando pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância (ANGOTTI, 2014, p. 26).

Deste modo, as instituições infantis são um dos contextos que tem como prioridade o desenvolvimento integral da criança, inserindo-a em outras culturas. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se nessa relação, como sujeitos históricos.

Angotti (2014, p. 20) acrescenta que:

[...] cabem [...] aos espaços educacionais voltados para a educação infantil, assegurarem a criança o direito ao exercício de todas as suas formas de expressão, possibilitando-lhe diversificadas vivências e contribuindo para sua formação como ser humano participante da sociedade em que vive.

As propostas pedagógicas para as Instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança entendendo, que ela é um ser em totalidade e constante processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme Freire (1994a, p. 16):

A Educação Infantil deve propor atividades desafiadoras que sejam simultaneamente significativas e prazerosas. Incentivando a criatividade e a criticidade, promovendo, assim, o desenvolvimento integral e integrado da criança, com o objetivo de formar seres autônomos e independentes, com ampla visão do mundo capazes de interagir no seu meio e transformá-lo.

Desta forma, ser, sentir, brincar e expressar-se são partes do todo de cada indivíduo, menina ou menino, que desde bebês vão gradualmente e de forma articulada aperfeiçoando esses processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e ambiente em geral.

Pensar sobre isto implica reinventar o espaço da sala, para que nele se deem as interações das crianças com o conhecimento do mundo físico e social, oportunizando vivências e situações adversas, que instigam a tomada de decisões, para a promoção de autonomia e cooperação. Pensar Educação Infantil nesta ótica é, portanto, possibilitar que a criança e o professor vivenciem a experiência de serem sujeitos de suas ações. Cidadãos de direitos. Este novo agir pedagógico inscreve-se na criatividade, flexibilidade, interatividade, singularidade.

As Instituições de Educação Infantil têm o compromisso de assegurar as crianças o direito ao exercício de todas as suas formas de expressão, possibilitando-lhe diversificadas vivências e contribuindo para sua formação como ser humano participante da sociedade em que vive.

O processo de construção humana da criança deve ser o foco nas Instituições Educativas, em sua mais ampla abrangência científica e social, com ações educativas com vistas à criança, respeitando suas histórias, sua cultura, seu desenvolvimento e acima de tudo suas temporalidades e especificidades.

Defende-se, portanto, a implementação de propostas educacionais que permitam que a criança observe, crie, expresse, produza, e não somente reproduza padrões e modelos sem o devido significado por ela atribuído. Assim, temos estrutura teórica para entender o artigo das DCNEI (BRASIL, 2009, [s.p.]), no qual se defini que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Angotti (2014) defende a ideia de que a criança é entendida como ser social, histórico, também reconhecida não só como produto em sua cultura de pertença, mas também como produtora de cultura, ser cognoscente e cognoscível dotado de diversas potencialidades. Necessita, portanto, de atendimento educacional que possa prover seu desenvolvimento integral e que englobe, entre outras coisas, o exercício de sua capacidade criadora e sensorial e o estímulo as suas diferentes formas de linguagens (verbal, plástica, corporal, lúdica etc.) e

expressividades. O desenvolvimento expressivo infantil resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas, motivado pelo desejo da descoberta. Expressar é externalizar um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos.

Mukhina (1995) salienta a necessidade de se permitir e estimular na infância, a vivência de diferentes atividades expressivas, tais como, o brincar, o desenho, a modelagem, a construção, o recorte, entre outras, reconhecendo que essas influenciam o desenvolvimento psíquico infantil.

A necessidade de enriquecer esses momentos, priorizando sim, a relação afetiva, o diálogo (fosse verbal ou cultural), no intuito de possibilitar ao grupo e a cada criança individualmente momentos mais ricos em interações, para a construção da autonomia, da identidade [...]. (OSTETTO, 2002, p. 39).

Superar a visão de apenas cuidado na concepção da Educação Infantil significa entender as características de formação das crianças. Entendê-la como papel social importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, apropriar-se da concepção de que todo ato de cuidado deve ser visto e entendido como educativo e vice-versa. O que deve permear a discussão não são os cuidados que as crianças devem receber, mas o modo como elas devem recebê-los, já que se alimentar, assear-se, brincar, dormir, interagir são direitos inalienáveis à infância e todos são processos educativos. A Educação Infantil tem a função educativa, deve ser espaço que oportunize as diferentes expressões e possibilidades de vivências, acesso as diferentes linguagens do mundo a sua volta, inclusive do brincar.

Inúmeras mudanças que envolvem fatores econômicos, políticos e sociais vêm ocorrendo ao longo da história, bem como retrocessos angustiantes na realidade atual da Educação Infantil. Mesmo assim, nosso papel deve ser de resistência com luta pelos direitos humanos e de nossas crianças. O papel do educador pode ser de ação viabilizando que as vozes das crianças ecoem. Olhar para a criança em meio a esses fatores nos remete a uma cidadã ativa, participativa e autônoma na construção de sua história.

Acima, deixarmos claro nossa concepção de Educação Infantil, e assim concluiremos esta seção refletindo sobre alguns desafios ainda necessários para a busca da qualidade na Educação Infantil.

Além da prática de assistencialismo, às vezes observadas na prática dos estágios, como orientadora, apontam também para algumas práticas conteudistas ou adultocêntricas, onde a visão do adulto impera e não as especificidades infantis, negando a vivência da infância como momento presente. Práticas preocupadas no futuro, no vir a ser e não no momento presente da

infância, desrespeitando as crianças e suas culturas infantis. Precisamos nos contrapor a essa lógica futurista, de uma visão escolarizante, mecânica. Sobre isso, Salva (2016) nos aponta que a escola tradicional tem influenciado a rotina da Educação Infantil.

A Educação Infantil é um direito social de todas as crianças e dever do estado. A ela cabe ver a criança numa visão ampla, integral e integrada, emancipatória, ou seja, com necessidades físicas, psíquicas, sociais; em decorrência crítica e em rejeição das ofertas compartimentadas, sejam apenas educativas ou assistências.

Quanto à questão da qualidade de atendimento, as instituições deixam a desejar. Nas palavras de Barreto (1998), devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões aquém dos desejados, especialmente na creche que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa. Este autor afirma ainda que inexistem recursos específicos para essa área. Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior e Educação Infantil disputam entre si recursos existentes. Embora avanços já aconteceram no Brasil, com importantes projetos para qualificar o atendimento (como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, Especialização em Docência na Educação Infantil, etc.) como políticas que tentaram superar algumas práticas, mas são suficientes.

Destaca-se também como um desafio para a Educação Infantil a melhoria no processo de formação continuada e capacitação dos educadores que atuam nesta área, bem como financiamento prioritário ou próprio à Educação Infantil.

A instituição de Educação Infantil pode cumprir com sua função social de garantir para todos acesso à cultura e ao conhecimento científico, acumulado historicamente pela humanidade, na perspectiva da cidadania. Para isso, é necessário construir uma proposta pedagógica em que os direitos sejam respeitados no cotidiano da instituição, nas suas vivências, articulando a prática pedagógica com a família e comunidade.

A prática da Educação Infantil pode partir das necessidades e expectativas específicas da infância. O planejamento pode também contemplar a interdisciplinaridade e o currículo que respeite a criança numa concepção como momento presente e não como “vir a ser” definindo metas claras que busquem a prioridade da expressão da cultura infantil e não da do adulto.

Precisamos superar a visão autocêntrica em relação à criança, respeitando o que a criança é e não o que vai ser quando crescer. Respeitar sua infância como momento presente e não o vir a ser. A Educação Infantil, seus espaços e rotinas educativas devem ter como foco a

criança e não o adulto. Mais cheia de criança e mais vazia de adulto. Salva (2016) sobre isso afirma que precisamos superar a visão adultocêntrica submetendo a criança apenas ao tempo da máquina relógio. “Priorizar o tempo da vida é exercitar a tolerância da espera do adulto para privilegiar o tempo da criança.” (SALVA, 2016, p. 323). Muitos são os desafios e as lutas que precisamos trilhar na Educação Infantil.

3.3 Brincadeira de faz de conta como atividade guia do desenvolvimento infantil

Esta seção está referendada teoricamente na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1993, 1995, 1996, 2005) e seus seguidores Elkonin (1998), Luria (VIGOTSKI; LURIA, 1996), Leontiev (1978, 2010), Mukhina (1995), com o foco no brincar de faz de conta. Nessa linha de pensamento, com raízes no materialismo histórico-marxista, acredita-se no desenvolvimento da criança como um ser que nasce e cresce interagindo num ambiente social cujo pensar e formas de ação são, qualitativamente, inerentes às suas interações e processos de internalizações, produzidos em espaços socioculturais. A criança, assim como o adulto, constrói-se nas relações sociais de uma sociedade, de um grupo social, de uma classe, de uma cultura. Nesse contexto, compreende-se o brincar de faz de conta como um momento de grande interação e formação das crianças, através da relação de aprendizagem e de desenvolvimento que o mesmo proporciona, quando elas estão brincando.

Como nos diz Davidov (1988), na teoria materialista dialética do conhecimento a formação do pensamento é considerada um processo objetivo da atividade da humanidade, o funcionamento da civilização humana, da sociedade, como verdadeiro sujeito do pensamento.

Destacamos que no decorrer dos estudos desta perspectiva consideramos fundamentais as traduções diretas do russo, uma vez que, de acordo com Prestes (2012), o percurso de introdução das obras do autor no Ocidente influenciou a maneira como o seu pensamento foi incorporado no contexto das pesquisas em Educação no Brasil. A visibilidade do pensamento vigotskiano no final dos anos 1970 no Brasil deu-se, especialmente, por meio de controvérsias traduções das edições norte-americanas para as duas mencionadas obras do autor soviético: “A formação social da mente” (pela editora paulistana Martins Fontes, em 1984) e “Pensamento e linguagem” (pela mesma editora, em 1987). Desta forma, não utilizaremos estas duas obras em nosso referencial, somente as sugeridas por Prestes (2019), que a autora indica como confiáveis.

O capítulo inicia com uma breve introdução da perspectiva, logo a seguir algumas ideias e conceitos da teoria e assim aprofundando sobre o brincar de faz de conta, a partir dos autores Elkonin, Leontiev, Mukhina e Vigotski, os principais que sustentam esta abordagem. Por fim, faz ousadamente aproximações e possíveis distanciamentos em relação às defesas destes da brincadeira.

3.3.1 Uma breve introdução da perspectiva da escola histórico-cultural e seu papel na educação/escola/Instituições Educativas

A perspectiva histórico-cultural empenha-se em explicar como se formam as características e o comportamento humano e como estas se desenvolvem em cada sujeito ao longo de sua vida. Este estudo foi desenvolvido por um grupo de psicólogos soviéticos liderados por L. S. Vigotski. Segundo o princípio orientador desta abordagem, a dimensão sócio-histórica do psiquismo acredita que “[...] tudo o que é especificamente humano distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade.” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

De acordo com Prestes (2019), Lev Semenovich Vigotski foi o precursor desta perspectiva, nascendo 1896 em Oroha, na Rússia Ocidental. Era o segundo de oito filhos de uma família judaica, a qual tinha um favorável poder econômico e uma boa cultura. Teve uma formação universitária abrangente, dedicando-se aos estudos de linguística, ciências sociais, psicologia e artes. A morte prematura de Vigotski (aos 36 anos) interrompeu uma carreira brilhante, mas deixou muitas contribuições principalmente para a área da educação.

Segundo Rosa e Andriani (2002, p. 266), esta perspectiva:

[...] surge no início do século XX, na União Soviética, momento em que esta procurava reconstruir suas teorias científicas a partir do referencial marxista. Buscavam, [...] à descrição e explicação da construção e desenvolvimento do psiquismo e comportamento humano, a partir das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem e consciência) [...].

Ainda para os autores acima, Vigotski e seus seguidores Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977) e Elkonin (1904-1984) adotaram como ponto de partida os pressupostos filosóficos implícitos nos postulados do materialismo-dialético, os quais buscam demonstrar como a epistemologia dialética-materialista deveria orientar os estudos dos fenômenos

psíquicos. Preocuparam-se em construir uma psicologia que pudesse responder à problemática político-social de sua época.

Para Fontana e Cruz (1997), estes pensadores sentiram necessidade de estudar o comportamento humano, enquanto fenômeno histórico, cultural e socialmente determinado. Dedicaram-se a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação neste processo, que é dialético e histórico. Constituíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil, partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade.

Não há natureza humana; o humano se constitui pela relação do homem com a realidade, não só enquanto meio social imediato, mas enquanto processo cultural historicamente produzido. A condição humana é construída sócio-historicamente, nas relações sociais e na ação dos homens sobre a realidade. (ROSA; ANDRIANI, 2002, p. 267).

Conforme Vigotski e Luria, no processo de desenvolvimento do homem cultural, este está guiado por inúmeras relações sociais que o torna diferente de outros animais, é pela linguagem e pelo pensamento que o homem consegue relacionar-se com o meio e transformá-lo em seu benefício (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Para os autores, “[...] novas formas ‘adultas’ culturais de comportamento substituem gradativamente as formas primitivas da infância. Desenvolvem-se novas habilidades, novas formas de pensamento, lógica e novas atitudes em relação ao mundo.” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 177).

O homem moderno conquistou a natureza, e aquilo que o “[...] homem primitivo fazia com as pernas ou as mãos, os olhos ou os ouvidos, o homem moderno faz com seus instrumentos.” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 179).

Esta perspectiva analisa como o ser humano, ao longo da evolução filo e ontogenética (na evolução enquanto espécie e enquanto ser humano), interpretam e representam a realidade.

Dellagnelo e Pedralli (2016) interpretam que, para Vigotski, o desenvolvimento humano acontece por duas vias, uma linha natural biológica e uma linha cultural. Esta última resultante de processos históricos.

É na ontogênese que esses processos filogenéticos e histórico-culturais se fundem, marcando o salto qualitativo da atividade mental humana, a qual se caracteriza por funções mentais superiores dialeticamente construídas e alicerçadas em funções elementares. Isso implica dizer que a mente humana resulta da interação de processos genéticos e culturais; ou seja, a cognição humana tem sua origem na integração entre mecanismos biológicos e histórico-culturais. (DELLAGNELO; PEDRALLI, 2016, p. 1535).

Numa concepção histórico-cultural, o conhecimento acontece pela interação do sujeito com o seu meio social, mediado pelo sistema simbólico e pelos conceitos (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Falando em conceitos, Dellagnelo e Pedralli (2016) destacam sobre a importância da inter-relação entre conceitos cotidianos e científicos haja vista sua natureza complementar. É preciso levar em conta os conceitos cotidianos que as crianças construíram a partir das suas interações no contexto em que vivem, ou seja, o trazem de sua realidade, ampliando-os para conceitos científicos.

No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse 'reequipamento' que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança na medida em que se transforma num adulto cultural. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 177).

Na medida em que a criança conhece funcionalmente os objetos e seu uso, ela se apropria de seu significado e contribui significativamente para seu nível de desenvolvimento mental.

A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 183).

Ainda para estes autores, a criança passa utilizar meios, instrumentos (fala, símbolos, signos etc.) para se comunicar com os outros membros de sua cultura. Os fatores biológicos se sobressaem dos sociais somente no início da vida da criança, pois a interação com o grupo social e os objetos de sua cultura, aos poucos, passam a definir o comportamento e o desenvolvimento de seu modo de pensar. O comportamento da criança se desenvolve através dos processos elementares (de origem biológica) e das funções psicológicas superiores (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimento, emoção) – origem sociocultural.

Dellagnelo e Pedralli (2016) afirmam que a gênese do desenvolvimento humano está nos processos interpsicológicos – os quais acontecem por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem – que, de modo gradual e não linear, tornam-se intrapsicológicos.

Vigotski (1996) compreendia desenvolvimento como um processo dialético complexo que se caracteriza por: periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções; transformação qualitativa de uma forma para outra; interação entre fatores externos e internos e por serem processos de adaptação nos quais as crianças superam seus obstáculos. Nessa perspectiva é possível começar a perceber a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, relação esta que se inicia desde o nascimento da criança. O desenvolvimento humano dá-se num processo de interação e mediação.

Segundo Vigotski, todas as funções superiores têm as suas origens em processos sociais (VIGOTSKI, 1993). Conseguimos compreender a qualidade humana destas funções só se compreendemos os instrumentos e os sinais que as mediam. Estes meios são sempre meios culturais e históricos. Eles têm um carácter material e exterior, que marcam as relações interpessoais dos homens nas quais são usadas. O conceito da mediação fica assim central na abordagem de Vigotski. Todas as funções superiores têm um aspecto, quer dizer elas são culturais e sociais.

Concebe o humano como resultado de processos de apropriação, objetivações e subjetivações que se efetivam pelas mediações simbólicas e sociais nas quais se encontram circunstanciados os seres humanos.

A partir das ideias de Dellagnelo e Pedralli (2016), nesta perspectiva o indivíduo é concebido como um ser ativo e constantemente transformado pela e transformador da realidade. Concebe a mente humana como interseção entre o individual e o coletivo. Indivíduo imbuído em e de práticas sociais coletivas.

É através da mediação que pretendemos favorecer uma educação que democratize e garanta a qualidade de vida social para todos, a partir de uma visão crítica, com igualdade de direitos, democrática e cidadã.

No dizer de Fontana e Cruz (1997, p. 66):

[...] na escola as condições se modificam. Ali as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. A criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimentos e de modos de pensar e de explicar o mundo, organizados segundo uma lógica que ela deverá aprender.

O educador ou a prática educativa que se baseia nesses princípios deve considerar a criança como cidadão ativo, crítico, pensante, criativo e construtor de seu processo de conhecimento.

Portanto, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.” (VIGOTSKI, 2005, p. 40).

Para Vigotski, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções mentais superiores e possibilita o despertar dos processos internos (VIGOTSKI, 1995).

Fontana e Cruz (1997), sobre isso, afirmam que, na teoria vygotskyana, todo o aprendizado, principalmente o escolar, não só dá condições como também orienta e estimula os processos de desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano, e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são lembradas pelas crianças. Esse processo, profundamente implicado com o processo de ensinar, remete a Steiner (2005, p. 31), que diz: “[...] ensinar seriamente é pôr as mãos no que há de mais sensível e íntimo da integridade de uma criança ou de um adulto.”

Para Vigotski, as capacidades culturais, históricas, com interação com o homem, é que modifica as necessidades básicas de sobrevivência do homem (VIGOTSKI, 2005). A interação criança e adulto no meio social, é que dão características ao ensino e aprendizagem.

É na interação, no seu dia a dia, que a criança desenvolve seus valores, suas críticas, sua postura diante do mundo, além de construir conhecimentos. É ao longo dos processos de desenvolvimento que ela vai conhecendo suas potencialidades, colocando-as em prática e identificando o seu valor.

A partir da interação social, da qual a linguagem é a expressão, que a criança constrói sua própria individualidade. Portanto, o pensamento humano é construído nas relações sociais.

Através da convivência com outros, a criança recria as formas culturais de agir e de pensar produzindo algo que move seu processo interno de construção, Vigotski chama de internalização, que a relação deve-se dar primeiro com o indivíduo, depois consigo mesmo.

Nesse sentido:

A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e de pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa Vygotsky dá o nome de internalização. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61).

Ao revermos algumas questões pertinentes no que diz respeito às exigências educativas a serem seguidas podemos enunciar a finalidades de promover na criança o desenvolvimento da linguagem, da potencialidade, da totalidade, da especificidade, do brincar de faz de conta, do conhecimento, das suas identidades, dos processos de convívio social, da criticidade, da afetividade, da aprendizagem e desenvolvimento, da autonomia, da liberdade de expressão para que possa exercer sua cidadania.

A partir da interação social, da qual a linguagem é a expressão, que a criança constrói sua própria individualidade. Portanto, o pensamento humano é construído nas relações sociais.

Além do papel do professor, é de fundamental importância no processo de aprendizagem a relação entre as crianças, atuando em atividades coletivas, possibilitando a troca de informações e experiências. Para Fontana e Cruz (1997), nas relações sociais, a criança constrói progressivamente novos conhecimentos e novas formas de pensar. A aquisição do sistema linguístico na criança organiza todos os processos mentais, dando forma ao seu pensamento.

Conforme Mukhina (1995), a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso de conhecimento e fornecendo as crianças instrumentos para elaborá-los através de seus mediadores.

O professor tem papel fundamental de mediador fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência. Deve considerar os conhecimentos construídos pelos alunos anteriormente ao processo de escolarização levando em conta as mediações sociais. “O mestre, o pedagogo, dirige-se ao intelecto, à imaginação, ao sistema nervoso, ao que há de mais íntimo do seu discípulo.” (STEINER, 2005, p. 41).

São as mediações do adulto, no contexto da educação, dos educadores infantis que fazem a diferença propiciando as crianças o acesso ao conhecimento do mundo físico e social através do desenvolvimento das diferentes linguagens colocadas no mundo, linguagens estas voltadas ao mundo infantil. Mukhina (1995) deixa claro que a criança aprende e desenvolve-se observando e assimilando a experiência social, e aí está a importância das mediações do adulto, pois essas realizam e imitam as diferentes atividades humanas concretas e desenvolvem as qualidades psíquicas correspondentes. Sobre isso, Mukhina (1995, p. 50) conclui: “O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando.”

Dellagnelo e Pedralli (2016) contribuem dizendo que a partir das ideias vygotskianas podemos transformar a escola e suas práticas “[...] decorrentes de questões que nos parecem

fomentadas por tradicionalismo. [...] reconhecimento à necessária conservação da tradição, mas não do tradicionalismo.” (DELLAGNELO; PEDRALLI, 2016, p. 1538).

Em suma:

[...] buscamos uma escola transformadora, que funcione em uma dimensão prospectiva do desenvolvimento e seja capaz de apropriar-se do repertório cultural histórico da humanidade, sem simplesmente repeti-lo mecanicamente, mas ressignificando-o à luz das provocações e estímulos do presente, e vislumbrando o futuro. (DELLAGNELO; PEDRALLI, 2016, p. 1538).

De acordo com Vigotski (1993, p. 35), “[...] a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo.” Neste sentido, pensar a educação da criança como um sujeito construído através das interações sociais, como um produto modificador da história do homem e da construção social, individual e coletiva no mundo, é pensar um contexto mais amplo de possibilidades e interações sociais que acrescentem na formação humana dos sujeitos, é construir uma base de comunicação conscientizadora individual e social sobre os sujeitos, sobre si mesmo e sobre os outros, encaminhando a construção do humano concreto na infância através do viés da teoria vygotskyana.

Para ratificar essa ideia, Leontiev (1978) afirma que as crianças se desenvolvem desde a mais tenra idade pela influência social e cultural da vida humana. Esse autor cita vários exemplos de tribos primitivas. Temos também o caso das meninas lobas Amala e Kamala, criadas na selva junto aos animais. Quando voltam à civilização, aprendem com os humanos. Isso retrata a influência do meio social e cultural na vida da criança. Mais uma vez, a importância de permitir o brincar de faz de conta desde a mais tenra idade e na escola pensar tempos e espaços para que ela ocorra.

Acreditando no papel transformador da educação, e compreendendo que contemporaneamente a dimensão do tempo foi radicalmente transformada, tornando os humanos cada vez mais submetidos à pressa e ao tempo acelerado, perguntamo-nos: será que fazer educação é acatar a ordem do mundo, ou seja, acelerar, acelerar, acelerar? Aceleramos porque a lógica capitalista nos impulsiona para isso, sem ao menos respeitar as discussões da infância e seus direitos, do ser criança. E esse processo afeta, em especial, as Instituições Educativas. Estas parecem carregadas de uma lógica adultocêntrica e vazias de crianças, ou seja, com uma visão capitalista do mundo, uma lógica reprodutiva, consumista, conteudista.

Defendemos a partir das ideias de Leontiev (1978, p. 284) que: “[...] é preciso criar um sistema de educação que assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a

cada um e cada uma a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana.” Uma educação, e uma escola, que caminhe na direção da “[...] emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios professores.” (MARTINS, 2009, p. 470).

A educação, por ser uma prática de intervenção da realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectiva e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma ciência isolada.

Sobre imaginação, Vigotski (1995, p. 125) defende:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em suas experiências pessoais.

Pautados na teoria de Vigotski, que destaca a criança como ser social que desde os seus primeiros momentos de vida ela já faz parte de um todo macrossocial, o qual poderá interferir em seu comportamento humano através de mediações constantes entre este ser e a linguagem, sendo que o instrumento mediador “Linguagem” pode ser visto como um signo de socialização do sujeito com o mundo, mas principalmente como vemos em semiótica, um instrumento de comunicação das múltiplas linguagens da criança (VIGOTSKI, 1993). Apresentam duas origens conectadas: a primeira de origem biológica refere-se às características biologicamente definidas para todos os seres humanos, entretanto, as de segunda origem sócio-histórica, as quais mais nos interessam, refere-se aos aspectos apreendidos e cristalizados no comportamento humano durante os processos de trocas mediadoras com os outros. Estas trocas, de acordo com a teoria vygotskyana, se dão basicamente através da linguagem.

Desta forma, “[...] a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente as de criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica.” (VIGOTSKI, 1993, p. 67).

Ou seja, esse processo – denominado processo de humanização – “é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 271). Ainda seguindo este aspecto, podemos destacar as palavras do autor:

O ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada pela sua função, este processo é portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Sobre isso, Vigotski (2003) contribui dizendo que os interesses têm um significado universal na vida infantil. “É fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis.” (VIGOTSKI, 2003, p. 100).

“Para que a criança assimile essas ou aquelas ações, é necessário incluí-las em um tipo de ação que esteja de acordo com as necessidades e interesses da idade infantil.” (MUKHINA, 1995, p. 55).

O brincar de faz de conta na perspectiva histórico-cultural é tido como necessidade e principal meio de aprendizagem do mundo infantil e das funções psíquicas superiores. Esta seção a seguir, além de abordar estas questões, enfocará diferentes visões deste situando-o como reflexo das relações sociais, ou seja, a criança aprende a brincar observando e interagindo com o mundo a sua volta. Traz em discussão o brincar de faz de conta como atividade guia/atividade principal, bem como parte do processo de periodização do desenvolvimento da criança, a partir dos estudos de Vigotski e seus seguidores. Aprofunda as diferentes visões da brincadeira de faz de conta para Vigotski, o jogo protagonizado para Elkonin, a brincadeira para Leontiev e jogo dramático para Mukhina. Focalizamos esses pontos na tentativa de oportunizar a compreensão aprofundada destes por acreditamos no brincar como direito infantil. Por último, ousamos refletir sobre alguns pontos de aproximação destes autores acima citados.

3.3.2 A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: alguns conceitos

Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo [...] (BARROS, 2010, p. 35).

Manoel de Barros conceitua em poucas palavras o que de fato é o brincar de faz de conta. Este é fonte de aprendizagem na vida da criança. Esta quando protagoniza entra no mundo da imaginação e abandona por alguns instantes o mundo real. Imaginando, assumindo papéis, “ela pode tudo”, retratando através deste o mundo a sua volta.

Para a construção do brincar é necessário que a criança assuma um papel qualquer, que ela protagonize, e que não seja ela. Sem isso não existe brincar de faz de conta. Assim

que aparece o papel, aparece o brincar de faz de conta, e este não consiste apenas na interpretação do papel do adulto, mas também de outra criança.

Porto (1998) nos afirma que: quando uma criança diz “vamos brincar?” ou, sem dizer nada, entrega um brinquedo à outra criança, está deflagrando a brincadeira e anunciando um determinado espaço cujas atividades vão ter outro valor. O brincar atua como principal mediador entre a criança e o mundo.

Os teóricos desta perspectiva consideram a brincadeira de faz de conta (Vigotski), jogo protagonizado (Elkonin), brincadeira (Leontiev) ou jogo dramático (Mukhina) como atividade guia na idade pré-escolar (4 a 7 anos). Através desta atividade, as crianças são capazes de reconstruir as relações sociais humanas. Acredita-se que é nas diferentes relações do mundo à sua volta que a criança se constrói como ser social, histórico e cultural. Homens e mulheres nascem na cultura de seus grupos sociais. Então, homens e mulheres são suas relações sociais.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócia histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se no modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. (WAJSKOP, 1995b, p. 25).

É nestas interações sociais que entra o brincar de faz de conta como fonte de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As crianças querem participar da vida dos adultos e é por meio deste que isso se torna possível. É uma forma de as crianças interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.

Embora esses autores utilizem nomenclaturas diferenciadas quando se referem ao brincar de faz de conta, ou seja, Elkonin chama jogo protagonizado, Leontiev de brincadeira, Mukhina de jogo dramático e Vigotski de brincadeira de faz de conta, todos conceituam este como ação de brincar.

