

GEISA MARA LAGUNA SANTANA

**OFICINAS DO JOGO:
O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS – SC

2008

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
DO MOVIMENTO HUMANO**

GEISA MARA LAGUNA SANTANA

OFICINAS DO JOGO:

**O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte CEFID – Universidade do Estado de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Freire da
Silva

FLORIANÓPOLIS - SC

2008

GEISA MARA LAGUNA SANTANA

OFICINAS DO JOGO:

**O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte CEFID – Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr. João Batista Freire da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Prof. Giovani de Lorenzi Pires
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, SC, 07 de março de 2008.

*Dedico esta Dissertação, as crianças,
por acreditarem na mágica presença
das estrelas*

AGRADECIMENTOS

“... Aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda a pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho.
Por mais que pense estar...”

(Caminhos do Coração , verso de Luiz Gonzaga Junior)

Gente, que proporcionou que esta caminhada fosse marcada por trocas e principalmente, por sonhos em comum. E por saber que esses encontros tornaram este estudo possível que farei uso deste espaço para relembrar e agradecer.

Agradecer primeiramente, a Deus, pelo dom da vida.

Às crianças, protagonistas deste trabalho, pelos sorrisos, pelos olhares, pelos toques e palavras que me fazem acreditar que é possível trilhar caminhos para uma educação de qualidade, que privilegie seus direitos e que possam viver suas infâncias de forma digna, feliz e respeitosa.

Ao professor João Batista Freire pelos seus ensinamentos valiosos, fazendo-me compreender que para alcançar o conhecimento é necessário, humildade, disciplina, respeito, saber, olhar, escutar, sonhar, acreditar, e amar.

Aos professores do Mestrado Giovana Zaperllon Mazo, Fernando Cardoso e Alexandro Andrade que durante este processo foram solidários à minha constante

formação, agradeço-lhes pelas discussões e pelas valiosas contribuições.

Aos professores Ruy J. Krebs e Alexandro Andrade, pelo rigor e ricas sugestões, prestadas na defesa do projeto de qualificação.

Aos companheiros de mestrado, obrigada pelas conversas com os quais idéias e ideais eram compartilhados.

Aos amigos do grupo de estudo Oficinas do Jogo, pessoas preciosas e comprometidas com a educação de qualidade, pelas leituras, discussões, sugestões e trocas.

Aos amigos Atagy, Giselly, Denize, Lelia, Luiz e Ciro pelo incentivo e pelo apoio necessário.

À Olga, pela paciência e dedicação nas aulas de inglês, regadas a balinhas e muitas risadas. Obrigada.

À Solange e Nivaldo pelas orientações e dedicação.

Aos meus pais, Diná e Laércio (in memoriam) pela proteção e amor. Grandes incentivadores!

Aos meus filhos Gustavo e João Pedro, tesouros insubstituíveis, por permitir que eu entenda realmente o que significa a palavra amor.

Ao meu companheiro Fabio, amado e amigo, testemunha e cúmplice das fraquezas, das lutas, dos sonhos, e das vitórias.

Ao meu irmão Marcelo, que me permitiu conhecer o prazer de ter o outro tão perto, que por nossa diferença de idade me fez surpreender com sua própria infância.

À minha cunhada Maíra, pelos livros e discussões sobre a qualidade das creches municipais.

Aos meus sobrinhos, Anna Julia, Amanda, Leonardo, crianças que me fazem

refletir o que é ser criança na contemporaneidade.

À minha tia “*fada madrinha*” Águida, por ser pessoa iluminada e que é exemplo de cultura e de conhecimento. Pelas nossas conversas sobre “as infâncias”. Pelas palavras de coragem!

Ao Secretário da Educação do município de Florianópolis, Professor Rodolfo Pinto da Luz, pela concessão da licença de minhas atividades profissionais.

À professora Rosiane, exemplo de dedicação e amor às crianças; às auxiliares de sala Beth e Márcia por permitir que eu fizesse parte do seu dia-a-dia como pesquisadora, pelas conversas, risadas e trocas.

Aos profissionais da creche, pelos laços de amizade e por acreditar nessa possível infância de direitos.

Às famílias das crianças, pela amizade e confiança.

A todos não citados nominalmente que de alguma forma compartilharam desta investigação, meus sinceros agradecimentos.

Muito Obrigada!

João e Maria

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você
Além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e os seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava um rock
Para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Sim, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade
Acho que a gente nem era nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo
Sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim.

CHICO BUARQUE

RESUMO

O objetivo desta investigação foi verificar se o conjunto pedagógico denominado Oficinas do Jogo mostra-se eficaz no que se refere ao desenvolvimento da imaginação, quando se trata de aulas na educação infantil. Durante um ano letivo, crianças freqüentadoras de Educação Infantil participaram de aulas de Educação Física, cuja prática incluía um conjunto de brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras populares, todas mobilizadoras da imaginação infantil. Ao longo das aulas, colhemos as expressões orais das crianças para verificar se o que expressavam correspondia ao que imaginavam durante as brincadeiras. Os resultados mostraram que as atividades das Oficinas do Jogo, quando aplicadas na Educação Infantil, mobilizam intensamente a imaginação infantil. O envolvimento dos pesquisadores nas aulas, atuando como professor da turma de crianças, caracterizou este estudo científico como uma Pesquisa-Ação; os resultados foram analisados de acordo com as técnicas da análise de conteúdo. O trabalho foi desenvolvido em uma creche pública, da rede municipal de ensino de Florianópolis, SC, com crianças de 4 a 5 anos. As crianças tinham aulas de Educação Física duas vezes por semana, com duração aproximada, de uma hora cada. Também foram realizados, pela pesquisadora, questionários às famílias, para caracterizar os sujeitos do estudo e entrevistas semi-dirigidas à professora regente e auxiliares, com intuito de verificar a sua percepção sobre o desenvolvimento das crianças durante a aplicação das ações pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Oficinas do Jogo. Imaginação. Educação Infantil. Educação Física.

ABSTRACT

The goal of the present investigation is to verify whether the set of pedagogical practices known as Oficina do Jogo (Play Workshop) is successful in developing children's imagination when used in child education. Children in school age were observed during a whole school year; in their Physical Education classes, a set of make-believe games were used, which were supposed to trigger students' imagination. During these classes, the students' utterances were collected, in order to check whether what they were expressing corresponded to what they had imagined while playing the imaginative games. Results show that the Play Workshop activities, when used in P.E. classes, contribute greatly to foster children's imagination. As the researchers also took part in the classes as teachers, this research was an example of action-research. Its results were analyzed following pattern data analysis techniques. The classes attended took place at a public day-care center of the Florianópolis Municipal School District, and the students observed were ages 4 to 5. They attended P.E. classes twice a week, which classes were approximately one hour long. Questionnaires were also developed and given to the students' families, in order to attain a more complete profile of the study subjects, and semi-structured interviews were conducted with the teachers who are in charge of that group about the development of the children during the period in which the workshop took place.

KEYWORDS: Play Workshop. Imagination. Child education. Physical education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FAIXA ETÁRIA DOS PAIS	73
GRÁFICO 2 - ESCOLARIDADE DOS PAIS	73
GRÁFICO 3 - PROFISSÃO DAS MÃES OU RESPONSÁVEIS.....	74
GRÁFICO 4 - PROFISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	74
GRÁFICO 5 - RENDA FAMILIAR	75
GRÁFICO 6 - PORCENTAGEM DE MORADIAS CONSIDERANDO Nº DE PESSOAS QUE HABITAM NA MESMA RESIDÊNCIA.....	76
GRÁFICO 7 - SITUAÇÃO DAS RESIDÊNCIAS.....	77
GRÁFICO 8 - TIPO DE MORADIA	77
GRÁFICO 9 - FREQUÊNCIA DAS EXPRESSÕES VERBAIS	124
GRÁFICO 10 - MÉDIA DE FREQUÊNCIA DAS EXPRESSÕES VERBAIS DAS CRIANÇAS POR AULA	128
GRÁFICO 11 - FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS ÀS PERGUNTAS DA PROFESSORA APÓS AS CONSTRUÇÕES.....	133
GRÁFICO 12 - FREQUÊNCIA DAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idade e tempo na instituição das crianças.....	69
Tabela 2 - Brincadeiras praticadas em casa.....	70
Tabela 3 - Acesso a livros infantis.....	71
Tabela 4 - Livros que as crianças possuem.....	71
Tabela 5 - Programas de TV que as crianças mais gostam.....	72
Tabela 6 - Lazer das famílias nos fins de semana.....	78
Tabela 7 - Frequência das expressões verbais das crianças durante as aulas.....	120
Tabela 8 - Média de frequência das expressões verbais das crianças por aula.....	125
Tabela 9 - Respostas das crianças às perguntas da professora após as construções	130
Tabela 10 - Frequência das relações entre as crianças.....	135

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Materiais das oficinas do jogo.....	60
Fotografia 2 – Entrada principal da Creche.....	68
Fotografia 3 – Expressando-se através de desenhos.....	94
Fotografia 4 – Brincadeira com tampinhas.....	102
Fotografia 5 – Arte com tampinhas.....	102
Fotografia 6 – Transformação do material.....	106
Fotografia 7 – Construindo brincadeiras.....	107
Fotografia 8 – Inventando histórias.....	110
Fotografia 9 – Entre flores e borboletas.....	111
Fotografia 10 – Produzindo enredos.....	114
Fotografia 11 – Mundo Colorido.....	116
Fotografia 12 – Somos nós papai.....	118
Fotografia 13 – Uma nova amiga.....	119
Fotografia 14 – Colorindo Fifi.....	119
Fotografia 15 – Encenando histórias.....	129
Fotografia 16 – Navios e piratas.....	129
Fotografia 17 – Barracas, puxa-puxa, pé-de-moleque.....	129
Fotografia 18 – Cidade imaginária	134
Fotografia 19 – Girassóis.....	134

Fotografia 20 – Posto de Gasolina	134
Fotografia 21 – Amizades, cumplicidades e segredos.....	142
Fotografia 22 – Idéias e aprendizagens.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS

CED- Centro de Ciências da Educação

COEDI- Coordenação Geral de Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LBA- Legião Brasileira de Assistência

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e do Desporto

OMEP- Organização Mundial de Educação Pré-Escolar

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEF- Secretaria do Ensino Fundamental

SME- Secretaria Municipal de Educação

SESI- Serviço Social da Indústria

SESC- Serviço Social do Comércio

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA DE OUTRORA E DE AGORA	22
1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DIREITOS	30
2 IMAGINAÇÃO	34
2.1 O CONCEITO MAIS GERAL DE IMAGINAÇÃO	34
2.2 CAMINHOS PARA A PEDAGOGIA	38
3 O JOGO E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.1 JOGO E CULTURA	54
4 OFICINAS DO JOGO: RUMO A UMA NOVA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO	61
5 MÉTODO	63
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
5.2 O LOCAL DA PESQUISA: ESPAÇO DE VIVÊNCIAS INFANTIS... ..	66
5.2.1 O Olhar para o ambiente: espaço que pertence às crianças.....	68
5.3 SUJEITOS DO ESTUDO.....	68
5.3.1 As famílias das crianças.....	72
5.3.2 Sobre a professora regente e auxiliar de sala participante desta pesquisa	79
5.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	81
5.4.1 A organização do trabalho: primeiras aproximações.....	81
5.4.2 A organização das aulas: planejar, agir e avaliar... ..	84
5.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	85
5.5.1 O diário de campo: - O que tem nesse cardeninho?	86
5.5.1.1 Fotografia: a história contada por meio das imagens.....	88
5.5.1.2 Filmagem: o registro no tempo e espaço real... ..	90
5.5.1.3 Iconografia: desenhar a história.....	92
5.5.2 Entrevista semi-estruturada: uma direção para as palavras... ..	94
5.5.3 Questionário: conhecendo outros lados.... ..	96
5.6 CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	96
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	99

6.1 TEMAS DAS AULAS	99
6.1.1 Construções livres com um único material	99
6.1.2 Construções livres utilizando mais de um material	102
6.1.3 Construções a partir de histórias infantis	107
6.1.4 Construções a partir de histórias inventadas pelas crianças	111
6.1.5 Construções a partir de ilustrações	114
6.1.6 Brincadeiras Populares	116
6.2 ANÁLISE DAS EXPRESSÕES VERBAIS DAS CRIANÇAS	119
6.3 AS RELAÇÕES TECIDAS DURANTE AS AULAS	135
6.3.1 Organização	136
6.3.2 Parcerias	137
6.3.3 Colaborações	138
6.3.4 Liderança	139
6.3.5 Desinteresse	139
6.3.6 Desacordos	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO ENVIANDO AOS PAIS (OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS)	154
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFISSIONAIS	156
APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO: O REGISTRO DA HISTÓRIA	157
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	176

INTRODUÇÃO

As crianças, que participaram desta pesquisa, vivem parte de suas infâncias em espaços coletivos de educação denominados creches e pré - escolas¹. Por ser um espaço de encontros, torna-se um lugar de trocas humanas, de criação, recriação e apropriação de cultura.

Em nossa experiência como professora de Educação Física, nos centros de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, o jogo² sempre esteve presente no nosso fazer pedagógico, provocando inquietações e questionamentos, o que nos levou a pesquisar os seus efeitos na educação das crianças, neste caso, incluído em um conjunto pedagógico que denominamos Oficinas do Jogo.

Observando crianças de diferentes idades, origem social, sexo e em diversos espaços, percebíamos sua alegria, sua motivação, e seu interesse nas brincadeiras, e em como modificavam objetos e situações, demonstrando criatividade e, ao mesmo tempo, trazendo para o jogo uma cultura própria, originária de suas histórias de vida.

A construção simbólica das crianças e as suas relações compõem um importante saber a ser observado por quem objetiva planejar situações pedagógicas significativas para as crianças. Para isso é necessário encontrar formas de se aproximar do universo infantil.

1 Emprego o termo creche, porque a instituição investigada assim é denominada, mesmo recebendo crianças com idade superior a três anos. De acordo com a LDBEN (1996), Título V, cap. II, seção II, Art. 30, as creches seriam oferecidas às crianças de até três anos de idade e as pré-escolas, para as crianças entre 4 e 6 anos de idade.

2 Jogo e brincadeira serão utilizados como sinônimos neste trabalho. “Brincadeira é uma das muitas manifestações do jogo”. Aparece nas atividades das crianças com muita frequência. Nos adultos também aparece, porém, com menos frequência. As brincadeiras apresentam um forte descompromisso e simulação. As crianças, em algumas regiões, costumam, inclusive, a dizer que é “a brinca”, uma prática de jogo que não vale um ganho ou uma perda. (FREIRE, maio 2007. Informação verbal.)

Isso significa que é quando joga que o ser humano mais é fértil em produções de imagens. É tão prazeroso para todos nós brincar com as imagens que, se pudermos, ocupamos todo o nosso tempo ampliando as fronteiras da imaginação. No caso da criança então, ela é absorvida em quase todo o seu tempo pelo faz-de-conta, que não é outra coisa senão a construção de um mundo interior, esse mundo que uma vez comunicando-se com a realidade, produz a cultura que vamos habitar. (FREIRE, 2002, p. 87)

Na perspectiva de estudar novas possibilidades pedagógicas, onde a Educação Física possa se fortalecer e contribuir para uma pedagogia da infância³, tivemos que abrir novos caminhos, na busca de bases teóricas e práticas. Nessa caminhada passamos a integrar, a partir de 2004, um grupo de estudos transdisciplinares, denominado Oficinas do Jogo, coordenado pelo professor João Batista Freire. Nesse grupo, professores da rede pública e particular de ensino reúnem-se para relatar suas experiências pedagógicas e refletir sobre elas, comparando-as com as teorias e produzindo novos saberes.

Nesses encontros, tivemos a oportunidade de repensar nossas práticas, percebendo, entre outras coisas, a importância que o jogo tem na educação das crianças. Percebemos durante os debates no grupo Oficinas do Jogo, que a liberdade que as crianças têm para brincar nesse período escolar pode ser decisiva na formação de suas vidas. Dizemos isso, porque o mundo da imaginação, isto é, nosso mundo interior, é o mundo de criação da cultura humana. Fortalecer os instrumentos de criação, isto é, acima de tudo, a imaginação, deve ser o objetivo de um plano pedagógico para a Educação Infantil.

Segundo Malaguzzi apud Rabitti (1999, p. 63),

A imaginação absorve tudo, o cognitivo, o expressivo, o sentimento, a lembrança, as escolhas que nos pertencem... , temos que destruir a imagem simplificada de um objeto, temos que complicar o mundo... a imaginação é arte e ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra [...]

Uma das metas propostas pelo grupo de estudos Oficinas do Jogo é formar pesquisadores, além de manter professores da rede de ensino em permanente

3 A expressão pedagogia da infância é de Rocha (2000, p. 19). Segundo esta autora, a Pedagogia da infância tem como objeto, um projeto para uma infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado. Envolve dimensões políticas e contextuais, relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas”, referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, lúdicos, nutricionais, cognitivos e culturais.

processo de formação continuada, além de praticar um trabalho de extensão universitária, na medida em que leva o trabalho da universidade para diversas comunidades escolares. Interessou-nos, sobretudo, a questão da pesquisa. Em nosso campo de trabalho, isto é, a Educação Infantil, aventamos possibilidades de pesquisar instrumentos para fertilizar a imaginação das crianças, ou seja, fortalecer essa habilidade humana que constitui o principal instrumento de criação. Nesse sentido, não há período mais importante na vida humana para o desenvolvimento da imaginação, que aquele compreendido pela Educação Infantil. Piaget (1979), por exemplo, deu fatos exemplos a respeito disso.

Enfim, as Oficinas do Jogo se propõem estudar e fortalecer mecanismos importantes do universo infantil e criar processos de aprendizagem através de brincadeiras e jogos, unindo teoria e prática, fazer e compreender, razão e emoção, improvisar e planejar. Segundo Freire (2005, p. 6) “Educar é mais que transmitir conteúdos, é mais que determinar comportamentos restritos; educar é ensinar a viver.”.

O grupo de estudos Oficinas do Jogo procura estudar ações pedagógicas e propor projetos de trabalhos em que as crianças se tornem protagonistas do próprio processo de aprendizagem, tenham liberdade de se expressar à sua maneira, desenvolvam potencialidades, sejam respeitadas em suas singularidades e sintam-se pertencentes ao ambiente educacional.

O grupo de estudos Oficinas do Jogo resulta em aplicações pedagógicas, seja no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. Trata-se, principalmente, de criar nas aulas (especialmente de Educação Física) um ambiente lúdico, desafiador e criativo. A idéia consiste: que as crianças possam agir como crianças enquanto aprendem, de forma que se sintam motivadas a participar das aulas planejadas. Ora, o ambiente da Educação Infantil ainda é um ambiente de brincadeiras, portanto, a prática das Oficinas do Jogo fortalece o papel da Educação Física na Educação Infantil, enquanto possibilidade de trabalhar habilidades importantes para o desenvolvimento das crianças, respeitando o seu tempo de infância.

Diante do exposto, buscamos apresentar os elementos teóricos que fundamentam e orientam o processo investigativo. Como ponto de partida, é necessário entender a Educação Infantil e como a infância vem se construindo ao

longo da história⁴. Nesse primeiro capítulo, realizamos um estudo a partir de diferentes aportes teóricos da história e sociologia da infância, para um conhecimento a respeito da construção histórica e social, e de como as crianças, sendo sujeitos de direito,⁵ integram o universo educativo da creche.

O segundo capítulo propõe a compreensão da criança a partir da imaginação, dimensão humana que produz, nas interações sociais, as diversas formas de pensar e os modos culturais de agir dos seres humanos.

No terceiro capítulo, o jogo é discutido como uma atividade lúdica, seu papel e seu significado no processo de constituição e desenvolvimento da criança e sua relação com a atividade imaginativa.

No quarto capítulo, as Oficinas do Jogo são contextualizadas, isto é, apresentamos a maneira, de como as idéias desse grupo de estudos são colocadas em prática. Discutimos a importância da formação continuada como forma de pensar práticas pedagógicas significativas para as crianças, bem como a criação de materiais para serem utilizados como ferramentas pedagógicas nas aulas de Educação Física.

A Pesquisa-Ação, opção metodológica nesta pesquisa, surgiu como o instrumento de investigação mais adequado, uma vez que os dados da pesquisa são colhidos pelos próprios pesquisadores, que atuam como professores dos alunos envolvidos na investigação. Ou seja, os professores investigam sua própria atuação pedagógica; junto com os alunos e demais professores envolvidos, produzem uma pedagogia e uma pesquisa. Os conhecimentos sobre como praticar uma pedagogia lúdica emergem do cotidiano das aulas, produzidos por todos aqueles que protagonizam a cena educacional.

4 Mesmo que o eixo desta investigação não seja a demarcação ou historização da Educação Infantil, foi necessário recorrer a alguns estudos sobre o tema, entre eles Ariés (1981), Kulhmann Jr (1998), Kramer (2001), para que houvesse um entendimento claro sobre a infância e a Educação Infantil e de que forma a humanidade construiu a educação das crianças da primeira infância.

5 Direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), na Constituição Federal (1998) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

O uso do diário de campo, como instrumento para organizar a documentação pedagógica,⁶ foi vital no processo da pesquisa, pois permitiu planejar e re-planejar as ações pedagógicas que foram realizadas.