Sobre isso, em relação a Vigotski, é importante salientar que a maioria dos livros utilizam jogo de papéis, porém, segundo Prestes (2019), isso é um erro de tradução. Este autor não se refere ao conceito jogo, e nem mesmo ao brinquedo enquanto objeto. Ele não se refere a IGRUCHKA (brinquedo), e sim IGRA (brincadeira) como ação de brincar que envolvem imitação, imaginação e regras.

“A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as crianças tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece às regras criadas pela circunstância.”

(BROUGÈRE, 1995, p. 99). Este autor salienta que a brincadeira de faz de conta tem um resultado cultural. Não existe na criança de forma natural, mas pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

Ao brincar de papéis, a criança não somente dá sentido às suas ações físicas, como também redescobre o significado cultural da infância e do ser criança. Trata-se de uma atividade humana de construção social e conjunta de sentido que requer cumplicidade e cooperação – inclusive, para a existência da própria infância.

A brincadeira pode transformar-se, assim, em espaço privilegiado de interação e conforto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista. Constitui-se numa atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem quotidianamente.

A imaginação e a imitação são instrumentos constituidores do brincar, é através deles que a criança relaciona seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo quase que desconhecido, um mundo que a criança está conhecendo. É pelo brincar que a criança ordena, organiza, desorganiza e reconstrói o mundo a sua maneira intelectual e afetiva.

Sobre isso, Wajskop (1995a, p. 35) complementa:

[...] a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Neste momento, a criança ousa com sua imaginação e criatividade, encena os diferentes papéis de seu mundo e de sua realidade, dá vida aos objetos, levanta e resolve problemas, enfim, exercita sua imaginação e vivencia coisas que não teria acesso ao seu cotidiano infantil. Exemplificando: dirigem um ônibus, com muitos passageiros.

A brincadeira não aceita regras predeterminadas, mas estão presentes algumas normas que determinam o comportamento dos participantes. Há regras que têm origem na própria situação imaginária. Nos jogos com regras, o prazer é alcançado pelo resultado e o cumprimento das normas do jogo. Na situação imaginária o prazer está no processo, na atividade. Durante as brincadeiras, as crianças “cobram” umas das outras comportamentos adequados para desenvolver a atividade. Quanto maiores as crianças, maiores as cobranças. Este brincar ensina a criança a conhecer as relações sociais dos adultos e as regras que regem essas relações.

Vigotski e Elkonin mantiveram contato entre os anos de 1932 e 1933 e entenderam ser necessário criar uma nova teoria sobre o brincar. Vigotski, após ouvir e conhecer, em palestra as ideias sobre o jogo de Elkonin, escreve a este indicando os caminhos para a construção dessa nova teoria. Vigotski o apoia por achar importante estes estudos para se entender o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar.

Vigotski morre pouco depois e Elkonin dá continuidade a estes estudos, tornando-se um dos teóricos que mais aprofundou sobre o jogo protagonizado, como o intitulava. Interessa-se a partir das observações com suas filhas em idade pré-escolar. É sobre este autor e suas ideias do jogo protagonizado que iremos referendar a seguir.

Abordaremos inicialmente sobre a origem histórica do jogo protagonizado na história da humanidade, logo a seguir o significado e importância deste.

3.3.3 Origem histórica do jogo protagonizado segundo Elkonin e importância deste na idade pré-escolar

Elkonin (1998) expõe que, historicamente, o jogo já foi considerado como uma atividade menor no rol das atividades humanas, durante o período transitório da vida do indivíduo. Era tido como passatempo, e talvez fosse até mais importante para os adultos do que para as crianças, na medida em que o brincar ocupava as crianças, liberando os adultos para o trabalho. Com a evolução da Psicologia e sua dedicação ao estudo da criança, o jogo ganhou outro enfoque. Passou a ser percebido como necessário e condição do próprio desenvolvimento.

Elkonin defende que o jogo, por seu conteúdo, está relacionado com a vida, tem suas origens no trabalho e a atividade dos membros adultos da sociedade.

É perfeitamente natural que o brinquedo tampouco possa ser outra coisa senão uma reprodução simplificada, sintetizada e, de alguma maneira, esquematizada, dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade. (ELKONIN, 1998, p. 42).

O jogo, como forma especial de atividade infantil, não pode ser equiparado ao jogo dos cachorros e dos outros animais, que são exercícios instintivos, formas de conduta hereditárias. Sabemos que o comportamento humano não é de natureza instintiva, e que as

crianças se constroem nas relações sociais, determinando o conteúdo de suas brincadeiras. Logo, os jogos são frutos dessas relações sociais produzidas por homens e mulheres. “São sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a manejá-los.” (ELKONIN, 1998, p. 47).

Segundo Elkonin (1998), o conteúdo do jogo infantil está relacionado com a vida, o trabalho e a atividade dos membros adultos da sociedade.

Elkonin (1998) acrescenta que o brinquedo e a atividade da criança com o brinquedo foram, na sociedade primitiva, uma ferramenta de trabalho modificada pela função da atividade dos adultos, em relação direta com a futura atividade da criança. A criança passa a utilizar objetos, “brinquedos” em miniatura, com o objetivo de imitar as ações do adulto, relacionadas quase sempre ao mundo do trabalho. Exemplificando: a criança não pode caçar com uma flecha-verdadeira; então, é criada pelos adultos uma flecha em miniatura. Desta forma, a criança brinca com se estivesse caçando. Esta ação é para a criança uma necessidade, a de participar do mundo adulto, à medida que conhece e aprende as diferentes relações do mundo social.

No entendimento de Elkonin (1998), resgatando o jogo sob a perspectiva da história do surgimento da humanidade, pode-se afirmar que, nas etapas mais primitivas do desenvolvimento da sociedade, o homem conseguia seu principal sustento desenterrando, com um pau escavador, raízes comestíveis. A criança, desde seus primeiros anos de vida, incorpora-se às atividades dos adultos, assimilando, na prática, a forma de obter o sustento, manejando instrumentos primitivos. Por isso, não existia um jogo separado do trabalho. As atividades lúdicas com as crianças aconteciam durante o trabalho com os adultos.

A maior complexidade dos instrumentos de trabalho também tornam mais complexas as relações de produção, e a criança começa a ser deslocada mais e mais da esfera da produção. Os instrumentos de trabalho tornam-se mais complexos e inacessíveis à criança, mesmo que tenham sido feitos modelos reduzidos deles. Ou seja, o adulto continua proporcionando à criança instrumentos reduzidos, mas estes conservam seu aspecto exterior e perdem suas propriedades básicas. Um arco reduzido serve para disparar uma flecha contra o inimigo, mas uma escopeta reduzida tem o aspecto exterior de uma escopeta e só serve para representar ou imitar os disparos (ELKONIN, 1998).

O arco e as flechas puderam chegar a ser brinquedos somente depois de aparecerem na sociedade como armas de caça autênticas. Em conclusão, o surgimento dos jogos foi sempre

[...] precedido da invenção dos respectivos utensílios de trabalho [...], que são produtos do devir da história. [...]. O arco e a flecha caíram, há muito, em desuso como armas de caça e foram substituídos pelas armas de fogo, mas perduraram no mundo dos brinquedos infantis. Os brinquedos têm vida mais longa do que os utensílios de trabalho de que são imagens, e isso produz a impressão de que não mudam. (ELKONIN, 1998, p. 44).

Não é possível determinar com exatidão o momento histórico em que apareceu o jogo protagonizado. Pode ter sido diferente entre os diversos povos, segundo as condições de sua existência e as formas de passagem de uma fase inferior a outra superior.

Nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o jogo protagonizado. As crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente no trabalho deles. Em outro grau superior de desenvolvimento, a inclusão das crianças nas esferas mais importantes da atividade laboral exigia uma preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas começava em idade muito precoce e fazia-se com exemplares reduzidos. (ELKONIN, 1998, p. 79).

Com o desenvolvimento da tecnologia e de instrumentos mais sofisticados para forjar o próprio alimento, as sociedades dividiram as tarefas, pois exigiam maior habilidade de manejo. Assim, o jogo teve seu início a partir do momento em que as crianças deixaram de fazer parte do grupo de adultos, durante o trabalho. Com a divisão do trabalho, as atividades mais complicadas, que não podiam mais ser executadas junto com as crianças, foram sendo executadas por estas, em forma de jogo de ficção. “Os exercícios com ferramentas reduzidas perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo de equipamentos complicados é adiada para idades subsequentes.” (ELKONIN, 1998, p. 79).

Nessa etapa de desenvolvimento da sociedade, aparece uma nova forma de jogo – o jogo de papel. Mediante esse jogo, a criança satisfaz sua principal necessidade social de convivência com o adulto, já que ela não pode assegurar-se mediante a participação no trabalho do adulto.

Elkonin (1998) acredita que o jogo se define por ser, sobretudo, ficção, já que a criança que joga utiliza sua capacidade mental superior para representar o que vê dos afazeres de sua comunidade. Portanto, para haver o jogo é necessário o simbolismo, a ficção, a representação, e isto quer dizer que quem joga está ciente que faz de conta que joga, que não é real, embora utilize elementos da realidade. Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da

evolução da forma do jogo. Jogando a criança aprende a desejar, relacionando seu desejo com a ideia, com o “Eu” fictício, ou seja, com o papel.

Os estudos na perspectiva histórico-cultural associam as origens do jogo de papéis ao desenvolvimento histórico, material, econômico e político das relações de produção e divisão do trabalho nas sociedades humanas.

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. (ELKONIN, 1998, p. 216).

Elkonin (1998, p. 315) afirma que: “[...] os psicólogos soviéticos chegaram à conclusão de que o jogo não é o reino de pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos.” É um mundo da realidade da criança, de sua história, e não de pura fantasia.

A unidade fundamental do jogo está no assumir papéis e protagonizá-los, seu conteúdo básico está nas relações com os adultos (ELKONIN, 1998). É o papel que as crianças assumem que possibilita o desenvolvimento de regras e da imaginação por meio de gestos e ações significativas, colocando desafios e questões para compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade. Brougère (1995, p. 100) confirma: “[...] sem a livre escolha, não existe brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm origem fora daquele que brinca.”

Na idade pré-escolar a criança consegue lidar com representações, nas quais começam a aparecer brincadeiras envolvendo o imaginário, que dá significados diferentes do que o objeto representa. Porém, não é qualquer objeto que pode representar outro, mas somente aquele que possa realizar ações parecidas às dos objetos reais. A criança opera com significados nestas situações e diversifica as formas, os temas, os cenários para suas ações na brincadeira de faz de conta. É comum observarmos crianças conversando com brinquedos, dando vida e atribuindo funções aos objetos, as quais necessitam para concretizar naquele momento sua ação imaginária.

Segundo Elkonin (1998), o jogo protagonizado é extremamente marcado por regras e aparece em crianças de mais idade. O jogo tem leis precisas, retratadas pelas crianças através da realidade das pessoas com os objetos, ou dos papéis que assumem no cotidiano. Qualquer situação imaginária já contém regras, embora, muitas vezes, não explícitas. Neste jogo, as

crianças estão engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados, interagindo a todo o momento.

Elkonin (1987) distribui o jogo protagonizado em quatro grupos, segundo as idades do período pré-escolar da vida da criança: o primeiro grupo pratica jogos processuais de imitação (3 e 4 anos predominantemente). As ações dos pequenos se habituariam à imitação das ações, segundo o modelo; o segundo grupo pratica os jogos de dramatização com um tema (3 e 4 anos, predominantemente); o terceiro grupo pratica jogos com regras simples, com um tema (5 e 6 anos, predominantemente); e o quarto grupo pratica jogos com regras sem tema (7 anos, predominantemente).

Sobre a variação do papel no jogo Elkonin (1998) comenta que este evolui em três séries. Na primeira: jogos de si mesmo, de adultos e de companheiros. Na segunda: jogos em que se altera a sucessão de ações, quando a criança interpreta o seu papel. Na terceira: jogos em que se altera o sentido do papel.

Estes níveis de desenvolvimento do jogo são simultaneamente fases de desenvolvimento e elevam-se, à medida que a idade da criança aumenta, mas não são determinados somente pela idade ou faixa etária destas. Não são estáticos, as crianças poderão encontrar-se em diferentes níveis ou entre dois níveis concomitantes. Para compreender os níveis de desenvolvimento do jogo de uma criança é importante conhecer o desenvolvimento de seu grupo social e as relações estabelecidas nele. Elkonin (1998, p. 19) sobre isso nos diz: “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais.”

O processo do jogo se desenvolve com a transformação da psique em conjunto e não com funções psíquicas isoladas. Elkonin (1987) chama atenção que não devemos compreender o jogo somente como importante para o desenvolvimento da criança, mas também aprendê-lo e utilizá-lo, conscientemente, como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar.

Ao assumir um papel, a criança assume, a diferenciação das ações características para esse papel. O modo de sua realização, no jogo, adquire um caráter tal que estas se tornam objeto da consciência da criança. Pela primeira vez o pequeno vê suas próprias ações [...]. No jogo ocorre isso, porque a criança é, ao mesmo tempo, ela mesma e outra pessoa. Suas ações são, simultaneamente, ações de outras pessoas cujo papel foi assumido. [...] Por isso, o papel cumprido pela criança, tem uma importância excepcional na conscientização de suas ações. (ELKONIN, 1987, p. 99).

O jogo protagonizado pode ser um meio educativo, quando se introduzem temas em que as crianças tenham grande importância para a educação. São possibilidades inesgotáveis

para reconstruir relações e vínculos diversos da vida real das pessoas. Podemos, então, concluir, a partir dos estudos de Elkonin (1998, p. 397), que “[...] o jogo de papéis é um importantíssimo meio de Educação Infantil.”

Após conhecermos um pouco de Elkonin a seguir vamos resgatar o que Leontiev também companheiro de estudos junto com Vigotski defende sobre a brincadeira.

3.3.4 A brincadeira como desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da personalidade infantil, segundo Leontiev

Ao nascer, a criança já começa a interagir com o meio em que vive, desenvolvendo várias formas de comunicação, utilizando-se de diferentes estratégias para se inserir, compreender e agir sobre ele. A linguagem, como forma de comunicação social, representa um papel fundamental na constituição dos processos mentais, que estão em desenvolvimento. Segundo Vigotski, a linguagem é um processo social (mediado pelo outro) e possui duas funções: a comunicação externa com as outras pessoas e a articulação interna de nossos pensamentos (VIGOTSKI, 1993).

As relações das crianças com o mundo que a rodeia são mediadas pelas suas relações com as pessoas, comunica com elas na prática por meio de discurso. Uma criança não pode viver e desenvolver-se sem ter relações práticas e verbais com os adultos. Leontiev (2010) afirma que a criança desenvolve órgãos durante sua vida que são derivados da sua apropriação da experiência histórica.

As primeiras manifestações de linguagem, de comunicabilidade pela criança se dão pelo choro, sorriso, vocalizações, modificando-se com o tempo, através dos estímulos recebidos pelo meio social e cultural em que vive.

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico-social, não está somente consolidada nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (LEONTIEV, 2010, p. 60).

Seguindo essa lógica, podemos afirmar que o psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social e cultural. Tendo como traço principal a mediação por instrumentos

que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Leontiev (2010) contribui que no decorrer desse processo ocorre a humanização, que consiste na subjetivação dos fenômenos objetivos, isto é, na transformação de processos materiais em produções simbólicas, processo este que é mediado e regulado pela linguagem.

Para Facci (2006), as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, abstração, imaginação etc.) são produtos da atividade cerebral. Possuem base biológica, mas fundamentalmente resultados da interação do indivíduo com o mundo e objetos construídos pelos homens. Essas funções são constituídas pela caracterização das mediações por signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. Primeiro elas se originam na coletividade entre os homens para mais tarde converterem-se em funções psíquicas da personalidade.

Leontiev (2010) considera a brincadeira (faz de conta) como a atividade principal ou dominante da criança em idade pré-escolar. É dominante não por ocupar a maior parte de seu tempo, mas por servir como origem de mudanças qualitativas na psique infantil. Acredita que esta tem papel especial na infância, em seu processo de desenvolvimento psíquico humano.

Esta deve cumprir os seguintes atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 64).

Propõe que não devemos apenas focar nossa atenção em explicar esta atividade, mas também compreender as conexões psíquicas que se formam durante o período desta atividade.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Para este autor, o brincar está relacionado às complexas ligações sociais e culturais. A criança amplia seu processo de aprendizagem e consegue transformar o humano, o contexto social e o desenvolvimento científico em atividades complexas vinculadas ao brincar. Conforme Leontiev (2010), as atividades ou experiências que proporcionamos à criança têm uma característica desenvolvimentista na formação social e psíquica da criança, pois é através

da brincadeira que a criança interage com o meio, cria laços e transforma os contextos em que está inserida.

Este autor chama a atenção afirmando que o alvo da brincadeira está no processo, e não no resultado da ação. A motivação está no ato de competir, e não no vencer. A ação de brincar é o tipo principal de atividade e contribui para o desenvolvimento das necessidades vitais da criança, tanto no setor cognitivo quanto no psicológico.

A brincadeira contribui para uma tomada de consciência, diante dos objetos (brinquedos) usados na brincadeira, ou seja, as ações realizadas com o mesmo proporcionam a criança ações e operações reais e sociais, pelas quais ela compreende a realidade humana.

As regras acompanhadas do processo imaginativo da criança na brincadeira, segundo Leontiev (2010), apresentam importância psicológica na construção da personalidade desta. À medida que se autoavaliam, contribuem para o desenvolvimento de sua psique, e assim introduzem a moral em suas atividades. Contribui ainda afirmando que as regras surgem a partir do brincar de faz de conta com situações imaginárias nas crianças de mais idade (4 a 6 anos), pois são difíceis as crianças com menos idade obedecer às regras.

As crianças criam e procuram obedecer às suas próprias regras. Quando decidem em conjunto sobre o tema, surgem os combinados. Decidem o que brincar antes de começar a brincadeira. As decisões envolvem desde quem é quem até a arrumação do necessário (cenário) para o seu desenvolvimento. Aos poucos elas vão compreendendo as múltiplas relações existentes entre os papéis sociais. Exemplo: crianças brincando de casinha já ditam as regras: “Você será o pai, eu serei a mãe e você a filha”. Sempre assumindo um papel fictício, ou seja, que não é o seu na vida real.

É no momento da brincadeira que a criança ousa com sua imaginação e criatividade, encena os diferentes papéis de seu mundo e de sua realidade, dá vida aos objetos, levanta e resolve problemas, enfim, exercita sua imaginação e vivencia coisas que não teriam acesso ao seu cotidiano infantil (por exemplo, dar aula para uma turma de crianças).

Nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. Não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessárias a imaginação e dão origem a ela. (LEONTIEV, 1978, p. 127).

A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto na brincadeira não é dada antecipadamente, como um pré-requisito desta, mas surge, realmente, no próprio processo de

brincar. Um cabo de vassoura adquire o sentido de um cavalo (significado) para a criança e este é o sentido lúdico. A criança tem que estar na ação, sair do real para ocorrer a imaginação.

Em resumo, Leontiev (1978) argumenta que a brincadeira tem importância não somente para os processos psíquicos que estão diretamente envolvidos nela, como a imaginação e o pensamento, mas também para aqueles que estão presentes na brincadeira de forma indireta, como a memória. O autor vai mais além ao afirmar que a importância da brincadeira não se reduz a exercitação de processos psíquicos isolados, mas que essa afeta as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas de sua personalidade.

Na mesma linha de pensamento temos Mukhina, com suas contribuições sobre o jogo dramático como processo de periodização do desenvolvimento infantil.

3.3.5 O jogo dramático como atividade principal no processo de periodização do desenvolvimento infantil segundo Mukhina

Muhina (1995) traz contribuições em relação à periodização do desenvolvimento cultural, a qual evolui pela substituição planejada de um tipo de atividade organizadora por outra. Estas atividades são tidas para os adultos como ideais para a criança, porque desencadeiam os processos de transformação psíquica do sujeito e são chamadas de crises de desenvolvimento.

Destacamos, para que estas etapas de desenvolvimento psíquico avancem e para que deem origem a novas necessidades e interesses, que é preciso haver contradições, estímulos dos adultos para avançar, mediações educativas neste processo. “O desejo de novas atividades é a força que impulsiona o desenvolvimento psíquico.” (MUKHINA, 1995, p. 62). Estas etapas são de natureza histórica e recebem influência dos costumes, das tradições e das particularidades do sistema educacional, podendo variar os limites de cada etapa e o tempo em que transcorrem os períodos críticos.

Ao longo dos sete primeiros anos de vida, a criança vai assimilando, sucessivamente, vários tipos de ação. “Os três tipos principais são: comunicação; ação com objetos e jogo.” (MUKHINA, 1995, p. 47).

O desenvolvimento da criança não transcorre de forma regular. Certos períodos são de transformações relativamente lenta e gradual e a criança mantém constantes os aspectos fundamentais de seu psiquismo durante um tempo mais longo. Em outros períodos, as mudanças ocorrem aos saltos: certos traços psíquicos desaparecem e surgem outros que, em determinadas ocasiões, tornam a criança irreconhecível para os que a cercam. Esses períodos de desenvolvimento por saltos são chamados crises de desenvolvimento [...]. Desde o momento que nasce até o ingresso na escola, a criança atravessa três crises: o primeiro ano de vida (do nascimento até 1 ano de idade), a primeira infância (entre 1 e 3 anos) e a infância pré-escolar (dos 3 aos 7) [...]. Para o primeiro ano, essa atividade principal é a relação emocional com o adulto; para a primeira infância é a atividade com o objeto; e *para o pré-escolar é o jogo*. (MUKHINA, 1995, p. 58-59, grifo nosso).

Vamos situar estas três principais atividades. Em relação à primeira, a criança comunica-se com o adulto, alegra-se com sua presença, observa-o e capta suas ações e reações, tem necessidade de um contato emocional permanente com o adulto. Nesse período, o contato físico da criança com o adulto é quase permanente: ele troca as fraldas da criança, alimenta, dá brinquedos etc.

Sobre a segunda, o interesse da criança transfere-se do adulto e se incorpora à ação com os objetos. “Quando aprende a manejar os objetos, torna-se mais autônoma, imita as ações do adulto, colabora com ele, provoca, intencionalmente, a reação do adulto (exige sua atenção e seu elogio).” (MUKHINA, 1995, p. 47).

Para Mukhina (1995), a criança manifesta-se se comunicando bem cedo. Para as crianças menores, as ações conjuntas são breves e elas preferem brincar sozinhas, mas, com o desenvolvimento da ludicidade e a crescente complexidade dos argumentos, as crianças estabelecem contatos mais prolongados. É por isso que o jogo contribui para estimulá-las. À medida que vão penetrando na vida dos adultos, vão compreendendo que é uma vida social e não individual, pois estão em permanente contato. Exemplificando: na brincadeira de loja, o vendedor atende os clientes, no desejo de reproduzir, no jogo, as relações entre os adultos e começa a necessitar de companheiros para jogar (clientes).

As crianças que estão entre o segundo e terceiro ano de vida geralmente apresentam uma brincadeira mais evoluída. No entanto, ainda não se caracteriza como uma brincadeira de faz de conta, devido às ações monótonas e aos seus conteúdos não serem compostos por ações que utilizem a imaginação.

A terceira atividade é o jogo dramático.

A criança já é suficientemente independente para querer ser como o adulto, interpretar o papel do adulto, mandar como o adulto nas coisas e nos acontecimentos, embora nessa idade a criança o faça ‘de mentirinha’; os brinquedos substituem as coisas de verdade; e, as ações imaginárias, as autênticas. (MUKHINA, 1995, p. 47).

O jogo tem um caráter semiótico (simbólico). “A atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação submetendo a outra, e manuseia um objeto submetendo a outro.” (MUKHINA, 1995, p. 155). Ou seja, para ser jogo dramático é preciso que a criança assuma um papel determinado e atue de acordo com esse.

“Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.” (MUKHINA, 1995, p. 160). As crianças refletem no jogo toda a diversidade da realidade reproduzindo cenas da vida familiar e do trabalho.

É na atividade lúdica, na brincadeira e no jogo que as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem intensamente. A partir deste, desenvolve-se a atenção ativa e a memória ativa. A criança obriga-se a concentrar-se e memorizar. É um passo para o pensamento abstrato. “O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias.” (MUKHINA, 1995, p. 165). No jogo, a criança desenvolve sua linguagem comunicativa e sua imaginação.

Mukhina (1995) afirma que no jogo as crianças mantêm relações de dois tipos: lúdicas e reais. Lúdicas, quando assumem um papel e o argumento, no jogo. Reais, quando realizam algo em comum com seus companheiros, como discutir sobre o argumento e a distribuição de papéis no jogo. Então, as relações lúdicas (dramáticas) são manifestadas por relações reais.

As experiências extraídas das relações lúdicas e reais, durante o jogo de argumentos e de papéis, são a base de uma propriedade mental especial que permite à criança situar-se no lugar de outra pessoa, prever o comportamento dessa pessoa e vivenciá-lo.

Na atividade lúdica, a criança assume um papel e encena-o com fidelidade, descobrindo as relações entre os adultos, seus direitos e deveres. “O papel, no jogo dramático, consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo.” (MUKHINA, 1995, p. 156).

O conteúdo do processo da brincadeira é aquilo a que chamamos ação, que tira a criança da vida real. No jogo, “[...] as condições da ação podem ser modificadas, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real.” (MUKHINA, 1995, p. 126).

Ainda para Mukhina (1995), em uma primeira etapa de substituição de um objeto pelo outro, a criança não dá ao objeto substituto o nome lúdico. Continua chamando-o por seu nome verdadeiro, independentemente da missão que desempenhe esse objeto num jogo concreto.

Na etapa seguinte, a criança, além de utilizar objetos substitutos de outros, já lhes dá o nome de acordo com o papel que desempenham no jogo.

A criança, na primeira infância, inicialmente, atua com o objeto e, mais tarde, compreende o significado do objeto no jogo. A criança precisa manejar o objeto substituto como se tratasse do autêntico. Nessa etapa, prescinde da coincidência de cor, de forma, de tamanho e de material.

O papel acabado está ausente do jogo da criança, na primeira infância, mas, paulatinamente, nessa idade (3 a 7 anos) já se criam as premissas para o jogo dramático. Ao mesmo tempo que aparecem no jogo os objetos-substitutos, a criança começa a representar ações de adultos concretos (da mamãe, da professora, do médico, do cabeleireiro).

Para Mukhina (1995), é até o final da primeira infância que a criança se atribui o nome do adulto, depois da ação, ou seja, a criança primeiro joga, depois se atribui o nome daquele a quem representa em sua ação. Cada criança aprende a comportar-se de acordo com a situação geral do jogo e a composição concreta do grupo, e a repensar seu caráter. Às vezes, as crianças precisam fazer concessões mútuas para o jogo continuar.

Mukhina (1995, p. 55) contribui: “Para que a criança assimile essas ou aquelas ações, é necessário incluí-las em um tipo de ação que esteja de acordo com as necessidades e interesses da idade infantil.”

Afirma ainda o jogo desenvolve a atenção ativa e a memória ativa da criança. O pré-escolar começa a estudar brincando. O estudo é para ele uma espécie de jogo dramático com determinadas regras.

Finalizando, entre os autores temos o renomado e precursor destes estudos, Vigotski, o estudioso da brincadeira de faz de conta como atividade que guia a infância.

3.3.6 Vigotski e a brincadeira de faz de conta como atividade guia da infância (3 a 7 anos)

Segundo Prestes (2011), a educação, o desenvolvimento cultural da criança e a brincadeira como atividade que guia o desenvolvimento infantil são uns dos principais escritos de Vigotski.

Vigotski afirma que a criança observa a atividade dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em brincar de faz de conta, e assim adquire as relações fundamentais (VIGOTSKI, 1996). Ela é de caráter social.

A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de vivenciar papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade. A brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais, deixando de ser encarada como uma atividade inata da criança.

Para Vigotski (2008, p. 24), “[...] a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.”

Segundo Prestes (2011), a teoria histórico-cultural afirma que o homem cultural se formou na atividade; é na atividade que socializa e transmite de geração a geração a herança cultural acumulada.

A teoria histórico-cultural de desenvolvimento distingue diferentes atividades guias que são específicas a cada período do desenvolvimento infantil. As principais atividades organizadoras do comportamento humano, estudadas por Vigotski, são as seguintes. Na infância, há três atividades principais: comunicação emocional-direta com os adultos (até 1 ano); ações objetais-manipuladoras (1 ano a 3 anos); e a brincadeira de faz de conta (3 a 7 anos – idade pré-escolar). Na pré-adolescência, o interesse central é o estudo; na adolescência, a realização socialmente útil (articular estudo e trabalho); na maior idade, o estudo e a formação profissional (VIGOTSKI, 1996).

A brincadeira de faz de conta é, para Vigotski (2008), a atividade guia das crianças de 3 a 7 anos. Apresenta aspectos de fundamental importância que impulsionam seu desenvolvimento. Quando a criança não dá conta de seus desejos imediatos, ela brinca. “Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta ‘por que a criança brinca?’. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

A criança vivencia verdadeiros dramas, pois, mesmo tendo a liberdade de colocar sua imaginação em ação, há regras do comportamento social a serem cumpridas. Com ela a criança começa a ter consciência das regras da vida a sua volta. Quem comanda a brincadeira é a criança, e o adulto somente deve entrar nesta se convidado.

Vigotski (2009) afirma que o brincar é uma necessidade infantil e as crianças satisfazem certas necessidades e certos impulsos através dela. Elas adoram realizar suas fantasias de criança, colocar sua imaginação em ação, incorporando personagens de seu cotidiano: do mundo adulto (papai, mamãe etc.); do mundo do trabalho (motorista, médico, professora, etc.); de histórias infantis ou desenhos animados (fadas, super-heróis, bruxas etc.), sentindo-se “o máximo”.

As crianças querem participar da vida dos adultos (realizar seus desejos imediatos) e é através do faz de conta que isso se torna possível. É uma forma de as crianças interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Justificando tal afirmação, temos Wajskop (1995b, p. 28), que nos diz que a brincadeira nesta perspectiva é uma atividade social, humana, em que a criança “recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios”. É uma atividade específica da infância.

Segundo Vigotski (2008), essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. O que não interessa para a criança da primeira infância pode representar uma riqueza para o bebê.

Para Vigotski (2008), a brincadeira com situação imaginária representa, essencialmente, os jogos com regras que surgem mais tarde nas crianças da primeira infância. “A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência.” (VIGOTSKI, 2008, p. 26). Sempre que existe uma situação imaginária na brincadeira há regras.

Conforme Vigotski, a situação imaginária é a característica principal da brincadeira infantil (VIGOTSKI, 1996). Sobre isso, Smirnova e Riabkova (2019) complementam que para Vigotski o principal indício da brincadeira é a criação da situação imaginária e a substituição de objetos e personagens reais por imaginários. É a divergência entre a situação real e a imaginária. Por exemplo, um cabo de vassoura torna-se outro personagem qualquer nas mãos de uma criança. Na brincadeira de faz de conta (com enredo) emergem as principais neoformações da idade pré-escolar (imaginação, pensamento abstrato, autoconsciência, vontade, relação com os coetâneos).

Volobueva e Zvereva (2019) afirmam que Vigotski considera que a idade pré-escolar é um dos períodos mais importantes de formação da personalidade, é quando a criança forma a opinião sobre o mundo, a natureza, a sociedade e sobre si mesmo.

Vigotski argumenta que a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade, e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente. Assim, podemos determinar que a brincadeira constrói por si só a autonomia da criança desde suas

primeiras experimentações nos grupos participantes do seu contexto, pois é por meio da brincadeira que a criança poderá resolver seus primeiros atritos, inserir-se no meio social e partilhar experiências com outros sujeitos (VIGOTSKI, 1998).

Construímos, portanto, o conceito que nos leva a crer que a construção do humano concreto na infância depende especificamente da inserção do adulto no mundo imaginário da criança, levando em consideração suas ações, interações e interpretações do mesmo, assim como sua prática educativa e dedutiva da criança é essencial para que este processo relacione-se e desenvolva o imaginário desses articulando imaginação e desenvolvimento em um único processo que desencadeie o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso concretiza que o controle consciente de comportamento, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento dedutivo, entre outros, são funções tipicamente e unicamente humanas desenvolvidas na infância através da riqueza e da diversidade das experiências proporcionadas nas ações de ludicidade na infância, assim como são mecanismos desbloqueados e crescentes através do desenvolvimento das situações imaginárias do brincar na Educação Infantil. Assim,

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque esta experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela. (VIGOTSKI, 1996, p. 22).

Para Prestes (2011), a vontade da criança de participar da vida dos adultos faz esta inventar uma situação imaginária brincando com o que gostaria de fazer na vida real. Pode ser tudo que imaginar. Age com liberdade, embora ilusória, pois precisa cumprir as regras sociais imitando a vida real.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade (PRESTES, 2011).

Segundo Vigotski, a brincadeira de faz de conta contém todas as tendências do desenvolvimento, é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; ocorrem as mudanças de necessidade e as de consciência de caráter geral (VIGOTSKI, 1996). É a maneira de uma tomada de consciência e do domínio de si, resultando no comportamento consciente e voluntário. Para ele, esta cria consciência, autoconsciência e motivação na criança.

Smirnova e Riabkova (2019, p. 94) afirmam que, na psicologia e na pedagogia russas, o adulto (ou uma criança mais velha) tem um papel-chave, “ele é o organizador da atividade

da criança, ele a direciona e controla”. O adulto é quem carrega as normas e os meios das ações da brincadeira e as transmite aos mais novos.

Para Vigotski (1996), a instrução guia o desenvolvimento. O papel do professor neste contexto é de fundamental importância. Smirnova e Riabkova (2019) contribuem sobre isso dizendo que a própria brincadeira se transformou numa matéria a ser ensinada e lecionada pelo pedagogo na pedagogia russa. Para estes, a brincadeira com enredo não precisa ser uma atividade livre, autônoma e emocionante para as crianças. A ação interpretada sempre conjuga vivências pessoais e sentidos particulares da criança; ela brinca do que é mais importante e significativo para ela.

Prestes (2011) opina que as ideias de Vigotski ainda estão atuais, e a organização escolar para as crianças no Brasil caminhou ao contrário do defendido por ele, institucionalizando a infância e pedagogizando a atividade de brincar.

A brincadeira não deve ser colocada em segundo plano na Escola, e sim como uma atividade séria e primordial para o desenvolvimento humano. Ela oportuniza a aprendizagem das regras sociais. “Espaço que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído.” (PRESTES, 2011, p. 29).

3.3.7 Aproximações e distanciamentos sutis dos autores da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Elkonin e Mukhina) relacionados à brincadeira de faz de conta

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (Carlos Drummond de Andrade).

Carlos Drummond retrata em poucas palavras a importância do brincar considerando-o como ganho de tempo à criança, como processo de aprendizagem para a formação do homem e das mulheres. Estas palavras fecham com o que a perspectiva histórico-cultural defende.

Acreditando no brincar como meio educativo, como elemento de aprendizagem infantil, como atividade guia da criança em período pré-escolar, ação imaginativa que retrata a realidade social, o mundo do trabalho e as ações dos adultos. O brincar é uma situação na qual elas aprendem e constroem inúmeros conhecimentos que as acompanham para o resto da vida. Meio de vivenciar as normas sociais, a consciência e desenvolvimento das funções psíquicas

superiores. Ao brincar e imaginar a criança formula hipóteses, resolve problemas, cria soluções, cenários, espaços, tempos compreendendo e transformando o mundo a sua volta. Através do processo criativo e imaginativo vivencia a brincadeira e assim materializá-la com brinquedos (muitas vezes imaginários).

Um pouco disto é que iremos resgatar nesta seção, aproximando as ideias dos autores desta perspectiva. Importante destacar como primeiro distanciamento sutil destes autores relacionados às formas destes intitularem a brincadeira de faz de conta, embora todos a consideram como ação de brincar.

Elkonin refere-se a todo tempo de jogo protagonizado, Leontiev de brincadeira, Mukhina de jogo dramático e Vigotski, embora vários livros traduzidos dele o intitulem como jogo de papéis, ou ainda nos dois livros mais utilizados em nosso país pelos educadores chamados: “Formação Social da Mente” e “Pensamento em Linguagem” utilizam a palavra brinquedo, muito embora em momento algum com sentido de objeto de brincar, e sim ação de brincar. Vejamos o exemplo abaixo. A criança cria regras no brinquedo e cumpre, com a maior facilidade, o que poderia ser impossível na vida real. “Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo.” (VIGOTSKI, 1995, p. 134). Embora traduzido com a palavra brinquedo, seu sentido é brincadeira de faz de conta.

Prestes (2019) sobre isso afirma que a tradução correta para o que Vigotski defende é a brincadeira de faz de conta. Segundo ela, no caso de Vigotski foi um erro de tradução. Acreditamos, em uma análise nossa, que os outros autores, por serem todos russos, também sejam erro de tradução, pois ao estudá-los profundamente em suas teorias utilizam o jogo com sentido de ação de brincar o qual exige faz de conta, ou seja, dois elementos: imaginação e regras.

E assim, já ratificando sobre estes elementos, iniciamos na ousada tentativa de destacar algumas aproximações das ideias e sutis distanciamentos relacionados à brincadeira de faz de conta defendidas pelos autores citados acima.

3.3.7.1 O brincar de faz de conta como aprendizagem social e cultural e não inata

Todos afirmam que a brincadeira de faz de conta é social e não inata, ou seja, aprendemos a brincar. Vigotski afirma que, nesta concepção, esta é considerada como atividade socialmente construída nas relações sociais.

Elkonin (1998) também considera o jogo de origem social e não inata o fato de a criança aprender a brincar. Reforça as origens sócio-históricas do jogo protagonizado, descartando uma predisposição inata ou instintiva da espécie humana. É fonte de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os jogos são frutos dessas relações sociais produzidas pelos homens. “São sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a manejá-los.” (ELKONIN, 1998, p. 47).

Leontiev (1978, p. 120) acrescenta:

[...] no que consiste a diferença específica entre a atividade lúdica dos animais e o brinquedo infantil, cujas formas rudimentares nós observamos pela primeira vez na criança, no período pré-escolar? Esta diferença reside no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais.

Mukhina (1995) sobre isso afirma que a vida da criança depende do adulto, pois é organizada e dirigida pelo adulto. Assim, aprende a andar, a utilizar corretamente os objetos, a falar, a pensar, a sentir e, assim, aprende também a jogar.

A brincadeira de faz de conta é construída nas relações sociais das crianças. À medida que a criança vai interagindo com o mundo físico e social, vai se desenvolvendo e aprendendo nessas relações, e é este brincar a atividade principal para tal situação. Nas brincadeiras vai conhecendo e interagindo com o mundo à sua volta.

3.3.7.2 A situação imaginária e as regras como elementos básicos na brincadeira de faz de conta

Nesta perspectiva, a situação imaginária é característica universal em todas as brincadeiras que envolvem enredos e papéis.

Todos afirmam que as regras surgem em crianças de mais idade (4 a 6 anos). Sobre os elementos, todos destacam os dois, somente Elkonin que acrescenta a estes a ficção, o simbolismo, a representação e a imitação.

Leontiev (1978) afirma que na brincadeira a situação imaginária é uma de suas características básicas para acontecer à ação de brincar. À medida que esse brincar evolui nas crianças, aparecem às regras. Duas características básicas para processo concreto da brincadeira de faz de conta. A situação objetiva imaginária desenvolvida sempre é uma

situação de relações humanas (relações sociais), as crianças acabam subordinando-se as regras da ação. Os jogos com regras surgem a partir da brincadeira de papéis com situações imaginárias nas crianças de mais idade (4 a 6 anos), pois é difícil para as crianças com menos idade obedecer às regras de um jogo.

Vigotski destaca que há dois aspectos importantes no brincar: a situação imaginária e as regras (VIGOTSKI, 1996). A situação imaginária criada pela criança preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. As regras presentes no brincar não são explícitas, mas que a própria criança cria. Sempre que existe uma situação imaginária na brincadeira há regras (VIGOTSKI, 2008).

Afirma ainda que a brincadeira de faz de conta é extremamente marcada por regras e aparece em crianças de mais idade. O jogo tem leis precisas, retratadas pelas crianças através da realidade das pessoas com os objetos ou dos papéis que assumem no cotidiano. Qualquer situação imaginária já contém regras, embora muitas vezes não explícitas. Nestas brincadeiras as crianças estão engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados, interagindo a todo o momento.

A brincadeira não aceita regras predeterminadas, mas estão presentes algumas normas que determinam o comportamento dos participantes. Há regras que têm origem na própria situação imaginária. Nos jogos com regras, o prazer é alcançado pelo resultado e o cumprimento das normas do jogo. Na situação imaginária o prazer está no processo, na atividade. Durante as brincadeiras, as crianças “cobram” umas das outras comportamentos adequados para desenvolver a atividade. Quanto maiores as crianças, maiores as cobranças. Estas brincadeiras ensinam as crianças a conhecer as relações sociais dos adultos e as regras que regem essas relações.

Mukhina (1995, p. 160) sobre isso contribui: “[...] o conteúdo do jogo dramático dos pré-escolares mais velhos é o respeito às regras resultantes do papel que assumiram.” As crianças dessa idade cumprem rigorosamente as regras. Insistem em fazer tal como são feitas na realidade. “O jogo dramático tem uma importância definida para o desenvolvimento da imaginação.” (MUKHINA, 1995, p. 165).

Elkonin (1998) acredita que o jogo se define por ser, sobretudo, ficção, já que a criança que joga utiliza sua capacidade mental superior para representar o que vê nos afazeres de sua comunidade. Portanto, para haver o jogo, é necessário o simbolismo, a ficção, a representação, e isso quer dizer que quem joga está ciente que faz de conta que joga que não é real, embora utilize elementos da realidade. Assim, pode-se afirmar que são justamente o

papel e as ações dele decorrentes o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma do jogo.

Segundo Elkonin (1998), o jogo é uma ação fictícia onde a criança adota o papel de outras personagens. Para acontecer o jogo, a criança utiliza a imaginação, a imitação, e uma situação fictícia.

Elkonin (1998) também afirma que as crianças de mais idade cumprem rigorosamente as regras. O conteúdo do jogo vai se tornando mais sofisticado, com ações de protagonização mais complexas do que para as crianças mais novas. Portanto,

[...] os jogos das crianças muito pequenas têm implícita uma certa contradição. No que se refere ao conteúdo real, é, por um lado, uma ação simples e reiterativa com objetos; por outro, parece haver no jogo a protagonização e uma situação imaginária que não influi nas ações realizadas pelas crianças, nem chega a ser o conteúdo fundamental que vemos nas crianças mais velhas. (ELKONIN, 1998, p. 245).

3.3.7.3 A brincadeira de faz de conta como atividade guia das crianças de 3 a 6 anos do processo de periodização do desenvolvimento infantil

Todos os autores da perspectiva histórico-cultural defendem a ideia de que a brincadeira de faz de conta é atividade principal no processo de periodização do desenvolvimento infantil das crianças de 3 a 7 anos (período pré-escolar). Segundo Prestes (2019), estudiosa e tradutora dos livros de Vigotski, a tradução correta é atividade guia das crianças desta idade, aquela que impulsiona o desenvolvimento psíquico.

Elkonin (1987) afirma que Blonski se contrapunha às ideias puramente evolucionistas do desenvolvimento infantil, pois esta perspectiva considerava o enfoque naturalista do desenvolvimento psíquico-infantil como processo único e integral. Nesse, a criança era vista como ser isolado que deveria se adaptar às condições de vida da sociedade. Os estudiosos da área interpretavam o desenvolvimento psíquico como de mecanismos adaptativos do comportamento.

Contrária a esta perspectiva temos a histórico-cultural, cujo desenvolvimento da criança é um processo qualitativo que acontece através de crises, ou saltos, como nomeiam os teóricos acima citados. Para esses, os conhecimentos e as formas de ensinar as crianças precisam levar em conta as particularidades da mesma, desta forma, estas se sentirão interessadas e com “motivação cognoscitiva” (PETROVSKY, 1975, p. 51). Estas

particularidades são chamadas de “atividades principais”, ou ainda, “[...] períodos de crises de desenvolvimento.” (PETROVSKY, 1975, p. 50).

Vigotski (1995) escreveu que o desenvolvimento da criança é dialético, e a passagem de uma fase para a outra acontece de forma revolucionária. São os conflitos internos da realidade que provocam mudanças, o que ontem a criança não conseguia, hoje já consegue. A criança é entendida como uma unidade em totalidade.

Vigotski, nos últimos anos de sua vida (por volta de 1930), produziu muito sobre a psicologia infantil, dando especial atenção ao problema da periodização do desenvolvimento. Assim como ele, também estudaram sobre esse assunto Leontiev (1978, 2010), Elkonin (1998) e Mukhina (1995).

A importância do estudo da periodização está em considerar o desenvolvimento psíquico como uma espiral. A perspectiva histórico-cultural entende a criança como totalidade e abre caminho para o estudo da importância do período precedente para o início do seguinte. Petrovsky explica sobre essas idades:

As idades são caracterizadas pelas particularidades das condições de vida e as exigências que são atribuídas às crianças na etapa dada de seu desenvolvimento, pelas particularidades de suas relações com os que lhe rodeiam, pelo seu nível de desenvolvimento da estrutura psicológica de sua personalidade, pelo nível de desenvolvimento de seus conhecimentos e de seu raciocínio, e pelo conjunto de particularidades fisiológicas determinadas. (PETROVSKY, 1975, p. 50).

Para Elkonin (1998), quase todas as tendências defendidas pelos autores da psicologia no Ocidente, com exceção do behaviorismo, estudaram e tentaram explicar o brincar de faz de conta das crianças como ação primordial: a psicanálise de Freud (jogo terapêutico); a teoria gestaltista de Koffka; a teoria dinâmica da personalidade de Lewin; a teoria do egocentrismo de Piaget (jogo simbólico) e outros. A partir do pensamento marxista, temos Vigotski e seus seguidores.

Vigotski apresenta a seguinte periodização das idades, ou seja, as principais atividades organizadoras do comportamento humano: crise pós-natal; primeiro ano (2 meses – 1 ano); crise de um ano; infância temprana (1 ano – 3 anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (3 anos – 7 anos); crise dos sete anos; idade escolar (8 anos – 12 anos); crise dos 13 anos; puberdade (14 anos – 18 anos); crise dos 17 anos (VIGOTSKI, 1996).

Sobre esse processo, Vigotski (1996, p. 265) salienta:

O problema da idade além de ser o principal para toda a psicologia infantil é ao mesmo tempo, a chave para todas as questões práticas [...] estabelecer o nível real de desenvolvimento é uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança [...]. Sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível real de seu desenvolvimento [...] exige sempre uma investigação especial [...] elaboração de um diagnóstico de desenvolvimento.

Elkonin (1998) acrescenta que na infância há três atividades principais: comunicação emocional-direta com os adultos (até 1 ano); ações objetais-manipuladoras (1 ano a 3 anos) e a brincadeira de faz de conta (3 a 7 anos – idade pré-escolar).

Elkonin distribui os tipos de atividade infantil divididas em grupo. “Para as crianças, a realidade que as rodeia aparece de duas formas: mundo das coisas e mundo das pessoas [...]” (ELKONIN, 1987, p. 113), estabelecendo uma relação de ora criança-objeto social e ora criança-adulto social.

A comunicação emocional direta com os adultos é a atividade dirigente das crianças até 1 ano (a linguagem atua como meio de contato da criança com o adulto). Mais tarde, essa atividade passa a segundo plano e aparece a ação com os objetos (constituem o meio para organizar a comunicação com os adultos). “A comunicação está mediatizada pelas ações objetais das crianças.” (ELKONIN, 1987, p. 118). Então, a “[...] atividade dirigente, para as crianças de 1 a 3 anos é a objetal-instrumental, em que tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos.” (ELKONIN, 1987, p. 117).

Na crise pós-natal a criança, por um bom tempo, continua biologicamente dependente da mãe; no primeiro ano, a criança depende do adulto para satisfazer suas necessidades vitais, suas mediações, interações e aprendizagem do mundo à sua volta; na crise de um ano, a criança necessita de meios fundamentais de comunicação social através da linguagem humana e conhece a realidade social nas suas relações mediadas pelos outros.

No sistema de criança-objeto social, as crianças assimilam os procedimentos sociais de ação com os objetos. Durante esse processo ocorre a formação da criança como membro da sociedade, incluindo as forças intelectuais, cognoscitivas e físicas. A seguir, as crianças comparam seu nível, suas possibilidades com as de outras crianças ou adultos e assim descobrem o sentido humano das ações objetais e o adulto como portador de tarefas sociais destas atividades com os objetos.

No sistema criança-adulto social, o adulto aparece como sujeito que realiza determinadas tarefas, que entra em diferentes relações com outras pessoas e que se subordina a determinadas normas e estas ações são assimiladas pelas crianças. “Assim, a atividade dos

pequenos, dentro dos sistemas criança-objeto social e criança-adulto social, representa um processo único em que se forma sua personalidade.” (ELKONIN, 1987, p. 115).

Aproximadamente aos 3 anos, a criança passa por uma fase de transição que se inicia quando busca perceber o mundo do adulto; é quando toma consciência da relação do adulto com os objetos e com as outras pessoas. A criança começa a sentir a necessidade de agir nesse meio, com essas pessoas e esses objetos. Ela começa a ter a necessidade de realizar determinadas ações presentes no mundo adulto.

Para Elkonin (1998), as crianças transitam do jogo com objetos para o jogo representativo. A criança, no jogo de papéis, não pretende atuar somente com os objetos, mas também como adulto. “O adulto e seus atos começam a ser modelo para a criança.” (ELKONIN, 1998, p. 403).

Ao brincar, ela define uma situação, fazendo com que seu comportamento represente uma nova significação. Os objetos utilizados passam a ganhar um significado diferente do que apresentam. O jogo protagonizado possui uma técnica lúdica original: a substituição de um objeto por outro e com ações por eles condicionadas (ELKONIN, 1998). E assim, surge o jogo protagonizado neste período.

Vigotski, Leontiev, Elkonin e Mukhina estabeleceram que na idade pré-escolar (3 a 7 anos) a atividade dirigente é a brincadeira (a criança representa e reproduz as ações objetais, a transferência dos significados de um objeto a outro). Ela é a fonte mais importante para a formação da experiência social das crianças e para desenvolvimento psíquico destas.

Mukhina (1995), sobre o processo de periodização, e através de um olhar específico sobre a infância, caracteriza o jogo dramático (faz de conta) como prioridade no processo de desenvolvimento das crianças de 3 a 7 anos. E este introduz as crianças no mundo das ideias. Tem grande influência sobre a linguagem, assim como para o desenvolvimento da imaginação e da personalidade.

Leontiev (2010, p. 122) ratifica:

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Para Leontiev (1978), este tipo de brincar é a atividade em que ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico infantil, desenvolvendo-se processos

psicológicos e psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Ela vai aprendendo a supor o que os outros pensam.

Cada período característico da ontogênese humana (infância, adolescência e outras) corresponde ao interesse do sujeito por uma determinada atividade socialmente organizada. Os diferentes interesses caracterizam a sucessão dos períodos evolutivos. Sobre isso, Vigotski contribui dizendo que os interesses têm um significado universal na vida infantil. “É fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis.” (VIGOTSKI, 2003, p. 100).

3.3.7.4 O conteúdo da brincadeira de faz de conta está no mundo dos adultos e do trabalho, e é meio de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do caráter e da personalidade

Nesses jogos, a criança representa papéis, protagoniza, como nos diria Elkonin (1998), imagina e coloca-os em ação. Estes papéis, que a criança se atribui, ocupam o lugar principal. O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança. No papel que desempenha no jogo, a criança assume certa função social generalizada do adulto.

Elkonin (1998) afirma que o jogo protagonizado, como atividade tipicamente infantil, torna-se, ao mesmo tempo, importante instrumento para a cultura da infância. Ele é educativo, porque educa a criança a ser criança e por possibilitar avanços cognitivos da criança na compreensão de complexos sistemas de representação do mundo à sua volta.

Leontiev (1978) expressa esta mudança de atitude com relação à brincadeira apresentando a fala da criança “Me deixa” e a fala do adulto “Não faça”. Essa contradição começa a ser resolvida através da brincadeira do faz de conta, em que a criança pode agir sobre os objetos, o que, muitas vezes, encontra-se impossibilitada de fazer. Por exemplo, dirigir um carro. A brincadeira do faz de conta “[...] surge a partir da sua necessidade de agir em relação, não apenas ao mundo dos objetos, diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos.” (LEONTIEV, 1978, p. 125).

Mukhina (1995) afirma que a psicologia infantil soviética sustenta que é na idade pré-escolar que se forma a personalidade da criança e que essa se relaciona com a subordinação de motivos, como a emoção, a formação da esfera dos interesses e da conduta. Isto determina o meio social e as relações da criança com os adultos.

Segundo Elkonin (1987), o jogo tem grande significado para o desenvolvimento psicológico da personalidade das crianças, em idade pré-escolar, e de sua consciência. Tem uma relação com o desenvolvimento dos processos psíquicos: a imaginação, o pensamento, a percepção, a memória, à vontade.

“O jogo é a atividade principal das crianças em idade pré-escolar; não porque a criança de hoje passe a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil.” (MUKHINA, 1995, p. 155).

Para Vigotski (1995), na brincadeira de faz de conta aflora todos os processos internos da criança, contém todas as tendências do desenvolvimento, é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato. Nela ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral.

O conteúdo do brincar de faz de conta das crianças está para ambos os autores nas relações sociais dos adultos e do mundo do trabalho. Podemos até fazer um breve esquema:

Brincar de faz de conta \longleftrightarrow vida \longleftrightarrow mundo do trabalho \longleftrightarrow atividade dos adultos.

Elkonin (1998) defende que o jogo, por seu conteúdo, está relacionado com a vida, tem suas origens no trabalho do adulto e a atividade dos membros adultos da sociedade.

“Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.” (MUKHINA, 1995, p. 160). Enfim, a criança conhece, aprende e atua no mundo. Utilizando a imaginação representam com fidelidade as relações lúdicas e reais. O conteúdo do jogo está na vida dos adultos.

Reconhece-se, dessa maneira, que as pessoas, em especial as crianças, aprendem através de ações partilhadas e mediadas pela linguagem e pela instrução. O brincar de faz de conta, nas crianças, é uma dessas ações e necessita da interação entre adulto e criança e entre crianças, para que se tornem as mais ricas possíveis no processo de aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Assim, “[...] a atividade lúdica influencia a formação de processos psíquicos. Descobre as relações sobre os adultos, seus direitos e deveres.” (MUKHINA, 1995, p. 165).



4 O QUE ME REVERBERA: O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. O QUE AS CRIANÇAS FAZEM PODE SER CONSIDERADO REVOLUCIONÁRIO?

INICIO ESCREVENDO, gritandoOOO em eco, em escritos
que rasgam meu corpo.

Ouçõ as crianças em sonho, no silêncio da noite aclamando
socorro em suas vozes caladas, em seus corpos presos, em seus
movimentos acorrentados, em suas expressões reprimidas, em
seus rabiscos acelerados em escrita mecânica de letras e
números.

Ouçõ a morte e a vida a acalantar em meu colo. Rapidinho a
passar na morte do ser criança e na vida do ser adulto.

Ouçõ a esperança sussurrando em meu ouvido. E a criança a
cantar suavemente: - Passa, passará quem de trás ficará a porta
está aberta para quem quiser passar.

Ouçõ a utopia transformando e a criança gritando: - Quem quer
brincar comigo coloca o dedo aqui!!! Que vai fechar!!!

E as crianças e adultos brincaram e aprenderam juntas...

E então acordei, e então sonhei e então lutei, gritei!!! (Poema
escrito por Lisaura Beltrame).

Como este escrito introduzimos desta segunda parte da tese. Ele por si só diz, comunica. Com ele procuramos deixar explícito nosso posicionamento político para o que estamos nesta tese, para quem e com quem lutamos, de que lado estamos, que tipo de sociedade e educação queremos e buscamos a transformação social. Em suas entrelinhas já como forma de resistência e continua marcha pelas infâncias e crianças. E assim, apostamos na ideia de que o brincar pode ser revolucionário, por que vai contra a lógica capitalista, vai contra a negação do direito de ser criança e do não brincar.

Com estes parágrafos abrimos a segunda parte da tese. A primeira parte foi com as questões introdutórias, de encaminhamentos metodológicos e fundamentação teórica. Esta de análises da produção de dados da pesquisa realizada com as crianças. Nestes escritos introdutórios trazemos duas questões reflexivas que perpassam a tese, como também contribuíram para algumas mudanças de rumo. A primeira com análises conjunturais da sociedade, da criança e do brincar neste contexto e a segunda com questões críticas sobre a Pandemia ocasionada pelo Covid-19.

4.1 Apontamentos reflexivos da temática de pesquisa: análises críticas e conjunturais

A sociedade já passou por vários momentos históricos, de ascensão, desenvolvimento, retrocessos em vários aspectos sociais, políticos, econômicos, em especial na área da saúde e educação. Vivemos numa sociedade onde inúmeras relações são construídas/e ou impostas pela ideologia capitalista vigente. Em função desta ordem social, neoliberal, de globalização, em que grande maioria dos países se organizam, as pessoas passam a ser classificadas, em úteis ou inúteis, e assim surge: a desigualdade, a injustiça, o preconceito, individualismo, a discriminação, o egoísmo, a competição, a exclusão.