No sexto capítulo apresento o resultado das análises considerando os temas das aulas, as expressões verbais das crianças, relações sociais tecidas durante o processo das ações pedagógicas.

Nas considerações finais procurei sintetizar as conclusões desta pesquisa fazendo algumas indicações sobre a importância do desenvolvimento da imaginação, da possibilidade de criamos uma pedagogia lúdica que se aproxime do universo infantil, e do valor do papel do professor como observador, organizador, mediador e questionador durante as ações pedagógicas.

Objetivo Geral

Analisar e interpretar os efeitos do programa de atividades lúdicas Oficinas do Jogo, no desenvolvimento da imaginação de crianças frequentadoras de aulas de Educação Física de uma escola de Educação Infantil.

Objetivo Específico

- Demonstrar a importância do jogo no desenvolvimento da imaginação das crianças.
- Apresentar um conjunto de brincadeiras simbólicas destinadas ao desenvolvimento da imaginação.
- Interpretar as práticas sociais ocorridas nas aulas das Oficinas do Jogo.

6 A documentação pedagógica é vista como um ciclo de investigação com formulação de perguntas, observação, registro e coleta de materiais, organização das observações e dos materiais, análise e interpretação das observações e dos materiais: construção de teorias, reformulação das perguntas, planejamento e respostas. Ver Gandinni & Edwards (2002).

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA DE OUTRORA E DE AGORA

[...] Volto no tempo menino fieira e peão
 sonhos embalam no vento a pipa e o balão
 Entre piratas e primas tesouros e medos de
 assombração
 Eu só sabia que a vida
 Invadia os sentidos e regia o coração
 E o sol me aquecia e brilhava
 Em qualquer estação
 Se hoje me perco no labirinto da razão
 Vem menino que eu fui me estende a sua mão
 E ele me acalma trazendo
 A antiga serena doce tentação.

(Toquinho e Miltinho)

A história da Educação Infantil no Brasil,⁷ ultrapassa os limites da tradição escolar. O surgimento de instituições educacionais voltadas para a primeira infância tem estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção, etc.

Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 30). “A história seria uma maneira de contar, de narrar a unificação dos tempos, de ligar tempos diversos a um tempo de humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos”. Por meio do conceito de infância é possível transcender o detalhe da situação individual de uma criança, para remontar à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da própria infância na sociedade.

Para compreender o conceito de infância hoje vigente, é necessário buscar na história, as contribuições nela registradas. Até o final do século XV, a concepção de infância era praticamente inexistente, uma vez que não havia diferenciação entre ela e a fase adulta. A partir daí, encontramos vários teóricos preocupados com a

⁷ Sabe-se que esta etapa educacional tem na sua origem diferenças marcantes em relação a outros níveis de ensino, pois ela nasceu com caráter meramente assistencialista. Ver Abromovay e Kramer (1998, p. 23).

educação da criança, dentre os quais se destacam Comenius (1592-1657), que, em sua obra *Didática Magna*, atribui aos pais a tarefa pela educação da criança pequena; Rousseau (1712-1772), que no século XVIII ressaltou a necessidade de se compreender a infância como um período distinto; Pestalozzi (1782-1827), que, ainda no século XVIII, enfatizou que era preciso propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber de forma natural e intuitiva.

Segundo o historiador francês Philippe Ariés (1981), o conceito específico de criança, ou aquilo que a diferencia do adulto, teve seu início quando a posição da criança, como ser relativamente considerado, apareceu na história da arte e da iconografia do século XV, desenvolvendo-se de forma mais significativa no final do século XVI e durante o século XVII.

De acordo com Ariés (1981), a ausência de representações da vida da criança até a Idade Média tem como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava muito instável, apresentando altas taxas de mortalidade. No século XVI, as crianças eram retratadas mortas, esculpidas nos túmulos, acompanhadas dos pais e irmãos, indicando uma outra visão a respeito da criança que morre cedo, mas anunciando que a criança começava a sair do anonimato. Nesse momento, Ariés (1981) identificava a coexistência entre sentimentos de indiferença em relação à criança e um sentimento novo, isto é, o de reconhecimento de sua existência.

Segundo Kulhmann Jr. (1998), esse sentimento novo já estava presente no Brasil, no século XVI, com a estratégia utilizada pelos jesuítas na catequese das crianças indígenas, mediada por órfãos trazidos de Portugal, ou então, no programa da *Ratio Studiorum*, programa educacional jesuítico desenvolvido nos colégios, que estabelecia um ensino em classes separadas por idade, além da disciplina introduzida.

Só a partir do século XVII, é que surge a idéia de valorizar a criança como entidade inconfundível, aliada à compreensão de que existiam, diferenças entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, originando-se aí o sentimento de infância. Surgiram, então, as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, resultantes do reconhecimento e valorização que passaram a ter no meio em que viviam.

Na Idade Moderna, a infância passa a ocupar um lugar social diferente, ao contrário do que ocorria na Idade Média, quando a criança era vista como um mini-adulto, não se diferenciando em vestimentas, atividades, trabalho, jogos e

aprendizagens. O século XVIII registra o nascimento do capitalismo e, com ele, a necessária mudança nos padrões e costumes das famílias, uma vez que a sobrevivência é agora garantida pela força de trabalho, o que leva a mulher, e também a criança, a vender sua força de trabalho, principalmente nas fábricas.

Segundo Soares (2001, p. 26),

Da revolução industrial nasceu a criança operária, potencial vítima das transformações econômicas, sociais e familiares impulsionadas pela referida revolução. A sua mão de obra era aproveitada e assumia-se muitas vezes como fundamental na manutenção econômica do agregado familiar.

As grandes transformações ocorridas no campo das ciências trouxeram contribuições acerca da compreensão de infância até então existente. Agora, a criança é percebida em sua dualidade, sendo por um lado, dotada de capacidades inatas e, por outro lado, um ser incompleto e imaturo, que, por isso, precisa ser modelado.

Segundo Narodowski, (2001, p.27)

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção. (NARODOWSKI, 2001, p. 27)

Esse pensamento, aliado à transformação econômica, que leva a mulher ao mercado de trabalho, gera a necessidade de se pensar em um local próprio para que a criança possa ser nele inserida e educada, longe do contexto da família.

O conceito de privação cultural vigente em meados do século XIX, faz surgir a educação compensatória, considerada pelos estudiosos como solução para a privação cultural. A educação passa a ser vista como modo de superação da condição social de carência e deficiência. Kramer (2001) assinala que este pensamento tem origem na contribuição de Pestalozzi e Froebel,⁸ completados por Montessori e McMillan, nascendo assim, a proposta pedagógica da pré-escola.

⁸ Arce (2002, p. 66-67) relata que Froebel fundou seu primeiro jardim de infância (Kindergarten) em 1840 na cidade de Blankenburg e seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana pelo jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus com as plantas da natureza.

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam 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 infantil, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada, preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2001, p. 19).

O Brasil passa a viver, a partir do século XIX, um processo crescente de industrialização, gerando condições de miséria, em função do desordenado êxodo rural, e conseqüente inchamento das grandes cidades, gerando camadas de pobreza na periferia das mesmas. As políticas educacionais propostas fundamentadas na teoria da privação cultural, optando pela educação compensatória, responsabiliza, principalmente, a criança pelo seu fracasso, mascarando e encobrendo a realidade, ou seja, as diferenças, sejam elas sociais, econômicas ou outras.

No Brasil, até o início da República (1899), muito pouco se fez pela educação da criança de 0 a 6 anos, tanto em termos de proteção jurídica, quanto de alternativas de atendimento. Embora existissem instituições assistenciais para crianças abandonadas,⁹ somente em 1875 foi inaugurado o primeiro jardim de infância, mas que foi fechado, logo em seguida, por falta de apoio do poder público.

Segundo Kramer (2001), a primeira creche popular, cientificamente dirigida, foi inaugurada em 1908, destinada a filhos de operários com até dois anos de idade. Em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XIX, no Brasil, estas instituições vão surgir somente no século XX.

Os imigrantes europeus, aqui chegados no início do século XX, deram grande contribuição para a mudança social, na medida em que, através de uma militância anarco-sindicalista, formaram os primeiros sindicatos de trabalhadores, lutando por melhores salários e condições de trabalho, tanto para os homens, como para as mulheres e crianças trabalhadoras.

As instituições existentes nesse período tinham um caráter de atendimento médico e sanitário, diminuindo assim a mortalidade infantil, numa perspectiva de

9 No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existia institucionalmente a "Casa dos Expostos" ou a "roda" esta criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar "almas inocentes" que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas.

atendimento voltada para a puericultura e para o assistencialismo. A creche era vista como um “mal necessário”, para que as mulheres pudessem entrar no mercado de trabalho, e, desta forma, contribuir com o crescimento econômico do país. Esse atendimento caracterizado pela assistência é representado por médicos, sanitaristas, damas de caridade, etc.

Conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 54)

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica, [...] dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares[...] a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor, aos poucos selecionados para o receber.

Nas primeiras décadas do século XX, o atendimento institucionalizado ocorria somente nas empresas, e a concepção de creche era basicamente a de benesse (concessão do empregador ao empregado), longe de ser considerada direito da criança e conquista do trabalhador. De acordo com Kramer (2001), os anos 50 são marcados pela ação de entidades e organizações civis como SESI, SESC, LBA, responsáveis pela implantação de creches, agora fortemente centradas numa concepção assistencial.

A década de 1970 é fortemente marcada pela influência de organismos internacionais e pelo interesse de estudiosos em ampliar o conhecimento sobre a infância, surgindo a concepção de educação e de criança, não mais vista como um ser que necessita de cuidados, mas também como aquele que precisa fazer parte do contexto educativo. Os anos 70 registram um avanço na educação, mas carecendo, ainda, de propostas de atendimento, principalmente para as camadas populares.

Segundo Kramer (2001, p. 90), naquela década, estima-se que “[...] apenas 3,51% da população em idade pré-escolar eram atendidos, pertencendo 44% daquele percentual a matrículas em instituições particulares.”.

Internacionalmente, duas organizações, OMEP-Brasil (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar) e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) contribuem, ambos sinalizando a pobreza como uma ameaça ao desenvolvimento do país, oferecendo propostas de caráter educacional, chegando, inclusive, a partir da década de 1970, a colaborar com diretrizes básicas na área da Educação Infantil. A lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 é o primeiro instrumento legal a definir a

educação pré-primária em seu artigo 23, quando diz: “A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância”. A lei 5692/71 LDB, altera a terminologia de escola primária para a escola, sem, no entanto, definir nenhum termo que designe esse tipo de educação. Em seu artigo 19, dispõe: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Na segunda metade do século XX, os brasileiros tomam contacto com estudos importantes em relação à criança, destacando-se três pensadores: Piaget, Wallon e Vygotsky, que contribuíram (e ainda contribuem) para discussões sobre a criança e sua infância, de forma importante para a produção do conhecimento.

Segundo Smolka (2002, p. 115-116)

Os três observaram as crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência. Os modos de aproximação da criança como objeto de estudo ocorreram de diferentes maneiras. Foi a partir do necessário enfrentamento dos problemas, do ponto de vista médico, que Wallon se aproximou -teoricamente- das crianças; foi no contexto da psiquiatria, do desconcerto mental, da patologia, e enfocando o organismo indefeso, vibrante e expressivo da criança pequena, que ele problematizou a relação entre emoção e consciência. Piaget, desde o início, privilegiou o caráter epistêmico da ação humana. Assumindo que “a lógica não é inata”, mas que se desenvolve pouco a pouco, e que o problema das relações entre organismo e meio se colocava também no domínio do conhecimento, propôs-se a ‘descobrir uma espécie de embriologia da inteligência’ investindo nos estudos da psicogênese. Quanto à Vygotski, podemos dizer que a ambiência cultural da Rússia pré-e pós-revolucionária, provocava a emergência de inúmeras discussões e à criação de um homem novo. Um novo projeto de sociedade implicava o enfrentamento do analfabetismo, da marginalidade, da defectologia. Foi nesse contexto que ele se formou professor e pesquisador sobre o desenvolvimento cultural da criança.

O sujeito criança é agora considerado também pelas ciências, como a psicologia, a sociologia e a antropologia, cada uma delas contribuindo, seja no conhecimento das características dessa faixa etária, seja destacando a relação que existe entre educação e sociedade.

Os anos 1980 foram marcados por avanços significativos no acesso das crianças à Educação Infantil, e pelos estudos pedagógicos voltados para a primeira infância. Um dos aspectos importantes nesse período é que a expressão “educação

pré-escolar”, ao significar o atendimento anterior à escolarização obrigatória, inclui também a educação das crianças de 0 a 3 anos.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 12)

Em parecer do Conselho Federal de Educação de maio de 1981, Eurides Brito da Silva apontava diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar, em que incluía as crianças de 0 a 3anos, mesmo que ainda atendidas no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Previdência.

Aliada a este fato, a Constituição Federal de 1988, define, em seu artigo 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

A Educação Infantil começa a ocupar seu espaço na Constituição Federal Brasileira¹⁰, instrumento legal que evidencia aspectos de valorização, atenção, e o direito da criança, desde o seu nascimento, ao cuidado e à educação.

Na década de 1990, aparecem formulações sobre a Educação Infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos de cuidar e educar, numa tentativa de reafirmar que cuidado e educação são conceitos inseparáveis.

Com a LDB, aprovada em 1996, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica e, por lei, deve estar integrada ao sistema educacional e não a setores de assistência. O Ministério da Educação elabora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, distribuindo-o para todo o país em 1998. Esse documento foi de singular importância, pois contribui para compreensão do binômio - cuidar e educar presente nas instituições de Educação Infantil, quebrando a idéia que caracterizou a Educação Infantil, historicamente, como apenas um espaço assistencialista reduzido a um lugar ,essencialmente, de cuidados de crianças.

O cuidar e o educar não remetem, respectivamente, ao assistencialismo e ao

10 Esse ordenamento legal consolida a importância social e o caráter educativo das instituições que acolhem as crianças de 0 a 6 anos, atribuindo ao Estado o dever da oferta de creches e pré-escolas, constituindo-se, pois, pelo menos no aporte legal, em um direito de toda criança brasileira e não em objeto de tutela, como era na legislação anterior.

processo de ensino-aprendizagem, pois um complementa o outro e ambos estão integrados para melhor atender ao desenvolvimento da criança na construção de sua totalidade e autonomia.

Nessa década, as discussões pedagógicas são voltadas para a influência da psicologia no campo educacional, surgindo uma forte crítica ao que se chama de psicologização da educação. Embora se reconheça a importância da psicologia na busca por novas áreas de conhecimentos para subsidiar as discussões sobre as crianças e suas infâncias, começam a ser trilhados caminhos, em outras áreas de conhecimento, para subsidiar as discussões referentes a este espaço da educação.

Nesse sentido, a infância e seu processo educacional remetem para a necessidade da construção de múltiplos olhares, a partir de diferentes áreas de conhecimento (História, Sociologia, Educação Física, Pedagogia, Psicologia, etc.), com o objetivo de consolidar a construção de uma pedagogia da criança ou da Educação Infantil que propicie práticas pedagógicas que incluam as diferenças e que respeitem as singularidades por meio de processos educativos, baseados em relações de alteridade entre adultos e crianças.

Na pós-modernidade, percebe-se que a infância é uma construção histórica, e é influenciada pela cultura na qual as crianças estão inseridas. No olhar sensível de Sebastião Salgado (1997, 2000), é possível perceber o outro lado da infância. Seus trabalhos representam a denúncia de um modelo de organização social, que impõe a um grande contingente da população mundial, a condição de exclusão e revelam a pluralidade da infância.

Segundo Smolka (2002, p. 100)

Imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, liberadas. Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser crianças. Imagens de crianças quase adultas nos seus modos de viver. Imagens de como tudo - a criança, a infância, a educação deve ser. Imagens que participam do imaginário social de nossa época.

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que o estudo das crianças e infâncias na pós-modernidade, procura ir além da psicologia do desenvolvimento, buscando outros caminhos, como tem sido apontado por Sarmiento e Pinto (1997), Sirota (2001), Montandon (2001), Ferreira (2002) trilhando outros paradigmas através da Sociologia da Infância.

Na compreensão dos autores, esse novo paradigma tem como base a mudança de uma perspectiva que considera a categoria social infância como suscetível de ser analisada em si mesma e que interpreta as crianças, nas suas múltiplas relações simbólicas, estabelecidas entre si e com os adultos.

De acordo com Sarmiento & Pinto (1997), a consideração das crianças como atores sociais, e não como sujeitos incompletos ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica no reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas manifestações, representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

As culturas da infância possuem dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se, nessas relações, formas e conteúdos representacionais distintos. Demonstrando a cultura societal em que se inserem, fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas, especificamente infantis, de representação e simbolização do mundo.

Gusmão (1999, p. 8) escreve que,

[...] neste sentido, a instituição educacional passa a ser entendida como espaço privilegiado das sociabilidades humanas, espaço fértil das culturas como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social.

Portanto, a creche é entendida como um “mundo social”, e as crianças como atores sociais consumidores e produtores de culturas. Representa um espaço onde as relações são vividas de forma intensa, evidenciando as diferenças, de maneira a tornar visível a pluralidade cultural e social.

Porém, o papel atribuído à infância e à criança, na contemporaneidade, delinea-se, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997), em um tempo de crise, de preocupação, de controvérsias, de complexidades; mas também em um tempo de possibilidades. Assim, a busca da defesa dos direitos das crianças e de uma prática pedagógica que caminhe na direção da participação da criança como sujeito de seu processo educativo, marca e direciona a época atual.

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE DIREITOS

A Constituição da República de 1988 representou, para a Educação Infantil, a conquista de direitos específicos que não aqueles relacionados ao direito da família. Apresenta a educação como um direito de todos e assim, as crianças de 0 a 6 anos passam a ter direitos constitucionais. Nesse mesmo documento, Inciso IV do art. 208, é mencionado que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade".

Desde a Constituição de 1988, muitas discussões se travaram no intuito de traduzir, em diretrizes e propostas de educação em creches e pré-escolas, as proposições legais presentes na lei em questão. O período mais significativo ocorreu de 1993 à 1999, no qual o COEDI, Coordenação de Educação Infantil, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Desporto e à Secretária do Ensino Fundamental, organizou uma série de publicações que tem suas intenções traduzidas na apresentação de Murilo de A. Hingel ao documento Política de Educação Infantil, que propõe:

Ao tomar essa iniciativa, o MEC reafirma o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de 0 à 6 anos, é a primeira etapa da educação básica, indispensável à construção da cidadania. O Ministério traduz, assim a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida. (MEC/SEF/COEDI, 1993)

Os direitos das crianças, reconhecidos no "papel", garantem um avanço jurídico. No entanto, os resultados desses avanços necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais.

Segundo Campos (1999, p. 124):

A constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas; as que vêm da educação, formulados de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional, as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa etária de zero a seis anos, as trazidas pelo movimento dos direitos humanos [...] a nova constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena.

Dentre as publicações organizadas pelo COEDI, há um caderno especial que tem sido utilizado, como referência, ao se pretender apresentar critérios que devem

ser considerados pelas instituições de crianças pequenas. Esses critérios para atendimento em creche, objetivando respeitar os direitos fundamentais da criança, foram elaborados e publicados em 1995, pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg (MEC/SEF/COEDI, 1995).

A apresentação dos doze critérios pretende indicar as finalidades da Educação Infantil fundamentada nos direitos da criança. Direitos, esses, previstos na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)¹¹:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individualizada.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidades de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A elaboração de um documento que indique, como preocupação primeira da Educação Infantil, respeitar os direitos fundamentais das crianças, demonstra o esforço de se demarcar as especificidades da educação nessa faixa etária.

Na LDBEN 9.394/96, a finalidade da Educação Infantil [...] “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico,

11 Apresentar os critérios também permite que se esclareça de que ponto de vista estamos defendendo a educação infantil, uma educação de qualidade e respeitosa.

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Título V, Seção II, art. 29)

A explicitação da função da Educação Infantil, traduzida pela relação complementar e indissociável educar-e-cuidar, torna-se o eixo para as discussões e definições a respeito dessa etapa da educação básica, e assim, as instituições infantis perdem o caráter assistencialista e assumem um caráter educacional.

Em sua dissertação de mestrado, Fullgraf (2001 p.1) assinala:

Ao longo desse século observa-se um crescente movimento pelo estudo da criança, bem como percebe-se que a visão sobre a infância é social e historicamente construída. Os estudos teóricos nesta área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Contudo, as crianças são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. Vislumbra-se diversas infâncias, num mesmo espaço e tempo, são os paradoxos vividos pela infância.

A autora indica que a criança, no Brasil, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) passa a ser objeto da legislação sob outro enfoque.