Analizamos que o modelo de sociedade capitalista, ao qual vivemos, dá prioridade ao mundo do comércio, visando a obtenção de mais e mais lucro, a mais-valia, onde as pessoas passam a valer pelo que produzem. Pensar e preocupar-se com o bem-estar das pessoas e com sua qualidade de vida é como se estivesse fora de moda. E ainda falar em justiça, em consciência coletiva, pior ainda, é como se estivesse “cafona”. Assim, é que me sinto, às vezes.

A educação, vista neste contexto, como meio para preparar estas pessoas para a produção, a submissão, a conformidade, com o objetivo de produzir e manter esta sociedade. E a criança reflexo desta sociedade é produzida neste processo, não existindo lugar para viver sua infância, produzida para um dia assumir funções que dela esperam. Em função de tudo isso, acelera-se mais e mais seu processo de aprender com práticas mecânicas e conteudistas, deixando o brincar sem destaque prioritário.

Através das leituras de Vigotski (1996) fica visível a sua opção pela construção de uma sociedade nova, onde não existissem bases para uma alienação entre desenvolvimento individual e social, caracterizada pela democracia e justiça social, deixando explícita a dimensão político-social da educação nesta construção. Cientes de que não podemos alcançar a justiça social somente com mudanças no sistema educacional, uma alternativa pode ser caminhar para a integração entre escola e sociedade.

Sabe-se também que estamos enfrentando uma crise estrutural do capitalismo mundial, e aqui no Brasil se agrava com o desgoverno e a Pandemia. Com a retomada da lógica capitalista no campo do trabalho, para se recuperar das taxas financeiras (queda) e assim atingir o aumento de lucro, mais e mais dinheiro, a mais-valia. É lastimável pensar que as políticas neoliberais visam formar trabalhadores para gerar lucros, e não formar cidadãos pensantes, com consciência crítica e coletiva, capazes de decidir por si próprios, com relações

diferentes que exigem ultrapassar as exigidas por esta sociedade em todas as dimensões humanas e sociais.

Estas políticas atingem em cheio a saúde, a cultura, a educação. Assim, observam-se retrocessos, retirada de inúmeros direitos, principalmente na educação; o enxugamento do Estado afetando as políticas públicas e educacionais esquecendo-se da dimensão humana, do pleno emprego a toda população. As políticas autoritárias vão imperando e tentando apagar a democracia. O momento atual exige o nosso resistir, a mobilização para enfrentar essas políticas de retrocessos e seguir na luta para derrotar esses projetos em pauta.

Precisamos lutar pelas nossas crianças, pelo direito de terem infância, oportunizando que desenvolvam relações sociais, interativas e interpessoais, ou seja, que sejam capazes de perceber, de sensibilizar-se, diante das injustiças sociais, da discriminação social, do preconceito (gênero, raça, étnico, estético), da divisão de classe, do processo de exclusão que a sociedade capitalista impõe em sua estrutura.

Os/as educadores/as necessitam ter clareza na concepção e no projeto de educação que defendem. Assim, teremos a possibilidade de contrastarmos com toda essa lógica acima exposta e com as propostas e retrocessos que nos querem impor.

Neste contexto de resistência entra este estudo, que pode ser traduzida como a luta de uma Educação Infantil, que respeite o direito das crianças de brincar, além de argumentar teoricamente acerca da potencialidade do brincar para o desenvolvimento integral das crianças. Evidenciamos aqui o foco da pesquisa, o brincar de faz de conta como direito, como necessidade infantil, como vivência e aprendizagem da realidade do mundo físico e social, como processo cultural, como desenvolvimento infantil e das funções psíquicas superiores.

Queremos com este estudo rever as visões assistencialistas, adultocêntricas, escolarizantes que por anos perduraram na Educação Infantil e revolucionar revisitando com práticas educativas voltadas para olhar das infâncias com as crianças e seus direitos de ser e brincar.

Na perspectiva histórico-cultural aqui defendida a educação, as Escolas/CEI (Centro de Educação Infantil) são processos de transformação social vinculados a um contexto sociopolítico abrangente e que oportunizam o acesso às crianças dos diferentes tipos de conhecimentos do mundo físico e social.

Com esta defesa, e do papel social e educativo da Educação Infantil, queremos promover uma crítica à lógica capitalista acima já explicada. Lutamos pela autonomia e identidade das crianças, pela garantia de suas especificidades infantis e, assim, ressignificar a importância do brincar de faz de conta protagonizado pelas crianças.

A segunda questão contextualizada é sobre a Pandemia e assim trazemos um breve escrito para esta tese e este momento atual vivido por nós.

Sempre existe a esperança de uma nova estação. Após o inverno vem a primavera marcando a transição do frio invernal para o calor do verão. Com o reaquecimento do clima surge a reprodução de muitas árvores e plantas. ‘Vem também o florido das flores colorindo a natureza’. Assim, é a dialética da vida, o movimento contínuo das estações marca o seguir em frente, a transformação, a vinda do novo, da cura, da vida, a transformação de um novo velho tempo. Mas, sempre, mesmo com as crises, os imprevistos é preciso olhar com respeito às estações, as temporalidades. (Lisaura Maria Beltrame).

Esse escrito nos remete o momento pandêmico vivido, a transformação, a dialética da vida, ao movimento na educação, e em contrapartida as temporalidades infantis, e junto a isso o respeito ao tempo da criança, aos seus direitos de ser e de suas peculiaridades.

A partir deste escrito não temos como não lembrar das bases de Paulo Freire (2011) quando traz o conceito de inédito-viável que nos coloca em situações à frente daquilo que ainda não existe, mas tem potência para existir, que é viável para se realizar no coletivo. Da realidade vivida naquele momento, do que é possível. A partir destes conceitos do nobre intelectual que eternizou suas ideias e defesas na Educação, trazemos os devaneios, a realidade da Pandemia junto à tese, do sonhado ao possível, ao viável, pois no momento da produção de dados para a pesquisa com as crianças, em março de 2020, todas as Escolas e CEIMs estavam fechados. A pesquisa precisa ser reconfigurada, mas primeiro de tudo veio a luta pela vida, não exagerando, para nos manter vivos, e esta luta continua até hoje. A luta, carregada de muita dor, das perdas de vida de muitos amigos, parentes, em especial muitos educadores próximos, colegas de muita data de trabalho.

Em dezembro de 2019 fomos acometidos pelo surgimento do novo coronavírus (causando a doença da Covid-19), que desencadeou uma Pandemia. Na segunda semana do mês de março de 2020, a notícia da confirmação da primeira morte pelo vírus no Brasil já era um indicativo de que a doença estava se espalhando rapidamente pelo território brasileiro. Por se tratar de uma doença nova, sem vacina e sem medicação comprovada para a cura, e com alta taxa de internação para os grupos de risco, a maioria dos países europeus e também da América do Norte já estavam adotando o distanciamento social e o fechamento do comércio não essencial, cancelamento de eventos, proibição de aglomerações, interrupção das aulas presenciais e das pesquisas em campo.

O silêncio, antes distante de nossas vidas, se impôs. Silenciaram as ruas, fecharam as universidades, os comércios, os bares, os teatros. Fecharam as escolas, obrigando crianças e jovens a ficarem em casa. Institui-se também um silêncio de vozes juvenis e infantis; consolidou-se o aprisionamento do corpo que não pode mais se encontrar com o outro. (SALVA; MARTINEZ, 2020, p. 14).

O fechamento das Instituições Educativas fez com que a maioria das crianças passasse a ver a vida pela janela de casa ou pelas “telas”, sem o contato com os outros que não sejam da família, sem muitas vezes conseguir sentir, experimentar e vivenciar a infância. As crianças maiores, junto com suas professoras e famílias, inauguraram um novo modo de fazer escola, através de telas de celulares. Mas nem todas as crianças podem fazer isso, porque nem todas as famílias têm condições de oferecer essa possibilidade. Diante desse novo contexto, as pesquisas também se reinventaram e adaptaram as situações que a Pandemia nos impôs, pois o caminho agora é outro, porque a vida agora é diferente.

Tudo isso impactou todas as instâncias institucionais de nosso país, conseqüentemente, a educação. No período pandêmico, a educação assumiu novos contextos, novos tempos e novos espaços, entrando junto às famílias de nossas crianças através de telas e/ou recursos impressos, necessitando do auxílio destas para a execução das ações desenvolvidas com as crianças. Período de incertezas, muitas perguntas por parte das educadoras e de todos os envolvidos no CEIM.

Em Chapecó (campo desta pesquisa), na Educação Infantil, implementaram atendimento na abordagem híbrida e remota (as turmas de crianças foram divididas em grupo A e B, enquanto o grupo A participava presencialmente no CEIM, o grupo B realizava atividades em casa, e depois trocava, ou seja, uma semana em casa e a outra no CEIM. E ainda tinha o grupo C, daquelas crianças que ficavam o tempo todo em casa, de forma somente remota). Ou seja, ações não presenciais através do envio de propostas/atividades às famílias para realização junto às crianças em casa, e, conseqüentemente, com a posterior devolutiva/retorno da proposta por meio de fotos, vídeos, relatos, etc. Diante da complexidade das dimensões que compõem as práticas educativas, as educadoras foram desafiadas a realizar videoaulas com as crianças quinzenalmente. Logo, surgem também pontos questionadores, um deles é a adequação das práticas avaliativas das crianças nesse período, alicerçadas, sobretudo, na documentação do percurso vivido e na participação das famílias. Desafios e mais desafios instalados no decorrer dos anos de 2020 e 2021.

Outro fator que influenciou o andamento da Educação e das pesquisas com crianças foi todo o abalo psicológico gerado pela imprevisibilidade e pela gravidade da situação já

mencionada. Na introdução do documento elaborado pela Fiocruz, “Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações para gestores”, há um alerta que diz:

Uma epidemia, como a COVID-19, implica em uma perturbação psicossocial que pode ultrapassar a capacidade de enfrentamento da população afetada. Pode-se considerar, inclusive, que a população total do país sofre um impacto psicossocial em diferentes níveis de intensidade e gravidade. Ainda que a maior parte dos problemas psicossociais sejam considerados reações e sintomas normais para uma situação anormal, estima-se um aumento da incidência de transtornos psíquicos (entre um terço e metade da população) de acordo com a magnitude do evento, o grau de vulnerabilidade psicossocial, o tempo e a qualidade das ações psicossociais na primeira fase da resposta à epidemia. (FIOCRUZ, 2020, p. 2).

Ainda em análise de todo esse contexto que estamos vivendo, das inseguranças em relação à vida, da revisão da dualidade vida e morte. Parece um pesadelo que logo vamos acordar, mas está demorando. Quando pensamos em nos estabilizar emocionalmente, lá vem as notícias da perda de muitos amigos, parentes com COVID. Inclusive, neste momento que escrevemos, vem a triste e revoltante notícia que o Brasil chega a mais de 500 mil mortes por COVID. Revoltante, pois poderia ser diferente, se esse desgoverno tivesse priorizado a saúde, se importado com a vida das pessoas. Como nos diz Tonucci (2021) em *live*: “Pode um vírus mudar a Escola?” E eu acrescento. Pode um vírus mudar as pesquisas? Afirmamos não só pode como mudou, e muito, e precisamos olhar para tudo isso, com olhos críticos e sensíveis. Na pesquisa saímos do previsível para o imprevisível. Tirar o bom de tudo isso, talvez seja difícil, mas não podemos negar o olhar dialético, as transformações que por isso ocorrerão. A história nos mostrará.

Mesmo com essa realidade tão cruel, precisamos continuar a luta, ir avante. Precisamos fazer ciência e pesquisas para fazer a virada, assim vamos promovendo movimento dialético. Precisamos fazer muitas balbúrdias de movimento, de luta nas Universidades, nas Instituições educativas, nas pesquisas. Como nos diz Freire (1992), é preciso esperar pelo novo, e assim complementamos pela transformação social, por um mundo mais justo, igualitário, democrático.

A partir da situação imposta pela Pandemia, foi necessário redirecionar o nosso olhar, que antes estava dentro das Instituições Educativas e dos espaços com as crianças. Neste sentido, objetivamos refletir sobre esse novo olhar necessário à pesquisa em relação às metodologias de pesquisa com crianças, sem ser possível, num primeiro momento, manter um contato direto como elas, ou da maneira como se pretendia nesta tese.

Em certa medida, exigiu que o olhar se voltasse para outros contextos, modificando o lugar que as crianças seriam observadas. As crianças não deixaram de existir, nem deixaram

de brincar. O tema manteve-se o mesmo e olhar para as crianças brincando também segue sendo um modo de produção de dados. O que no primeiro momento parecia impossível, aos poucos foi sendo vislumbrado. Primeiro, porque, enquanto pesquisadora, já tínhamos realizado algumas observações na Instituição e, posteriormente, passamos a “vasculhar lugares” que poderíamos observar crianças brincando em seus contextos, maneira como víamos as relações e as interações, que antes eram o foco de grande parte das nossas pesquisas. Isso demonstra que é possível seguir realizando pesquisa com as crianças, a fim de continuarmos avançando e garantindo os direitos já adquiridos, mesmo frente a todos os desafios que a Pandemia nos impôs e dentro das possibilidades e limitações existentes.

Se neste momento não podemos dar seguimento com pesquisas de viés etnográfico como estávamos habituados, porque as restrições impostas pelos protocolos de distanciamento não nos permitem, mas podemos e devemos dar seguimento às pesquisas com e para as crianças não só para não retrocedermos em nossa perspectiva, mas porque as crianças continuam existindo e brincando mesmo com a Pandemia. O que e como brincam, poderão conhecer um pouco a partir da tese. Uma das possibilidades foi aproveitar dados produzidos antes da Pandemia e realizar reflexões e análises de contextos anteriores à COVID confrontando com observações de brincadeiras das crianças nos contextos nos quais elas vivem e que tivemos a possibilidade de acompanhar e em algumas situações. O importante foi manter as reflexões acerca dos estudos sobre infâncias e crianças, priorizando o protagonismo infantil e a manutenção dos direitos das crianças com muita ética e seriedade.

Contextualizando esse período vivido e a necessidade de rever a pesquisa com e para as crianças, de cunho etnográfico, talvez seja necessário intensificar em nossas pesquisas a análise e reflexão de pesquisas recentes, anteriores à Pandemia, e toda a teorização o que delas resultam, considerando as interações com as crianças. Na mesma medida, substituímos a ideia de interação como resultante da presença física, para uma interação de maneira virtual, ainda que carregada de afeto e sensibilidade. Ou buscarmos nas nossas relações, com crianças próximas – vizinhos/as, filhos/as e familiares –, como aquelas que vemos nas ruas ou nos pátios de suas casas, uma alternativa às observações que seriam feitas nas Instituições de Educação Infantil. Para isso, respeitamos todo o protocolo de cuidados e distanciamento. Não podemos deixar de comentar que a pesquisa com crianças, da maneira como conhecíamos e tínhamos como exemplo, terão que sofrer adaptações de acordo com a realidade que nos foi posta de repente – afinal, ninguém imaginava que estaríamos vivendo um período pandêmico.

Como nos diz Godoy (1995, p. 23), “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a

imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.”

E foi o que esta pesquisa, com imaginação e criatividade, se propôs, redimensionando-a, pois, além dos dados elaborados nas Instituições de Educação Infantil, produzimos e analisamos dados com crianças de 4 a 6 anos vizinhos/as próximas, filhos/as de familiares que convivíamos durante o período da Pandemia. Assim, afirmamos o pesquisador está em tudo de corpo inteiro, está em todos os lugares e situações. Não se veste ou reveste de pesquisador em tal dia e hora, ele o é sempre. Essa foi a alternativa que conseguimos para a efetivação de tal estudo.

Toda pesquisa é permeada por subjetividades, seja do pesquisador, seja do sujeito da pesquisa. Consolida-se em um contexto social, cultural e histórico, sofrendo influências externas durante todo o processo. Assim, a pesquisa não é neutra, nem o pesquisador, tampouco o sujeito da pesquisa. Não há neutralidade nesse processo. Adequar a metodologia à realidade posta é, também, uma maneira de produzirmos registros e dados sobre a Pandemia, por meio de diferentes olhares e percepções, no caso das pesquisas com as crianças, como elas passaram e ainda estão passando por todo esse período.

Assim, como afetou as Instituições Educativas, a Pandemia refletiu nas pesquisas que estavam em curso, sendo necessário adaptarmo-nos nas interações e na forma de pesquisar com as crianças, pois não poderíamos mais estar presencialmente com elas no CEIM, ou em qualquer contexto que nos possibilitasse momentos de interações.

Destacando as pesquisas em curso, citamos esta também como sendo afetada por todo esse contexto. Porém, acreditando que o pesquisador está em todos os lugares, é vida, é movimento, é dialética, continuamos a olhar para esta tese, observar as crianças, fazer registros de campo, aproveitando cada momento, cada lugar possível vivido pela pesquisadora.

Quando falamos em todos os lugares, ficamos emocionadas por um momento para explicar. Invasas de medos, angústias, após a perda de muitos amigos, parentes e, em especial, colegas de profissão pelo COVID, pois Chapecó estava com índices altíssimos de contágio, precisamos nos afastar. Na tentativa de amenizar essa dor e contexto, fomos morar no interior, numa chácara em um município próximo a Chapecó, pois lá seria menos perigoso, pelo menos por um tempo. E então fomos acometidos pelo inédito-viável que Freire (2011) nos faz refletir, ou seja, aquilo que ainda não existia, teve potência para existir, através de surpresas, descobertas, encontros com as crianças. E assim, continuamos a pesquisa. Nosso olhar de pesquisadora nos arrebatou, e em todos os momentos possíveis, quando

encontrávamos com crianças, ficávamos observando e fazendo registros. No interior, as pessoas podiam circular mais livremente, pessoas visitam, convivem com vizinhos. Ali havia uma convivência mais livre com as crianças e não conseguíamos deixar de olhar para as crianças sem pensar nos estudos feitos ao longo da tese. Ali era possível conviver porque o espaço ao ar livre não era ameaçador como em um grande centro. A surpresa era que crianças de 4 e 5 anos visitavam com frequência a residência da pesquisadora, em especial, 2 meninas e 1 menino (filha de nossa sobrinha, a neta e o neto das nossas duas vizinhas que moram próximas a nossa casa). E que potência, diria, uma possibilidade para um outro olhar para a tese, um encontro com outras crianças em realidades diferentes, que brincam juntas e, às vezes, convidam para brincar. E isso significou a oportunidade do não distanciamento da tese.

Assim, amarramos esta parte de apontamentos introdutórios da segunda parte de análises desta tese com os próximos itens que serão aprofundados a partir da temática de estudo em questão.

4.2 O brincar de faz de conta revolucionário e o contexto: reflexões e análises das crianças sobre o que elas têm a nos dizer, suas vozes, suas manifestações e expressões infantis

Em consonância com os escritos iniciais desta segunda parte e da sexta seção da tese, queremos trazer a discussão das infâncias e crianças, foco deste estudo. Para ilustrar esta trazemos, Guimarães Rosa (2001, p. 148): “Alegre era a gente viver devagarinho, miudinho, não se importando demais com coisa nenhuma.” Que bom seria se nossas crianças pudessem andar em seus ritmos compassados vivendo suas temporalidades. Vigotski nos diria respeitando suas peculiaridades infantis, suas periodizações, suas crises infantis. Viver seu tempo de ser criança em suas infâncias, sem serem obrigadas pelos adultos a antecipação de quase tudo, mas, em especial, a aprender mecanicamente a ler e escrever na Educação Infantil.

Reivindicamos o movimento brincante, além do que nos aprisiona, para práticas educativas além dos conteúdos, percebendo a educação como modo de ser no mundo com práticas que contribuam para a humanização e para a liberdade de ser.

Nós educadoras infantis estamos sempre na luta das infâncias vista como um tempo de direitos e peculiaridades. Buscamos pensar a criança em sua infância com uma educação para

ela, e não para o adulto que queremos que seja. Para tal, precisamos oportunizá-la a ser protagonista deste processo, incentivando sua livre expressão, seu processo criativo e imaginário. Todos seus direitos são importantes, mas o de brincar jamais poderá ser esquecido.

Falando em direitos, nos diz Faria (1999) que o atendimento das crianças nas Instituições educativas deve respeitar os direitos fundamentais das crianças.

Nossas crianças têm direito à brincadeira; a uma atenção especial; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e saúde; à alimentação sadia; a desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação; a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa [...]. (FARIA, 1999, p. 130).

Esta segunda parte, através desta subseção, buscamos identificar e analisar os aspectos sociais e culturais que são evidenciados nos modos de protagonizar papéis a partir das diferentes expressões das crianças, suas vozes, seus gestos, seus sons, seus desenhos, enfim, o que estas têm a dizer em seus momentos de brincadeira de faz de conta. Foram observadas em 2 diferentes contextos/realidade. O primeiro, antes da Pandemia, com crianças de 4 a 6 anos no cotidiano de 2 CEIMs no município de Chapecó; e o segundo, durante a Pandemia, com crianças de 4 a 6 anos no cotidiano de suas relações familiares, em suas casas ou proximidades, na zona rural no município de Nova Itaberaba, conforme já explicado anteriormente.

Por isso eu fecho essa roda
A roda que eu te fiz
A roda que é do povo
Onde se diz o que diz
Onde se diz o que diz [...]
(trecho da música a roda – Elis Regina).

Na dialética da vida, do movimento, do brincar, do sentir, do escutar, que adentramos no mundo infantil e em suas especificidades. Nesta roda de gira-gira, tendo a criança como fio condutor da pesquisa, mergulhamos brincando com elas, pedimos licença para olhar para elas, entender como e de que forma brincam, porque brincam, do que brincam.

As crianças precisam ser olhadas, ouvidas em suas múltiplas linguagens, tornando, assim, uma realidade o ciclo humano, infância. Uma realidade a ser conhecida. Segundo Vasconcellos (2016), não basta olhar o que as crianças fazem. É preciso atentar para como

interpretam o que fazem. Segue afirmando que se a função da pesquisa é provocar o pensamento, tal como a brincadeira, ela é imprevisível (VASCONCELLOS, 2016). Na verdade, precisamos aprender a olhar, a observar, com ética, observar nada isoladamente, e sim a cena em seus contextos, e essa foi nossa intenção nas cenas apresentadas neste estudo. A criança retrata em suas vozes, em seu brincar, em suas ações, em seus gestos, em seus desenhos, enfim, em seus diferentes modos de ser e estar todo seu mundo infantil, e assim vislumbramos a produção de suas relações sociais e culturais, trazendo suas condições de existência de ser criança, uma complexa pluralidade cheia de singularidades diferentes do ciclo humano adulto. Quais relações sociais e culturais são essas que estão produzindo?

4.2.1 Onde perder tempo brincando é ganhar em potência de vida e aprendizagens: as revelações infantis das relações sociais e culturais evidenciadas nos momentos de brincar de faz de conta

Para iniciar a discussão, através das análises afirmamos, a partir das ideias de Vigotski (2021), que na ausência do outro o homem não se faz. Destaca ainda que o recém-nascido é um ser social ao máximo. O social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra deste autor. Todas essas afirmações ratificam a afirmação de que as crianças se constroem nas relações sociais e culturais do mundo a sua volta. É sobre isso que trataremos a seguir. Tornamo-nos humanos na interação com os outros, com sua história, com sua cultura.

Pino (2000) diz que, para Vigotski, o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo. O social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra deste autor. Este contribui afirmando que:

[...] para Vigotski o termo social, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. Quanto ao termo cultural, trata-se de um conceito entendido e utilizado pelos autores de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vigotski. (PINO, 2000, p. 47).

Na perspectiva histórico-cultural, a infância não é um acontecimento natural. Partem do pressuposto de que as interações sociais entre sujeitos (crianças ou adultos) e as condições de vida de cada criança influenciam diretamente seu aprendizado e seu desenvolvimento. Acreditamos nos conceitos de infâncias como portadoras de história, e de criança construtora de cultura. As crianças são cidadãs ativas de direitos.

Vigotski e os autores (Luria, Leontiev, Elkonin) da perspectiva histórico-cultural dedicaram-se a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação neste processo, que é dialética e histórica. Constituíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil, partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. E é desta realidade que as crianças nos retratam em suas brincadeiras de faz de conta aqui descritas na tese através de cenas vividas.

Para Vigotski (2021), o processo de aprendizagem acontece a partir do contato da criança com a sociedade, ou seja, a partir da interação com as pessoas e com o ambiente social, numa relação dialética na qual a criança modifica o ambiente e a cultura e é modificada por esse ambiente e por essa cultura. Negocia, compartilha e cria cultura.

Vigotski (2021, p. 76-77) complementa que “[...] o desenvolvimento cultural consiste no domínio dos meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo [...]”, entre outros. Segue afirmando que todos os recursos do comportamento cultural, por sua natureza, são sociais (VIGOTSKI, 2021). É uma função da experiência sociocultural da criança.

Todos os fenômenos da vida do ser humano devem ser estudados como processos em movimento e em transformação porque as mudanças históricas, sociais e culturais ocorridas na sociedade e na vida material provocam transformações na consciência e no comportamento humano e nos seus modos de aprender e de se desenvolver.

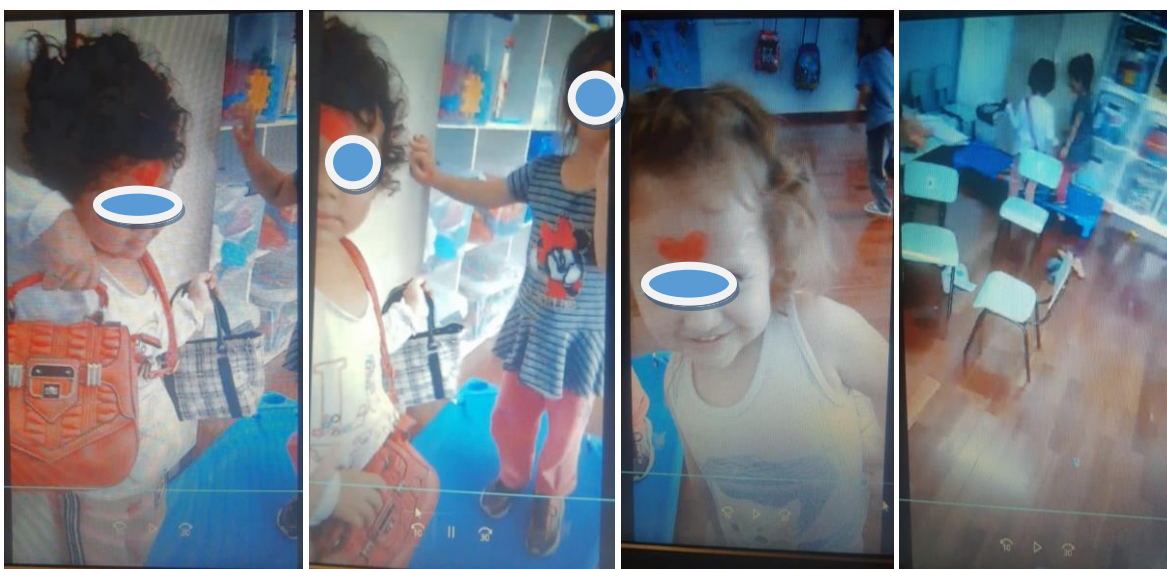
A criança ao ter contato com as pessoas e com os objetos da cultura se apropria dos elementos dessa cultura (língua, uso dos objetos e instrumentos, costumes, valores, hábitos, lógica e tecnologia) e (re)produz a humanidade que é externa a ela no momento do nascimento, mas que passa a fazer parte dela.

Vigotski (2021), sobre isso, destaca que o meio social (adultos, educadores, crianças pertencem a este) é a condição para seu desenvolvimento humano. A criança está inserida neste meio desde que nasce, é participante ativo das relações sociais. Tudo isso constatamos na cena a seguir, “Já vai passar a fome, filha!”.

Cena A – Já vai passar a fome, filha!

Menina X: Papai Vitor foi na roça, e a filha está na roça com o pai também.
 Pesquisadora repete o que a criança diz. Ah tá!
 Pesquisadora pergunta: Como é o nome da filha?
 Menina X: Isabela.
 Pesquisadora pergunta: E o nome dessa mamãe aqui como que é?
 Menina X: Sofia.
 Pesquisadora fala com outra criança: Oi, e tu estava brincando com ela? E o que tu era? O que tu era dela, na brincadeira?
 Menina Y: Filhinha.
 Pesquisadora fala com uma terceira criança: E tu, era o quê?
 Menina Z responde: A Minha mãe!
 Pesquisadora interage: Tu era a mamãe?
 Menina Z faz com a cabeça que sim.
 A Menina X discorda da criança Z: Eu sou a mãe, é porque eu que tenho bolsa.
 Ela olha para uma das bolsa aponta e diz essa tem dinheiro.
 Pesquisadora pergunta para Menina X: Tu tem duas bolsas?
 Menina X responde: Sim, só que uma não tem dinheiro.
 Menina X continua sua brincadeira assumindo seu papel de mamãe, não querendo muita conversa com a pesquisadora. Então, a pesquisadora não pergunta mais, apenas observa.
 Menina X diz para meninas Y e Z (agora as duas são filhas): Não, não chore filhinhas, já vai passar a fome, a mãe já vai buscar comidinha. Vou pegar a bolsa e já vou no bar do Seu João. Vou comprar fiado.
 Aparece um menino na conversa e diz: Ei, tu não contou eu.
 (Talvez ele quis dizer que eu não tinha perguntado para ele o que era).
 E então, a professora regente diz à turma: Vamos rápido, crianças, guardar os brinquedos, hora do lanche.
 E assim termina a brincadeira.
 (Diário de Campo da pesquisadora – CEIM J. Cena filmada “Já vai passar a fome, filha!”).