Assim os direitos sociais e fundamentais das crianças, são reconhecidos como instrumentos inerentes às crianças, evidenciando que no atual contexto social brasileiro a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, enquanto dever de Estado e opção da família. (FULLGRAF, 2001, p. 1)

Embora garantido o direito legal, é necessário discutir e repensar “uma infância de direitos”, pois, segundo a autora;

[...] até que ponto as políticas públicas voltadas à educação e cuidado de crianças de 0 a 6anos em instituições de educação infantil contemplam os direitos declarados na legislação brasileira. Assim a preocupação com a discussão da efetivação dos direitos das crianças à educação infantil a partir da nova legislação e a necessidade de qualificar a demanda por esse tipo de atendimento, delinearam a necessidade de realizar este estudo. (FULLGRAF, 2001, p. 3)

As crianças que freqüentam creches e pré-escolas já conquistaram na perspectiva da lei, um espaço de direitos que lhes permite a vivência da cidadania, espaço este onde não se fala mais em preparar a criança para um dia vir a ser cidadã. Ela já conquistou, do ponto de vista da legislação, a sua cidadania.

2 IMAGINAÇÃO

Lili vive no mundo do faz de conta
Faz de conta que isto é um avião, zzzuum...
Depois aterrissou em um pique e virou trem
Tuc, tuc, tuc, tuc...
Entrou pelo túnel chispando.
Mas debaixo da mesa havia bandidos.
Pum!Pum!Pum!Pum!
O trem descarrilou. E o mocinho? Onde está o
mocinho?
Meu Deus!
No auge da confusão, levaram Lili para a cama à
força.
E o trem ficou tristemente derribado no chão,
fazendo de conta que era mesmo uma lata de
sardinha.
(QUINTANA Mario, 1993)

2.1 O CONCEITO MAIS GERAL DE IMAGINAÇÃO

Imaginação vem de imagem, palavra que carrega a idéia de semelhança, de algo parecido a, de representação, e até mesmo de imitação. De fato, mesmo os mais primitivos gestos das crianças, quando, ao seu modo ainda desajeitado, pegam algum objeto, traduzem essa idéia de semelhança ou imitação. Não é possível pegar uma bola sem arredondar a mão, não é possível pegar uma folha de papel sem apertar os dedos. A criança, portanto, ao fazer isso, realiza uma representação, ou seja, ela representa o objeto com a mão. Se considerarmos que imaginar algo é representar mentalmente alguma coisa que já esteve fora de nós, conseqüentemente, temos que admitir que esse imaginar é, de uma certa forma, imitar, na mente, essa coisa que estava fora de nós. E tanto isso tem a ver com imaginação que, olhando para dentro, vemos o objeto presente dentro de nós. Porém, não interpretemos mal tais afirmações: não estamos conceituando a imitação apenas como uma cópia de alguma coisa, mas como uma construção a

partir de um modelo qualquer. Temos também que pensar que isso não é necessariamente fazer uma cópia figurativa do objeto externo, caso contrário, os cegos não poderiam imaginar. Representação mental refere-se a qualquer possibilidade de representação, quer seja através de figuras (forma exterior), quanto de cheiros, sabores, etc.

Citando um autor de nome Palagyi, Arnold Gehlen descreve a imaginação como sendo uma capacidade vital, “[...] com a qual o vivente se desloca, distante e fora de si, do lugar e do momento temporal que vive agora, sem realmente abandonar seu lugar”. (1987, p. 374). Em boa parte de sua obra, Gehlen destaca a importância que tem, para a existência humana, a possibilidade de liberar-se “[...] do marco da atualidade imediata espaço-temporal” (1987, p. 374), e que por isso mesmo a fantasia adquire uma importância decisiva na nossa vida. Desde muito pequenas, as crianças se colocam em situações, nas quais, nitidamente, observa-se um distanciamento espaço-temporal da situação vivida em dado momento. De acordo com Piaget, tão logo as crianças se põem a falar e andar, por volta de dezesseis, dezessete meses de vida, praticam um tipo de imitação, que ele chamava de “imitação diferida”, que é a representação de um modelo na ausência do mesmo e depois de um certo tempo após ter uma experiência física com ele. Ou seja,

[...] a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboços de atos: a imitação atinge, assim, os primórdios do nível da representação. (1979, p. 81).

Imaginar, portanto, é formar, mentalmente, uma representação interna de algo vivido na experiência. Não importa se essa experiência vivida deu-se como visão, olfato ou tato, ela pode se tornar, internamente, uma imagem. Uma vez representadas, as experiências tornadas imagens podem ganhar dinâmica, da mesma forma que os movimentos corporais tornam-se gestos. Ganhando dinâmica formam a atividade interna que chamamos de imaginação, isto é, ações imaginadas. Para Bachelard (1990, p. 1),

Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada

das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. Se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. Há percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas. O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é imagem, mas imaginário. O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade. Mais que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano. Como proclama Blake: "A imaginação não é um estado, é a própria existência humana."

Bachelard fala, acima de tudo, do recurso de liberdade que nos é oferecido pela imaginação. Antes de ser cópia da realidade sensível, a imaginação cria, a partir da realidade e de todas as coisas produzidas anteriormente por nós, aquilo que, enfim, constitui o que somos nós.

Ramachandran (2004, p. 288) escreve que, tudo que ele aprendeu,

... no estudo intensivo de pessoas normais e pacientes que tiveram lesões em várias partes de seus cérebros aponta para uma idéia empolgante: que você cria sua própria "realidade" a partir de fragmentos de informações, que o que você "vê" é uma representação confiável – mas nem sempre acurada – do que existe no mundo, que você é completamente inconsciente da grande maioria de fatos que se desenrolam em seu cérebro. Na verdade, a maior parte de suas ações é realizada por uma hoste de zumbis inconscientes que existem em pacífica harmonia com você (a "pessoa") dentro do seu corpo!

Esta conclusão coincide com as afirmações de Bachelard e, também, de forma mais estreita, com Blake.

Ramachandran (2004) comenta, em seu livro *Fantasma no Cérebro*, diversos fenômenos relativos à imaginação, entre eles, o caso do ponto cego, quando a imaginação é capaz de completar lacunas de nossa visão, isto é, quando focalizamos alguma coisa fazendo com que outra coisa da cena caia em nosso ponto cego, a imaginação é capaz de preencher aquele ponto com o material do cenário, completando a cena. Num outro caso, quando olhamos para algo que tem partes ocultas, a imaginação é capaz de preencher o que falta. Nem precisamos ir muito longe: nunca nos vemos por inteiro, e, no entanto, temos uma imagem completa de nós, o que não quer dizer que essa imagem não seja deformada (como diria Bachelard). Em relação a nós, jamais saberemos se a imagem que temos de nós mesmos corresponde exatamente ao real, porém, é como nos construímos. Somos uma construção imaginária. Como dizia Prigogine, "não será tudo, isto é, o

mundo, somente uma ilusão?” (PRIGOGINE, p.26,1988) Essa imagem que formamos de nós é dinâmica, nunca é fixa, altera-se a cada instante, como se alteram as imagens de todas as coisas. Portanto, a imaginação é uma espécie de órgão produtor de imagens, de dinâmica extrema, capaz de criar produções a cada instante.

Tudo indica que, para nós, humanos, o que vemos, ouvimos ou tocamos, fora de nós, é insuficiente. Nossa visão, audição, olfato, ou qualquer outro sentido, dirigidos para fora, não dão conta do que precisamos saber sobre o mundo e sobre nós mesmos. Precisamos de mais tempo do que aquele que temos para saber do mundo. Por isso o ser humano desenvolveu a capacidade de ver para dentro, de ouvir, de cheirar, para dentro. Esse mundo interior, esse mundo da imaginação, está sempre à nossa disposição; essa realidade interior é plástica, flexível, podemos alterá-la de acordo com nossa vontade.

Neste estudo, sabendo dos limites biológicos do ser humano, entendemos educar os sentidos, acima de tudo, como a capacidade de sentir dentro de nós, a capacidade de transformar em imaginação as sensações empíricas. Ou seja, o ser humano sempre será melhor em ouvir para dentro, por exemplo, do que em ouvir para fora.

Não somos competentes para ver, ouvir ou tocar as coisas da experiência empírica. Comparados a outros animais especializados, somos frágeis. Porém, ao menos, somos capazes de compreender isso, e essa compreensão remete a experiência para dentro de nós, para o campo da imaginação, pois, lá se descortina um quadro à nossa disposição, independentemente de tempo e espaço. Cenas podem ser congeladas, modificadas, corrigidas, desfeitas, refeitas, e assim por diante. Se não podemos ver bem o mundo exterior, podemos levá-lo para dentro da imaginação e, aí sim, vê-lo em todos os pormenores, mesmo correndo o risco das deformações que decorrem da nossa mente.

A imaginação é nossa segunda maneira de viver cada experiência temporal. A experiência temporal é efêmera, desfaz-se a cada momento de sua realização, e é irreversível. É preciso haver um hiato entre uma intenção e sua realização. Precisamos, para compensar nossa fragilidade, ter esse tempo entre a intenção e a realização (GEHLEN,1987). Podemos constatar o jogo em vários animais, mas não podemos dizer que imaginam. Pequenos cachorros brincam, entre eles, de lutar, porém, essa brincadeira deve servir, acima de tudo, ao exercício necessário à vida

de adaptação dos caninos. No caso de crianças, as brincadeiras não respondem a alguma necessidade de adaptação da espécie, a não ser, admitamos, a extrema necessidade de enriquecer a imaginação, tão necessária à vida humana quanto a luta corporal para algumas espécies animais.

No que concerne à pedagogia, este problema deve ser remetido para procedimentos que fortaleçam a imaginação dos alunos. Se nos convencemos de que imaginar é uma capacidade ímpar na espécie humana, que ela é capaz de compensar parte da nossa fragilidade física, então, o caminho da pedagogia, no que diz respeito a esse problema, consiste em fortalecer a imaginação das pessoas através de algum processo educacional.

2.2 CAMINHOS PARA A PEDAGOGIA

De acordo com Vigotsky (1995), a criança tem menos recursos para imaginar que o adulto, dado que ela apresenta um menor repertório de experiências sócio-culturais. A imaginação criadora atua de forma peculiar, de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra a criança. Embora o adulto tenha um maior repertório de experiências, a imaginação da criança é muito rica, uma vez que a infância é um período em que a fantasia está muito presente, pois o controle sobre ela é menor do que no adulto. Enfim, as crianças confiam mais no produto de sua imaginação, e os controlam menos.

Afirma Vigotsky (2006, p.40),

[...] Los niños pueden hacer todo de todo, decía Goethe, y esta simplicidad, esta espontaneidad de la fantasía infantil, que ya no es libre en la adulto, suele confundirse con la amplitud o la riqueza de la imaginación del niño. Más tarde la creación de la imaginación infantil se diferencia clara y bruscamente de la experiencia del adulto, de lo que se deducía también que el niño vive más en el mundo de la fantasía que en el de la realidad. Son también notorios la inexactitud, la deformación de la experiencia real, la afición a los cuentos y narraciones fantásticas características de los niños.¹²

12 E as crianças podem fazer tudo de tudo, dizia Goeth, e essa simplicidade, está na espontaneidade da fantasia infantil, que já não é livre no adulto , e confundir-se com a amplitude e a riqueza da imaginação da criança. Mais tarde a criação da imaginação infantil se diferencia clara e bruscamente da experiência do adulto, do que se deduz também que a criança vive mais no mundo da fantasia do que na realidade. São notórios a falta de exatidão, a deformação da experiência real, a ficção e os contos e narrações fantásticas características das crianças. (tradução nossa)

Na medida em que as crianças acumulam experiências e trocam informações com seus pares, a imaginação ganha complexidade, combinando elementos da fantasia e da realidade. Aquilo que a criança escuta, vê e vivencia se constitui na sua futura criação.

Para Vigotsky (1995), a plasticidade do cérebro humano permite a capacidade de adaptar-se e conservar experiências vividas. Ele é capaz de conservar, reproduzir, re-elaborar e criar com elementos de experiências passadas. Possibilita projetar o futuro e modificar o presente.

Segundo Vygotsky (2003), o jogo contribui na transição dessa transformação, em que o objeto real é abstraído para o campo imaginário e isso implica em significá-lo em sua estrutura cognitiva. Para isso, a criança precisa colocar seus pensamentos no lugar do objeto, sendo possível para a mesma, por exemplo, que o cabo de vassoura se torne um cavalo ao substituí-lo pela representação que se faz dele.

As possibilidades que a imaginação propõe aos jogos parecem ilimitadas, mas a realidade faz uma ponte com a imaginação, limitando assim, suas ações durante este processo. É com a realidade que a imaginação se identifica e os objetos utilizados durante seus enredos de brincadeiras têm base na realidade, pois a criança imagina o objeto na sua forma real. Por exemplo: um cabo de vassoura que está representando um cavalo será para a criança, sempre um cabo de vassoura, pois ela conhece as propriedades e o uso que é possível fazer dele.

Segundo Freire (2001, p.51)

Predomina, nesse ambiente, a subjetividade, embora possam permanecer âncoras objetivas da realidade, como a criança que escolhe, para brincar de cavalinho, um bastão comprido em vez de uma mesa, por exemplo, porque o bastão, mais que a mesa, assemelha-se a um cavalo, e é essa semelhança que constitui o vínculo com a realidade.

De acordo com Vigotsky (2003) a criança usa símbolos para se comunicar consigo mesma e com os outros de sua cultura. Na medida em que o signo assume o espaço do objeto real, a representação permite que a ação imaginária substitua o próprio fazer real: andar em um trem sem na realidade fazê-lo, brincar de fazer comidinha sem tê-la, etc. Essa habilidade é uma das funções da imaginação. Assim, a criança tem como apoio para sua criação o que vê, ouve e percebe do mundo, acumulando materiais que usará na construção de suas fantasias.

Para Bachelard¹³ apud Richter (2002, p. 6)

[...] a ação de conhecer na infância é baseada no fazer. As qualidades sensíveis que a criança extrai da matéria não se devem apenas à percepção, mas muito a uma atitude lúdica de curiosidade e observação, uma vontade de investigar as provocações do mundo. A manipulação transformadora das matérias permite inúmeras possibilidades de sensações e criações.

A criança de Bachelard apud Richter(2002, p. 7)

[...] reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada pela matéria a agir e reagir. Este momento de investigação materialista, através dos jogos infantis de ficção e construção, ainda que em grande parte inconscientes, é o tempo da construção da imaginação, do armazenamento das imagens primeiras. Momento de conquistas pela sucessão e repetição do esforço e do sucesso imediato.

É em suas brincadeiras que as crianças encontram possibilidades de criação e ampliam, dessa forma, suas vivências e seu conhecimento de mundo. A criação de brincadeiras, de amigos imaginários, personagens, interpretações do cotidiano, tornam-se possíveis pelo acúmulo de experiências e vivências. Esses elementos são repertórios que construímos em torno da vida, são elementos que endossam nossas criações.

Para Vigotsky (2006, p. 7),

[...] la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente em todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica, em este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y há ido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación humana baseada em esa imaginación.¹⁴

13 Bachelard por exemplo, fala que a “infância deposita um tesouro de imagens” e “devaneios” em cada ser, com um jardim secreto para mais tarde.

14 [...] a imaginação como fundamento de toda atividade criadora se manifesta decididamente em todos os aspectos da vida cultural, fazendo possível a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia tem sido feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana baseada nessa imaginação. (tradução nossa)

Segundo Vygostky (1995), a realidade assume um papel junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora¹⁵ que com ela se relaciona, e este mecanismo pode ser mais, bem compreendido, a partir de diferentes formas de vinculação existentes entre a fantasia e o real na conduta humana.

Em ello encontramos la primera y principal ley a que se subordina la función imaginativa. Podría formularse así: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía.¹⁶ (VYGOTSKY, 2006, p. 17)

A segunda forma de vinculação amplia e re-significa a anterior. A essência desta elaboração reside na combinação, pela fantasia de elementos da realidade, não pela experiência direta do sujeito, mas pela experiência alheia ou social, adquirida através de relatos, descrições, etc. Neste caso, é a experiência que se apóia na imaginação, uma vez que depende da capacidade do sujeito de imaginar o que não viveu.

A terceira forma de vinculação refere-se à combinação do emocional entre o real e o imaginário. Este pode se apresentar de duas formas: sentimentos influenciam a imaginação ou a imaginação influi nos sentimentos. Sentimentos e pensamentos movem a criação humana.

A quarta forma de vinculação entre a realidade e a imaginação consiste, em sua essência, no fato de que a nova criação pode representar algo completamente novo, não existente nas suas experiências e nem iguais a qualquer outro objeto. E isto pode influenciar e dar uma nova organização a objetos e comportamentos já existentes.

[...] la combinación de estos elementos constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño, sin que sea mera repetición de cosas vistas u oídas. Esta facultad de componer un edificio con esos elementos, de combinar lo

15 Para Vygotski, a atividade criadora é definida como qualquer atividade que cria algo novo, quer seja qualquer elemento do mundo exterior como produto desta atividade ou certa organização do pensamento ou dos sentimentos que atuam e estejam presentes no indivíduo e que irá distingui-lo na formação dos processos superiores da consciência. .

16 Diante disso encontramos a primeira e principal lei a que se subordina a função imaginativa: a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com a qual constrói seus edifícios de fantasia. (tradução nossa)

antiguo com lo nuevo, sienta lãs bases de la creaci3n.¹⁷. (VIGOTSKY, 2006, p. 12)

A necessidade e o desejo, sozinhos, nada criam, sendo necessário, então, o surgimento das imagens. A função imaginativa depende de experiências, necessidades e influências de sua pr3pria cultura, fazendo crescer, assim, paulatinamente, o repert3rio das criaes infantis.

Para Vigotsky (2006, p. 35)

Si la vida que le rodea no le plantea tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente com el mundo em que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acci3n creadora. El ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentará ningunos afanes y, ciertamente nada podria crear. Por eso em la base de toda acci3n creadora reside siempre la inadaptaci3n, fuente de necesidades, anhelos y deseos¹⁸.

Diante destas colocaes,  possível compreender, como as experincias que as crianças vivem so fundamentais no desenvolvimento da imaginação. Além disso, percebe-se que a discussão em torno da imaginação, da capacidade criadora, nos remete a pensar acerca da especificidade do mundo da brincadeira e quais possibilidades apresentam os jogos na Educação Infantil.

De acordo com Freire (1989, p. 46)

No brinquedo simb3lico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa um sem-número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. Ou seja, no brinquedo simb3lico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do individuo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo.

17 [...]a combinação destes elementos constitui algo novo, criador, que pertence a criança sem que seja apenas a repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com novo é a base da criação. (tradução nossa)

18 Se a vida que a rodeia não estabelece tarefas, se suas reações naturais e herdadas equilibram plenamente com o mundo em que vive, então não haveria base alguma para o surgimento da ação criadora. O ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria nenhuma esforço e, nada poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadapto, fonte de necessidades, anseios e desejos. (tradução nossa)

Dessa forma, compreendemos que, quanto mais ricas forem as experiências em relação às linguagens, melhores e mais complexas serão as imagens formadas através do processo de criação. As experiências que as crianças têm, em seu meio social, servem como matéria prima para sua criação. Quando estimuladas a produzir enredos de brincadeiras em que é possível entrar em contato com o que não existe, ou que desejassem que existisse, produzem novas imagens.

De acordo com Freire (2002, p. 86)

Se herdássemos ao nascimento a imaginação e todo o traçado de seu desenvolvimento, ainda seria confortável nossa tarefa. Mas agora, com os conhecimentos construídos pela ciência genética mais recente, sabemos que os genes só nos legam informações, deixando a cargo de nossa relação com o meio interno e externo o desenvolvimento. Portanto, se a natureza nos garante, à partida, a formação de imagens, é tarefa nossa desenvolver a imaginação. E, para tanto, algumas ações são privilegiadas sobre outras.

Portanto, se é tão importante a imaginação no processo de desenvolvimento do ser humano, explica-se a importância pedagógica de enriquecer as vivências das crianças, estimulando criações de brincadeiras que expressem o mundo infantil.

É produzindo imagens, interagindo com seus pares e vivenciando diferentes situações, que a criança é estimulada a metamorfosear o vivido e revivê-lo de diversos modos, oportunidade em que pode construir e ampliar seu modo de pensar. Portanto, imaginar é recontar e refazer o mundo, através da relação entre fantasia e realidade.

Para Goda (2005, p.58)

Precisamos apreender essa capacidade de virar o mundo pelo avesso, ou aprender os segredos dos prestidigitadores e as virtudes do pó de pirlimpimpim e deixar o mundo imaginário fluir, fazer diferente do que é esperado, dar outro sentido às coisas, imaginar um outro sonho que não seja o convencional.

A Educação Infantil é o cenário mais adequado para que as crianças sejam fortalecidas e estimuladas em seus processos imaginários. Para tal, é necessário buscar mecanismos que permitam às crianças viver seus jogos simbólicos.

Nesta perspectiva, se faz necessário permitir que troquem fantasias, experiências, valores, que possam liberar sua criatividade, aprendendo a viver a infância de forma respeitosa e digna.

De acordo, com Gilka Girardello (2000 p. 49)

[...] de um extenso estudo que fizemos sobre o tema, em autores do mundo inteiro, chegamos a alguns fatores consensualmente tidos como favoráveis à imaginação infantil. Um deles é o tempo – a falta de pressa, a possibilidade do devaneio descompromissado que permite, por exemplo, que a criança veja mundos em gotas d'água e castelos nas nuvens. Outro o contato com arte, a experiência estética. Um terceiro fator é o contato com a natureza, tanto na brincadeira, quanto no confronto com a imensidão do mar ou do céu estrelado. Outro, a mediação adulta [...] E o último fator, fundamental para o desenvolvimento da imaginação, é justamente a experiência da criança com as narrativas e brincadeiras simbólicas.

Neste aspecto, a Educação Infantil tem muito a contribuir, pois é possível desenvolver projetos de trabalhos que incluam atividades que possam promover o enriquecimento da imaginação. Assim, poderá ser planejado pelos profissionais, jogos ou brincadeiras que trabalhem os processos imaginativos, criando condições para que a criança, pense, elabore, crie e faça conexões com a realidade e a fantasia.

3 O JOGO E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quintal

No fundo do quintal, amarelinha, esconde-esconde,
jogo de anel, um amor e três segredos
No fundo do quintal, tesouros, piratas e navios,
as velas todas armadas
No fundo do quintal, casinha de boneca,
comidinha de folha seca,
eu era a mãe, você era o pai
Quando não existe quintal,
como é que se faz?

(Roseana Murray)

Diversos autores podem nos ajudar a localizar o lúdico no cotidiano infantil. Entre eles selecionamos alguns que, do nosso ponto de vista, deixaram registradas, colaborações importantíssimas.

Desde os princípios da educação grego-romana, com base nas idéias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação associando a idéia de estudo ao prazer. Na Antigüidade, utilizavam-se dados, assim como doces e guloseimas em forma de letras e números para o ensino das crianças. Ruptura do pensamento romântico foi que a obrigação da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Anteriormente a brincadeira era vista somente como recreação ou fuga e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil.

A partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rosseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo “entender da infância”. Esta dá início a elaboração de métodos próprios para a educação de crianças pequenas. Esta concepção é idealista e protetora da infância, aprecia uma proposta educativa dos sentidos, fazendo uso de brinquedos e centrada no divertimento. A valorização da brincadeira infantil apóia-se, portanto no mito da criança portadora de verdade cujo comportamento verdadeiro e natural, por excelência, é o seu brincar, desprovido de razão e desnivelando do contexto social. (WAJSKOP, 1995, p. 18-20).

A brincadeira e a concepção de infância passaram por modificações importantes ao longo da história, assim como o entendimento do universo infantil. Temas estudados pela psicologia e seus teóricos embasam pesquisas da área pedagógica e contribuem para discussões e entendimentos sobre as atividades lúdicas.

Foi marcante a contribuição de Piaget nos estudos sobre o desenvolvimento da criança. O jogo infantil tem participação muito importante nesses estudos. Para aquele autor, os jogos estão relacionados aos aspectos do desenvolvimento cognitivo. Ele buscava conhecer a relação que havia, no desenvolvimento da criança, entre a atividade sensório-motora e as formas operatórias de pensamento. Piaget se dedicou ao estudo do jogo simbólico e do desenvolvimento da inteligência. Revelou que a representação em atos, através do jogo simbólico, demonstra a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora para uma inteligência pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos e caminhando para a inteligência operatória.

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e ao mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja adaptação ao real senão pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre a assimilação e acomodação. (PIAGET, 1979, p. 37)

Para Piaget (1979) o ato inteligente é definido pelo equilíbrio entre a assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações em forma de representações que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se, modificam-se, para incorporar novos aspectos do ambiente externo.

O brincar acontece pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Segundo Piaget, durante a infância ocorre três sucessivos sistemas de jogos: de exercício, simbólico e de regras¹⁹.

O jogo de exercício ocorre nos primeiros 18 meses de vida, mais ou menos, e se caracteriza pela repetição de seqüências de ações. O jogo simbólico aparece no segundo ano de vida, aproximadamente, com o surgimento da representação mental e da linguagem. Para ele, a brincadeira de faz-de-conta é, inicialmente, uma atividade solitária envolvendo o uso de símbolos.

No jogo simbólico, a criança assimila a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições e, ao mesmo tempo, é através dela que a criança é capaz de compensar e superar os conflitos e realizar desejos. A brincadeira simbólica seria uma das manifestações da função semiótica²⁰, que dá condições às crianças de reviverem situações que lhes causaram tensões, utilizando-se da fantasia para lidar com essas emoções.

O jogo de faz-de-conta permite à criança rever suas experiências satisfazendo seu ego. O desenvolvimento do jogo progride de processos individuais. A criança, então, através do jogo simbólico, constrói sua própria história de vida, expressando, na brincadeira, o que teria dificuldade de colocar em palavras, ou de entender o que lhe acontece internamente. O jogo de regras surge a partir dos sete anos, mais ou menos, subsistindo e desenvolvendo-se durante toda a vida, visto ser uma atividade lúdica do ser socializado.

Para Piaget (1979), o comportamento lúdico e a origem da representação estão na imitação e no complemento da assimilação, e assim, o aparecimento da brincadeira simbólica dependerá do domínio de processos imitativos.

19 Para Piaget o exercício, o símbolo e a regra na medida em que vão surgindo conforme as etapas do desenvolvimento estas categorias incorporam elementos dos jogos precedentes. Desta forma estas categorias não são excludentes, e sim tem seu apogeu conforme o desenvolvimento da criança. Ver o livro: A Formação do Símbolo na Criança, (1975) onde ele detalha esse processo de origem e evolução do jogo.

20 Função semiótica: A capacidade de representação consiste na possibilidade de utilizar "significantes" para referir-se a "significados." O significante está em lugar de outra coisa, a que se refere, designa esse significado, que pode ser um objeto, uma situação ou um acontecimento. A utilização de significantes abre possibilidades ao pensamento e a capacidade de atuar sobre a realidade. O sujeito não tem que atuar sobre a realidade, pois pode fazê-lo simbolicamente. Esta capacidade permite a construção de representações ou modelos complexos da realidade. A esta capacidade de representação Piaget denomina "Função Semiótica ou Simbólica."

As formas de funções simbólicas, como a imitação, o jogo simbólico, o desenho, as imagens mentais, memória e linguagem, são criadas e combinam-se de acordo com as possibilidades e necessidades do pensamento, que acabam por transformar o real, no nível das operações mentais.

De acordo com Fantin (2000, p. 48),

Diante disso, o jogo teria um papel absolutamente fundamental para a vida dos seres humanos, uma vez que ele estaria na gênese do pensamento da possibilidade de criar e transformar o mundo, pois para as crianças pequenas, é uma forma de pensamento não apenas um momento ou uma atitude opcional.

Vigotsky, psicólogo russo, desenvolveu seus estudos pautados nos processos de construção social e cultural. Para ele, “o desenvolvimento cognitivo é o processo para adquirir cultura” (VIGOTSKY, 2003, p. 75). Os elementos importantes na brincadeira infantil são: a imitação, situação imaginária e as regras. O jogo para ele tem origem social.

Para Vigotsky (1995) o brinquedo exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. O termo “brinquedo,” num sentido mais amplo, refere-se ao ato de brincar. A brincadeira de “faz- de- conta”, característica das crianças, só é possível a partir do momento em que elas aprendem a falar e, portanto, quando são capazes da representação simbólica e de envolvimento em situações imaginárias.

De acordo com Vigotsky (2003), o brinquedo contribui para que a criança atue numa esfera cognitiva que depende de motivação interna. Na fase pré-escolar acontece a diferenciação entre os campos do significado e da visão. O pensamento agora não é mais regido pelos objetos e sim, pelas idéias.

A criança, então, pode fazer uso de materiais que representem uma realidade ausente, por exemplo, um cabo de vassoura, transforma-se em cavalo. Ela é capaz de imaginar, abstrair as características do objeto real (cavalo) e se ater ao significado definido pela brincadeira. Passa, dessa forma, a criar uma situação imaginária, como forma de satisfazer desejos não realizáveis. O brincar supre a necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos, não se restringindo, apenas, ao mundo dos objetos que lhe são acessíveis. A criança interpreta papéis de adultos, assumindo-os da forma mais coerente e real possível.

Esse esforço, em desempenhar fielmente o que observa na realidade, faz com que ela atue em nível superior ao que na verdade se encontra. “No brinquedo, a

criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (VIGOTSKY, 2003, p. 134).

Assim, o jogo oportuniza a criança comportar-se além do padrão de sua idade, favorecendo o seu desenvolvimento e possibilitando o espaço para criação daquilo que o autor chama de zona de desenvolvimento proximal²¹. Para o autor, é aí que se encontram as maiores possibilidades de desenvolvimento da personalidade e onde deveriam atuar os educadores.

Brincar, para Vygotsky (2003, p. 103), é, acima de tudo, criar condições para estimular, principalmente, a criatividade, a fantasia, o imaginário. “A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação a restrições situacionais”. A importância do jogo não se limita apenas a uma atividade que dá prazer à criança ou que a faz liberar suas energias, satisfazendo seus desejos e necessidades; mas, principalmente, é uma atividade que traduz seus processos de imaginação e a forma como adquire cultura e constrói suas regras sociais.

A atuação no mundo imaginário contribui para o aprendizado, na medida em que serve como instrumento de compreensão, pois possibilita à criança internalizar o conhecimento externo. A imitação, realizada na brincadeira, permite à criança internalizar regras de conduta, valores, modos de agir e pensar do seu grupo social, que servem como ponto de referência para sua orientação, seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo.

Muitas concepções, ao tratar do brincar, colocam em segundo plano, ou mesmo descartam a dimensão social da atividade humana que o jogo assume, desvalorizando-o em relação a outras atividades ou comportamentos. O brincar, sendo uma atividade permeada de significação social deve e precisa ser ensinado e aprendido.

Segundo Elkonin (1998, p. 233)

21 Zona de desenvolvimento proximal, de acordo com Vygotski (2003) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquele que se verifica pela solução de forma independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que será determinado pela solução dos problemas com a orientação do adulto e companheiros mais capazes.

O estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado é interessante em dois sentidos: primeiro, porque assim se descobre, com maior profundidade, a essência do jogo; segundo, porque, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e a formação dessa importantíssima atividade da criança.

Para esse autor, o elemento fundamental do jogo é a situação fictícia, que é o momento em que a criança adota o papel do adulto, revela a cultura em que está inserida e interpreta funções sociais. Durante esse processo, as crianças representam papéis de maneira muito particular, quando ocorrem assimilações de regras de conduta social, contribuindo para a formação de sua personalidade. Ou seja, o jogo de papéis é de origem social.

De acordo com Elkonin (1998), durante a idade pré-escolar, os jogos comuns são os jogos de enredo, que possuem uma situação imaginária, na qual a criança desempenha papéis sociais e apresenta uma evolução na estrutura do jogo. As crianças muito pequenas criam seus jogos sem enredos, compostos por episódios sem ligação entre si. Aos três ou quatro anos, as crianças extraem seus elementos para construção das brincadeiras de forma fragmentária, da vida pessoal ou do seu meio imediato, criando uma relação com suas fantasias. Em grupos de crianças mais velhas, estes enredos já são mais elaborados, refletindo acontecimentos da vida pessoal e social.

Usova apud Elkonin (1998, p.238) investigou questões relacionadas à direção dos jogos infantis e assinala uma série de elementos do desenvolvimento dos jogos, dos quais se deve partir para organizá-los.

[...] os jogos das crianças já apresentam aos três anos de idade um caráter temático e desenvolvem-se com intensidade nessa direção até os sete anos. Estabelece ela que, [...] os princípios motores determinantes do jogo...baseiam-se na aprendizagem gradual do papel que a criança desempenha numa coletividade infantil. O tema do jogo e seus papéis determinam a atitude das crianças em face do jogo [...]

A autora revela dados importantes sobre a presença de argumentos nos jogos das crianças mais novas e data o surgimento dos jogos temáticos na idade pré-escolar. Usova (1998) vê nos jogos das crianças pequenas, elementos importantes

para a evolução consecutiva do jogo: nas ações lúdicas, nos elementos de protagonização e nas ações histriônicas.

Apesar de suas pesquisas não se deterem em pormenores da relação existente entre peculiaridades soltas no jogo infantil e o desenvolvimento do argumento²², seus dados revelam que a autora acredita dependerem dessas peculiaridades o desenvolvimento e a essência de todo o jogo protagonizado.

Elkonin e seus colaboradores, em pesquisas experimentais, mostraram que o caminho do desenvolvimento do jogo protagonizado²³ segue o seguinte percurso: da ação concreta com os objetos até a ação lúdica sintetizada, e dela, o passo seguinte é a ação lúdica protagonizada. Exemplifica o jogo protagonizado assim: “há a colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca com a mamãe”. Elkonin (1998, p. 259).

Com a evolução do jogo protagonizado a criança cria uma situação adequada ao jogo e possui uma situação imaginária e regras implícitas no papel a ser desempenhado. Mais tarde, com o avançar da idade, a situação imaginária fica latente e as regras se sobressaem no jogo, caracterizando o jogo de regras.

Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Os jogos com regras não nascem aleatoriamente, mas da necessidade da própria função lúdica da criança em organizar a brincadeira e de ter uma maior compreensão das relações sociais.

Portanto, a brincadeira é 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. (WAYSOP, 1995 p. 35.)

No jogo simbólico é possível permitir o uso de uma lógica própria, buscar uma organização espaço-temporal particular, ser capaz de criar regras, estabelecer

22 De acordo com Usova, para haver um bom argumento de jogo, dependerá da relação das crianças entre si e do grau de concordância sobre o tema do jogo. Investiga o papel que exerce o trabalho instrutivo no processo educativo das crianças em idade pré-escolar e os elementos deste processo de formação, que envolve uma didática adequada e que seja voltada para a necessidade de desenvolver conhecimentos e habilidades nas crianças, não basta que as crianças tenham noções isoladas sobre as informações e os fenômenos do mundo real.

23 O jogo protagonizado, jogo de enredo, jogo de papéis, jogo de representação e jogo simbólico termos utilizados como sinônimos entre si.

limites. E também ser capaz de quebrar regras, romper com os limites estabelecidos. Brincar é partilhar emoções, vivências consigo próprio ou com os demais. É tão significativo brincar que, na ausência de pessoas e de brinquedos, a criança cria amigos imaginários com quem estabelece relações que possibilitem partilhar a brincadeira.

A criança demonstra que começou a pensar quando inicia conosco uma comunicação em linguagem verbal, social. Nesse momento, ela já tem o que comunicar: fala sobre o que representa de suas ações no mundo. Nessa nova etapa da viagem, a criança penetra num mundo extremamente diferente do mundo dos adultos, que é o mundo da fantasia, do faz de conta (FREIRE, 1989, p. 37)

Segundo Freire (2002, p. 89) “É pelo jogo que construímos nossas condições fundamentais de vida. É através do jogo que construímos nossas habilidades e capacidade mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação”.

O jogo, na Educação Infantil, favorece a construção de um espaço mental, ao possibilitar o desdobramento do pensamento, sendo, portanto, uma importante fonte de promoção do desenvolvimento infantil. Na medida em que possibilita a construção de habilidades e capacidades próprias do ser humano, parece evidenciar-se a idéia de que o brincar é fundamental no processo de aprendizagem dos sujeitos.

Segundo Kishimoto (2000), um dos problemas que os educadores apontam, é como conciliar o jogo e a educação. Algumas dúvidas surgem, no cotidiano da educação infantil quanto ao seu uso como proposta de aprendizagem: o jogo como atividade lúdica tem um fim em si mesmo? O jogo e os materiais pedagógicos são a mesma coisa? Ele por si só cumpre seu objetivo ou é ele um meio para alcançar objetivos e resultados? Como reunir, dentro da mesma situação, o brincar e o educar?

Para a autora, o jogo, no seu papel educativo, tem duas funções: uma que considera como lúdico o que proporciona diversão e é escolhido voluntariamente, e outra que aponta seu papel na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Embora paradoxais, a possibilidade de incorporar as duas dimensões é que leva ao equilíbrio.

Esse equilíbrio leva o professor a perceber que, se o jogo, na escola, apresentar apenas a função lúdica, reedita o espontaneísmo, naturalizando a

aprendizagem. Por outro lado, se o jogo se pautar só na função educativa e seu uso tiver objetivos fechados, pode-se desconsiderar outras dimensões importantes do processo de ensino-aprendizagem, como as necessidades individuais, como a dinâmica das interações, enfim, elementos que visualizem o desenvolvimento integral da criança. Corre-se o risco, segundo Freire (2002, p. 107), de o jogo passar a ser “[...] apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula”.

O mesmo autor considera, entretanto, que, se o jogo puder ser praticado na escola, sem a necessidade da orientação dos professores, por qual razão ele precisaria da escola? Na escola, os alunos vão para adquirir conhecimentos de base para suas vidas fora da escola, não importa se isso é realizado na forma de atividades lúdicas ou na forma de rotinas escolares. Portanto, o jogo na escola tem esse duplo aspecto: de um lado deve ser feito de maneira que as crianças o percebam como uma atividade lúdica agradável, divertida, livre, e assim por diante; de outro lado, deve ser fecundo em aquisição de conhecimentos. Por exemplo, no caso das atividades desenvolvidas neste estudo, as crianças da escola pesquisada, ao brincarem, desenvolviam importantes funções de pensamento, aprendiam a se organizar em grupos, esboçavam construções de regras, aperfeiçoavam suas expressões corporais, entre outras possibilidades. Tudo isso, sem descaracterizar o jogo mais típico de suas idades, isto é, o jogo simbólico ou de faz-de-conta, cujo objetivo maior, ao ser praticado na Educação Infantil, é a fertilização da habilidade de imaginar.

Para Kishimoto (2000), se a criança agir livremente no jogo simbólico, imitando funções do adulto e situações do cotidiano, a aprendizagem está garantida pela própria condição que o jogo propicia, tais como as relações estabelecidas, a parceria com adultos na brincadeira e a manifestação do seu imaginário.

Com base neste pensamento afirma,

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 2000, p. 36-37)

Explica-se, então, a importância pedagógica de enriquecer a experiência da criança através do jogo, neste caso, na Educação Infantil. Incentivar a criação livre, nas brincadeiras de faz-de-conta, não significa, se isso ocorre na escola, deixar de orientar o processo no rumo de aprendizagens e desenvolvimentos necessários ao saber escolar. Para as crianças trata-se apenas de criações livres, para os professores, de criações conseqüentes para a formação do conhecimento humano. Ao mesmo tempo, recorrendo ao jogo de faz-de-conta, de modo a torná-lo o mote das atividades na Educação Infantil, rompe-se com uma rotina sistematizada e preocupada em antecipar a escolarização das crianças que antecipa a escrita e dá ênfase a conteúdos compartimentados.

Assim, é importante lembrar-se da importância de permitir que as crianças se deleitem na oportunidade de novas descobertas, de novas criações, nas quais o universo infantil esteja sendo criado e recriado constantemente e, nesse contexto, a Educação Física possa alimentar suas fantasias, competências e suas múltiplas formas de expressão.

3.1 JOGO E CULTURA

O homem é caracterizado como um ser cultural. Ao atuar no mundo, ele o faz culturalmente, por meio de cultura e inserido numa dada cultura.

De acordo com Freire (2002, p. 86)

[...] Seu instrumento particular e privilegiado de adaptação ao mundo é o símbolo interno a imaginação, a capacidade interna de representar as coisas e os acontecimentos. Quanto à natureza, hostil ao homem, com sua habilidade especial ele a modifica e cria sua própria natureza: a cultura. Com a cultura o ser humano pode interagir. [...]

A construção e criação de linguagens e símbolos trazem à tona a dimensão dos afetos e dos aspectos cognitivos. Criar cultura, construir sentidos e formas, se dá, também, através da imaginação, na interação com o outro, no jogo entre o visível e o invisível, pelo contato e conhecimento das múltiplas formas de expressão, compreensões e interpretações da realidade. A imaginação, a fantasia e o brincar representam manifestações de criações através de gestos, olhares, falas, demonstrações de afeto, emoções, e são constituintes e constituidores das culturas.

As crianças também produzem culturas, já que estas manifestações são explicitadas na infância, e é por meio delas que agem no mundo, compreendem e dão sentidos (novos ou não) à realidade que as cerca.

Para Macedo (2004, p. 12),

Graças ao faz de conta, a criança pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e assim, pouco a pouco, vai reconstituindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ou segundo ano de vida. Com isso, pode ampliar seu mundo, estendendo ou aprofundando seus conhecimentos para além de seu próprio corpo; pode encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos, criar acontecimentos. Além disso, pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo costumes, regras e limites.

Sendo assim, não podemos deixar de mencionar que as crianças vivem intensamente todos os seus momentos, imaginam, criam, usam de diferentes linguagens e transitam com facilidade e desenvoltura pelo mundo da fantasia e da realidade. São espontâneas, dão formas e sentidos às coisas que as cercam, constroem e destroem “à sua moda”.

Segundo Freire (2002, p. 89), “[...] se a cultura humana é uma construção que depende de nossa atividade interior, e o jogo tem a propriedade de ‘sugar’ para esse interior as vivências da realidade, obviamente, o jogo passa a ser indispensável à formação de nossa cultura”.

Pensar, portanto, o lúdico na vida das crianças, remete-nos a refletir em que quadro cultural ele aparece, pois, para compreender a produção cultural na infância é necessário observar a cultura infantil. E, ao mesmo tempo, considerar a compreensão da cultura, pois ela permite conhecer a sua criação no tempo de infância.

Para Brougère (2004, p. 33)

Jogo humano supõe um contexto social e cultural. É preciso, com efeito, romper com o mito do jogo natural. A criança está mergulhada desde o seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável [...] o jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar [...]