Figura 4 – Já vai passar a fome, filha!



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Observamos nestas imagens (Figura 4) e cena anteriormente relatada que é possível compreender o quanto as crianças retratam suas relações sociais e culturais vividas em seu brincar. Aparecem as relações familiares (papel de mãe, pai na roça, de filha). A mãe é aquela que tem bolsa, com dinheiro, que pode simbolizar poder de decidir, de comprar alimento. Fica explícito o papel da mãe que precisa comprar comida para as filhas. As filhas têm fome e a mãe compra fiado no mercado, retratando a realidade vivida diariamente por estas crianças, que mesmo a bolsa tendo dinheiro e ser a bolsa da mãe, por essa razão, a compra fiado também aparece na cena. Em conversa com a Gestora do CEIM, essa afirma a ausência do papel do pai na vida, no sustento e na educação das crianças. A maioria vive com a mãe, com os avós, com a tia. Alguns pais são ausentes por estarem presos, mas não se pode generalizar esse fato. No caso dessa cena, o pai está na roça e uma filha também, mas depois o pai não mais aparece.

A criança retrata nas cenas, nas temáticas, nos cenários, sua realidade vivida, inclusive, aparecem questões de injustiças sociais, pobreza, miséria, fome em suas falas. Os nomes dos personagens que as crianças utilizam em suas protagonizações são também extraídos do seu cotidiano, como Sofia, Vitor, Isabela. Aparece também, em suas vozes, a solução que os adultos acharam para comprar quando não tem dinheiro, fiado, e assim as crianças relatam na Cena A solução para a fome da filha, ou seja, comprar fiado no Bar do Seu João.

Para Vigotski (1993), ao nascer, a criança já está imersa a um contexto social. Ao brincar se apropria das relações sociais e culturais a sua volta e assim vai internalizando os conceitos desse ambiente externo a ela. Aqui podemos observar essa afirmação na Cena A, através da fala da menina X dizendo a menina Z que ela que é a mãe porque tem bolsa com dinheiro.

Prestes (2011), referindo-se a Vigotski, afirma que nascemos como seres sociais, mas nos construímos nas transformações históricas permanentes e na relação com os instrumentos culturais criados pela humanidade.

A criança assimila relações padronizadas do mundo a sua volta, e assim assimila culturalmente que o branco é roupa de médico ou enfermeiro, e assim acontece na vivência da pesquisadora com as crianças na Cena B, no CEIM J.

Cena B – Você veio me levar no médico?

No meu primeiro dia de pesquisa, um menino chega meio receoso, com olhar de dúvida e pergunta para a pesquisadora:

– Quem é você? O que tu veio fazer aqui? De quem tu é mãe? Tu veio me levar no médico?

Neste dia a pesquisadora estava de camiseta branca. Logo após sua pergunta, a pesquisadora se apresenta ao grupo de crianças e o menino respira aliviado, pois estava com medo de ir ao médico.

Neste mesmo dia, um menino chega perto para dialogar com a pesquisadora e acontece outra cena curiosa que nos mostra que a lógica da criança é diferente da nossa adulta.

Menino pergunta: Você é profe também?

A pesquisadora responde: Sim.

A pesquisadora pergunta: E você, como é seu nome, seu pai é japonês?

(O menino tinha traços de japonês).

O Menino responde: Não, meu pai é Bolívar. Antônio Bolívar.

(Diário de Campo da pesquisadora – CEIM J. Cena filmada).

Nesta fala, a criança retrata uma relação cultural e social imposta, associando o branco ou outras representações sociais relacionadas à pesquisadora que o fizeram associar a ida ao médico.

Vigotski (1993) afirma que todas as funções superiores têm suas origens em processos sociais. Desde que nasce, a criança realiza uma série de aprendizados através da interação com o meio físico e social e os objetos de sua cultura (incorporados pelos adultos) passam a definir o comportamento e o desenvolvimento de seu modo de pensar e agir.

Cena C – Crianças vendem vestidos no brechó!

Meninas no parque com umas roupas de bonecas no chão brincando e a pesquisadora chega e pergunta:

– Oi garotas, do que estão brincando? Posso brincar?

Olham para a pesquisadora e a menina L responde: Sim, venha!

A menina M (4 anos) já fala: Qual o vestido tu quer compra? Tem esses aqui, oh!

Compra para tuas bonecas!

– Ah sim, a pesquisadora responde, e já pergunta quanto custa o vermelho e aponta para o que quer.

A menina N pula na frente e diz: Custa R\$ 10,00.

A pesquisadora diz: Quero, está barato, vou levar mais uns três.

A meninas L diz: Tem esses e mostra alguns.

A menina N pergunta: Quais a pro escolheu?

A pesquisadora responde: Vou levar esses aqui. Quanto deu tudo?

A menina N (4 anos) pensa e responde: Deu R\$ 10,00.

A menina L (5 anos) diz: Não é mais, são três vestidos.

A pesquisadora faz as mediações questionando quanto será três vestidos, sendo que cada um custa R\$ 10,00. As três meninas ficam pensativas. Nisso, outras crianças chamam a pesquisadora e ela sai para ir até elas.

Mas a menina L diz: **Ei você não pode sair sem pagar! Volta aqui pagar!!!**

E a pesquisadora, muito reflexiva, volta até a menina L, faz que tira o dinheiro do bolso, paga aliviada e pensativa, e diz as meninas:

– Bah meninas, me desculpem, havia esquecido, não podemos sair sem pagar, realmente, de nenhum lugar.
 Nisso, a educadora chama as crianças para entrar para a sala porque estava na hora de irem para casa. As crianças entram na sala, pegam sua mochila e ficam sentadas no hall de entrada esperando suas famílias.
 (Diário de Campo da pesquisadora – CEIM J. Cena filmada).

Essa Cena C retrata as relações sociais vividas pelas crianças no CEIM J, pois na segunda semana de pesquisa tinha um Brechó no CEIM de vendas de roupas que ganharam da comunidade para angariar fundos financeiros para despesas extras no CEIM. As peças ficavam expostas em vários cabides no *hall* de entrada do CEIM e cada peça custava de R\$ 2,00 a R\$ 5,00. As famílias das crianças, educadoras, funcionárias e vizinhas deste local compravam. Este brechó ficou durante duas semanas neste local.

Consideramos esta cena potente na pesquisa, pois aparece o quanto a criança protagoniza as cenas da vida real. Crianças de mais idade (4 a 6 anos) ao brincar já se apropriam da continuidade lógica das ações que se processam no seu dia a dia, uma lógica que reflete as ações cotidianas da vida das pessoas (LAZARETTI, 2020). Aparecem também as relações interpessoais, neste caso, as relações de justiça e da moral, do que é certo, do que é errado. Aqui aparece a importância do brincar para o conhecimento matemático quando a menina L se manifesta ao dizer que sendo três vestidos não podem ser vendidos por R\$ 10,00 se esse é custo de cada um.

A criança exige dos adultos no brincar a vivência real da situação, e não aceita ações errôneas em sua protagonizações, em especial, no caso específico dessa cena, a compradora não pode sair sem pagar. Sabemos que a criança ao brincar de faz de conta desenvolve relações sociais, interativas, afetivas e interpessoais. Importante salientar aqui a importância da mediação do educador na cena acima, e nos momentos de faz de conta da criança, bem como a apropriação do conhecimento para o desenvolvimento destas relações. A criança necessita de ricas vivências, mediações e ricos conhecimentos científicos para enriquecer seu processo de imaginação e assim amplia seu processo de aprendizagem.

Ao brincar, a criança cria situações de seu cotidiano e do meio ao qual está inserida, dando novos significados, experimenta situações novas.

Volpato (2002, p. 100) comenta em relação à criança que:

É no brincar que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo todo tempo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social que a possibilita de se apropriar da realidade, da vida em toda a plenitude.

Os cenários, as temáticas, os conteúdos, os personagens protagonizados pelas crianças nas brincadeiras de faz de conta são os que estão mais próximos a elas, a sua realidade, as suas vivências. Retrata o que vê, ouve, sente em seu dia a dia.

A seguir, a Cena D.

Cena D – Pedra, papel, tesoura

Dois meninos estão brincando da brincadeira folclórica pedra, papel, tesoura. E então a pesquisadora pergunta como que se brinca.
 E os dois meninos explicam: O papel corta a tesoura e a pedra corta o papel.
 Chega uma outra menina perto e a pesquisadora pergunta: É disso que tu estava brincando também?
 Ela diz: Não! De filhinha.
 Pesquisadora pergunta: E tu é mãe ou filhinha?
 A menina responde: Mamãe.
 Pesquisadora pergunta: E tu é mãe de quem?
 A meninas aponta para outra menina e diz: Aquela lá.
 A mesma menina A diz: E o papai tá na roça.
 Pesquisadora confirma: Ah, papai tá na roça. E pergunta: E onde tá a filhinha?
 A menina responde: Tá trabalhando.
 Pesquisadora: Ah, e onde ela trabalha?
 A menina responde: Na creche.
 Pesquisadora pergunta: E ela gosta de ir na Creche?
 A menina responde fazendo que sim com a cabeça.
 (Diário de Campo da pesquisadora – CEIM J. Cena filmada).

Nesta Cena D podemos destacar duas questões. A primeira relacionada às questões culturais das brincadeiras. Adultos, educadores ou crianças de mais idade ensinaram estas brincadeiras culturais e são passadas de geração em geração, embora não tão presentes atualmente. Cada região brinca de formas diferentes. Quem já não brincou de pedra, papel, tesoura? A segunda, que as crianças trazem como temáticas, cenários, conteúdos, personagens aqueles próximos a ela, vividos em suas relações sociais, culturais e familiares, tais como o pai trabalha na roça e a filha está trabalhando na creche (aqui ela trocou os papéis, a filha é quem trabalha na creche).

Volpato (2002, p. 64) afirmar que o brincar “[...] é reprodução de relações sociais existentes em determinados sociedades, mais precisamente, a divisão social do trabalho no cuidado da criança [...].”

Sobre isso, Lazaretti (2020, p. 133) contribui afirmando que “[...] o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que incitam essa atividade é a reprodução das relações humanas.”

A seguir relataremos o episódio “lata de cerveja nas mãos de uma criança”, observado no CEIM J e anotado em Diário de Campo. Estava na hora das crianças irem para casa e a

pesquisadora, objetivando conhecer os familiares, fica próxima do portão de saída, no *hall* do CEIM, local que as crianças ficam esperando até seus familiares virem buscá-las para levá-las para casa. No momento que a pesquisadora vai até a saída do portão, avista uma mãe que, ao pegar a criança para ir para casa, solicita a esta segurar a lata de cerveja na mão. E então, após se arrumar com a mochila, segue com a criança em uma mão e na outra mão levava a lata de cerveja. De quando em quando a mãe tomava um gole de cerveja, com a criança junto de si. Em outro momento identificamos as crianças brincando de beber cerveja. Uma criança diz para a outra: “Vem, vem vamos beber uma cerveja gelada no bar do Seu João?”

Parece-nos que o bar do Seu João faz parte das relações sociais das crianças, pois na Cena A uma criança relata ao brincar que vai comprar fiado lá. Neste episódio, parece ser o local que tem bebidas alcoólicas para vender. Infelizmente, não deu tempo de ir conhecer o bar do Seu João, mas iremos em outra oportunidade.

Outro episódio, “vou bater nessa estagiária que gritou e brigou com meu filho”, observado no mesmo CEIM J e anotado em Diário de Campo lá pelo quinto dia de pesquisa. A situação será descrita a seguir.

Chega uma mãe no CEIM aos gritos procurando uma estagiária, pois queria bater nela. As educadoras como já conhecem a mãe e a família da criança, esconderam a estagiária dizendo para a mãe que ela já havia ido embora. Enquanto isso, a diretora escuta o relato e dialoga com a mãe. A mãe estava braba porque uma vizinha havia falado que a estagiária tinha gritado e brigado com seu filho no pátio do CEIM. Após muita conversa, a mãe vai embora. Até então, só havia observado tal episódio, mas logo a diretora vai até a sala a pesquisadora estava com as crianças e solicita sua opinião, por causa da experiência da pesquisadora como Diretora. Após conversa e diálogo sobre tal, a diretora diz que ainda precisávamos pensar como vamos tirar a estagiária do CEIM sem a mãe ver. No início, a pesquisadora se colocou à disposição e disse que a levaria, mas depois pensamos e demos a sugestão de chamar um Uber ou a polícia. Porém, não foi preciso chamar a polícia, logo veio o Uber e a estagiária foi para casa sem perigo. Assim, todas nós fechamos a Instituição e fomos embora juntas. Tudo acabou bem, ou melhor, sem a violência da mãe com a estagiária, pois esta já havia batido em uma educadora no ano passado. Porém, confessamos que o coração bateu forte.

Logo após o episódio, em outro dia, fomos saber sobre essa mãe, sua família, sua realidade, e em especial sobre o seu filho que estava na sala onde estávamos pesquisando. O menino adorava falar, às vezes de modo bem agressivo com os colegas. Sempre tentando

resolver qualquer desconforto que lhe era submetido, ou quando lhe era dito um “não”, ele reagia com empurrões, tapas e aí vai.

A Cena E refere-se ao menino filho desta mãe do episódio anterior.

Cena E – Karatê, ora!

Certo dia esse menino disse para a pesquisadora: Ei, segura aqui com uma vara vertical feita de peças de jogo de montar.

Então, a pesquisadora segura. O menino vai e dá uma pancada bem forte no meio da vara. A pesquisadora leva um susto, pois dói sua mão. A pesquisadora assustada, pois doeu sua mão, diz ao menino: Bah, amigo, muito forte, que brincadeira é essa?

Menino responde e sai: Karatê, ora!

(Diário de Campo da pesquisadora – CEIM J. Cena em relato).

Cena F refere-se ao mesmo menino que é filho desta mãe do episódio anterior.

Cena F – Brincando de bater

O mesmo menino logo volta para a pesquisadora e para outro menino e diz:

– Hei, brincam comigo!

O menino balança a cabeça que sim e a pesquisadora pergunta:

– Ah tá, do que está brincando? Como que faz?

O menino responde: Eu estou brincando de bate. É assim oh!, batendo um carro no outro. Pega um carro aí! Vem, vem batê, bate aqui!

E fortemente batem os carros. E vão chegando mais e mais meninos para brincar de bate.

A pesquisadora pergunta: Por que os carros se batem assim? O que está acontecendo?

O menino responde: É uma grande pechada de carros, vários carros bateram um no outro.

(Diário de Campo da pesquisadora – CEIM J. Cena em relato).

Logo a seguir, o mesmo menino se afasta e se insere em outra brincadeira com outros meninos. Desta vez, de luta, e rapidamente já inicia lutando com outro colega utilizando como ferramentas espadas feitas de peças de jogo de montar e assim brincam emitindo sons (“pá, pá”), batendo uma espada na outra. Logo é preciso interromper a brincadeira, pois o menino bate forte machucando o outro colega que começa a chorar.

De acordo com Brougère (1995), o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para este autor, a criança é um ser social e aprende a brincar. A criança não brinca numa ilha deserta, e sim brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe é proposta, brincando com o que tem em mãos e no seu imaginário.

Este mesmo autor afirma que através da brincadeira de faz de conta a criança representa a cultura que vive. “A brincadeira é entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser.” (BROUGÈRE, 1995, p. 59).

A seguir, a primeira cena que aparece nesta tese referente à pesquisa durante a Pandemia, com as crianças da zona rural, conforme já explicado neste estudo em vários momentos.

A menina Betina retrata suas relações sociais vividas e reproduz o mundo do trabalho, pois a mãe que mora no interior e por um bom tempo fazia unhas, cortava e arrumava os cabelos indo nas casa da vizinhança deste local, e a filha acompanha a mãe em seu trabalho. Como conheço bem a forma de trabalho da mãe, pois por várias vezes fui atendida na Pandemia por ela, assim analisamos a reprodução da filha nas ações vividas e aqui protagonizadas.

Cena Z – “Eu sou cabelera!”

A cena acontece dentro da casa da pesquisadora. A menina Betina vai até a área da casa e coloca as mãos para fora. Está chovendo e as mãos de Betina tocam os pingos de chuva que correm do telhado. Em seguida retira as mãos e passa no suporte feito de corda sisal do vaso de flor que está pendurado dentro da área da casa. A menina começa a cantarolar: Gust, guti, gust, guti, gust, guti gu...

Passa as mãos na chuva mais uma vez e após no suporte do vaso de flor e vem ao encontro da pesquisadora, volta e resolve colocar a mão na chuva. Então, a pesquisadora pergunta:

– Do que você está brincando?

Betina: De cabelo!

Pesquisadora: De cabelo? Há, tá!

A menina retorna para dentro de casa e faz a ação de que irá fechar a porta olhando para a pesquisadora, mas não fecha e retorna para a área de casa.

Pesquisadora: E aqui é o quê, que tem aqui? Aqui!

A criança ia até outro local da casa e imitava pegando creme. Voltava lá no vaso de corda (cabelo) e passa o creme fazendo a trança.

Betina: Creme!

Pesquisadora: Creme! Hã, tem creme!

E a criança retorna a brincar com as cordas do vaso de flor.

Pesquisadora: Entendi!

Pesquisadora: O que você está fazendo?

Betina: Trança!

Pesquisadora: Ah, uma trança! Hã!

A criança realiza a tentativa de fazer a trança no enfeite do vaso de flor.

Pesquisadora: Ah, que linda! Tá pronta a trança

Betina: Não tá!

Pesquisadora: Não tá?

Betina: Não, a pequenininha tá!

E começa a fazer outra trança pequena junto a outra grande, mexendo nas cordas do vaso para separar e fazer a tentativa de tranças mais finas!

Betina: Já tá linda!

Enquanto a menina faz a trança, a pesquisadora pergunta novamente: Tá brincando do que mesmo?

Betina: De cabelo!

Pesquisadora: Como é a profissão do cabelo? Tu é o que mesmo?

Betina: hã, hã, eu so cabelerera!

Pesquisadora: Cabelereira! ah... Que legal!

A menina se desloca para o outro lado da área e se dirige a outro vaso, pega as pontas das cordas e fala:

– Esse cabelo aqui tá tudo desembaraçado!

Pesquisadora: Ah... é, né?

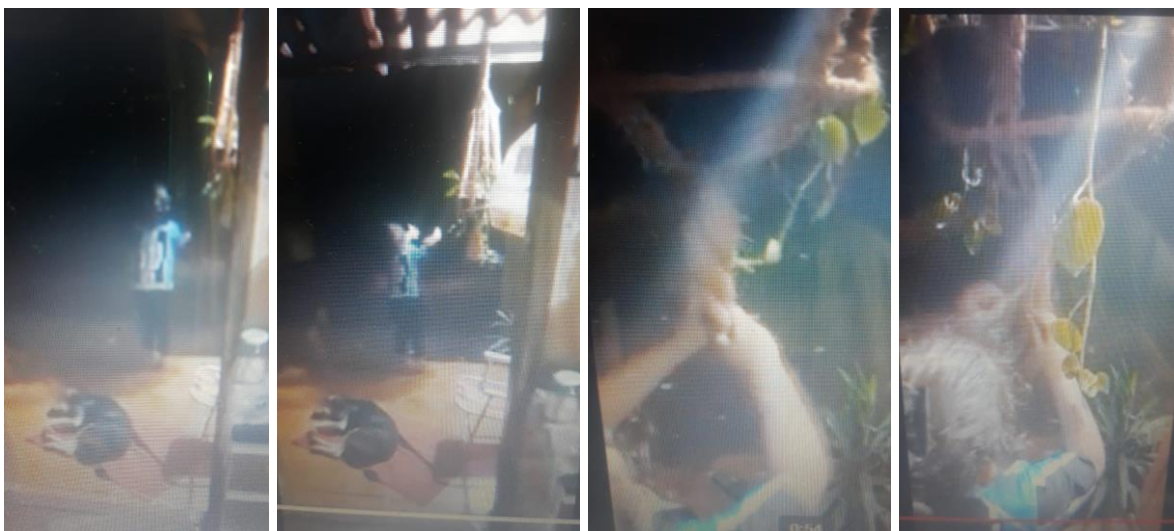
Menina: Diururu, diururu.

Continua fazendo a trança e logo diz:

– Terminei.

(Diário de Campo da pesquisadora. Cena filmada “Visita da Betina em sua casa”).

Figura 5 – Cenas filmadas na casa da pesquisadora



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

No mesmo dia, a menina Betina diz: “Agora, vou fazer a unha. Sou cabelerera. Quer fazer, mas é já?” A pesquisadora responde que sim e vai buscar esmalte. A Betina faz a unha de verdade. Com uma desenvoltura e habilidade, pinta a cliente. “Ficou show”, disse ela ao terminar. “Eu sou boa nisso!”

Figura 6 – Cena fotografada na casa da pesquisadora



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Betina, em outro dia na casa da pesquisadora, encontra um tic tac de cabelo no pátio e já coloca em sua mão, mostrando-se exibida e dizendo: “Vejam minha unha comprida.” E posa para as fotos.

Betina, tirando fotos com a pesquisadora, diz: “Eu estou ociosa hoje, né?” Após conversa, a pesquisadora entende que ela quis dizer que estava ansiosa.

Figura 7 – Cena fotografada na casa da pesquisadora



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Em outra cena, “Coisa de vó e de Sofis”, vivida durante a Pandemia, identificamos o brincar como imitação das relações sociais e culturais, pois no interior existe essa cultura da criança ajudar em tudo desde cedo. Neste caso, a ajuda é com muita ludicidade oportunizada pela vó.

Cena Y – Coisa de vó e de Sofis

A vizinha ao lado da casa da pesquisadora nos convida para ir até lá conhecer sua neta, pois a pesquisadora havia dito a ela que queria conhecê-la. Então, já ao chegar, a menina Sofis diz:

– Fiz um bolo para você!

E já quer ir buscar para ver, mas a vó diz:

– Depois, na hora do lanche você serve, tá bom?

A menina aceita. E começamos a prosa, como o pessoal do interior diz. A menina conta do terneiro que nasceu e diz:

– É tão lindinho, a vó vai deixar eu escolher o nome, ainda estou pensando.

Logo, a vó diz que a pesquisadora é profe e Sofis vai buscar o jogo com tampinhas que buscou na Instituição para jogar com o pai e a mãe. Senta no chão e começa a explicar como joga. Sofis estava impaciente e pergunta para a vó novamente:

– Posso buscar o bolo, vó?

Então, a vó olha para a pesquisadora abre um sorriso e diz:

– Sim, pode!

A menina sai correndo e arruma tudo sozinha, coloca na bandeja e aparece com o bolo e diz:

– Está lindo de morrer! Foi eu que fiz.

Então a pesquisadora pergunta: Do que é e como fez?

Ela responde: De chocolate.

E relata tim, tim por tim como fez.

A vó diz que ela ajudou em tudo e amou participar. Após comermos o bolo, a menina retira todos os pratos, leva até a pia e pedi para a vó se pode lavar a louça. A vó diz depois sim, agora vem conversar com a visita. A vó afirma que a neta adora ajudar em tudo, lava a louça todo dia, e ajuda tirar leite.

Figura 8 – Cena observada na casa da vizinha



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Conforme destacam Fontana e Cruz (1997, p. 61), “[...] diferentemente das outras espécies, o homem pelo trabalho, transforma o meio produzindo cultura.” Produtos culturais é que fazem a ligação entre o homem e o meio e o meio e o homem. A criança, que durante muito tempo foi negligenciada como sujeito que produz cultura, faz parte hoje daqueles que tem capacidade não só de apreender o mundo, mas de transformá-lo, através de suas ações e de sua potencialidade para produzir cultura. O fato de aqui destacar a importância da participação das crianças em situações de trabalho não significa que ignoramos a situação de muitas crianças no Brasil, em que as famílias dependem do trabalho das crianças mais velhas para cuidar das crianças menores. A situação de pobreza no Brasil faz com que as crianças “devam” trabalhar, que é muito diferente do caso observado na cena narrada acima.

Voltando ao tema do brincar, Vigotski (2021) defende a brincadeira de faz de conta como atividade que guia a criança em seu processo de desenvolvimento infantil é também uma atividade social e cultural, pois esta aprende nas interações sociais. Através dos cenários, temáticas e representação dos diferentes papéis que cria e os protagoniza representando cenas

de seu cotidiano. E assim agrega conhecimentos novos do mundo físico, social e cultural do mundo a sua volta.

Voltando para a pesquisa nas Instituições Educativas, a seguir relatamos a comemoração do Carnaval em uma das nossas observações. Todas as crianças do período vespertino do CEIM dançam e pulam com máscaras no *hall* do CEIM ouvindo músicas de Carnaval em fevereiro de 2020. Analisamos aqui a reprodução da cultura do Carnaval pela Escola/CEIM passada de geração a geração, sem questionamentos. Algumas educadoras dançam junto e outras sentadas ficam olhando para as crianças pulando e brincando com músicas carnavalescas e todas as crianças com máscaras iguais apenas pintadas com cores diferentes sobre um mesmo modelo (conforme Figura 9). Observamos aqui também a cultura do desenho pronto, e não da livre expressão infantil, da imaginação, do processo criativo.

Figura 9 – CEIM E



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

A maioria das crianças estava fantasiada, algumas que não vieram fantasiadas de casa, as educadoras improvisaram fantasias com o que tinham no CEIM, de modo que todas as crianças pudessem brincar fantasiadas. Nesta mesma tarde, a pesquisadora observa um grupo de meninas no *hall* de entrada do CEIM brincando de faz de conta, colocando fantasias de carnaval em suas bonecas para irem pular Carnaval.

Figura 10 – CEIM E



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

A seguir, identificamos algumas cenas da influência da mídia e dos personagens midiáticos na vida das crianças.

Cena G – É o bolo de neve da Frozen!

Pesquisadora pergunta para a menina J: Como é que é mesmo o bolo que tu desenha?

A menina J diz: Bolo de neve Vi.

Crianças respondem do outro lado da sala: De chocolate.

Pesquisadora não entende e solicita para a menina J ir lá falar para tua profe: Vai lá!

Professora da sala questiona a menina J: O que é, Shay? Bolo do quê?

Menina K responde: Chocolate!

Pesquisadora fala: Não! É bolo de uma boneca de alguma coisa!

Professora da sala: Do que que é, Shay? É bolo do quê?

Pesquisadora opina: De neve parece?

Menina J responde: De neve!

Professora da sala: Será que é da Frozen?

Pesquisadora: Da Frozen! Não, bolo de neve? Frozen, ah! Será que é da Frozen?

A menina J diz: É da Frozen!

Pesquisadora conclui: Bolo de neve da Frozen! Entendi!

Cena H – Do que você está brincando?

Crianças brincando em diferentes espaços da sala e com diferentes brinquedos. A pesquisadora se aproxima de algumas crianças brincando em uma mesa e pergunta a um menino que possui um controle de videogame na mão:

– Do que é que você tá brincando?

Menino: De joguinho.

Pesquisadora: De joguinho! Que legal! Tá ganhando ou tá perdendo?

Menino: Quê?

Pesquisadora: Você tá ganhando ou tá perdendo?

Menino: Tô ganhando.

Pesquisadora: Tá ganhando!

Menino: É por causa que eu tô jogando um joguinho da Mili e daí o policial da Mili no videogame.

Pesquisadora: Tá jogando o quê?

Criança 1: Eu tôôô... jogando o joguinho da Mili, dos policiais da arma.

Pesquisadora: Ah! O joguinho dos policiais?

Menino: Sim de polícia. De matá.

Figura 11 – Do que você está brincando?



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

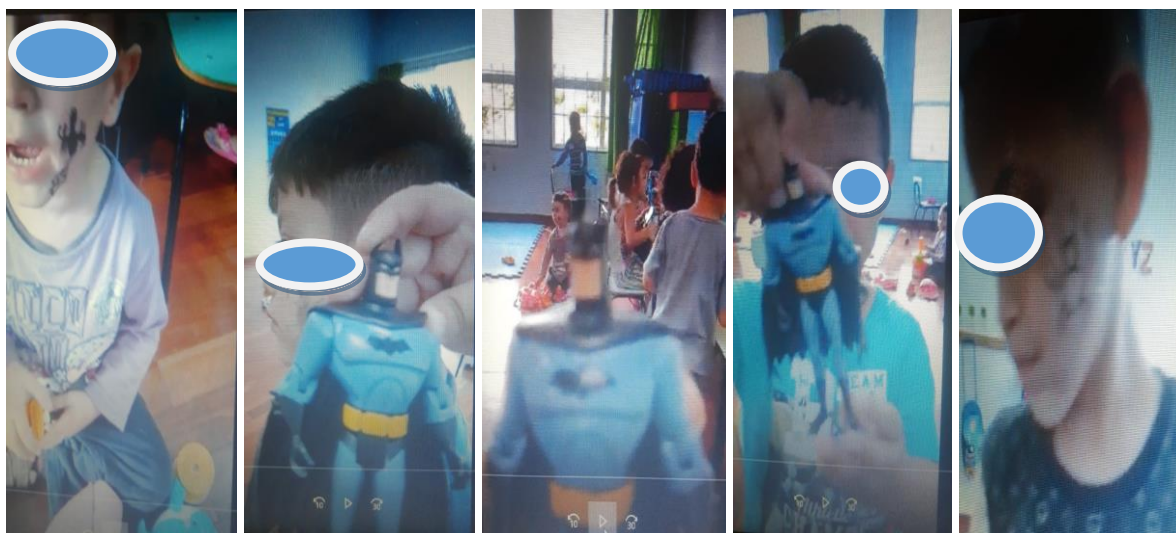
Observamos, através das cenas anteriores, que as crianças retratam no brincar situações vivenciadas na cultura midiática, filmes, desenhos animados vividos na televisão. Outra questão a ser destacada é que na tarde de Carnaval a maioria das crianças, em especial, os meninos pediram na hora da pintura no rosto personagens do mundo midiático, super-heróis da televisão. Os preferidos foram Homem-Aranha, Batman, dentre outros.

Bomtempo (1997), sobre isso, diz que, atualmente, é provável a influência do cinema, da televisão, com seus filmes infantis (da era Disney) e os desenhos animados da televisão (super-heróis como Batman, He-Man e outros) no desenvolvimento do jogo imaginativo, “[...] tornando-o mais elaborado e sofisticado.” (BOMTEMPO, 1997, p. 59).

Cena I – Batman no rosto

Dois meninos chegam perto da pesquisadora que estava brincando com outras crianças e solicitam para que esta os ouça.
 Um menino diz: Ei, você não me perguntou.
 A pesquisadora diz: Sim, sim digam.
 E os meninos dizem: Ei, tira foto de nós com boneco Batman.
 Um dos meninos, impaciente, diz: Ei, tira foto! Tira foto! Nós adoramos ele.
 Bate na minha perna com força e diz mais uma vez: Aqui, oh! Tira.
 A pesquisadora, sem entender muito, diz: Ah, bater foto? Tá, já vou fotografar.
 E os dois meninos fazem pose para as fotos [Figura 12]. Chega mais meninos exibindo suas pinturas no rosto com os personagens do Homem-Aranha, Batman e outros de super-heróis e fazem poses [Figura 12].
 (Diário de Campo da pesquisadora – CEIM J).

Figura 12 – Batman no rosto

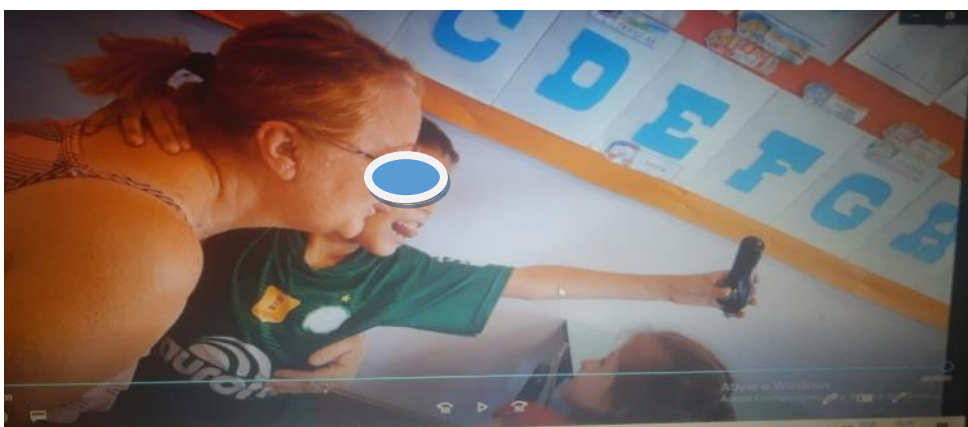


Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Percebendo essa curiosidade das crianças em relação ao celular, em que ficavam sempre observando a pesquisadora registrá-las com fotos ou vídeos, resolvemos experienciar com algumas para observar o que fariam entregando o celular. E então solicitamos que batessem fotos dos brinquedos da sala, ou de coisas e objetos que gostam da sala. E para

nossa surpresa não realizam o solicitado, e sim começaram a bater fotos e mais fotos delas com os colegas, *selfies* e mais *selfies*, inclusive com as professoras. Iam convidando alguns ou batendo de outras crianças desenhando, brincando, mas sempre dos colegas e professoras. E refletimos quem protagoniza as brincadeiras são as crianças, por isso tiraram fotos delas e dos colegas, como também pela influência da mídia, da televisão, do celular, das relações sociais e culturais, da moda da *self* retratando mais uma vez o cotidiano a sua volta, aquilo que lhes interessava e tinha sentido.

Figura 13 – *Selfies*



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Sobre essa mesma questão da influência da mídia, da televisão e dos super-heróis, constatamos em pesquisa, durante a Pandemia, tal situação com um menino de 5 anos. Em visita a sua casa, pois mora ao lado da pesquisadora, começamos a brincar e então a pesquisadora perguntou do que ele mais gostava de brincar. E este foi, logo, até o quarto e voltou mascarado dizendo que era de Homem-Aranha e seu amigo Pantera Negra. Este menino, há pouco tempo morando no interior, quase não vemos explorando o local, brincando na terra, e sim passa a maior parte do tempo assistindo filmes infantis de super-heróis na televisão ou com o celular na mão.

Figura 14 – Visita ao menino



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora durante a Pandemia.

Em muitos momentos da pesquisa foi perguntado para as crianças do que mais gostavam de brincar. A partir da escuta e da observação, pode-se inferir que há fortes influências do contextos sociais e culturais, pois a maioria dos meninos responderam carros e as meninas de bonecas. O fato de mostrarem essa preferência está longe de ser um processo natural. Estudos de gênero (FARIA; FINCO, 2011, 2019; SCHÜTZ, 2020) demonstram isso em suas pesquisas. No caso dessas crianças, podemos dizer que a cultura já produziu influência nos seus modos de entender a brincadeira, no entanto, isso não significa dizer que as crianças não podem subverter tais construções. A influência da cultura foi observada aqui, pois, além das respostas verbalizadas por estas, também mostrada pelas crianças nos desenhos que serão analisados em outra seção.

Uma menina sai desta lógica dizendo gostar de carrinhos e futebol, possibilitando-nos pensar que a cultura influencia, mas não determina que isso possa acontecer sempre e com todas as crianças. Nesse caso, fica mais explícito porque observamos que a professora separa as crianças para brincar: meninos de um lado e meninas de outro – brinquedos de meninos e de meninas, assim como acontece nas suas vivências sociais e familiares, bem como o que é passado pela mídia. A educadora colocou na sala de aula carros e motos para os meninos brincar e no *hall* de entrada várias bonecas e brinquedos de utensílios domésticos (panelas, pratos, colheres etc.) para as meninas, conforme pode-se observar a seguir (Figura 15).

Figura 15 – CEIM E



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Adentrando no tema do “jogo dramático”, Mukhina (1995), que lançou um olhar específico sobre a infância, caracteriza o jogo dramático como prioridade no processo de desenvolvimento das crianças de 3 a 7 anos. É uma atividade tipicamente infantil, torna-se, ao mesmo tempo, importante instrumento para a cultura da infância. Ele é educativo, porque educa a criança a ser criança e por possibilitar avanços cognitivos da criança na compreensão de complexos sistemas de representação do mundo à sua volta. Fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. A brincadeira de faz de conta é parte estrutural das culturas infantis.

Teixeira (2005) destaca a existência de duas vertentes sociais que se correlacionam entre si, e que são fatores determinantes da construção histórica e social do homem, por especificarem o grau de relações preestabelecidas entre o homem, o meio natural e os instrumentos de construção cognitiva das relações de trabalho e o imaginário criativo. São elas, a vertente das experiências históricas – descrita como todo o complexo de relações sociais, culturais, individuais e coletivas que regem a formação social humana do homem, e a experiência duplicada – que é o entrelaço de todas as experiências cristalizadas no processo de desenvolvimento histórico do homem, sobre o anseio e a objetividade de criar e inovar instrumentos de construção social – instrumentos de trabalho, que são o resultado reflexivo e consciente da experiência obtida pela história pessoal e coletiva dos homens.

O autor ainda destaca que estas experiências geram necessidades de aprimoramento e criação destes instrumentos, e que estas necessidades surgem de fatores internos e externos do homem, determinadas pela necessidade inerente de criação pelo trabalho.

Para Leontiev (2010), o brincar está relacionado às complexas ligações sociais e culturais, ampliam o processo de aprendizagem da criança e conseguem transformar o humano, o contexto social e o desenvolvimento científico, por atividades complexas vinculadas ao brincar. E este processo é educativo. Ainda para este autor, “[...] brincando a criança irá pouco a pouco aprendendo a se conhecer melhor e a aceitar a existência dos outros, organizando suas relações emocionais e, conseqüentemente, estabelecendo suas relações sociais.” (LEONTIEV, 1991, p. 79).

Toda hora e lugar é momento de pesquisa quando a pesquisadora se investe desse olhar perguntante. Foi em um momento de saída que ainda pudemos observar uma cena. Todas as educadoras já tinham ido embora e quando também a pesquisadora se dirigia à saída encontra três meninas que estavam esperando suas famílias para irem para casa. Estavam brincando com as bonecas e uma menina tirou de sua mochila um “band-aid” (curativo) e colocou no meio das pernas de sua boneca. Então, a pesquisadora pergunta: “O que é isso que está colocando na boneca?” A menina responde com a maior naturalidade: “É modess.” A pesquisadora diz: “Ah, sim, claro.” Ao lado, mais duas meninas brincam que estão fazendo o parto de uma das bonecas. Simulavam perfeitamente um parto, retirando uma boneca pequena da barriga de outra. Porém, a pesquisadora não conseguiu fazer pergunta nenhuma, apenas observou, pois logo chegaram suas famílias e as portas do CEIM fecharam.

Como já apresentado na fundamentação teórica deste estudo, salientamos que Elkonin (1998) define a brincadeira de faz de conta por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. O brincar é social e não inato. Aprende-se a brincar, e aí vem a sua importância na prática da Educação Infantil junto a suas mediações com as educadoras.

O brincar de faz de conta é fonte de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As crianças querem participar da vida dos adultos, e é através do brincar que isso se torna possível assumindo os diferentes papéis sociais e culturais.

De acordo com Souza (2009, p. 26): “As crianças são o meu outro. O outro que pesquiso, estudo, produzo interrogações. O outro com quem trabalho, converso, aprendo. O outro que me desestabiliza, me questiona, me desafia, me dá carinho e afetos. O outro, diferente de mim [...]”. A criança que aprende brincando está não só explorando o mundo ao

seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando, o real e o imaginário, nesse espaço chamado brincadeira.

Diante disso, pode-se concluir que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança, de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido para o resto de sua vida.

Uma reflexão para finalizar esta seção sobre a brincadeira de faz de conta. Nesta, as crianças não necessitam de muitos brinquedos ou que sejam caros, como podemos observar nas figuras, e sim que sejam incentivados estes momentos e oportunizado tempo e espaço para brincarem. Ou seja, brincar de faz de conta é uma experiência imaginativa das crianças de 4 a 7 anos, é uma atividade-guia que promove o desenvolvimento infantil em que o ser criança se faz presente, e a memória de uma infância bem vivida.

Figura 16 – Legenda



Fonte: internet e acervo da pesquisadora.

4.3 Tons oníricos das crianças: Brincar de faz de conta um refletir/olhar revolucionário?

Não estamos sós! Temos as crianças!

“Ser culto para ser livre.” (José Martí).

Esta seção pretende apresentar o universo revolucionário da criança, modo de começo. Iniciamos este com escritos de considerações finais! Saímos da rigidez acadêmica e entramos no espírito lúdico, que é o que precisamos atualmente, frente a tudo que estamos passando, esse pesadelo interminável que é essa Pandemia e que, em alguns momentos, para

nos manter saudáveis. Também para seguir algumas das sugestões de Walter Kohan em algumas de suas *lives* (aconteceram muitas neste um ano e oito meses), que dizia, a exemplo de Freire, que devíamos manter viva e presente a criança que fomos. Neste espírito, o texto também brinca de ser criança, diríamos um texto às avessas, de cabeça para baixo, igual “cambota”, no corpo de uma criança. Neste texto, defendemos que são as crianças que precisam ser protagonistas, em qualquer proposta educativa. O ciclo de vida infância precisa ser vivido em sua plenitude, em sua intensidade. O humano, as infâncias, as crianças e suas experiências necessitam estar acima de uma visão conteudista. A criança precisa estar acima do currículo. O cuidado com as crianças é de toda a sociedade e os direitos são seus.

José Martí, grande revolucionário, já afirmava que é através do conhecimento que caminhamos para a liberdade, e então diríamos para a democracia, para a justiça social, para os direitos de ser criança, de viver suas especificidades. Direito de SER antes do TER. Precisamos dizer não à prática de antecipação, escolarização, romper com a visão adultocêntrica, da domesticação, conteudista, do consumismo, da exploração, da mais-valia, do capitalismo selvagem. As crianças precisam vivenciar, experienciar a temporalidade de viver plenamente a infância com a dignidade que deve viver uma criança. Por isso, justificamos, à medida que oportunizamos esse direito de serem crianças, da atividade do brincar, estamos impulsionando e investindo nas crianças.

E assim, prosseguimos levantando questionamentos nesta lógica reflexiva:

Tivemos,
sob a bandeira vermelha,
anos de sacrifício,
dias de fome,
Mas,
Cada tomo de Marx,
nós o abríamos como se fosse janelas,
e, mesmo sem ler,
saberíamos,
onde ficar,
de que lado lutar.
(Maiakovski, 1967).

Esse verso escrito por Maiakovski em 1967 nos inspira também a escrita de uma forma poética. Neste tópico refletimos sobre o brincar como ação revolucionária, como transformação, como dialética, no sentido de oportunizar a vivência da infância, tentando trilhar outro caminho que estimule a interação e a vivência de uma infância com mais qualidade, um caminho diferente do que propõe a lógica capitalista.

Paulo Freire (1994a, p. 58), sobre esse revolucionário a qual citamos, diz: “A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.” Revolucionar em luta e consciência de um mundo libertador, justo, democrático, igualitário, de direitos, solidário, coletivo, que vise à humanização das crianças.

Ainda refletindo e levantando questões sobre o brincar ser revolucionário, ele pode ser em dois sentidos: primeiro, com a criança protagonista, que ao brincar de faz de conta revoluciona o mundo a sua volta; segundo, quando o adulto oportuniza que seja criança, revolucionando no sentido de respeitar a criança, no seu ser, no direito de deixar viver sua infância, de brincar. Se ficamos antecipando a criança para o ler e escrever através de atividades prontas, mecânicas, não expressivas, com uma perspectiva adultizada, jamais estaremos priorizando a criança, suas infâncias e o brincar de faz de conta como princípio educativo.

Segundo a teoria histórico-cultural, a brincadeira é a atividade que mais contribui para o processo de humanização da criança. Portanto, o ato de brincar é indispensável para a criança se firmar como indivíduo, mas no ambiente educativo serão necessárias ações pensadas e direcionadas para cada etapa de vida da criança. Porém, essas atividades têm que ter sentido para envolver a criança.

De acordo com Vigotski (2008), os processos criadores infantis que se utilizam de diversas formas de expressão artística refletem-se, sobretudo, no brincar de faz de conta porque, nele, as crianças (re)elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. Por isso, é primordial que as crianças possam usar de seus sentidos em experiências através do ver/observar/interpretar, tocar, experimentar, tendo mais condições para aprender, assimilar e criar.

No momento que oportunizamos à criança ser criança e brincar, estamos lutando para dizer um não a todo esse processo de antecipação da criança, para o mundo adulto, para o processo de escolarização, da visão adultocêntrica, da visão meramente conteudista, consumista.

No modelo de sociedade capitalista, que o ter prevalece sobre o ser, veem a criança como cifras, lucro, crescer rápido para produzir mais e mais, consumir mais, inserir-se no universo escolarizado, forçar processo de adultização.

Quando priorizamos um trabalho educativo voltado para o presente da criança e o brincar de faz de conta como atividade que guia desenvolvimento infantil estamos operando no sentido de uma infância vivida com mais plenitude.

4.3.1 Virando “cambotas” com as crianças: o que elas têm a nos dizer, que cores, sabores, gestos, expressões comunicam e o que protagonizam nas brincadeiras de faz de conta?

A vida é pulsar
A Educação é o respirar
A Educação Infantil é movimento, é ação.
O brincar é vivenciar, é conhecer, é aprender, é imaginar, é pulsar, é vida. Então: brincar é vida, é pulsar, é conhecer, é aprender, é movimento, é dialética! (Escritos meu).

Sobre essas escritas nas madrugadas de estudo, iniciamos esta parte de análise retratando o brincar como vida, como pulsar, como dialética, como linguagem, enfim, como aprender com as crianças.

Ouvir com cuidado, respeito, delicadeza, atenção. Escutar por inteiro as crianças protagonistas através das diferentes linguagens, em especial do brincar, este foi nosso respeitoso propósito.

Como afirmamos na primeira parte deste estudo, quando fundamentamos teoricamente que para todos os autores defensores da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, Elkonin, Mukhina e Leontiev) o conteúdo da brincadeira de faz de conta das crianças está nas relações sociais dos adultos e do mundo do trabalho. Ratificamos em tese, através das pesquisas realizadas com estas que, na maioria das vezes, reproduzem em seus cenários, temáticas, as ações do mundo do trabalho vivenciadas em seu cotidiano e assim são comprovadas em cenas transcritas de filmagens, em falas e fotos registradas.

Desde o início de sua vida, a criança passa a fazer parte do mundo que a rodeia e com as pessoas que nele vivem, assumindo diversos papéis e atividades como importantes para a descoberta do mundo à sua volta e de seu processo de identidade. “O conteúdo básico do jogo protagonizado é o sistema de relações com os adultos.” (ELKONIN, 1998, p. 199).

Esta seção em pesquisa busca reconhecer quais as vozes, os cenários, as temáticas, os conteúdos, as expressões, as personagens vividas, protagonizadas hoje pelas crianças de 4 e 5 anos através do brincar de faz de conta.

A Educação Infantil é feita de cheiros, sons, tons, sabores do mundo. Identificamos, na maioria das vezes, que as crianças retratam sua realidade vivida e protagonizam as relações do mundo do trabalho, conforme pode ser visto a seguir.

Figura 17 – Relações do mundo do trabalho



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Na Figura 17, as crianças protagonizam as relações familiares, ser pai, ser mãe, filha. Antes de começar a encenar combinam qual o papel que irão assumir. Limpam a casa, trocam os bebês, fazem comidas variadas e alimentam na boca seus filhos. A menina que está recebendo comida na boca muda de voz, toda dengosa e chorosa:

– Tô fome mamãe, tô fome. Gugu dadá.

Abre a boca para receber a comida que a mãe lhe oferece. [Na primeira imagem da Figura 17 estão fazendo comida para as filhas e na segunda imagem a mãe dá comida a sua filha bebê].

Ainda na Figura 17, na terceira imagem, as duas meninas da esquerda, no primeiro momento, brincam de digitar.

E batem forte no teclado do *tablet* de brinquedo. Uma dita para a outra escrever. Logo a seguir, a pesquisadora, observando, pergunta:

– Do que estão brincando meninas?

E respondem: Estamos fazendo conta!

E batem forte no teclado novamente, fazendo que somam notas (escritório). A menina da direita (Figura 17, terceira imagem) protagoniza o papel de médica, aliás, em todos os dias da pesquisa não queria largar essa maleta rosa para nada (para

comer, para ir ao banheiro) e, ainda, para ir embora. Todos os dias era um tempão de diálogo para deixar a maleta no CEIM, pois queria levar para casa. Após muita conversa, aceitava deixar. E isso se repetia todos os dias. Ela passava horas e horas tirando os aparelhos com os instrumentos do médico (estetoscópio, aparelho de pressão, termômetro e outros).

Um dia a menina disse para a pesquisadora: Corre, corre aqui, ajuda vou fazer o parto rápido, senão bebê vai morrer.

E a pesquisadora ajuda no parto e então ela coloca o bebê (boneca) para dormir. A pesquisadora procura questionar a menina médica sobre a morte do bebê, mas esta responde:

– Ia morrer, ora!

E então saio de cena, pois ficou claro que não queria ninguém por perto. E ela continua a cuidar do bebê sozinha. Pelo jeito queria somente a ajuda da pesquisadora para o parto, pois saiu para outro lado, bem distante brincar sozinha.

(Diário de Campo da pesquisadora).

Para Leontiev (1978), a brincadeira infantil consiste em uma atividade caracteristicamente humana, a brincadeira da criança não é instintiva, mas sim objetiva, e tem como referência sua percepção do mundo, dos objetos e símbolos humanos, os quais determinam a forma e o próprio conteúdo de seu brincar.

Elkonin (1998) sobre isso contribui afirmando que a criança experimenta, através dos papéis, ações culturalmente estabelecidas e desejadas, vivencia e amplia complexas elaborações mentais, constituindo uma importante área social de desenvolvimento. A criança pensa sobre os objetos de conhecimento, adquirindo novo saber sobre si mesma, sobre os papéis sociais, sobre as regras da vida em grupo, sobre os conceitos básicos das diversas áreas de conhecimento construídas pelos homens ao longo da história.

Figura 18 – Conteúdo da brincadeira



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Ainda sobre o conteúdo da brincadeira de faz de conta, identificamos na Figura 18 a menina protagonizando o papel de médica.

Na primeira cena da Figura 18, a menina confere os batimentos cardíacos da pesquisadora bem no local correto, no lado esquerdo do peito.

E então a pesquisadora pergunta: E aí como estou de saúde?

A médica responde: Não está nada bem, vai ter que tomar uma injeção.

Então, pega dentro da maleta e aplica.

A pesquisadora diz: Bah, já estou boa.

E a médica diz: Não está não, e coloca o aparelho de pressão na pesquisadora.

E então acontece uma das cenas mais engraçadas que vivenciamos. A médica pega o aparelho de dentro da maleta e tenta tirar no meu braço e percebe que não vai dar, a paciente é grande e o aparelho pequeno, então diz:

– Vamos tirar do dedo mesmo.

A pesquisadora ficou com vontade de rir, mas se conteve e ela, na maior naturalidade, coloca o aparelho no dedo indicador e confere a pressão arterial.

Acreditamos que a consulta iria longe, mas a professora regente manda guardar os brinquedos para irem lanchar.

(Diário de Campo da pesquisadora).

Na Figura 18, segunda imagem, as duas meninas brincam de salão de beleza. Brincam sem parar retirando os instrumentos de trabalho da maleta. Percebemos, como uma das temáticas preferidas, as meninas ficarem entusiasmadas nesta brincadeira. Uma menina é a cabeleireira e a outra a cliente. Fazem penteados (tranças, levantam cabelo para cima, imitando coque, lavam, secam cabelo com secador, fazem chapinha). Frequentemente trocam de papéis e diziam:

– Agora é minha vez!, referindo-se para ser cabelereira.

As ações mais realizadas pelas duas meninas foram secar o cabelo com secador e fazer chapinha uma no cabelo da outra.

(Diário de Campo da pesquisadora).

Figura 19 – CEIM E



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Nos dois CEIMs pesquisados constatamos que a brincadeira de casinha é a preferida das crianças, em especial, pelas meninas. Aqui já se observa a cultura machista, afazeres domésticos para mulheres. Embora nos dois CEIMs, campo de pesquisa, identificamos alguns meninos (em torno de três ou quatro) brincando com as meninas, protagonizando cenas das relações familiares, no papel de ser mãe, pai, filho etc. (Figura 17, primeira imagem, e Figura 19, segunda imagem).

As crianças brincam de faz de conta na sala de aula utilizando frequentemente a preferida casinha industrializada de bonecas da Barbie (Figura 19). Casa montada com sala, cozinha, quarto, banheiro. Divertem-se usando os diferentes cômodos da casa, reproduzindo cenas dos afazeres domésticos (limpar, arrumar a casa, usar banheiro, fazer comida para os filhos).

Sobre a brincadeira de casinha com os cenários dos afazeres domésticos, registramos em Diário de Campo do segundo CEIM, campo de pesquisa, a presença desta no momento do parque, local muito desejado pelas crianças.

Apenas algumas crianças andam de balanço, de escorrega ou de gira-gira, a maioria brinca sem parar de casinha, como dizem. A maioria são meninas, mas alguns meninos brincam juntos (em torno de dois ou três).

Em cena I no parque, duas meninas dizem uma para a outra: Vamos brincar de mamãe e filhinha?

Menina L, comandando a temática e o cenário, diz para menina K: Eu sou a mamãe, você a bebê. Aqui oh, é a nossa casa! E vão as duas para a grama.

Menina L diz para menina K: Você se machucou, bebê? Não chora, vou fazer curativo.

E a menina K diz chorando: Ai, ai, dói aqui.

E assim seguem a brincadeira sem parar, até a profe chamar para irem para casa.

(Diário de Campo da pesquisadora).

Logo ali, próximo a este cenário relatado, registramos mais duas meninas brincando de mamãe e filhinha. Saem do parque sem a professora ver e vão até a sala de aula, pegam uma caixa e outros brinquedos e levam para o parque fazendo um quarto com cama e sofá para as bonecas que serão suas filhas. E assim, seguem protagonizando todos os cuidados de uma mãe para com a filha (fazem dormir, dão de mamar no peito, dão comida). Brincam sem parar.

Na Figura 19, terceira imagem, dois meninos e duas meninas protagonizam a profissão motorista, o dirigir carros se locomovendo de um lugar para outro com os carros na mão em cima da mesa. Constatamos e registramos (anotações no Diário de Campo) que os meninos

brincam com mais ação e agilidade, movimentando os carros para cima e para todos os lados, emitindo sons de motor. Em relação às meninas, uma apenas observa com o dedo na boca o tempo todo e a outra movimenta os carros, mas não com muita empolgação e com pouca agilidade.

A pesquisadora, observando, pergunta: Onde estão indo com estes carros?
 Um menino responde: No mercado do Seu João.
 Outra menina responde: Levar meus filhos para o CEIM.
 (Diário de Campo da pesquisadora).

Segundo Elkonin (1998), a brincadeira como forma especial de atividade infantil tem sua história relacionada com as mudanças de posição da criança na sociedade. Esta não pode ser caracterizada como exercício instintivo e hereditário na criança, e sim como algo construído nas relações sociais. O conteúdo do jogo infantil está relacionado com a vida, o trabalho e a atividade dos membros adultos na sociedade. A seguir, será descrita uma cena em que o menino protagoniza as relações do mundo do trabalho da mãe, que trabalha numa madeireira.

Cena J – Eu sou madureiro (vende madeira – comerciante)

Esta cena aconteceu também durante a Pandemia e, como já explicado, o pesquisador está em tudo. Chegamos até a madeireira e os olhos brilham e o coração bate forte, pois a pesquisa vem em ação novamente. A pesquisadora para tudo e começa a filmar e bater foto. Algumas dessas fotos são mostradas a seguir (Figura 20), assim como algumas falas do menino quando estava brincando/trabalhando.

A pesquisadora chega e três mulheres e um homem (esposo de uma das funcionárias) estão descarregando uma carga na madeireira. Vendo as mulheres carregando, a pesquisadora se oferece para ajudar. Ajudando, dialoga com o grande/pequeno carregador, neto de uma funcionária.

Pesquisadora pergunta ao menino: Você também está ajudando?
 O menino responde: Sim, eu sou madureiro. Tem muita madeira vou ajudar.
 A pesquisadora: Bah, muita madeira, né? Ah, que bacana, e o que o madureiro faz?
 Menino: Depois que eu carregar, amanhã vou vender tudo.
 Pesquisadora: Ah, sim! E as pessoas compram para fazer o quê?
 Menino: Para fazer casas. A minha mãe comprou a casa dela aqui.
 O menino diz à pesquisadora: Pega a madeira daqui e coloca no monte aqui. É assim que faz. Tira daqui do caminhão e coloca aqui neste monte de madeira.
 (Diário de Campo da pesquisadora).