Nesta compreensão, o jogo é considerado um fato social, resultado de relações inter-individuais de cultura. Assim, cada cultura constrói uma esfera delimitada do que é ou não considerado jogo.

Sarmiento (1999), ao tratar da cultura infantil, o faz buscando referência em sua função social, onde emergem categorias que caracterizam a infância, tais como a etnia, o gênero, a classe social e o trabalho, que determinam, de algum modo, a forma de vida das crianças. Assim, mesmo que estejam numa mesma sociedade, a infância vivida por diferentes crianças é heterogênea, pois a cultura produzida nessas infâncias será sempre diversa.

Quinteiro (2000) diz que a cultura infantil é uma rede de significados gestados no interior das relações entre as crianças, e se consolida mediante a re-significação, a reprodução e a produção de vivências sócio-culturais. A diversidade é sua principal característica, pois existem culturas infantis e não uma única cultura infantil.

É uma aventura considerável teorizar sobre o jogo e suas representações, pois é necessário conhecer as crianças e suas construções culturais e sociais. É preciso reconhecer a creche como um espaço plural e não homogêneo, avistando as singularidades existentes, possibilitando assim, práticas pedagógicas que permitam essa produção cultural das crianças.

Nesse sentido, as contribuições de Brougère (1995) demonstram que as crianças pequenas relacionam-se com o meio social de diferentes formas, e é por meio dessas interações que elas constroem seus repertórios culturais e indicam a importância de ser social.

Para Brougère (2004, p. 15)

A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem um banco de imagens consideradas como expressiva dentro de um espaço cultural

O jogo torna-se uma importante possibilidade pedagógica, na medida em que passa a ser compreendido como um fenômeno sócio-cultural, privilegiando as pluralidades e singularidades apresentadas na infância. Cabe às instituições, de Educação Infantil, ampliar e respeitar as culturas, nos seus processos de aprendizagem.

De acordo com Freire & Scaglia (2003, p. 15),

Aprender seria a condição fundamental para a vida. Considerando que o meio em que vivemos não é natural, mas cultural, e que a cultura humana se altera a cada instante, precisamos, para dar conta de viver nele, aprender permanentemente.

Ainda de acordo com esses autores (2003, p. 31),

Na educação física, o desenvolvimento do indivíduo num meio ambiente humano – portanto cultural e social -deve ser o objetivo principal, independentemente de qualquer divisão que se tente fazer de seu conteúdo em áreas de conhecimento. É preciso valorizar a tarefa coletiva; para isso, em se tratando de educação física, possuímos diversos recursos, dentre eles o privilégio de poder contar com os jogos, vistos, neste trabalho, como simulações da vida social, como micro universos de uma sociedade em crisálida.

Creches e pré-escolas têm, como foco principal, as relações educativas que ocorrem num espaço de convívio coletivo, portanto, as dimensões, que os conhecimentos assumem na Educação Infantil, vinculam-se aos processos de constituição da infância, ou seja, as expressões da criança, sua cultura, seu afeto, sua fantasia, seu imaginário, e assim por diante.

Rocha (2000, p. 25) destaca: “Reafirma-se uma pedagogia para educação infantil que contemple as diferentes dimensões da criança, suas diferentes linguagens, formas de expressão e criação.”.

A pedagogia de aproximação e de trocas significativas entre as crianças foi descrita por Malaguzzi (1999, p. 117) assim:

As crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares. Em certo sentido as crianças participam da construção da sua identidade e da identidade dos outros. A interação entre elas é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida. A interação é uma necessidade de, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si. A auto-aprendizagem e a co-aprendizagem das crianças, apoiada por experiências interativas construídas com ajuda de adultos, determina a seleção e a organização de processos e estratégias de que são parte coerentes com os objetivos gerais da educação da primeira infância. Os conflitos construtivos [resultantes do intercâmbio de ações, expectativas e idéias diferentes] transformam a experiência cognitiva do indivíduo e promovem aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Batista (1998, p. 32)

O universo da criança é constituído de imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira do faz de conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. Este universo, na maioria das vezes, não cabe dentro de uma estrutura cuja lógica de organização seja linear, fragmentada, burocrática, homogênea, impessoal.

4 OFICINAS DO JOGO: RUMO A UMA NOVA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ser consciente é como sobrevoar uma situação vivida. O que nos ensina muito a respeito disso são os sonhos, porque, durante um sonho, somos ao mesmo tempo atores e espectadores de uma representação. (FREIRE, 2005, p. 23)

As Oficinas do Jogo constituem um projeto educacional que atua em diversas frentes. Vinculada à Universidade do Estado de Santa Catarina, procura cobrir os três campos de atuação previstos nos programas universitários: ensino, pesquisa e extensão. Em relação ao ensino, constitui um grupo de estudos que congrega, na sua quase totalidade, professores da rede oficial de ensino. Esses professores vêm ao grupo com suas experiências cotidianas de dar aulas, para, sobre elas, refletir, reconsiderar, enriquecer e, com isso alimentar uma pedagogia lúdica aplicável em escolares da respectiva rede de ensino. Quanto à pesquisa, quando é realizada, ocorre nas próprias escolas onde trabalham esses professores. O que se pesquisa é o efeito produzido por essa pedagogia das Oficinas do Jogo na aprendizagem dos alunos. Os próprios professores das aulas, onde se realizam, as pesquisas são os pesquisadores, caracterizando um processo chamado Pesquisa-Ação.

Assim como Malaguzzi (1999, p. 10), acreditamos que;

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação com objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças.

Os materiais das Oficinas do Jogo são planejados para, além de produzir conseqüências pedagógicas importantes na formação dos alunos, serem bonitos, para encantar as crianças e fazer com que elas queiram participar das aulas.

Os materiais usados durante as aulas são de fundamental importância para o êxito nas Oficinas do Jogo. É o primeiro passo, assim que os professores se sentem preparados para iniciar as aulas aplicando os princípios das Oficinas. Esse material é composto de objetos que reciclamos a partir de sucatas como caixas de papelão, garrafas de plástico, tubos de plástico, meias usadas, cabos de vassoura, etc. Além disso, há os materiais conhecidos da Educação Física, como bolas, cordas, e assim por diante. Essa sucata é transformada em caixas, bolas, bastões, arcos, entre outros materiais. Todo o material é pintado em quatro cores: verde, vermelho, azul e amarelo. São selecionado em cores, tamanhos e formas. Isso aumenta as possibilidades de trabalho.

No livro de Freire & Scaglia (2003, p. 63-64), Educação como Prática Corporal, os autores apresentam sugestões de objetos que podem ser confeccionados pelos professores e alunos.

Caixas de papelão: Com elas, podemos confeccionar objetos com as seguintes formas geométricas: cubos, cilindros, pirâmides e paralelepípedos. Cada uma dessas formas terá quatro tamanhos diferentes, e cada um desses tamanhos uma cor (vermelho, verde, amarelo e azul). Teremos, portanto, 64 combinações de formas, tamanhos e cores.

Bastões de madeira: Os bastões que podem ser cabos de vassoura devem ser cortados em 10 tamanhos diferentes: 10 cm, 20 cm, 30 cm, 40 cm, 50 cm, 60 cm, 70 cm, 80 cm, 90 cm e 100 cm. Cada tamanho terá quatro cores diferentes, as mesmas das caixas. Portanto, haverá pelo menos 40 bastões.

Garrafas de plástico: Podem ser de qualquer tipo, desde que tenham diversos tamanhos. Elas devem ser pintadas nas quatro cores já mencionada. Uma parte delas deve ser transparente e conter areia, na seguinte medida: cheias; quase cheias; metade cheias; metade vazias; quase vazias; totalmente vazias.

Bolas de meia: São confeccionadas com meias usadas, plástico, papel e areia. Devem ser formados conjuntos com as seguintes características: bolas pequenas e leves; bolas pequenas e pesadas; bolas grandes e leves; bolas médias leves; bolas médias pesadas.

Arcos: Devem ser de plástico, nas quatro cores mencionadas, e ter diversos tamanhos.

Tampas de garrafa: Podem ser de plástico ou de metal pintadas nas quatro cores já mencionada.

Cordas: Devem ser de sisal ou de algodão, cada uma com mais ou menos 6m de comprimento, de preferência em cores diferentes.

Segundo Goda (2005, p. 15)

Ao repousar sobre um objeto, o olhar lúdico e mágico da criança não deixa que ele seja “ele mesmo”, mas deixa que o objeto “ repouse nele mesmo”. Nesse sentido, o fazer da criança (expresso em seu jogo) constitui-se numa prática criadora e num fazer poético, e, por isso, estético.

A estética é uma preocupação das Oficinas do Jogo. Criar um material que possa desenvolver e aprimorar o olhar estético das crianças, faz com que esse material seja pensado a partir das cores, formas e texturas.

Em parte, esses objetos são usados nos jogos de faz-de-conta; em parte nas brincadeiras tradicionais como pega-pega, jogos com bola, mãe-da-rua e outros. O importante é que todos os jogos sofrem variações para mais, isto é, exigem algo mais do que os alunos conhecem. Isso gera dúvidas, conflitos, e deles decorrem compreensões e tomadas de consciência. É o que permite que os alunos formem conhecimentos além das práticas localizadas e possam transferi-los a outros momentos, outras disciplinas.

Os acontecimentos de aulas são registrados em um diário de campo. Fotos são feitas e depoimentos de alunos, professores e diretores são tomados. Todo esse material reunido é avaliado durante os encontros de segundas-feiras e tornam-se alvo de investigação científica. Os resultados resultam em publicações.



Fotografia 1 - Materiais das Oficinas do Jogo

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS DE ESTUDO, PESQUISA E EXTENSÃO

Decida-se, senhor escritor, e pelo menos por uma vez seja a flor que perfuma em vez de ser o cronista do aroma. Escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve. (GALEANO, 1984)

Quando nos referimos à formação continuada, tratamos do direito que todo profissional possui, de poder refletir e discutir sobre seu cotidiano profissional. Cotidiano repleto de surpresas, dificuldades e descobertas.

As Oficinas do Jogo possibilitam, ao professor, voltar aos bancos universitários sem negar sua história de vida e seu contexto de trabalho. Transforma práticas em pesquisas, tornando o professor um investigador de sua própria práxis.

Kramer (2002, p. 129) destaca que a formação precisa:

[...] atentar para os saberes e valores dos profissionais a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a possibilidade de êxito. Apesar de, com ou sem projetos do MEC ou de secretarias, os profissionais designados para esta tarefa, os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo das teorias que ajudam a compreender as práticas criando estratégias de ação, rechaçando receitas e manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidades de vozes e conquista da palavra.

As Oficinas tornam os professores e professoras escritores de vidas, produtores de conhecimentos que, nem sempre, estão em livros, mas sim em momentos reais de trocas humanas. Promovem interações com diferentes profissionais e discutem temas que embasam a prática e, principalmente, desencadeiam a reflexão sobre as indagações do dia-dia.

Para Paulo Freire (2005 p. 96) “Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente” lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.

E, nessa perspectiva de formação, o grupo Oficinas do Jogo discute as práticas pedagógicas com base em situações reais de aprendizagens, levando em conta as relações humanas tecidas dentro de um processo de construção de conhecimento. Ou seja, uma formação continuada “libertadora” que tem, na base de

seu método, uma filosofia encharcada de amor, compromissada com a democracia, com um mundo melhor, mais bonito, mais justo, onde as crianças são percebidas como cidadãos de direito.

Para Freire (2006, p. 148)

E por que estar numa Oficina do Jogo escapa ao controle que querem nos impor? Simplesmente porque o objetivo é colocar o aluno num ambiente em que ele possa construir conhecimentos, que, se em alguns pontos são universais, em outros são exclusivamente dele, incorporados a ele, fazendo dele um indivíduo único, absolutamente original. Não se trata, acima de tudo, de incorporar padrões de comportamento, ou informações para o vestibular, mas de aprender a pensar, a criar, a se expressar, a apreciar o belo, a se relacionar, a lidar com as emoções. Iguais devem ser os direitos humanos, as oportunidades. No mais, ser igual é ser prisioneiro.

Acreditamos que a coluna vertebral da área de Educação Física é a prática pedagógica. Reconhecemos a importância de todas as ciências que podem contribuir com esta área, porém insistimos que devem ser realizadas investigações a respeito daquilo que caracteriza a Educação Física, isto é, a educação corporal. Sendo assim, passamos a estudar e investigar os procedimentos de ensino e aprendizagem praticados pelos integrantes do grupo, em situações reais de aula, daí a opção pela modalidade pesquisa-ação. Teóricos como Jean Piaget, Vigotsky, Freinet, João Batista Freire, Lino de Macedo e Paulo Freire são estudados pelo grupo.

O grupo Oficinas do Jogo tem como objetivo estudar pedagogias que fortaleçam os instrumentos de aprendizagem das crianças, que promovam a transdisciplinariedade e que respeitem as crianças no seu direito de viver sua infância plenamente.

5 MÉTODO

Diego não conhecia o mar
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o
para que descobrisse o mar.
Viajaram para o sul.
Ele, o mar, estava do outro lado
das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai, enfim
alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanto a imensidão do mar,
e tanto o seu fulgor, que o menino
ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejando, pediu ao pai:
– Me ajuda a *olhar!*
(GALEANO, 2000)

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o referencial metodológico que direciona o processo da pesquisa e os procedimentos utilizados na investigação. O conhecimento do método da Pesquisa-Ação, o treino do olhar, o uso dos instrumentos de pesquisa para captar dados, foram fatores primordiais para a produção deste trabalho. Neste sentido, esta investigação se assemelha à tarefa de um tecelão, pois consiste num trabalho minucioso, dinâmico e desafiante, dialogando, ao mesmo tempo, com a teoria e a prática, mergulhando num universo complexo que a trama da pesquisa compõe. Exige do investigador muita atenção, um ir e vir que vai da elaboração à re-elaboração, da construção à reconstrução, compondo um olhar peculiar e crítico junto à investigação.

A trajetória desta pesquisa é bastante original, especialmente porque se trata, antes de mais nada, de um trabalho coletivo, um trabalho elaborado a várias mãos

pelas pessoas que integram o grupo de estudos denominado Oficinas do Jogo. Essas fizeram a diferença durante esta pesquisa, dialogando e pensando, conosco, situações pedagógicas e temas que embasaram as indagações emergentes de um contexto complexo: o mundo da educação.

Reconhecer a subjetividade de uma pesquisa com crianças é confessar que o alvo desta pesquisa, as crianças que freqüentavam nossas aulas, são percebidos como sujeitos amados, respeitados, valorizados em suas capacidades e potencialidades. Assim, preferimos escrever “subjetividades” no plural, conforme Silva (2003), por entender que o objeto da pesquisa são sujeitos “familiares” que dialogaram conosco durante todo o percurso da pesquisa.

Entendemos, como Da Matta (1987, p.26), que o caminho da investigação exige-nos um,

[...] duplo movimento de olhar o familiar como se fosse estranho e de tornar o estranho familiar, (movimento que) é mediado por um corpo de princípios gerais, que têm origem nas teorias em que se apóia o pesquisador e na metodologia de observação participante que possibilita: aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação.

Era necessário estar com as crianças durante as aulas, mediar, pensar em elementos novos, em desafios, e, ao mesmo tempo, distanciar-se para apreender o significado que elas davam aos acontecimentos ocorridos. Para isso, foi importante assumir uma nova “atitude epistemológica”²⁴, traduzindo os olhares, gestos, atitudes, tendo uma escuta sensível na busca de interpretar e compreender as ações imaginárias das crianças. O pressuposto aqui é que a relação pesquisador – pesquisado não se dá de maneira unilateral, mas sim pela possibilidade de diálogo, de trocas, de uma relação de alteridade.

De acordo com Jobim e Souza (2005, p.4).

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas de uma relação estabelecida no contexto da pesquisa, significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro, no caso aqui a criança, não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um

24 Segundo Ferreira (2002), atitude epistemológica significa uma escuta sensível por parte do pesquisador, daquilo que as crianças dizem, procurando captar a densidade de sentidos do que está envolvido na situação.

sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta[...]

Em busca de um método para romper com a visão “adultocêntrica²⁵” e encontrar formas de captar as manifestações das crianças, optamos por um trabalho, predominantemente, qualitativo. As quantificações ocorridas foram necessárias para tornar mais claros alguns dos dados recolhidos. O método da Pesquisa-Ação mostrou-se o mais indicado, pois, nele, pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende a transformação da prática.

Thiollent (2002, p. 14) esclarece que,

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Uma importante característica desta Pesquisa-Ação é seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomando-as, continuamente, sob forma de "espirais cíclicas", procurando re-adequar e renovar as ações conforme as necessidades vitais do processo.

Pode-se considerar, que o planejamento desta Pesquisa-Ação é flexível e implica levar em conta a complexidade, a imprevisibilidade, e a oportunidade geradas por alguns acontecimentos inesperados.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação.

Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e

²⁵ De acordo com Gobbi (1997p.26) O termo “adultocêntrico” aproxima-se de outro termo utilizado na antropologia: o etnocentrismo”: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.

preconceitos que organizam suas defesas á mudança e reorganizam a sua auto-concepção de sujeitos históricos. (FRANCO, p. 3, 2005)

Este trabalho foi estruturado dentro de princípios geradores que promovem ações práticas para sanar os problemas que surgem durante o caminho da pesquisa. Caracteriza-se como uma pesquisa, eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa e tem como objeto principal, os sujeitos pesquisados.

Enfim, a Pesquisa-Ação tornou esta investigação viva, real, discutível, rica no seu processo de procurar e evidenciar os sinais que deram corpo e vida a este trabalho.

5.2 O LOCAL DA PESQUISA: ESPAÇO DE VIVÊNCIAS INFANTIS...

A investigação foi desenvolvida em uma Creche da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. A história dessa creche municipal teve início com a necessidade das crianças do município de Florianópolis freqüentar a instituição pública de Educação Infantil. Estima-se que 60% da população florianopolitana procure por esse tipo de educação. Desta forma, com o objetivo de ampliar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em instituições de Educação Infantil, o poder público municipal construiu essa creche, embora próximas a esse bairro já existam outras três creches.

O início dos trabalhos nessa instituição ocorreu no dia 10/02/2003. As crianças vieram compor o grupo da creche no dia 24/03/2003, sendo que a seleção ocorreu em novembro de 2002, de acordo com a portaria de matrícula vigente nesse período.

Hoje a creche possui 120 crianças matriculadas e 32 adultos que fazem parte do quadro de funcionários. A creche funciona das 07 às 19h, atendendo de forma integral, e em alguns casos, em meio período.

As crianças são agrupadas por idades aproximadas, formando seis grupos. Cada grupo possui uma professora regente, formada em pedagogia, uma auxiliar de sala e, três vezes por semana, as crianças têm Educação Física, com professora específica da área. Nessa creche, todas as auxiliares são formadas em pedagogia ou possuem segundo grau com habilitação em magistério.

O trabalho pedagógico é organizado por projetos denominados interacionais que visam ampliar as diferentes linguagens, tais como: culinária, artes plásticas, música, teatro, brincadeira, história e cinema.

Afirma o Projeto Político-Pedagógico da unidade pesquisada:

Tendo como parâmetro as leis que alicerçam o nosso trabalho, organizamos nossas diretrizes partindo dos princípios da educação infantil municipal: a criança de direitos, as múltiplas dimensões humanas, a complementariedade creche-família e a pedagogia da infância. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 5)

A creche proporciona atividades pedagógicas onde crianças de diferentes idades podem conviver, proporcionando ricas interações. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2006)

Proporcionar às crianças uma educação que a constitua plenamente, complementar aquela oferecida pela família, que promova o seu desenvolvimento, sua aprendizagem, para integrar-se socialmente no mundo, para elaborar as formas de expressão do seu ser, para construir-se como pessoa, adquirindo a cultura de sua família, coordenado por profissionais especializados, num ambiente favorável, com materiais pedagógicos adequados.

Quanto ao espaço físico, a creche adequa-se nos padrões arquitetônicos elaborados pela prefeitura de Florianópolis. Existe um adequado espaço físico externo com parque e gramado. O espaço interno inclui um hall, utilizado como refeitório e como espaço para as crianças fazerem artes plásticas, teatro e brincadeiras. As salas são amplas e cada duas salas dividem um banheiro coletivo. A creche possui uma cozinha organizada conforme exigências da vigilância sanitária, lavanderia, sala de lanches para os profissionais, sala de direção e supervisão pedagógica.



Fotografia 2 - Entrada Principal da Creche

5.2.1 O Olhar para o ambiente: espaço que pertence às crianças...

A sala é ampla e organizada em alguns “cantos”. Perto do espelho há uma mesinha com computador e telefone, em outro canto há livros e um sofá montado com colchões. Os brinquedos ficam expostos em prateleiras: bonecas, loucinhas, bichinhos de pelúcia, brinquedos de montar, carrinhos. A sala possui apenas duas mesinhas e perto delas ficam revistas, papéis e lápis de cor. Segundo as professoras, os trabalhos de artes ou outros que necessitem o uso de mesas e cadeiras são feitos no *hall*, que possui muitas mesas, pois o mesmo funciona como refeitório.