O menino, muito feliz, ajudou bastante e fazia tudo igual aos outros que ajudavam. Com a cena do menino madureiro, fica claro o processo da brincadeira de faz de conta e a relação com o mundo do trabalho, como nos explica Mukhina (1995) e Elkonin (1998).

Figura 20 – Cena do cotidiano



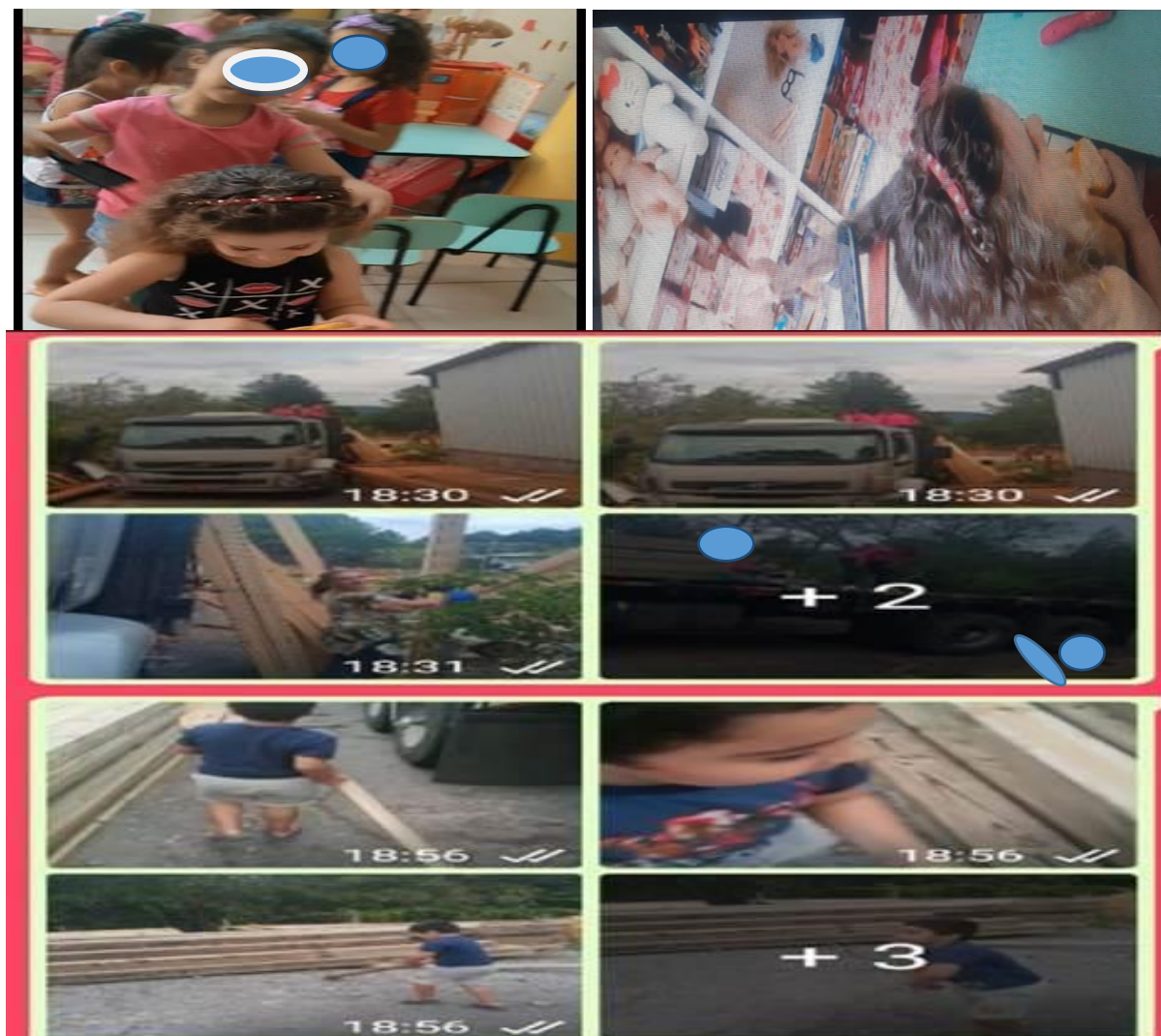
Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Precisamos ter clareza que a criança que brinca envolve-se constantemente no mundo do trabalho, da cultura, da amizade, através de representações e experiências. A brincadeira é um espaço em que a criança faz construções imaginárias para solucionar seus conflitos, por isso, ela deve ser entendida como atividade fundamental da infância. Ao brincar, a criança experimenta, a partir dos momentos de imitação e da imaginação, outras formas de ser e de pensar, manipulando o sentido das palavras e da realidade tendo consciência de que é uma representação.

Brincar não é mentir nem fantasiar, a criança retira de sua vida os conteúdos da brincadeira através de impressões e sentimentos de vivência dos conhecimentos que aprende, das histórias que escutou, isso para brincar é preciso entender que a brincadeira é uma atividade de imaginação. (ABRAMOVICH, 1995, p. 59).

Voltando para o cotidiano das Instituições de Educação Infantil, analisamos que 4 meninas brincam de salão de beleza retratando as cenas do mundo do trabalho, neste caso da profissão cabelereira (Figura 21, primeira imagem). As 4 meninas interagem entre elas e organizam o cenário e os diferentes papéis. Trocam de papéis cada pouco, uma é a cliente e a outra cabelereira e vice-versa. Ainda na Figura 21, identificamos 2 meninas. Uma sentada cheia dos acessórios sob a mesa penteando a boneca (pente, espelho, secador, chapinha e muitos outros) e a outra em pé fazendo chapinha na colega. Faz os movimentos perfeitamente, imitando fazer chapinha com *babyliss* na amiga que está sentada. Temos toda essa cena filmada e percebemos o quanto a menina em pé protagoniza perfeitamente o papel de cabelereira, conforme Figura 21.

Figura 21 – Profissão cabelereira



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Cena K – Quer me maquiar?

Na Cena K, identificamos a profissão de maquiadora, protagonizada, a seguir, por 4 meninas.

São quatro meninas brincando em uma mesa com peças de montar coloridas, porém, o diálogo acontece apenas entre duas meninas, uma que está de pé ao lado da mesa e a outra sentada. Ambas brincam de se maquiar, porém, a maquiadora que predomina na brincadeira é a menina N, que se encontra em pé.

Menina M sentada: Você pegou o amarelo?

Menina N em pé: Que cor você quer?

Menina M: Eu quero (apontando para a peça amarela), passa no olho (apontando para a peça azul), passar aqui (tocando a bochecha).

Menina N: Não! Esse aqui é *glitter* (tirando a peça azul da frente da outra menina), é uma cor só.

Menina M: Eu quero o amarelo, o amarelo [enquanto isso a menina em pé vai preparando a cor]. O batom vai ser o amarelo.

Menina N: [Organiza, separadas das demais peças, 4 pecinhas, 2 amarelas e 2 roxas. Mexendo nas tais peças, diz] Mais um batom.

Menina M: [Mexendo na peça roxa] Eu quero o roxo. Em seguida olha para a pesquisadora.

Pesquisadora pergunta: Quer me maquiar?

Menina M: Quero!

Pesquisadora: Então passa em mim!

A Menina M, sentada meio tímida, mexe embaixo da mesa, parecendo pegar algo, quando a menina N pergunta: Que cor você quer de sombra?, apresentando uma sequência de quatro pecinhas, com as seguintes cores: azul, amarelo, vermelho, verde e azul.

Menina N: Hum, a verde [responde apontando para a cor e logo em seguida volta a olhar embaixo da mesa].

Quando a criança em pé chega para maquiá-la, essa se encontra distraída, aí entra a intervenção da pesquisadora.

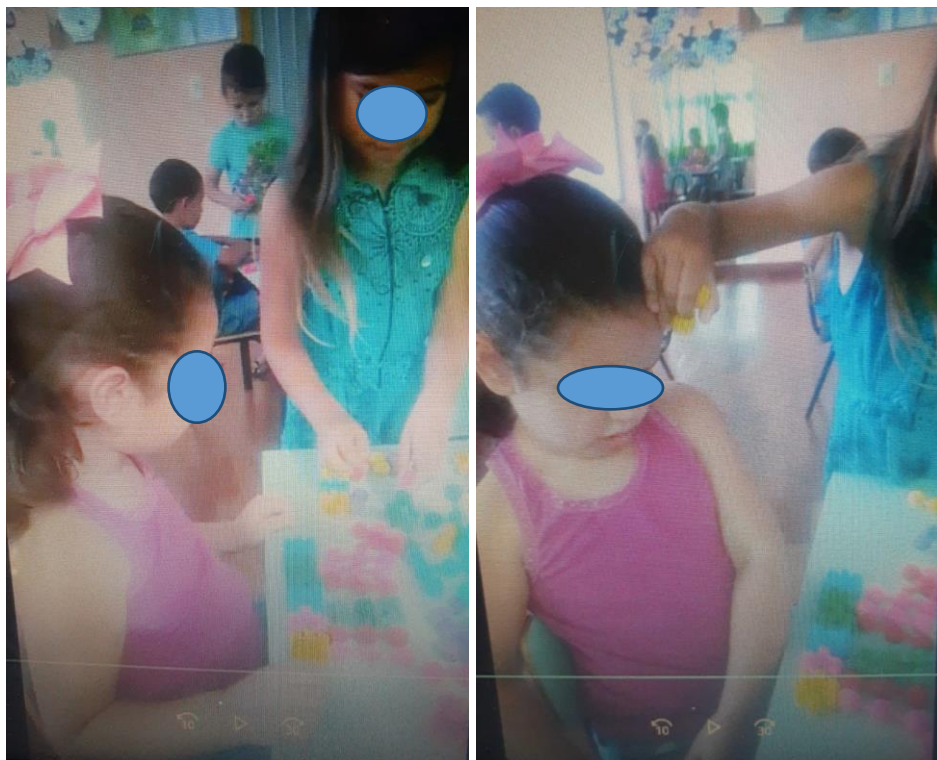
Pesquisadora: Olha, ela vai te maquiar.

A menina M gira na cadeira em direção a outra que, com todo o carinho, utilizando uma pecinha amarela, maquia o olho e depois a bochecha da menina N.

Precisamos destacar que a menina M imita perfeitamente uma maquiadora. Uma peça é seu pincel e a outra a sombra. E assim, vai fazendo todos os movimentos, maquiando lindamente a menina N.

(Diário de Campo da pesquisadora).

Figura 22 – Quer me maquiar?



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Segundo Elkonin (1998), o conteúdo dos enredos e dos argumentos da brincadeira de faz de conta tem origem na vida cotidiana, está relacionado com a vida, o trabalho e a atividade dos membros adultos na sociedade, ou seja, as ações reais cotidianas na vida das pessoas. As crianças representam as relações humanas vividas, percebidas e sentidas.

Na perspectiva histórico-cultural, o brincar é uma maneira que a criança tem de entrar no mundo do adulto, sem que faça parte dele, ou seja, sem que ela tenha a responsabilidade que o adulto tem, é uma atividade social infantil, onde ela assimila o mundo e se apropria da cultura do seu e de outros grupos.

Conforme Leontiev (2010), o central da brincadeira de papéis sociais é a relação criança-adulto social e tem como núcleo o mundo das pessoas e suas relações. Ou seja, centrado no sentido social das atividades humanas.

Na Cena L, no CEIM Julinho, aparecem duas encenações relacionadas ao mundo do trabalho: do lar e carpinteiro.

Cena L – Fo lar e carpinteiro

As crianças estão brincando na sala de aula, em três cenários diferentes. No meio da sala observamos duas geladeiras e um fogão, e três meninas brincando de casinha com estas miniaturas de brinquedos. Junto a estes, outros como colheres de comida, pratos, xícaras e muitas panelas.

Quase ao lado, alguns meninos brincando de imitar bichos engatinham pela sala reproduzindo o som de animais. Dois engatinhando e dois correndo. Aos poucos chegam perto do cenário das meninas e já viram bebês engatinhando pela sala e chorando.

Mais no canto da sala dois meninos brincando com ferramentas. Estão brincando de carpinteiro, tinham falado antes para a pesquisadora.

Pesquisadora no grupo de carpinteiros pergunta a alguns meninos que estavam parados: Ei! Vocês não vão brincar de carpinteiro? De bater que vocês estavam batendo e disseram que iriam brincar disso antes?

E dois meninos que estão com ferramentas batem, batem forte na mesa, um que estava sentado se ergue e bate com a ferramenta (martelos de plástico de brinquedos) com mais força na mesa. Com dois martelos, um em cada mão, um dos meninos intensifica os movimentos, um terceiro chega e pergunta se pode brincar. Sem esperar a resposta, já se insere na brincadeira e começa a bater com a ferramenta na mesa.

Pesquisadora: Ô, meninas, do que vocês estão brincando?

Menina A: De neném!

Menina B: De mamães!

Menina C: De babá!

Cada menina responde diferente, mas relacionado ao papel que está protagonizando.

Pesquisadora: Quem é a mamãe?

Meninas: É a Amanda!

Pesquisadora: A Amanda é a mamãe!

Pesquisadora: Quem é a filhinha?

Meninas: É nós, as duas bebês!

Pesquisadora: As duas são bebês?

Meninas acenam a cabeça que sim.

Pesquisadora: Que legal!

As meninas continuam engatinhando como bebês próximo as geladeiras e a ‘mamãe’ fecha todo o tempo na geladeira, fazendo comida para os bebês.

– Os bebês não param de correr pela sala (casa delas).

A mamãe bate com as mãos no bumbum das duas filhas. As duas choram. Uma diz:

– Gu-gu-da-dá. Tô de fome.

E as três meninas continuam a interação familiar.

(Diário de Campo da pesquisadora).

Figura 23 – Cena filmada – CEIM J



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Na Cena L, podemos observar que as crianças pedem permissão ao solicitar se podem brincar e, sem esperar aprovação, já entram brincando na temática, principalmente os meninos, que ora imitam animais engatinhando, ora já são bebês chorões e famintos pedindo “mamá” a suas mães (Figura 23, segunda e terceira imagens). As crianças imitam o mundo adulto ao seu redor, aquilo que observam com muita fidelidade e detalhes.

As meninas nesta cena já entram combinadas. “Aqui pode ser a casa”, “aqui o quarto”, “a cama”, “aqui a cozinha”, essas as panelas, a mamadeira, o bico e assim vai (Figura 23, primeira imagem).

A sala de aula é um terreno fértil de troca de conhecimentos na infância, de interação, de troca de afetos, de relações interpessoais, de aprendizagens, de acesso as diferentes linguagens infantis, principalmente quando pensamos em crianças da Educação Infantil. Uma das formas destas aprendizagens é a brincadeira de faz de conta. Afirmando o que nos diz

Vigotski (2021), esta é a atividade-guia ou, simplesmente, uma atividade predominante das crianças de 4 a 7 anos. É a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar.

Realmente, em todas as observações realizadas constatamos que o brincar de faz de conta é o que guia a criança. No CEIM E, identificamos que na primeira oportunidade que lhes é apresentada, ou em tempo livre, se tiverem, já iniciam uma brincadeira com suas diferentes temáticas preferidas: casinha; mamãe, papai, filha; motorista; cozinheira; mundo encantado das princesas (Figura 24).

Figura 24 – Cena filmada – Ceim E



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Elkonin (1998) afirma que, mediante o jogo de papéis, a criança satisfaz sua principal necessidade social de convivência com o adulto, já que ela não se pode garantir, com sua participação, no trabalho do adulto.

Elkonin (1998) segue dizendo que o jogo se define por ser, sobretudo, ficção, já que a criança que joga utiliza sua capacidade mental superior para representar o que vê nos afazeres de sua comunidade. Portanto, para haver o jogo, é necessário o simbolismo, a ficção, a representação, e isso quer dizer que quem joga está ciente que faz de conta que joga, que não é real, embora utilize elementos da realidade. Assim, pode-se afirmar que são justamente o papel e as ações dele decorrentes, o que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução da forma do jogo.

Percebemos que a cada brincadeira as crianças exploravam os espaços de forma diferente, cada vez com maior riqueza de detalhes. Inventando situações, brincadeiras no espaço da casa, como a dramatização, fazendo comida, tomando chimarrão, lavando louças, conversando com fantoches, lendo imagens nos livros, fantasiando-se de diversos personagens, observando-se no espelho, criando elas próprias o cenário da sua imaginação. É sobre isso que abordaremos na seção a seguir.

4.3.2 Brincadeira de faz de conta em ação com as crianças: situação de imaginação, de criação e uso de regras



Vamos brincar de faz-de-conta
 A imaginação aponta onde a diversão está
 Podemos ser qualquer coisa com certeza
 Super herói ou princesa
 Basta só imaginar [...]
 Posso ser um gato [...]
 Ou um palhaço de cabelo rosa e roxo [...]
 Ou um pirata
 Tá tá! (então tá!)
 Eu posso tudo se eu puder imaginar!!!
 (Música Imaginação – Jair Oliveira –
 Jairzinho)

Ao estudar especificamente nesta tese a brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural, constatamos que não podemos deixar de enunciar sobre a imaginação, pois, segundo Vigotski (2021, p. 215): “Na brincadeira a criança cria uma situação imaginária.” O autor destaca também que “[...] parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra.” (VIGOTSKI, 2021, p. 218). Leontiev (2010) ratifica essa questão afirmando que não existe brincadeira de faz de conta sem imaginação. E é sobre isso que iremos abordar nesta seção através de explicações teóricas confrontando com algumas cenas vividas pelas crianças. Serão relatadas poucas cenas, pois observamos que muitas já mostradas na seção anterior retratam as cenas do mundo adulto e familiares, mas todas carregadas da situação de imaginação e vivência das regras pelas crianças.

Segundo Vigotski (2021), as crianças de até por volta de 3 anos gostam de realizar seus desejos imediatamente, nada de depois. O caminho para a realização do impulso é extremamente curto, não sabem esperar. Já na idade pré-escolar (4 a 7 anos) acontece o

amadurecimento de necessidades não realizáveis imediatamente, e é assim que surge a brincadeira entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.

Para Vigotski (2021), o brincar de faz de conta é uma atividade derivada do processo de imaginação. Em alguns momentos a brincadeira é motivo de frustração e desprazer para a criança, mas nem por isso deixa de brincar. Ao contrário do que se pensa, não é apenas uma atividade que dá prazer à criança e satisfaz seus desejos. Acrescenta “[...] a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerado correto.” (VIGOTSKI, 2021, p. 210). O que a criança não pode realizar de forma real nas suas ações diárias, ela imagina, e assim coloca em ação sua realidade. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância. “Na brincadeira, a criança não simboliza, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da realidade.” (VIGOTSKI, 2021, p. 231-232).

Na abordagem histórico-cultural, a criança em idade pré-escolar satisfaz certas necessidades, certos impulsos através da brincadeira de faz de conta. Esta oportuniza a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente realizáveis. Por exemplo, se uma criança de 4 anos quer dirigir um carro e não pode realizar imediatamente, então brinca que está dirigindo, e assim para Vigotski (2021) acontece o amadurecimento de necessidades não realizáveis imediatamente. Assim, “[...] na brincadeira são possíveis as maiores conquistas da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.” (VIGOTSKI, 2021, p. 231).

Ainda para Vigotski (2021), na esfera afetiva, a brincadeira se organiza justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. A brincadeira é fonte de desenvolvimento. Vigotski (2008) complementa que a imaginação depende da experiência e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente.

Cena M – Crianças brincam de fazer comida

As crianças brincam com panelinhas, ao fundo é possível observar a professora interagindo com um grupo. O foco do vídeo são duas meninas em uma mesa com um fogão, umas das meninas gira o botão e sobre o fogão tem uma panela com uma colher dentro. Próximo do fogão tem um prato e mais uma panela.

A segunda menina, que está sentada ao lado, tem um prato e uma panela ao que representa ser uma massa de modelar que ela está amassando dentro da panela. Após amassar bem a massinha, ela tenta retirá-la como se fosse desenformar um bolo para que a massinha desgrude da panela. Como não acontece, ela bate no fundo da panela até que a massinha caia.

Em outra lateral da mesa é possível ver outra menina com uma das mãos dentro de uma panela e ao lado uma colher. As meninas continuam a brincar, porém sem diálogo. Ao fundo é possível ouvir a professora questionando: Quem quer pizza?

E as crianças chegam próximo e começam a falar: Eu quero! Eu quero pizza!
(Diário de Campo da pesquisadora).

Figura 25 – Crianças brincam de fazer comida



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Vigotski (2021) afirma que a brincadeira é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Ou seja, na teoria vigotskiana, os processos imaginativos – por abrangerem uma complexidade de possibilidades cognitivas sociais, interpessoais e intelectuais – simultaneamente transformam, pelo processo do brincar, um complexo de informações que se derivam das mais diferentes áreas do conhecimento e da história da criança – complexos e mais amplos na relação social da criança no ato da brincadeira – em função superior de pensamento por criar estas novas possibilidades à medida que o brincar e a imaginação estão dialeticamente entrelaçados a perspectivas da realidade social, cultural e emocional da criança.

Cena N – Crianças brincam de passar batom

Com peças de montar, duas meninas brincam de salão de beleza. A menina em pé é a maquiadora e a sentada é a cliente. A menina em pé, obtendo uma peça rosa na mão, pega o rosto da sentada e começa a passar batom. Ao finalizar, esfrega os lábios, compactuando o batom.

Menina em pé: Pronto! Acabei! Agora me dá o dinheiro [simbolizando o dinheiro a menina/cliente bate na mão, entregando o dinheiro imaginário].

Pesquisadora: Dá o dinheiro para ela, isso aí.

Ao receber, a menina leva a mão ao bolso, simbolizando fazer troco e diz: Quanto que é?

Menina em pé: Dez! Óh, o trocado.

Menina sentada: Agora é minha vez...

(Diário de Campo da pesquisadora).

Figura 26 – Crianças brincam de passar batom



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Nesta visão, Vigotski (2008) ressalta que toda a obra da imaginação está estritamente ligada aos elementos da realidade presentes nas experiências das crianças. Podemos destacar a importância do contexto social, da realidade vivida e das experiências das crianças no seu processo de imaginação. Ou seja, quanto mais ricas e estimulantes forem as experiências vividas no processo educativo, maiores serão as probabilidades de produção da imaginação, criação das crianças, bem como um caminho ao processo da linguagem escrita.

O ato de brincar/imaginar como atividade está constantemente gerando novas situações, possibilitando a criança avançar seus estágios de desenvolvimento.

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoais. (VIGOTSKI, 2008, p. 38).

Cena O – Crianças brincam de chupar bico com peças de montar

Crianças brincando com peças de montar na mesa.

Pesquisadora: Coloca ali que a amiga passa o batom. Ah, é um bico? O que que é?

Menina, somente mexendo a boca, responde: Biiii-cooo.

Outra menina, que disse antes ser bebê, pega uma peça de montar e coloca na boca, fazendo que é bico e chupa com vontade. Faz que chora e diz: Gu-gu-da-dá, gu-gu-da-dá...

Uma ferramenta torna-se a chupeta de uma das bebês, essa então se desloca pela sala e busca outra igual e entrega a outra menina que também é uma bebê. A ‘mamãe’ retira o bico das bebês e lhes dá algo que retirou da geladeira e coloca na boca, comida para as duas filhas e depois lhes devolve as ‘chupetas’. Durante a devolução, a mamãe troca as chupetas, mas as bebês se recusam a aceitar. Então, a mamãe devolve corretamente as chupetas a cada uma das bebês. (Diário de Campo da pesquisadora)

Figura 27 – Crianças brincam de chupar bico com peças de montar



Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

A brincadeira possui regras, intenção e situação imaginária. É a atividade-guia das crianças de 4 a 7 anos, em que por meio dela que a criança se desenvolve, aprender e conhece o mundo a sua volta, utilizando-se de seu processo imaginário. As regras estão presentes, mesmo sem a criança se dar conta.

Numa tarde de Sol, em tempos de Pandemia, aparece a menina Betina em visita na residência da pesquisadora com o “poder” da imaginação aflorado. Com uma capa nas costas feita de roupas velhas pela mãe, sai correndo pela estrada de chão do interior e grita: “Sou a Mulher gafanhoto e vim para salvar todos deste bicho danado.”

Figura 28 – Desenho e encenação da mulher gafanhoto



Fonte: acervo da pesquisadora.

Vigotski (2008) menciona que os motivos que levam a criança a brincar são os mesmos da atividade criadora, sendo que a criança tem necessidades e anseios, e ao brincar de faz de conta liberta-se das tensões relacionadas a tudo que não pode realizar como criança.

O Eco revelador de injustiças através dos desenhos infantis

Várias são as formas das infâncias aparecerem e das crianças se expressarem. Como nos diz Martins Filho e Prado (2011), falar das infâncias conversando diretamente com as crianças. Ouvi-las em suas diferentes e múltiplas linguagens. Na linguagem do brincar. Conhecê-las em seus contextos sociais e culturais, em sua pluralidade e em suas especificidades infantis.

Uma das linguagens utilizadas para conhecê-las mais, para entrar em seu mundo infantil, foi o desenho. Acreditamos no desenho como arte, expressão, este comunica, revela o pensamento, a cognição, o processo criativo e imaginativo da criança. Desenho é evolução do processo de aprendizagem e desenvolvimento e em especial expressão do imaginário infantil.

Como dizem Martins Filho e Prado (2011), conhecer quem são as crianças e o que elas estão produzindo, para além das determinações de acordo com as etapas ou delimitações cronológicas impostas. Diríamos, também, conhecê-las oportunizando a escuta, o olhar atento aos seus diferentes modos de expressão, de dizer o não dito, de ouvir conhecendo o que estão pensando, quais suas opiniões sobre o mundo infantil, em especial, o brincar.

Sarmento (2021) afirma, em palestra proferida por *live* no dia 13 de julho de 2021 pelo Meet, ofertado por um grupo de professoras de Brusque chamado Trilhas pedagógicas, que os desenhos das crianças são atos comunicativos e, portanto, exprimem bem mais do que meras tentativas de representações. Afirma ainda que a criança quando desenha revela o sujeito social e cultural que é. E assim vai produzindo cultura.

Os desenhos ilustrados aqui são das crianças dos dois CEIMs campo de pesquisa com realidades de crianças com condições socioeconômicas desprivilegiadas, classes empobrecidas e que muitas vezes apresentam várias dificuldades, inclusive, de aquisição de brinquedos. Esta realidade foi revelada em várias falas das crianças durante as conversas, mas em especial a denúncia do desejo de ter alguns brinquedos ou outras coisas e ainda não possuem.

Precisamos ter a sensibilidade e respeito às especificidades infantis, garantindo suas vozes, expressões e linguagens infantis. Assim, analisamos a linguagem do desenho e o que estes revelaram, inclusive, as injustiças sociais.

Pesquisadora pergunta: Do que você mais gosta de brincar?

Criança responde: De cavalo.

Pesquisadora: Uhum, e você tem cavalo em casa?

Criança: Não, mas vou pedir para minha mãe comprar.

Nesta cena vivida, analisamos que o desenho revela uma injustiça social, pois a criança gosta de cavalo, não pode ter e deseja ainda comprar. (Diário de Campo da pesquisadora).

Figura 29 – Cavalo

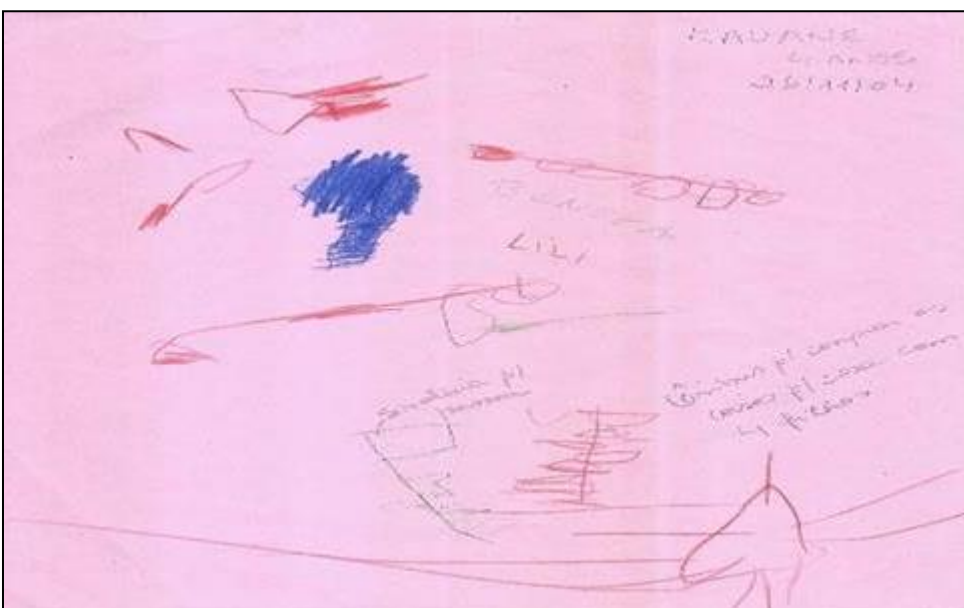


Fonte: acervo da pesquisadora.