5.3 SUJEITOS DO ESTUDO

A população deste trabalho abrange crianças matriculadas em uma Creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A pesquisa ocorreu com crianças do grupo seis²⁶, com faixa etária de 4 a 5 anos, ao todo 26 crianças, 24 em período integral e 2 em meio período, sendo 9 meninos e 17 meninas. A escolha dos grupos

²⁶ De acordo com a Portaria de Matrícula nº 091/2006-dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação Infantil no município de Florianópolis as crianças nas instituições são agrupadas de acordo com a faixa etária. Grupo I: a partir do nascimento; grupo II: um ano; grupo III: dois anos; grupo IV: três anos; grupo V: quatro anos; grupo VI: cinco anos e grupo VII: seis anos. Apesar desta definição no grupo que participou da pesquisa era composto de crianças de quatro a cinco anos.

participantes se deu pela faixa etária e pela sua permanência na creche, nos anos 2006 e 2007, facilitando um estudo longitudinal.

A seguir apresentamos uma tabela com os dados²⁷ das idades das crianças no início da pesquisa e o tempo em que estão na instituição.

Tabela 1 - Idade e tempo na instituição das crianças

Nº	Idade no início da pesquisa	Tempo na instituição
1	4 anos e 9 meses	2º ano
2	4 anos e 2 meses	5º ano
3	4 anos e 6 meses	2º ano
4	4 anos e 2 meses	1º ano
5	4 anos e 7 meses	2º ano
6	4 anos e 10 meses	2º ano
7	4 anos e 11 meses	3º ano
8	4 anos e 4 meses	5º ano
9	4 anos	2º ano
10	4 anos e 7 meses	5º ano
11	4 anos e 11 meses	2º ano
12	4 anos e 1 meses	2ºano
13	4 anos e 4 meses	5º ano
14	4 anos e 4 meses	5º ano
15	4 anos e 5 meses	5º ano
16	4 anos	2º ano
17	4 anos e 10 meses	3º ano
18	4 anos e 4 meses	5º ano
19	4 anos e 1 meses	2º ano
20	4 anos e 11 meses	4º ano
21	4 anos e 2 meses	5º ano
22	4 anos e 8 meses	5º ano
23	4 anos e 1 meses	4º ano
24	4 anos e 11 meses	5º ano
25	4 anos e 7 meses	1º ano
26	4 anos	1º ano

27 Dados obtidos através de documentação da instituição pesquisada (fevereiro de 2007)

Como se pode observar, a idade das crianças desse grupo oscilam entre os 4 a 5 anos. Quanto ao percurso institucional, 10 crianças freqüentam a instituição desde seus primeiros meses de vida e apenas 3 freqüentam a instituição pela primeira vez ; 9 crianças estão desde de 2006 e 4 entraram após seus dois anos de idade.

No intuito de conhecer melhor os sujeitos do estudo, recorremos a um questionário enviado aos pais ou responsáveis.²⁸

Segundo, Vianna (2002, p.24)

Cada um traz escrito, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar. Saber olhar estes corpos com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades.

As informações a seguir procuram revelar as experiências lúdicas que as crianças têm fora do contexto da creche.

Tabela 2 - Brincadeiras praticadas em casa

Brincadeiras praticadas em casa	Nº de menções feitas pelos pais ou responsáveis
Carrinho	7
Bola	4
Bonecos	3
Vídeo game	2
Bicicleta	3
Pipa	2
Futebol	1
Jogo de memória	2
Boneca	7
Casinha	5
Escolinha	4
Cabeleireira	1
Esconde-esconde	1
Balançar na rede	1

A tabela acima mostra as brincadeiras que as crianças da pesquisa costumam realizar quando estão em suas casas. Podemos verificar que as brincadeiras mais citadas foram as de carrinho e de boneca. Para Brougère (1998, p.54), a brincadeira possui uma dupla dimensão, “...uma estrutura sobre a qual representações variadas vêm se inserir para animá-la, renová-la”. É o caso destas duas brincadeiras tão antigas, a de boneca e a de carrinho que sobrevive ao longo da história. Estes brinquedos instigam a reprodução de certas cenas da vida cotidiana, tais como cuidar do bebê, e usar o automóvel, caminhão etc. Enfim, [...]”a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca” (BROUGÈRE, 1995, p.59).

A seguir apresentamos as tabelas das vivências com as histórias infantis.

Tabela 3- Acesso a livros infantis

Seu filho tem acesso a livros infantis ?	Nº de menções feitas pelos pais ou responsáveis
Sim	8
Não	12

Tabela 4- Livros que as crianças possuem

Que livros infantis seu filho possui ?	Nº de menções feitas pelos pais ou responsáveis
Gibis	1
História das Princesas	1
Livrinhos variados	1
História dos Clássicos Infantis	4
Bíblia para Crianças	1

Conforme as Tabelas 3 e 4, podemos perceber que as crianças desta pesquisa têm pouco acesso a livros infantis. As narrativas e as brincadeiras simbólicas são importantes ferramentas para fertilizar a imaginação. Diante deste

quadro, percebemos a importância de planejarmos situações em que as histórias infantis estejam presentes. Entendemos que as histórias agem sobre a imaginação; aquele que ouve histórias associa as imagens mentais aos eventos narrados. Nesse ponto nos apoiamos em Girardello (1998) que, em sua tese de Doutorado, procurou compreender a relação entre a imaginação e as narrativas, e entende as histórias como uma dimensão da vida imaginativa.

Na tabela abaixo, procuramos saber o que as crianças assistem na televisão.

Tabela 5- Programas de TV que as crianças mais gostam

Quais os programas de tv que seu filho mais gosta	Nº de menções feitas pelos pais ou responsáveis
Desenho animado	9
Discovery Kids	4
Cartoon	2
Tv Xuxa	6
Didi	2
Novela	10
Filme infantil	2

Conforme a tabela acima, verificamos que a maioria dos pais ou responsáveis responderam que as crianças “gostam” de novelas. Sem entrar aqui, na “polêmica criança-televisão”, não se pode negar que, hoje, muitas crianças têm acesso a programas poucos instrutivos e muitas vezes não recomendados para sua faixa etária. O desenho animado de canais abertos e canais por assinatura, destinados ao público infantil, também foram citados na tabela.

5.3.1 As famílias das crianças

Para caracterizar melhor os sujeitos desta pesquisa, procuramos levantar dados²⁹ sobre as famílias das crianças participantes da pesquisa, para melhor entender a realidade em que estão inseridas.

²⁹ Estes dados foram coletados através de um questionário enviado às famílias participantes da pesquisa. De 26 questionários enviados, 20 famílias responderam ao questionário.

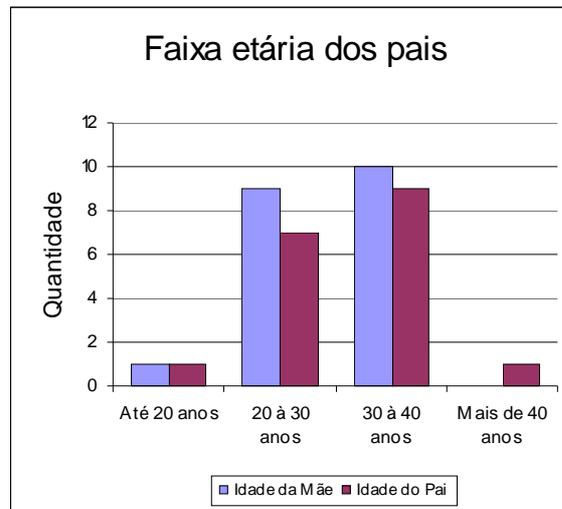


Gráfico 1 - Faixa etária dos pais

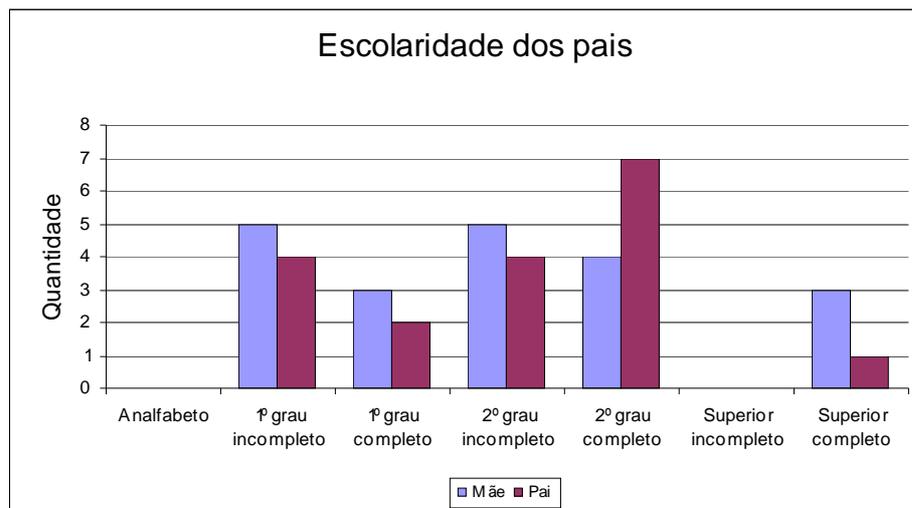


Gráfico 2 - Escolaridade dos pais

Conforme o gráfico, podemos verificar que 50% das mães das crianças estão inseridas na faixa etária entre 30 e 40 anos e que ao retratar a escolaridade, 25% das mães não conseguiram finalizar o 1º grau e 25% o 2º grau. Isto revela a situação das mulheres, que muitas vezes precisam deixar seus estudos para poder assumir os cuidados com seus filhos. Como declara uma das mães em uma conversa informal, ao responder o questionário.

Foi uma pena não poder terminar meus estudos, mas é que logo engravidei e daí já viu, precisei parar. Mas quero um dia voltar, quem sabe quando eles

crianças crescerem. Gostava de ir na escola, mas agora já passei da idade, também não sei se tenho paciência...(Informação verbal, ago. 2007)

De acordo com o gráfico, 50% dos pais têm faixa etária entre 30 e 40 anos sendo que, 38% concluíram o segundo grau, porém, 45% não concluíram o primeiro e o segundo grau, demonstrando também a desistência precoce da escola. Observamos que apenas 15% das mulheres têm nível superior, enquanto os homens, apenas 5%.

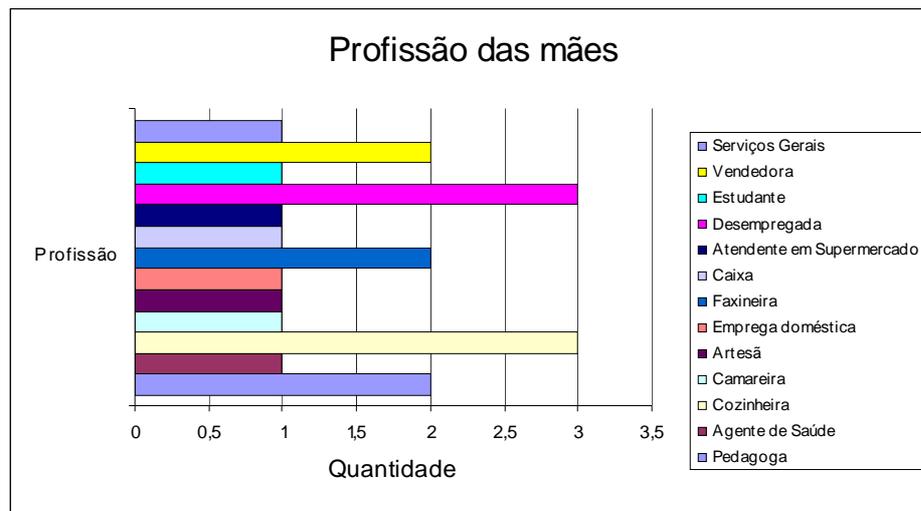


Gráfico 3 - Profissão das mães ou responsáveis

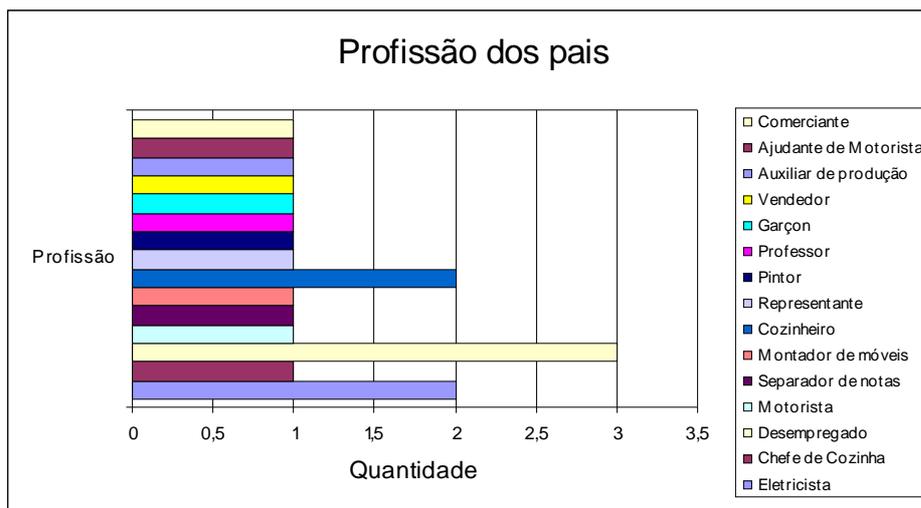


Gráfico 4 - Profissão dos pais ou responsáveis

Os gráficos acima demonstram que as profissões são variadas. Observamos que três das mães estão desempregadas. Assim como, três das mães são

cozinheiras, duas faxineiras, duas vendedoras e duas pedagogas. Quanto às profissões dos pais, dois são eletricitistas e dois cozinheiros, três estão desempregados. O número significativo de cozinheiros e cozinheiras revela o grande número de restaurantes que existe no bairro.

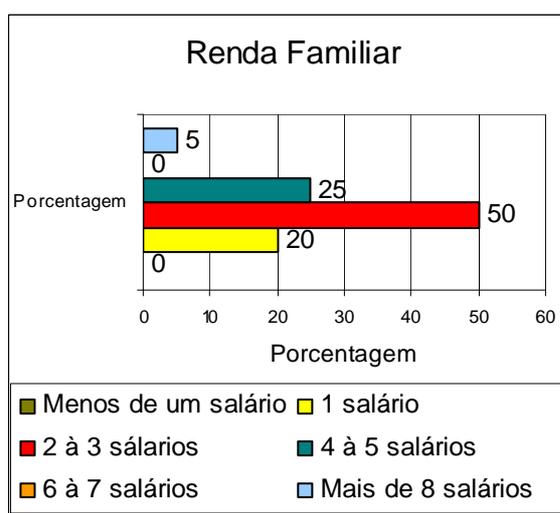


Gráfico 5 - Renda Familiar

Conforme se pode notar, a maioria das famílias 50% apresenta uma renda mensal de 2 a 3 salários mínimos³⁰, 25% a renda é de 4 a 5 e 20% ganham até um salário mínimo, apresentando apenas 5% que possui uma renda mensal maior que 8 salários mínimos. Diante da situação econômica da maioria das famílias, a creche pública torna-se um lugar possível às crianças terem acesso a cuidados e educação enquanto seus pais trabalham.

O pai de um dos participantes da pesquisa fala que:

Depois que M. está aqui, trabalho sossegado e tô espantado com o trabalho que vocês tem aqui, é de qualidade, esse menino ta tão diferente, sabichão, até metido, pede pra conta história, conta das coisas daqui. Deveria ter vagas pra todas as crianças, é muito bom eles ficarem aqui, porque senão eles iam fica sozinhos, a gente precisa trabalha, para da de come pra eles. (Informação verbal, ago. 2007)

Em um país em que o trabalhador tem uma renda tão baixa para sustentar sua família, algumas coisas se tornam prioridades, tais como alimentação, aluguel,

30 Salário mínimo - 380,00 reais

água e luz. O cuidado e a educação das crianças nesta faixa etária acabam ficando em segundo plano, permanecendo então as crianças aos cuidados dos irmãos maiores, vizinhos e até mesmo sozinhas. Neste sentido, o poder público deveria privilegiar o atendimento de qualidade para as crianças desta faixa etária, de modo a garantir que elas tenham suas infâncias vividas de forma digna, podendo chegar ao Ensino Fundamental fortalecidas para acompanhar os conteúdos escolares.

A oferta de vagas na Educação Infantil é um dever dos municípios, dos 25% obrigatórios no orçamento para Educação, podem destinar 10% para ações na Educação Infantil.

O lugar onde as crianças residem, foi outra informação que busquei através do questionário enviado às famílias para entender os contextos das crianças vividos fora do espaço da creche. Estas informações estão apresentadas nos gráficos 6 e 7.

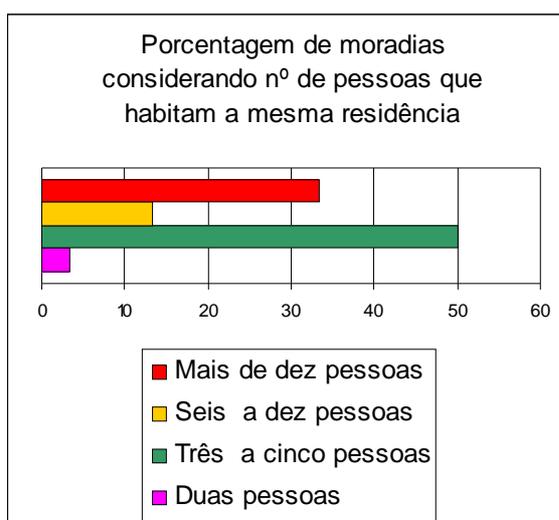


Gráfico 6 - Porcentagem de moradias considerando nº de pessoas que habitam na mesma residência

O gráfico 6 apresenta a porcentagem de moradias, considerando-se o número de pessoas que habitam a mesma residência, neste gráfico observamos que, três a cinco correspondem 50% , mais de dez pessoas 33%, seis a dez pessoas 13%, e 3% com duas pessoas.

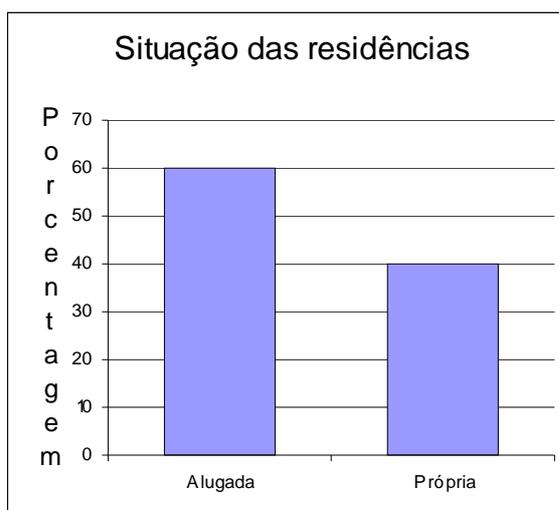


Gráfico 7 - Situação das residências

No gráfico 7 observamos que 60% das moradias são alugadas e 40% são residências próprias revelando a dificuldade das famílias adquirirem suas casas.

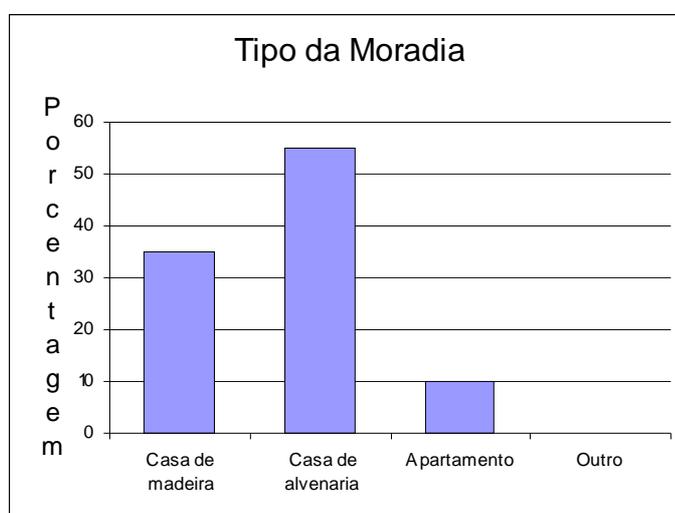


Gráfico 8 - Tipo de moradia

Este gráfico demonstra que 55% corresponde a casas de alvenaria, 35% de madeira e 10% a apartamento.

Tabela 6 - Lazer das famílias nos fins de semana

O que as famílias costumam fazer aos fins de semana	Nº de vezes que foram citados
Ficar em casa	3
Trabalhar	3
Ir a pracinhas	7
Ir a igreja	4
Visitar familiares	6
Shopping	3
Praia	4
Sair para fazer lanche	1
Ir ao supermercado	1
Cinema	1
Andar de bicicleta	1
Ver tv	2
Escutar rádio	1
Brincar de pipa	2

Observando a tabela acima, percebemos que as famílias, na sua maioria, freqüentam pracinhas como forma de lazer. O bairro no qual estão inseridos, possui uma pracinha equipada com parque, campo de futebol de areia, árvores, bancos para sentar. Algumas famílias também visitam seus familiares, vão à praia, igreja, shopping. Percebemos pela tabela que algumas pessoas dessas famílias trabalham nos finais de semana, cujos filhos freqüentam a creche cinco dias por semana, convivendo assim, pouco com seus pais. E outras citaram apenas que ficam em casa e que não saem para passear.

Em um relato informal³¹, uma mãe relata:

Às vezes fico meses sem sair com as crianças para passear. O dinheiro é curto. Ah, tem o cansaço da semana, trabalho como faxineira, e daí tenho minha casa, a roupa pra organizar, essas coisas. Daí aproveito, mas do atenção às crianças, faço almoço gostoso no domingo, minha mãe às vezes

31 Essas informações foram tiradas durante uma reunião pedagógica realizada com as famílias, onde algumas famílias responderam ao questionário. Muitas das famílias justificavam suas respostas, mesmo sabendo que o questionário era anônimo.

vem, meus irmãos. As crianças brincam no quintal, brincam na rede.
(Informação verbal)

5.3.2 Sobre a professora regente e auxiliar de sala participante desta pesquisa

Atuam com as crianças, na creche onde foi feita a pesquisa, duas educadoras, que participaram ativamente do processo da pesquisa. Levantamos alguns dados sobre as mesmas, que julgamos ser importantes, por serem elas sujeitos indiretos desta investigação.

A professora regente é formada em Pedagogia Pré-Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, tem especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pela UNIVALI. É professora efetiva, regida pelo Estatuto do Magistério Público Municipal com carga horária de 40 horas semanais. Na Educação Infantil, tem 27 anos de trabalho, sendo que durante 13 anos trabalhou 20 horas semanais em instituições particulares e 20 horas semanais como professora substituta no município de Florianópolis. Na unidade pesquisada, trabalha desde 2003.

Em uma das nossas entrevistas, revela o que acha de trabalhar com crianças:

Trabalhar com crianças desta faixa etária é muito bom, é viver todos instantes com momentos diferentes, não existe uma rotina, as crianças nos surpreendem a cada dia. Alguma novidade sempre aparece, tudo é dinâmico e nos exige uma preparação específica para lidar com elas. Na verdade é a idade do "ouro". Por isso, estudar, e participar de pesquisas, nós fazem reacender chamas que muitas vezes querem apagar. (entrevista semi-estruturada, out. 2007)

A auxiliar de sala é regida pelo Quadro Civil, cuja função está em extinção, de acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação³². Esta profissional é formada no segundo grau do Magistério e cursa Pedagogia na UNISUL. É efetiva na unidade pesquisada e trabalha na educação Infantil há 15 anos. Está na instituição há quatro anos. E apesar de pertencer ao quadro civil, ela exerce funções do Quadro do Magistério, e sobre isto fala:

É preciso mudar as auxiliares para o Quadro do Magistério, o nosso sindicato, tem colocado isso como uma luta da categoria, pois o Quadro

32 Consultar LDB, Nº 9394/96

Civil não tem um plano de carreira e não exige estudo específico para atuarmos com as crianças e valorizar a profissão. Sabe, às vezes até desanimo pois existe uma fala de igualdade, mas nossa remuneração é muito diferente, somos consideradas leigas, e não temos incentivos para melhorarmos. (entrevista semi-estruturada, out. de 2007)

A professora e a auxiliar trabalham juntas na mesma sala há três anos. Isso explica a cumplicidade e o comprometimento que ambas têm com o planejamento.

Sobre isso a professora fala:

Para trabalhar em dupla é preciso ter uma certa afinidade, pensamentos em comum, ter o mesmo conceito sobre crianças e sobre o que é viver a infância. Eu e a B. construímos isso, e trabalhamos sempre para que as crianças sejam respeitadas e que tenham muitas oportunidades de viver sua infância com tudo aquilo que consideramos muito importante. A nossa experiência de também trabalhar durante dois anos com as mesmas crianças, avalio como válida, porque fizemos uma história junto com eles muito forte, podemos dizer que realmente os conhecemos. E isto facilita sobre o que planejar, que atitude tomar, quem precisa mais atenção nisso ou naquilo. (entrevista semi-estruturada outubro 2007)

Avalio esta parceria profissional como importante, para que o trabalho seja de qualidade. “Falar a mesma língua” com as crianças, faz com que se construam laços de segurança afetiva, social e moral.

Sobre a pesquisa e participação elas revelam:

O planejamento organizado pelos registros feitos das aulas e levando em consideração as falas das crianças e passando por avaliações dos profissionais onde questões eram discutidas fazendo repensar a nossa prática pedagógica, teceu uma estrutura de planejar diferente do qual estamos acostumados, mas avalio como um caminho possível e de avanços na área pedagógica. Esta pesquisa não somente trabalhou com a dimensão humana das crianças (imaginação), mas criou uma outra estrutura de prática pedagógica unindo os profissionais de áreas diferentes, mas com objetivos comuns. (professora regente, julho de 2007)

Por isso gostei desta pesquisa, porque não mexeu só com a imaginação das crianças, mexeu com a nossa também. Fiquei uma profissional mais reflexiva, porque quando tínhamos que avaliar a aula e prestar atenção nas crianças, anotar suas falas, lidar com filmadora e fotos, já estava focando o meu olhar para algum aspecto. Tivemos uma formação continuada a partir das aulas da Educação Física, e isto é inédito!

Para mudar esta visão de infância é necessário estudar, refletir e receber de braços abertos propostas pensadas que contemplem e respeite as crianças nas suas necessidades. Fiquei muito feliz de poder participar deste trabalho, de conhecer outra educação física, de ver minhas crianças tão felizes, criando e elaborando coisas inimagináveis. (auxiliar de sala, julho de 2007)

5.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

5.4.1 A organização do trabalho: primeiras aproximações...

O reencontro da pesquisadora: fevereiro de 2007

São 13:30h, as crianças já me conhecem, pois freqüentei esta turma durante duas semanas para que construíssemos um vínculo de amizade e segurança, participei de algumas atividades, conversamos informalmente. As crianças, nestes momentos, principalmente as novas, mostraram-se muito curiosas e me faziam diversas perguntas:- Você tem filho? - Onde você estuda? Algumas crianças que já me conheciam respondiam as perguntas, explicavam o meu papel naquela sala, criando uma atmosfera “engraçada”. Perguntas foram sendo respondidas, os pedidos de. - Posso mexer em seu cabelo? - Me dá colo? Penso que é o começo de uma relação de afeto que começo a construir com as crianças. Esta proximidade faz com que já consiga perceber a forma de planejar e construir, junto às crianças, aprendizagens e vivências significativas. (Registro em diário de campo)

A organização da pesquisa seguiu um roteiro previamente planejado. Inicialmente, a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis e a direção da creche pesquisada foram consultadas sobre a viabilidade deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi encaminhada uma solicitação de pareceres ao Comitê de Ética e Pesquisa da UDESC, que segue as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Resolução CNS 196/96, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)³³ para apreciação da realização deste projeto de pesquisa.

Após a escolha do grupo a ser pesquisado, foi feito contato com a professora regente e auxiliares para verificar a possibilidade de realização da pesquisa. Com a resposta positiva desses profissionais, fizemos uma reunião para combinarmos

33 Este parecer apresenta-se no Anexo A

detalhes da pesquisa, como o uso dos instrumentos para a coleta de dados e a organização do projeto de trabalho. A professora regente conversou com as crianças do grupo da pesquisa, explicando a presença da pesquisadora, e convidando-as a participarem. Em seguida, iniciamos um contato com as crianças, fazendo as primeiras aproximações.

Em julho de 2006, participei de uma parada pedagógica³⁴ para apresentação do projeto piloto³⁵ ao grupo de trabalho dessa unidade. O projeto de pesquisa foi apresentado aos profissionais da unidade e pais em uma reunião geral (fevereiro de 2007). Na ocasião, solicitamos autorização para uso das fotos e filmagens de seus filhos. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a professora regente e auxiliar de sala do grupo selecionado, com o objetivo de verificar a forma como percebiam o desenvolvimento das crianças.

As aulas foram planejadas e avaliadas a cada ação pedagógica, levando em consideração os interesses das crianças, as discussões nas Oficinas do Jogo e o Projeto Político Pedagógico da unidade. Esses momentos ocorreram duas a três vezes por semana, de março a julho de 2007.

O tempo de duração das aulas era de uma hora, mas acabou variando em função das necessidades das crianças e da organização da rotina da instituição. Ocorreu em muitas aulas a necessidade de extrapolar o tempo planejado, pois as crianças, diversas vezes, pediam para não acabarmos a atividade.

Fernando Pessoa (1986) diz que a medição do tempo do relógio é falsa. Ela realmente é falsa no que se refere ao tempo das crianças.

Para Malaguzzi (1999)

É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medida do bom-senso cultural e biológico. Se a natureza que comanda todos os animais afirma que a infância deve durar mais nos seres humanos-infinidamente mais, diz Tolsoy - isso ocorre porque a natureza sabe quantos rios existem para serem cruzados e quantas trilhas precisam repisar. A natureza dá tempo para a correção dos erros (tanto pelas crianças quanto pelos adultos), para a superação de preconceitos, e

34 Acontece mensalmente, caracteriza-se como uma reunião entre todos os profissionais da creche, sendo que nesse dia é suspenso o atendimento às crianças. Nessa reunião é organizado o planejamento do mês e realizadas avaliações dos projetos de trabalhos.

35 O projeto piloto ocorreu de agosto a outubro de 2006, e obteve dados muito positivos quanto ao uso dos instrumentos da pesquisa, criando um diário de campo de 90 páginas, 100 fotos, 20 horas de filmagens.

para que as crianças tomem fôlego e restaurem sua auto- imagem, a de seus companheiros, de seus pais, dos professores e do mundo. Se hoje nos achamos em uma era na qual o tempo e o ritmo das máquinas e do lucro domina os seres humanos, então desejamos saber qual é a posição da psicologia, da educação e da cultura.

Nessas primeiras aproximações, tivemos o desafio de lidar com as imprevisibilidades tão próprias da infância e que se apresentavam durante as aulas, quebrando muitas vezes o planejamento organizado pelos adultos. As transformações que as crianças provocavam diante de algumas situações nos levavam, constantemente, a conflitos e indagações sobre o nosso planejar.

Essas imprevisibilidades nos fizeram ir em busca de outros trabalhos de Pesquisa-Ação e dialogar não somente com a Educação Física³⁶, mas também com a sociologia, a pedagogia, a antropologia, a psicologia e os estudos italianos da região de Reggio Emilia voltados para a Educação Infantil³⁷.

De acordo com Malaguzzi (1999, p.102-103.)

[...] Não é verdade que nos baseamos na improvisação, que é uma habilidade invejável. Não confiamos no acaso, também porque estamos convencidos de que aquilo que ainda não conhecemos pode, até certo ponto ser previsto. O que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. As certezas fazem com que entendemos e tentemos entender. Desejamos estudar se a aprendizagem possui seu próprio fluxo, tempo e lugar, como a aprendizagem pode ser preparada, que as habilidades e esquemas cognitivos, valem a pena apoiar; como oferecer palavras, gráficos, pensamento lógico, linguagem corporal, linguagem simbólica, fantasia, narrativa e argumentação; como brincar; como fingir; como as amizades se formam e dissipam; como a identidade individual e de grupo se desenvolve; e como emergem as diferenças e similaridades.

A imprevisibilidade, então, começou a ser discutida por nós como um tempero das aulas. Colocou-nos à prova quanto à preparação em lidar com as crianças. Na verdade, aprendemos com as crianças tanto quanto elas aprenderam conosco.

36 - Destaco, João Batista Freire (1989,2002, 2003,2005,2006,2007)

37 - Reggio Emilia, uma cidade da região de Emilia Romagna, na Itália, é tomada como referência tendo em vista a vasta documentação de experiência com crianças pequenas. No entanto, é notório o atendimento em instituições das regiões de Toscana, Lombardia, Trentino, Piemonte, Veneto e Liguria, destacando-se também Pistóia, cidade da região de Toscana, que dá especial atenção as suas crianças, sendo conhecida internacionalmente, por sua *“área bambini”*. Para obter mais informações ver: Bondioli; Mantovani, 1998, Edwards; Gandini; Forman;1999, Rabitti,1999 Gandinni; Edwards,2002.

Para Malaguzzi (1999, p. 98)

[...] Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência. Existem duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças e descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetivos envolvidos são transformados.

E o projeto de trabalhar com a imaginação das crianças seguiu adiante com as pistas que as crianças nos apontaram. Somamos os conhecimentos e experimentos que serviram para minimizar nossas dúvidas e alicerçar as infindáveis indagações. E assim seguimos por um caminho de possibilidades e imprevisibilidades.

5.4.2 A organização das aulas: planejar, agir e avaliar...

A pesquisa apresentou três fases durante as ações pedagógicas:

1) A primeira fase consistiu na preparação do material didático que seria utilizado nas aulas. Caixas, garrafas, bolas de meia, cordas, latas e tampinhas de garrafas *pet* foram confeccionadas conforme os princípios das Oficinas do Jogo.

2) Organização do projeto de trabalho: decidimos que as aulas seriam organizadas em ordem crescente de complexidade e desafios. O planejamento de cada aula foi elaborado a partir da avaliação do encontro anterior com as crianças, levando em consideração a percepção dos adultos envolvidos e a fala das crianças. Criamos, então, um caminho de planejamento e investigação em que a dinâmica do processo pôde ser revista e reescrita conforme as necessidades apresentadas. Criamos uma ponte entre prática e teoria. Estabelecemos uma relação direta com os sujeitos investigados, possibilitando perceber aquilo que as crianças copiam, recriam e inovam.

3) Avaliamos e re-planejamos as aulas, promovendo uma discussão entre os profissionais envolvidos com as crianças (pesquisadora, professora regente e auxiliar de sala), criando, assim, ações pedagógicas significativas.

Nesse momento da pesquisa surgiram algumas dúvidas, fazendo gerar conversas quanto ao andamento das ações pedagógicas; dúvidas que foram dando direcionamento para as aulas, para as nossas indagações, para construir a cada dia

um planejamento que levasse em conta, realmente, as crianças, sua curiosidade e a imprevisibilidade tão própria da infância.

Surgiram perguntas como: o que fomenta a imaginação das crianças? Como os professores aguçam a imaginação das crianças? Que saberes e conhecimentos infantis as crianças produzem durante seus jogos simbólicos? O que o planejamento da Educação Física na Educação Infantil deve contemplar? Quais as possibilidades de construirmos práticas pedagógicas voltadas para melhorar a sensibilidade, para ampliar a diversidade cultural, para desenvolver o respeito para com o outro, e para incrementar os processos de criação e expressão? Há espaço para os dizeres e saberes das crianças no nosso planejamento? Elas se restringem ao proposto pelos adultos ou também propõem?

Durante a pesquisa, muitas vezes, sentimos dificuldades para recolher as falas das crianças simultaneamente às nossas ações de dar aulas. Foi necessário fazer um revezamento (professora regente, auxiliar e pesquisadora) para o uso da máquina fotográfica e filmadora. Assim como tivemos que decidir uma maneira específica de usar o diário de campo, seguindo pontos de observação previamente definidos

Foram meses de desafios e conquistas, percebendo as possibilidades e os limites de estudo com crianças pequenas. Essas discussões aumentaram a segurança em relação ao método da Pesquisa-Ação.

5.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos metodológicos escolhidos objetivaram dar condições a um maior contato com as crianças e seus processos imaginativos. Pesquisas recentes³⁸ vêm contribuindo para a construção de um caminho metodológico que considere as crianças nas suas diferentes formas de expressão.

Sarmiento & Pinto (1999, p.12) afirmam que, se quisermos considerar as crianças como produtoras de uma cultura de infância, e se a tomarmos como sujeitos de direitos, temos que:

[...] partir da criança para o estudo das realidades das infâncias. Isto significa no essencial, duas coisas; primeira, o próprio objeto da pesquisa,

a partir do qual se estabelecem as conexões com seus diferentes contextos e campos de ação; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua ação e da respectiva monitoração reflexiva.

Nesse sentido, cabe ao o adulto resgatar a diversidade das percepções que contemplem as ações impregnadas de códigos e expressões próprias da infância. Para isso, o investigador deve apreender o fenômeno em movimento e procurar obter dados que consigam dar conta das pluralidades de informações que se apresentam em uma Pesquisa-Ação.

A apreensão dos dados significativos requer do pesquisador uma posição atenta aos fatos. Dessa forma, as ferramentas que utilizamos para a coleta do material da pesquisa forneça subsídios para que a situação a ser analisada, seja captada várias vezes e contenha o maior número de informações e que lhe possibilite estruturar um quadro figurativo da realidade estudada, em função da qual ele faz suas interpretações. E com isso, tecer os vários olhares necessários para a busca de uma coleta que permita que os fatos sejam explicitados e analisados.

Os instrumentos de investigação utilizados e os encaminhamentos dados a cada um deles, foram os que seguem:

5.5.1 O diário de campo: - O que tem nesse cardeninho?

“Escrevo-te em desordem, bem sei. Mas é como vivo. Eu só trabalho com achados e perdidos.”

(Clarice Lispector)

O diário de campo foi utilizado como um instrumento de registro dos acontecimentos nas aulas, naquilo que diz respeito ao tema pesquisado. O diário de campo foi construído através da descrição da aula dando ênfase às falas das crianças durante as ações pedagógicas, para que o foco da pesquisa não se perdesse em detalhes e pudesse ser categorizado como foco de uma futura análise. O diário de campo era tecido com várias informações, seja, dos registros escritos feitos pela pesquisadora, professora e/ou auxiliar de sala, com as fotos e filmagens. No fim de cada aula sentávamos e tecíamos as informações colhidas, criando assim uma documentação pedagógica, não apenas de coleta de material para pesquisa, mas também um material que pudesse contribuir no planejamento da aula seguinte.

Essas impressões trocadas com as profissionais envolvidas com a pesquisa foram importantes para construirmos um percurso metodológico que possibilitasse o diálogo entre os envolvidos na investigação, criando assim, uma parceria necessária, para que a pesquisa alcançasse seus objetivos. Nesse sentido, o diário de campo tornou-se uma documentação pedagógica e uma ferramenta eficaz para a Pesquisa-Ação.

Segundo Dahlberg et al. (2003, p. 193)

A documentação nos diz algo sobre como construímos a criança, assim como nós mesmos como pedagogos. Por isso, nos permite enxergar como nós mesmos entendemos e 'interpretamos' o que está acontecendo na prática; partindo daí, é mais fácil perceber que as nossas próprias descrições como pedagogos são descrições construídas. Por isso, significa que, através da documentação, podemos perceber como nos relacionamos com a criança de outra maneira. Sob essa perspectiva, a documentação pode ser vista como uma narrativa de auto-reflexividade – uma auto reflexividade a partir da qual a auto definição é construída .

Nas palavras de Rinaldi (1995, p. 122),

Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quanto ele tem a dizer; é escuta das cem linguagens e mais linguagens, com todos os sentidos. É um verbo ativo, pois, como sabemos, não é só registro mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças, seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca.

A reflexão levantada pela educadora italiana é extremamente pertinente quanto ao ato de escutar as crianças e anotar suas vozes, com o intuito de desvelar o objeto da pesquisa e trilhar caminhos para o trabalho pedagógico. Ao ressaltar o verbo "escutar" como guia de um diário de campo que priorize as falas das crianças e suas criações durante brincadeiras propostas pelos adultos, demarca-se a possibilidade de planejar situações pedagógicas onde as crianças serão, de fato, protagonistas do processo de aprendizagem.

No decorrer dos registros, mediante o exercício de observar e anotar, fomos percebendo a necessidade de detalhar as situações e apresentar as expressões das

crianças através do que produziam nos seus jogos simbólicos, seja através das brincadeiras propostas, nas atividades de desenhos ou produções textuais construídas pelas crianças. Essa necessidade de descrever os acontecimentos em detalhes, corrobora o proposto por Geertz (1989), uma interpretação densa³⁹, noção que toma emprestada de Gilbert Ryle, para demarcar a importância do registro, quando se pretende interpretar o fluxo de acontecimentos e relações.

Essas anotações em diário ocorreram no ano de 2006, do mês de outubro a dezembro, duas vezes por semana (projeto piloto com 90 páginas). No ano seguinte, foram realizados registros de março a julho, duas a três vezes por semana, alternando períodos matutino ou vespertino. Nesse segundo momento, criamos algumas estratégias para os registros em diário, em vídeo e registros fotográficos. Resultando em um diário de campo com 126 páginas, um arquivo organizado com 150 fotografias, todas relacionadas às situações descritas no diário de campo, e 20 horas de filmagens.

Segundo Ostetto (1998, p. 11-12), o diário de campo na Educação Infantil,

[...] é fazer e contar as tantas e tantas histórias protagonizadas por educadores e grupos de crianças no cotidiano educativo; história construída com matéria real do dia-dia, esse rico universo de criação, encharcado de linguagem, de significados e sentidos- que são revelados a partir da escrita-reflexão do educador.

O diário de campo se fez ferramenta primordial para organizar, planejar e re-planejar as ações pedagógicas durante esta pesquisa. Foi instrumento importante para tecer um trabalho pedagógico baseado em teorias e práticas.

A seguir, apresento a importância das fotografias, filmagens e desenhos na construção de um diário de campo.