Em várias situações, as crianças revelam o desejo do que ainda não possuem, o que revelam injustiças e desejos imaginários ainda não alcançados.

A mesma criança que afirma adorar a boneca Lili desenha anunciando um ônibus grande para levar os pais no mercado para comprar bastante comida e carrinhos (fala da criança), inclusive, ela desenha carros de muitas cores (laranja, roxo).

Figura 30 – Carros



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo Mukhina (1995), quando uma criança está desenhando e tenta fazê-lo bonito, está brincando. O desenho também expressa um brincar, somente quando a criança se propõe a desenhar melhor do que antes, traçar em linhas retas ou colorir bem o desenho, suas ações ganham caráter de aprendizagem passando a ser uma atividade produtiva.

Foi solicitado para as crianças desenharem o que mais gostavam no CEIM, como também do que mais gostavam de brincar.

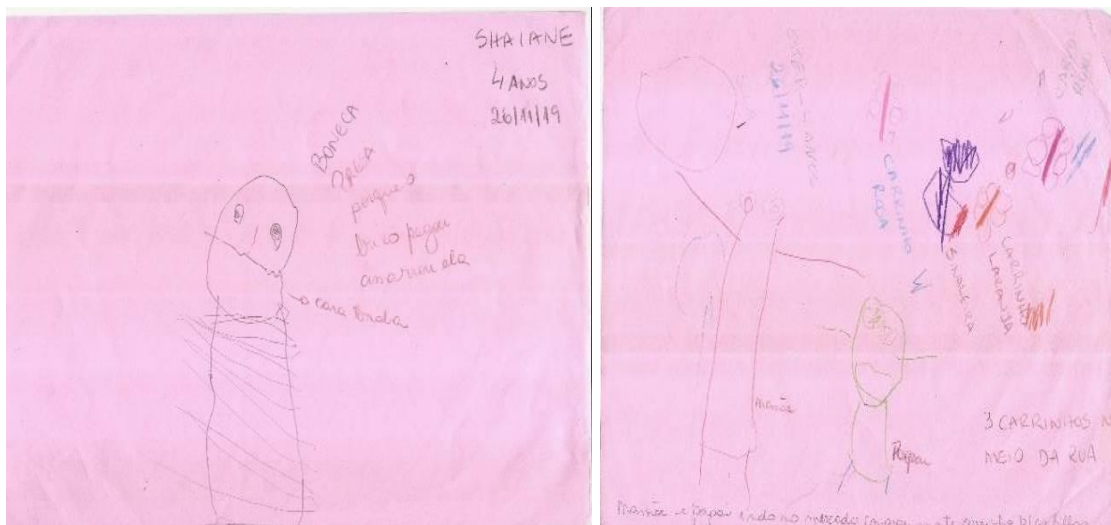
Figura 31 – Desenhando



Fonte: acervo da pesquisadora.

As crianças de 4 anos afirmaram gostar mais de brincar com as bonecas e carros. Uma afirmou que sua boneca estava toda atada pelo monstro. Eita, imaginação!

Figura 32 – Desenhos



Fonte: acervo da pesquisadora.

Algumas crianças maiores, com 5 para 6 anos, revelam também preferir o parque infantil, o futebol.

Figura 33 – Desenhos



Fonte: acervo da pesquisadora.

Algumas crianças revelaram gostar da comida do CEIM.

Figura 34 – Comida



Fonte: acervo da pesquisadora.

Em síntese, buscamos observar e analisar os vários diálogos entre as crianças em interação nos momentos da brincadeira de faz de conta, buscando identificar de que forma as crianças retratam, elaboram e conduzem a brincadeira.

Percebemos em tese os traços retratados nas brincadeiras de faz de conta pelas crianças, reproduzindo em sua maioria a realidade vivida, em especial o mundo do trabalho, as relações familiares. Retrata o mundo a sua volta, o que mais vive e convive, seu cotidiano de lavar louça, cozinhar, dar mamar e comida aos filhos.

Acerca das temáticas nos momentos de brincadeira de faz de conta, identificamos a maioria relacionada ao mundo do trabalho dos adultos (profissões). Na primeira oportunidade já vivenciavam cenas do seu cotidiano, do mundo de seus pais, familiares, amigos próximos a elas.

Em relação aos cenários, sempre retratavam as cenas vivenciadas no dia a dia. Preferiam brincar de casinha, salão de beleza (cabelereira, maquiadora), médico, professora, motorista, cozinheira.

O conteúdo discutido pelas crianças no momento das brincadeiras de faz de conta estava relacionado ao mundo físico, cultural e social a sua volta. A maioria da relação mãe/pai e filho.

Poderíamos terminar este capítulo com os escritos do pensador Vigotski, mas isso seria o habitual. Então, finalizo com um grande revolucionário. Paulo Freire (2011, p. 107), nas últimas palavras do capítulo 4 do livro de “Pedagogia do Oprimido”, afirma: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que seja menos difícil amar.” Por que terminar com o amar? Por que o amor é revolucionário! Che Guevara também nos diz que amar é uma condição de um verdadeiro revolucionário. Amar é construção de verdades sobre o que é o mundo.

E assim, como o amar, arriscamos dizer algo que nunca ouvimos, mas construímos nesta tese. O brincar é revolucionário. Revolucionário, à medida que remamos contra a maré, contra a lógica capitalista, a antecipação da infância... da escolarização, da alfabetização precoce. O brincar é força revolucionária, mesmo que seja difícil amar nesta sociedade, igual e em proporção difícil, assim é o brincar.

Porém, precisamos resistir e lutar pela vivência do brincar e assim o direito da criança viver sua infância, recuperando aquilo que lhes foi roubado, tirado.

‘A infância não pode ser tempo descartável e sim momento presente, vivido em toda sua intensidade potente de ser criança encantando aqueles que já deixaram de ser, os adultos’. (BELTRAME, jun. 2021).

A revolução pode começar pelas crianças no momento em que deixamos sê-lá, assim investimos na educação e transformação social. (BELTRAME, out. 2021).

5 PISANDO LEVEMENTE NO FREIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA OUTROS RECOMEÇOS

“Juntar-se, esta é a palavra do mundo.” (José Martí).

Primeiramente, precisamos dizer que estamos encharcados de conhecimento, transbordando a vontade de anunciar estas descobertas em tese, chegando até as infâncias, as crianças, as Instituições Infantis, as educadoras, as famílias, as pessoas, a sociedade em transformação. Em segundo, após este estudo e por sua escolha em perspectiva, dizer que estamos com José Martí, com a palavra do mundo JUNTAR-SE em transformação, em marcha, mas em especial juntar-se às crianças em suas brincadeiras e descobertas como protagonistas e em participação conjunta. Como nos diz Martins Filho (2018), nada para as crianças sem as crianças.

Com esta pesquisa, consideramos o quanto as crianças precisam ser ouvidas, o quanto nós educadoras precisamos oportunizar a escuta, pois estas tem muito a nos dizer, em suas manifestações, expressões infantis. Constatamos que na expressão dos desenhos as crianças revelaram até injustiças sociais. Então, é preciso incentivar, oportunizar a vivência do brincar as crianças, assim, estaremos promovendo a revolução do direito de viverem suas infâncias, nos contrapondo a esta lógica de mercado, da antecipação, preparação para o ensino fundamental. Quando deixamos a criança ser criança estamos educando para a humanização do ser humano, para a transformação social, para o senso crítico, para a sensibilidade social, para a solidariedade de classe e ação coletiva, por isso o brincar pode ser revolucionário.

Precisamos resistir, denunciar, refletir contra a cultura adultocêntrica, conteudista, a prática da cultura do pronto, contra a escolarização precoce e compulsiva das crianças no contexto de Educação Infantil. Rever práticas vazias, questionáveis de enraizamento das crianças em cadeiras e mesas que abreviam o brincar, reduzem este ao quase nada.

Percebemos a educação infantil como um campo fértil de pesquisa e encantamento para os educadores. Como nos diz Freire (2011), para ser educador é preciso ter consciência do próprio inacabamento e amar o inacabado. Nós, educadores, somos impulsionados pelo desejo de romper barreiras e pela vontade de pôr em ação a metodologia do “fazer diferente”; queremos trabalhar com práticas reflexivas, lúdicas, conscientes e críticas no processo de transformação social.

Diante das experiências vividas em pesquisa, acreditamos que, como educadoras, devemos primar por uma educação com cunho voltado para o desenvolvimento dos princípios humanos. Dessa forma, a prática educativa deve partir das infâncias com as crianças. Estas como cidadã de direitos e protagonistas do processo educativo. A ludicidade, como princípio, e o acesso às diferentes linguagens infantis, inclusive a linguagem do brincar, devem estar sempre presente nas ações educativas propostas pelos educadores.

Destacamos, ainda, que o processo de aprendizagem junto às crianças deve ser construído oportunizando o brincar de faz de conta todos os dias com construção de espaço lúdicos, do diálogo, da escuta sensível, do respeito às singularidades da criança e suas infâncias. As ações educativas precisam ser direcionadas as crianças e não aos adultos, objetivando a vivência de experiências por meio da instrução e do conhecimento garantindo o crescimento intelectual, social e cognitivo destas crianças.

A educação infantil só pode ser de qualidade se for permeada de dialogicidade, onde a criança participa, é ouvida e convidada a viver sua infância dentro da sala de aula. A infância é aqui e agora, e as Instituições Educativas não devem preparar o futuro, e sim permitir que a criança viva o presente, sinta-se criança, e não somente aluno.

Então, precisamos sair da condição de que apenas o educador é o protagonista na sala de aula. Devemos instigar as crianças a darem respostas complexas sobre o que pensam do mundo, para além do apenas sim ou não. Oportunizar tempo e espaço para a expressão, para o brincar de faz de conta, e dessa forma a criança vai assumindo seu real papel de protagonismo no processo de aprender e ensinar. Quem disse que crianças e educadores não aprendem juntos?

Esta experiência vivida como pesquisadora com as crianças nos fez refletir o quanto aprendemos oportunizando a escuta das crianças, deixando que vivam em plenitude sua infância, que sejam crianças, em suas especificidades e particularidades infantis. Nunca mais seremos as mesmas, após esta vivência e ensinamentos com as crianças. Suas falas, expressões foram reveladoras. O diálogo e muitas ações de escuta da criança nos enriqueceram, ampliando nossa visão de educadora investigadora, e não um mero professor que repassa conteúdo.

Defendemos a Educação Infantil como espaço educativo, as crianças como sujeito histórico e cultural, em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento e os educadores com espírito crítico, reflexivo, criativo, lúdico e que acima de tudo respeite o ser criança em suas especificidades infantis. E nesta defesa, destacamos a brincadeira de faz de

conta. O brincar de faz de conta, na perspectiva histórico-cultural, aparece como atividade-guia das crianças, como atividade social e apreendida.

O conteúdo do processo da brincadeira é aquilo a que chamamos de ação, que tira a criança da vida real. No jogo, “[...] as condições da ação podem ser modificadas, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real.” (MUKHINA, 1995, p. 126).

As crianças querem participar da vida dos adultos (realizar seus desejos imediatos) e é através do faz de conta que isso se torna possível. É uma forma de as crianças interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade (PRESTES, 2011).

Prestes (2011) opina que as ideias de Vigotski ainda estão atuais, e a organização escolar para as crianças no Brasil caminhou ao contrário do defendido por ele, institucionalizando a infância e pedagogizando a atividade de brincar.

A brincadeira não deve ser colocada em segundo plano na Escola, e sim como uma atividade séria e primordial para o desenvolvimento humano. Ela oportuniza a aprendizagem das regras sociais. “Espaço que se ensina e se aprende, ou seja, em que se instrui e se é instruído.” (PRESTES, 2011, p. 29). Para Vigotski (2021), a instrução guia o desenvolvimento.

“Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.” (MUKHINA, 1995, p. 160). Enfim, a criança conhece, aprende e atua no mundo. Utilizando a imaginação, representam com fidelidade as relações lúdicas e reais. O conteúdo do jogo está na vida dos adultos.

Aprendemos, em síntese, através das leituras e estudos, nesta tese com:

Vigotski a brincadeira de faz de conta é a atividade-guia do processo de desenvolvimento da criança, é um meio educativo, é instrução.

Com Leontiev que a brincadeira de faz de conta afeta as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas de sua personalidade.

Com Mukhina que o conteúdo do processo da brincadeira é aquilo a que chamamos ação, que tira a criança da vida real. Por meio desta, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.

Com Elkonin que a brincadeira de faz de conta, por seu conteúdo, está relacionada com a vida, tem suas origens no trabalho e a atividade dos membros adultos da sociedade.

Com Prestes aprendemos que houve muitos erros de tradução da teoria de Vigotski da versão russa para o português, como que não são zonas de desenvolvimento real, e sim iminente, que não é jogo de papéis, e sim brincadeira de faz de conta, que não é atividade principal, e sim atividade-guia do desenvolvimento infantil.

Com as crianças e suas expressões a magia do ser, do humano, do sentir, do tocar, do imaginar, do viver a infância...

E assim, que somos histórias de vida. E que viver é tropeçar, cair, levantar e continuar caminhando.

Somos cultura do adulto, cultura da criança e assim produzimos esta constantemente.

Somos experiência, vivência e aprendizado no mundo com a criança, pois são transformações constantes.

Compreender que a Educação Infantil é tempo de viver plenamente o presente e suas descobertas exigem novas posturas de educadores e crianças. Posturas de valorização da cultura, das múltiplas formas de manifestar sentimentos, saberes, ideias, descobertas e hipóteses. Requer, portanto, que crianças e professores tenham, nesse lugar, experiências formativas de conhecimento, de ludicidade e brincar, das linguagens (da música, de movimento, de literatura, de desenho, de teatro, de tantas e tantas outras.

Neste sentido, destacamos a importância de os educadores incentivarem, estimularem e mediarem às crianças no seu processo de brincar de faz de conta. A prática na educação infantil deve estar permeada pelo brincar.

Segundo Prestes (2016), a brincadeira de faz de conta, como campo de liberdade da criança, não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia, a brincadeira de faz de conta precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança.

Ao brincar, a criança assimila e interpreta o mundo a sua volta, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Participa da vida dos adultos exercitando sua imaginação, é fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto às temáticas, os conteúdos, os cenários, os enredos em suas complexidades protagonizados pelas crianças de 4 e 5 anos nos momentos de imaginar, fantasiar, brincar de faz de conta são influenciados pelas suas experiências, aprendizagens já vividas nas suas relações do cotidiano, extraídas de suas relações sociais e culturais e do mundo do trabalho dos adultos. Ficou evidente, nos dois cotidianos pesquisados, que os cenários, os personagens

mais vividos foram os relacionados as relações familiares, assumindo os papéis de mãe, pai, avó, avô, filha/o e relacionados ao mundo do trabalho, tais como motorista, médico, policial, professora, cabeleireira. O cenário que mais ficou evidente foi o de casinha (dona de casa), salão de beleza, motorista, professora.

Os espaços mais utilizados no CEIM pelas crianças são as salas de aula, o que, na nossa opinião, limitam, reduzem a capacidade das crianças de criar, imaginar cenários, mundos diferentes da sua realidade. O segundo espaço é o parque infantil, os únicos dois locais que identificamos a presença do faz de conta pelas crianças. Neste último, todos de iniciativa da criança, em nenhum momento pelas educadoras, que, na maioria das vezes, apenas cuidavam olhando atentamente para as crianças não se machucarem.

Quanto ao tempo oportunizado pelas Instituições Educativas para o brincar de faz de conta, este não é organizado como atividade-guia do desenvolvimento infantil no planejamento das educadoras, não há presença pensada, planejada deste. Aparece quando já foram realizadas todas as outras atividades/ações planejadas. Tipo assim, “se der tempo a gente brinca”.

As crianças retratam em suas expressões (brincar e desenho) as injustiças sociais às quais são submetidas em seu dia a dia. Consideramos, a partir de estudos, que por meio da brincadeira de faz de conta as crianças experimentam novas aprendizagens. É atividade-guia e fonte de desenvolvimento impulsionando as funções psíquicas superiores e o processo de instrução. Não existe brincadeira de faz de conta sem imaginação e regras. A imaginação depende da experiência e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente. Brincando a criança deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da realidade criando modos de ser e estar no mundo.

As práticas educativas com as infâncias e as crianças necessitam ser revisitadas com olhar crítico, libertador, participativo. Serem transformadas, amadurecidas, focadas nas crianças protagonistas e suas especificidades, em sua periodização de 4 e 6 anos, que, segundo Vigotski, caracteriza-se como o brincar de faz de conta como atividade-guia do desenvolvimento infantil e do processo de instrução.

Afirmamos neste estudo de processo que na finalização de seus resultados não existe um final, e sim um novo recomeço, um novo jeito de caminhar. Seguiremos mobilizados por uma proposta de vida, de humanização e de educação pública, democrática e popular, e assim em marcha pelo brincar de faz de conta como atividade guia do desenvolvimento infantil e por uma atuação comprometida com a sociedade que acolhe as infâncias e as crianças.

Conclamamos, pois, que todos/as que têm identidade com nossos propósitos e resultados da pesquisa, juntem-se, unam-se a nós, participando desta luta em defesa do brincar DE FAZ DE CONTA COMO ATIVIDADE-GUIA na Educação Infantil, favorecendo, assim, sua presença, incentivo, fortalecimento e consolidação deste nas Instituições Infantis.

Por fim, ou melhor, por fim do começo sempre, este singelo escrito não teve a pretensão de esgotar a temática sobre a brincadeira de faz de conta na infância, mas constituiu-se numa reflexão sobre o pensar sobre isso, em especial, chegar a reflexão até as educadoras em relação à prática educativa desenvolvida com crianças da Educação Infantil. Esta prática educativa de muitas educadoras carece, urgentemente, de um ressignificar priorizando a criança como protagonista, o incentivo ao seu processo imaginativo e ao brincar de faz de conta. Brincar este como atividade social e cultural, e principalmente como nos afirma Vigotski (2021), atividade guia das crianças de 4 a 6 anos, tomando-o, desta forma, o ponto de partida do trabalho, na Educação Infantil, como um pensar educativo e planejador.

O brincar é revolucionário no sentido de deixar a criança viver sua infância, deixando sê-la e não acelerando seu processo de periodização.

Mas, voltando ao que precisa ser dito, destacar o que nos pulsa nestes significativos anos de experiências, que é a luta na força coletiva, e isso nos revigora, é o que nos move, acreditando em tudo o que já conquistamos e ainda temos a conquistar, fazendo a resistência para a luta pela Educação Infantil em suas especificidades, a luta para que as vozes, as expressões, as linguagens das crianças ecoem a quatro cantos. Precisamos explanar, como forma de luta, que esta tese junta a todos seus estudos, pesquisas, discussões com todos os absurdos e retrocessos que estão acontecendo em nosso país, em especial, na Educação. Justo ela, que promove a transformação social e processo de humanização dos homens e mulheres.

Muitas marchas de luta lideramos e/ou participamos durante esses anos de prática docente com as crianças da Educação Infantil. E sabemos que, ainda, em muitas precisaremos participar. Resistir sempre, é preciso. Seguir a marcha, a travessia como algo que transborda e transforma.

Assim, escrevemos os últimos parágrafos em música e verso.

Em música:

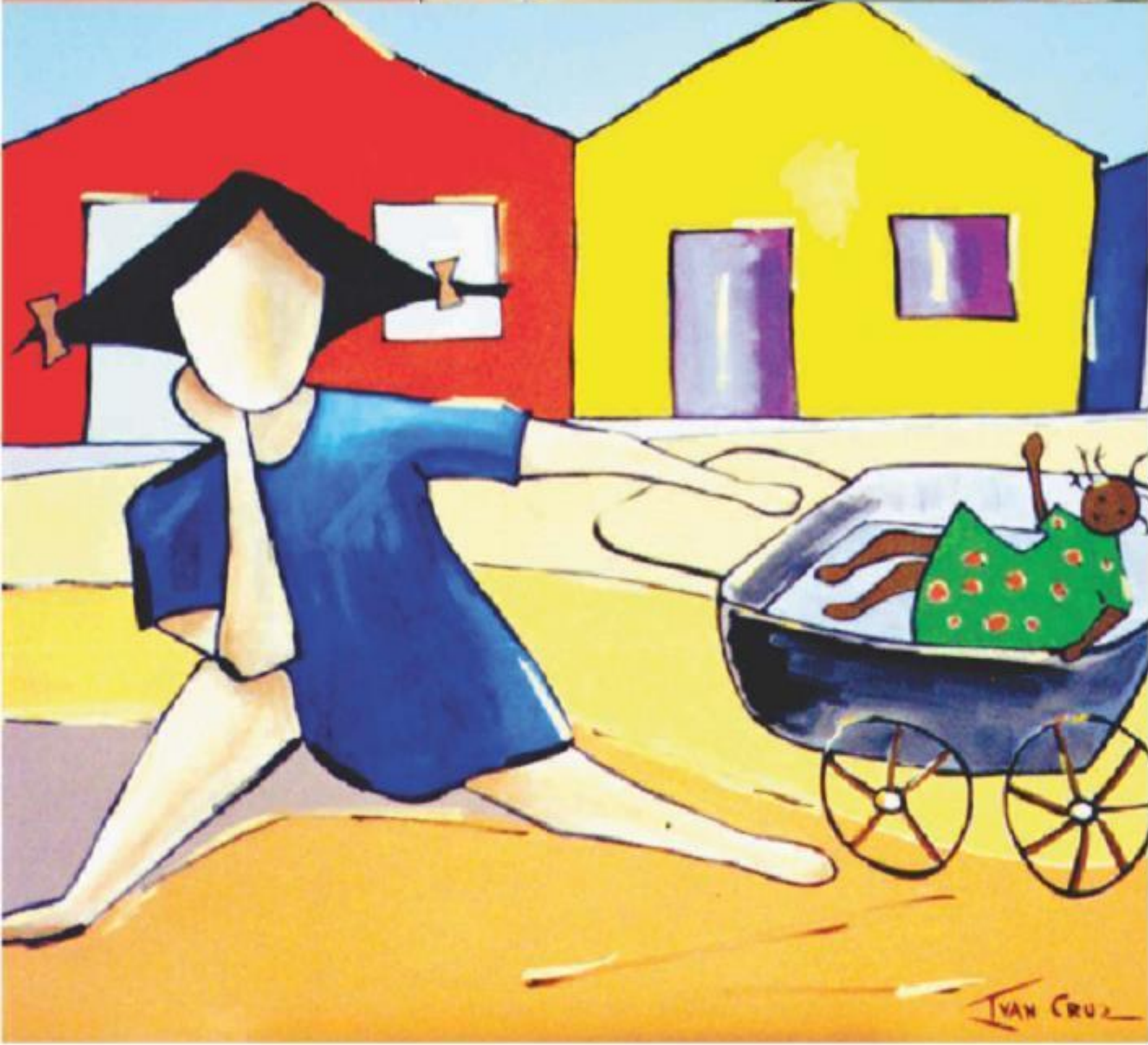
[...] Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim [...] (Milton Nascimento – Caçador de mim).

Em verso:

Enquanto no mundo
Tem gente pensando
Que sabe muito,
Eu apenas sinto.
Muito (Carlos Drummond de Andrade)

Em Teoria:

Brincar de faz de conta é uma experiência imaginativa das crianças de 4 a 7 anos, é uma atividade-guia que promove o desenvolvimento infantil em que o ser criança se faz presente, e a memória de uma infância bem vivida. (LISAURA MARIA BELTRAME, 2021).



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipione, 1995.

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação infantil na história**. A História na Educação Infantil. Campo Grande, 2002. (Palestra proferida no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil – OMEP/BR/MS). Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5340674/hist-educacao-infantil-almeida>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia jogo de D.B. Elkonin. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. Apresentação. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-19.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. *In*: BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 23-33. 2 v.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-72.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 mar. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 13-22.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Spe., p. 11-21, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200008

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

CRAIDY, Carmem. A educação infantil e as novas definições da legislação. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 23-26.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. *In*: DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscó: Editorial Progreso, 1988. p. 26-58.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 34, p. 01-07, mar. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/176>>. Acesso em: 7 jun. 2020.

DELLAGNELO, Adriana K.; PEDRALLI, Rosângela. A relevância da perspectiva histórico-cultural vigotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1333-1540, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1533>

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 11-26.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DORNELLES, Leni V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 101-108.

DORNELLES, Leni V.; LIMA, Patrícia de M. Percursos da pesquisa com crianças. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Lugar da Criança na Escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 125-146.

DROUET, Ruth C. da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasily Vasilovich; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: LMFE, 1998.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 5. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Daniela. **Palestra proferida no EDUCERE em setembro de 2019**. Curitiba: PUC, 2019.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>

FERREIRA, Manuela. “- tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor Professor!” Ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Revista Interações**, Lisboa, n. 2, p. 27-58, 2006. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.290>

FINCO, Daniela. Educação Infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores na pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 159-180.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19**: recomendações para gestores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Cartilha.

FONTANA, Roseli A.; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. **Revista Leonardo Pós**, Blumenau, v. 1, n. 3, p. 41-45, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1994b.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GUIMARÃES ROSA, João. **Corpo de Baile**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. Rio de Janeiro: Ática, 1992.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; DIAS, Marilda Gonçalves (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 129-148.

LEONTIEV, Alexis. A brincadeira é a atividade principal da criança pequena. *In*: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da Pré-Escola**. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MACHADO, Maria Lúcia. **A pré-escola é não é escola**: a busca de caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623668737>

MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira. Apresentação. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 07-10.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

MASCIOLI, Suselaine Zaniolo. Brincar: um direito da Infância e uma responsabilidade da escola. *In*: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 105-116.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: 16 out. 2019.

MOYLÉS, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 09-29.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOVA ITABERABA. Prefeitura municipal. **Dados sobre o município**. Nova Itaberaba, 2021. Disponível em: <<https://www.novaitaberaba.sc.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PASTORE, Marina Di Napoli; BARROS, Denise Dias. Pesquisa com crianças: a importância de metodologias ativas e da participação infantil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras, 2., 2015, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=63890>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança**: introdução à educação infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

PETROVSKY, Artur Vladimirovich. **Psicologia pedagógica y de las idades**. Moscú: IE, 1975.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

PORTO, Cristina L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998. (Série Prática pedagógica).

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., 2011, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis: Secretaria de Educação, 2011.

PRESTES, Zoia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 403-407, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14947>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PRESTES, Zoia. **Palestra proferida na UFFS**. Chapecó, jun. 2019.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. *In*: KAHHALE, Edna Maria Peters (Org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. **Cadernos ANPED**, São Paulo, n. 1, p. 57-64, 1989.

SALVA, Sueli. Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016. v. 2. p. 309-323.

SALVA, Sueli; MARTINEZ, Lucas da Silva. **Sons, imagens, pensamentos: infâncias em tempos de pandemia**. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2020. 72 p.

SCHÜTZ, Litiéli Wollmann. “**Nunca Peguei um Nenê no Colo**”: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeiras. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

VASCONCELLOS, Tânia de. A menina e as batatas: infância, filosofia, brinquedo e brincadeira. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2016. v. 2. p. 309-323.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular: uma contribuição para a Escola Pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos**. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 1998. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/formacao-docente-233/282-proposta-curricular-formacao-docente-ed-infantil-series-iniciais-640>>. Acesso em: 12 maio 2020.

SARMENTO, Manuel. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>

SARMENTO, Manuel. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In*: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Org.). **Primeira infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Editora Oeste; OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel. **Palestra para o grupo de professoras “Trilhas pedagógicas”**. Brusque, 13 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **“Isso aí é Rachismo!”**: feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro e João, 2019.

SMIRNOVA, Elena; RIABKOVA, Irina. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 84-97, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47434>

SMOLKA, Ana Luísa; GÓES, Maria Cecília Rafael (Org.). **A linguagem e o outro no espaço Escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. **Os sujeitos da infância e seus discursos**: pesquisando com crianças. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp103895.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SPODEK, Bernard. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STEINER, George. **Lições dos Mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 maio 2020.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP**, São Paulo, v. 11, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/24938282-O-que-e-fazer-etnografia-para-os-antropologos.html>>. Acesso em: 15 maio 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 38-55.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Completas – Tomo IV – Psicologia infantil**. Madrid: Editorial Puebloy Educación, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas – Tomo II – Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas – Tomo III – Incluye Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VOLOBUEVA, Ludmila; ZVEREVA, Olga. As ideias de L. S. Vigotski na educação infantil russa na atualidade. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 73-77, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i1.47432>

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995a.

WAJSKOP, Gisela. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995b.