5.5.1.1 Fotografia: a história contada por meio das imagens...

O papel mais importante da fotografia não é apenas expor aquilo que é visível, mas sobretudo tornar visível o que nem sempre é visto. (GURAN, 2000, p. 156)

³⁹ Para compreender a abrangência da noção de descrição densa é interessante a passagem do livro de Geertz, na qual ele apresenta duas historietas, chamadas assim pelo autor, que exemplificam de forma clara a complexidade dos fatos observados que ao serem interpretados podem ficar na superficialidade (Geertz, 1989: 16).

De acordo com Benjamin (2002, p. 14) “A fotografia pode apoderar-se, sem ser molestada, das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos de nossa memória”. Pois, ao mesmo tempo em que ela representa a realidade e imortaliza o momento vivido, ela é a expressão daquilo que se quer ou do que se pretendia registrar. É marcada pelo olhar de quem produz, revelando, de certa forma, a sensibilidade e a maneira como se percebe o contexto.

Diante de tão poderoso instrumento de coleta de dados, este recurso metodológico foi utilizado na interpretação e compreensão das práticas pedagógicas possibilitando o registro do momento vivido.

De acordo com as indicações de Lopes (1998), consideramos que a fotografia precisa ser vista, não como instrumento neutro de representação fiel da realidade, mas como possibilidade de concretização da imagem visual pelo observador atento e sensível a essa realidade, aos múltiplos ângulos e olhares que podem ser dirigidos a ela, selecionados, registrados, lidos e reinterpretados.

Assim sendo, a leitura da imagem apresenta-se como um método de aproximação da realidade, do particular, do fragmento, focado por diferentes ângulos e pontos de vista; portanto, rever as fotos possibilitou o desencadeamento do processo de rememoração e reconstituição da história vivida por meio das imagens e nas imagens.

Para Fernandes (1998, p.104), que discute a fotografia em sua pesquisa de mestrado como um importante procedimento de pesquisa:

[...] a imagem fotográfica como meio de comunicação instituído socialmente e portanto, suscetível de provocar interpretações, pressupõe a existência de uma série de níveis de seleção, combinação, comparação etc... Tanto o olhar de quem fotografa quanto o de quem vê as fotos sofre um processo seletivo. A apreciação e a reflexão sobre essas produções, com o intuito de interpretá-las, envolve a formação cultural, intelectual e biográfica, daquele que as vê, que são os “óculos” dos quais a pessoa está imbuída.

A fotografia, então contribuiu na construção de um “texto imagem”, que, cruzando com os registros do diário de campo, pôde captar, com maior fidelidade, situações em que as crianças participavam das aulas. Muitos desses momentos despertavam nas crianças a curiosidade de verem a própria imagem, bem como a de seus amigos. Frases como: “- *Deixa eu vê?*”. Eram constantes no início da pesquisa.

Diante disso, planejamos alguns momentos em que as crianças puderam ver as fotografias e com isso recordar o que havíamos feito nas aulas. Permitimos, algumas vezes, que as crianças manipulassem a máquina fotográfica, registrando seus amigos e criando novos ângulos das nossas vivências lúdicas. Pudemos verificar, nesses momentos, a alegria das crianças de poderem manipular um instrumento, geralmente, restrito ao “universo” do adulto.

Após estes cuidados, as crianças adaptaram-se à presença da máquina nas aulas, e, com o decorrer da pesquisa, o interesse foi diminuindo, sendo possível captar momentos mais espontâneos durante seus jogos/brincadeiras. A cada aula registrávamos cerca de 100 fotos, que eram cuidadosamente revistas na hora da avaliação das aulas, e selecionadas para uma futura análise. Ao final do projeto de trabalho, falamos às crianças que algumas daquelas fotos iriam integrar o texto do nosso “caderninho”.

No encerramento do projeto de trabalho (coleta de dados) junto às famílias, elaboramos um painel com as fotos das crianças, para que os pais pudessem levar para casa, as fotos dos seus filhos. Esse momento junto às famílias foi bastante rico, a nossa preocupação consistia em dar um retorno sobre o trabalho e esclarecer alguma dúvida que pudesse existir. Com essa exposição de fotos foi possível um encontro mais próximo entre pesquisadora e famílias das crianças pesquisadas.

As fotos permitiram à pesquisadora confrontar com os registros escritos informações e percepções sobre as crianças e as ações pedagógicas, oportunizando contextualizar e rever, inúmeras vezes, a cena retratada, aguçando a memória sobre os momentos vividos. E, criando assim, uma documentação de pesquisa fidedigna aos elementos importantes que se revelaram no decorrer do processo das aulas e no desenvolvimento das crianças quanto à imaginação.

5.5.1.2 Filmagem: o registro no tempo e espaço real...

No campo da educação, mais especificamente na Educação Infantil, há estudos que utilizam o vídeo como um recurso metodológico que procura registrar as situações pesquisadas no tempo e espaço real, facilitando futuras análises.

Cito alguns pesquisadores que utilizaram esse recurso: estudos como o de Batista (1998), que o utilizou para registrar a rotina de uma creche pública municipal de Florianópolis, com o objetivo de conhecer o proposto e o vivido, e Búfalo (1997)

que utilizou o registro em vídeo para refletir acerca das práticas educativas das monitoras de uma creche pública municipal de Campinas.

Para Búfalo (1997, p. 12), o uso do vídeo mostrou-se indispensável, pois:

[...] parecia que só observar e registrar no caderno de campo muito poderia se perder: as maneiras da criança se expressar em diferentes linguagens: contatos corporais, choros, risos e outras. Já que ainda estão aprendendo a falar, mas se comunicam de tantas formas. Principalmente, por serem crianças pequenas com muitos códigos que a academia, no que tange a área de educação, ainda não conhece, ou não reconhece como uma forma de linguagem, tornaria mais difícil de analisar sem um recurso visual, no caso o vídeo.

De acordo com Batista, a opção pelo vídeo deve-se à possibilidade de captar a dinâmica vivida por adultos e crianças no cotidiano da creche, bem como:

[...] pela possibilidade de poder resgatar através da filmagem a organização e ocupação do tempo e do espaço, situações e vivências entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e objetos no contexto educacional pedagógico da creche, sem a perda de detalhes que outras metodologias poderiam deixar de registrar (BATISTA, 1998, p. 20)

Diante das considerações feitas pelas pesquisadoras mencionadas, o vídeo tornou-se um recurso metodológico importante para analisar as linguagens utilizadas pelas crianças, pois, sendo elas pequenas, todas as expressões são fundamentais para compreender seus processos imaginativos e criações durante seus jogos.

Nos primeiros registros em vídeo, fica claro, nas imagens, o interesse das crianças em se aproximar da novidade. Mesmo as crianças tendo uma explicação prévia sobre o que era aquele objeto e por que o estaríamos utilizando, nos primeiros momentos se mostravam curiosas e demonstravam interesse em manipular a câmera.

Para as crianças, esses momentos iniciais de adaptação com o objeto foram significativos, porque puderam ver os amigos através da câmera, tocar no aparelho e ver suas próprias imagens na televisão. Aos poucos, as crianças foram se familiarizando com a filmagem, o que facilitou a captação de imagens, cujo registro já não mais as intimidavam.

Com isso, pode-se dizer que as imagens que captamos são fruto fidedignos do contexto em que ocorreram, das relações que ali se travavam, das transformações do espaço e dos objetos por parte das crianças, das construções de

cenários para viabilizar os enredos de brincadeiras, bem como o registro de suas falas, gestos e ações.

O processo de análise dos registros fílmicos foi realizado a partir das seguintes etapas:

1) Observação das filmagens, considerando a organização do espaço e a interação das crianças e suas criações diante das propostas feitas pelos adultos. Esse trabalho foi realizado levando em conta a observação das filmagens de cada aula, separadamente. Para a realização desta etapa, foi necessário observar as mesmas cenas várias vezes, inicialmente, com o objetivo de captar os processos imaginativos das crianças e o uso que elas faziam do material pedagógico. Num segundo momento, a observação foi direcionada para as propostas pedagógicas feitas pelos adultos e a forma como eram encaminhadas pelas crianças, os rituais, as transformações e os desvios, o controle sobre as ações das crianças.

2) Transcrição das filmagens de cada aula. Iniciou-se a transcrição das cenas, registrando, simultaneamente, o que era proposto pelos adultos, as falas e as ações das crianças expressas de diferentes formas. A transcrição foi feita no transcorrer da seqüência das aulas. Em seguida, foi necessário assistir novamente o vídeo, acompanhando a seqüência visual com o texto da transcrição, para que este fosse o mais fiel possível.

3) A seqüência das atividades que compõem a aula. Neste momento, o trabalho constituiu-se em agrupar os dados resultantes da observação das cenas das ações pedagógicas. A discussão dos dados foi realizada a partir da seqüência das aulas, para dar maior visibilidade à mesma. A partir da análise das filmagens foram selecionadas cenas das aulas e organizadas de forma a oferecer ao leitor uma idéia de como ocorreram as ações pedagógicas do grupo observado.

5.5.1.3 Iconografia: desenhar a história...

Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças. (Pablo Picasso)

A iconografia oportunizou as crianças a se expressarem, não somente através dos movimentos, mas também pelos seus desenhos. Possibilitou criar um espaço

para a expressão não verbal, e a compreensão do indivíduo para além do que pode ser traduzido em palavras.

O desenho, como instrumento de pesquisa, foi utilizado como um revelador das representações infantis a respeito do que foi produzido pelas crianças durante as ações pedagógicas. Para utilizarmos este procedimento de pesquisa, precisamos nos aprofundar em algumas questões. Segundo Leite (2005) que estudou a função do desenho na Educação Infantil:

O Olhar dá vida à obra; a obra dá vida ao olhar (pois é preciso que haja algo a ser olhado). Assim como o livro fechado, o rolo de um filme é um filme morto; a foto ou desenho guardado são papéis sem significado. Eles ganham sentido quando são vistos. A cada olhar, a obra revive com um novo sentido, assim como para um colecionador, os objetos (re) vivem a cada vez que sua história é (re) contada. Um quadro, por exemplo, faz-me vê-lo. Instala-se um processo de ida e volta: o que vejo na obra? O que ele quer mostrar? A imagem ilumina e revela nossos desejos; e nossos desejos iluminam e revelam a leitura daquela imagem. O re-ver do filme, da fotografia, do desenho, da pintura, não é ver de novo, mas ver o *novo*, pois nenhum acontecimento se repete, e sim, se renova, é sempre inaugural. É nessa troca constante que se constitui a subjetividade do sujeito contemplador. (LEITE, 2005, p.135)

Não era nosso objetivo tentar desvendar os significados dos traços, como fazem alguns estudos em psicologia, e sim, incorporar estas linguagens de expressão em nosso projeto de trabalho como formas de estimular esta dimensão humana e revelar a maneira como as crianças imaginavam certas situações.

Durante os momentos de desenhos, percebemos que as crianças davam diversas formas aos seus traçados. Ao perguntarmos a elas o que haviam desenhado, muitas criavam verdadeiras histórias e outras modificavam os enredos, colocando elementos novos e criando hipóteses sobre determinadas situações. Nesses momentos de questionamentos sobre o que haviam desenhado, tornavam-se "*crianças, desenhistas e falantes*"⁴⁰.

40 Esta expressão é de Márcia A. Gobbi, em sua dissertação de mestrado: *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha - desenho infantil, relações de gênero e educação infantil* (1997:07). A expressão "*falantes*" assume dois entendimentos fundamentais dentro da minha investigação. Primeiramente, reafirma que as crianças não são os mudos da história. Em segundo, de acordo com Sueli Ferreira (1998), a fala é parte constituinte do processo de produção dos desenhos infantis. Para esta autora "Os Significados subjetivos da figuração, só é passível de ser revelado pela própria palavra daquele que a imagina" (Ferreira, 1998:36-37)

Desta forma, esse procedimento de pesquisa não teve apenas o olhar do pesquisador, mas também considerou as falas⁴¹ nos momentos dos desenhos e após a sua criação, revelando assim, o que as crianças haviam imaginado e criado.

Diante do exposto, concordamos com Leite (2005, p.135):

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar; procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas; criar. É a partir dessa inesgotável transformação e re-apropriação da realidade que entendo o desenho infantil.



Fotografia 3 - Expressando-se através de desenhos

5.5.2 Entrevista semi-estruturada: uma direção para as palavras... .

Para Turato (2003, p. 308)

A entrevista é um instrumento precioso de conhecimento interpessoal, facilitando, no encontro face a face, apreensão de uma série de fenômenos, de elementos de identificação e construção potencial do todo da pessoa do entrevistado e de certo modo, também do entrevistador.

41 Essa característica ficou visível nos momentos em que propusemos às crianças, atividade com desenhos. Algumas dessas situações foram anotadas no diário de campo, nas quais as crianças dialogam entre si e trocam significados a respeito de seus desenhos.

A inclusão das entrevistas com as professora regente e auxiliar de sala nesta pesquisa, enquanto procedimento metodológico, deu-se a partir da necessidade de uma compreensão mais abrangente sobre o ponto de vista de outros profissionais em relação ao planejamento pedagógico e suas percepções diante do desenvolvimento das crianças. Considerando que esses profissionais, o tempo todo dialogaram conosco em busca de caminhos que pudessem contemplar o desenvolvimento da imaginação das crianças, foi aplicada, individualmente, uma entrevista semi-estruturada a cada participante da pesquisa ou parceiros de conversação, criando um diálogo e tecendo algumas considerações sobre a Educação Física na Educação Infantil.

As entrevistas semi-dirigidas foram iniciadas com o estabelecimento do “rapport”, que pode ser definido como um sentimento consciente de acordo, simpatia, confiança e responsabilidade mútua entre uma pessoa e outra (CAMPBELL apud TURATO, 2003, p. 327), ou seja, trata-se de “quebrar o gelo” firmando um canal aberto e amigável, onde transcorre uma interlocução mais espontânea.

Durante as entrevistas foi utilizado um mini-gravador. O uso do gravador é justificável pela eficácia em registrar a entrevista na íntegra, permitindo ao entrevistador maior flexibilidade para observação, não apenas às falas dos sujeitos, mas também suas expressões faciais, gesticulações, entre outras formas de comunicação não verbais, que se apresentam como importante registro para analisar o “não dito” entre as palavras.

A entrevista foi realizada com a professora regente e auxiliar da sala do grupo pesquisado. Esse momento ocorreu como um diálogo informal, para que o entrevistado se sentisse livre a falar sobre o tema central e com os aspectos ligados à realidade vivenciada.

Estas entrevistas foram realizadas no início da pesquisa, com objetivo de saber sobre o desenvolvimento das crianças e ao término, com objetivo de verificar o desenvolvimento das crianças após as ações pedagógicas.

Outra razão para a análise das falas das profissionais, reside no fato de as entrevistas terem se mostrado um material extremamente rico. As falas revelaram uma outra maneira de perceber o trabalho junto às crianças.

5.5.3 Questionário: conhecendo outros lados....

O questionário foi preenchido pelos pais ou responsáveis. Desse documento constaram questões ligadas aos dados de caracterização das crianças e suas famílias. O questionário foi preenchido durante uma reunião realizada com as famílias em fevereiro de 2007. No caso de famílias que não puderam comparecer, o questionário foi enviado para as respectivas casas, com uma explicação prévia do objetivo de preenchimento. Dos 26 questionários enviados, 20 retornaram preenchidos.

5.6 CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A construção das categorias de análise foi feita mediante os registros no diário de campo da pesquisa. Essa interpretação dos dados levou em conta a ação pedagógica baseada em discussões do grupo de estudos Oficinas do Jogo, e a recolha das vozes das crianças.

Assim, o diário de campo baseado nas fotos, filmagens, desenhos e falas das crianças interligaram-se aqui, como linguagem que constrói um texto revelador de olhares, gestos, atitudes e pensamentos. Revelando, assim, as aprendizagens e o desenvolvimento dos processos imaginativos das crianças pesquisadas.

Para o tratamento, dos dados recorreremos à análise de conteúdo.

Segundo Franco (2005, p.14)

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

O processo de definição e seleção de categorias exigiu um trabalho de “garimpo” para selecionar o material necessário mais adequado à captação dos processos imaginativos das crianças pesquisadas. O trabalho inicial para efetivação da análise ocorreu com a seleção e organização do material a ser utilizado. Através desse material de 126 páginas, tornou-se possível perceber as expressões verbais

das crianças durante as aulas, expressões das professoras, relações sociais tecidas entre as crianças, e entre crianças e adultos, e as construções realizadas pelas crianças durante as ações pedagógicas.

Num exercício de examinar, minuciosamente, o diário de campo, as categorias emergiram do discurso de diferentes sujeitos. Isso exigiu, dos pesquisadores, certos cuidados, para que a análise não estivesse impregnada pelos sentimentos que a Pesquisa-Ação provoca. Nesse processo, foi então, possível identificar as categorias de análise:

Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-los, nem é aconselhável o restabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho, baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2005, p.58)

O uso de tabelas e gráficos⁴² facilitou a análise qualitativa e a visualização das práticas pedagógicas das Oficinas do Jogo no desenvolvimento do processo imaginativo das crianças.

Desse modo, tendo como referência as expressões verbais das crianças durante as aulas das Oficinas do Jogo, emergiram as seguintes categorias: Concretas, Imaginárias, e Concretas/Imaginárias, relacionadas aos temas das aulas. As categorias apontadas serão retomadas no capítulo seguinte.

⁴² Lembramos que é necessário superar a dicotomia qualitativo-quantitativo, repensar esses conceitos e compreender que ambos estão imbricados e, se assim compreendidos, fortalecem a pesquisa.

O outro

Como decifrar pictogramas de há dez mil anos
se nem sei decifrar
minha escrita interior?
Interrogo signos dúbios
e suas variações caleidoscópicas
a cada segundo de observação.

A verdade essencial
é o desconhecido que me habita
e a cada amanhecer me dá um soco.

Por ele sou também observado
com ironia, desprezo, incompreensão.
E assim vivemos, se ao confronto se chama viver,
unidos, impossibilitados de desligamento,
acomodados, adversos,
roídos de infernal curiosidade.

(Carlos Drummond de Andrade)

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta as respectivas categorias, análise e interpretação de cada uma delas.

6.1 TEMAS DAS AULAS

“E aqui eu gostaria de lhes dizer a metade das coisas que Alice costumava falar, começando com sua frase favorita: “Vamos fazer de conta”. Ela tivera uma enorme discussão com a irmã no dia anterior, tudo porque Alice começara a dizer: “Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas”. E a irmã, que gostava de ser exata, argumentara que não podia ser, pois elas eram somente duas. Alice fora então forçada a improvisar: “Bom, você pode ser um deles, então, eu serei todos os outros.”

(Lewis Carrol, Aventuras de Alice através do espelho)

6.1.1 Construções livres com um único material

Iniciamos as aulas com a utilização de um único material. Na primeira aula utilizamos somente as tampinhas; as crianças organizaram-se com a mediação dos professores. As crianças criavam, livremente, seus temas.

O ambiente da sala de aula era transformado pelos materiais; as crianças através de suas produções criavam seu próprio mundo, seus brinquedos e materializavam suas imagens através da exploração do material.

De acordo com o registro da aula (diário de campo):

[...] Em poucos minutos as construções começaram aparecer, algumas em relevos, como a flor da S. que tinha o miolo mais alto que as pétalas. As crianças interagiam, conversavam sobre o que estavam fazendo, formando duplas, uma buscava as tampinhas necessárias e a outra construía o que haviam combinado. Percebemos durante a aula que as construções tinham formas bastante parecidas com que as crianças relatavam sobre suas produções. (abr. 2007)

No início trabalhamos com as crianças individualmente, mas, aos poucos, as crianças procuravam companhia de outras crianças, para trocar experiências, criando assim, enredos de brincadeiras. Os materiais didáticos eram suportes para as criações, e, em muitos momentos, percebíamos como as crianças tornavam-se engenheiros, criando estratégias de produções, num exercício de desconstruir e construir.

Durante as aulas colocávamos desafios para as crianças, como a utilização de determinadas cores, quantidade de materiais, uso do espaço e a organização de grupos. Esses desafios enriqueciam a aula, na medida em que lhes proporcionávamos interações mais significativas, com o material, com outras crianças e com os adultos.

De acordo com Freire (1989, p.73)

Durante a realização de jogos de construção, julgo imprescindível que o professor converse com as crianças durante a realização das tarefas e ao seu final. Quanto à elaboração, ele atua como mediador das discussões, como desafiador de propostas, como auxiliar dos arranjos.

Esta mediação do adulto através de perguntas e diálogos nos fez compreender não somente como o construtor dá formas ao construído, mas como o construído é criado e re-criado e adquire significados durante sua produção.

Para Kishimoto (1994, p.30)

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também considerar as idéias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a construção das mesmas.

Nas construções das crianças, percebíamos como suas produções eram baseadas em elementos da cultura na qual estavam inseridas. Ao produzirem com as tampinhas, flores, carros, trens, jogos e outros, as crianças transformavam os espaços em um lugar colorido, cheios de “desenhos” e “esculturas”, criando cenários e elementos que elaboravam suas representações mentais.

Ao analisar esse tema de aula, no qual as crianças se expressavam de forma concreta, ou seja, revelando seus processos imaginativos ligados a algum objeto

construído por elas, podemos perceber que falavam de objetos utilizados em seu cotidiano.

Segundo Vigotsky (2003, p. 129) “[...] ela inclui também ações reais e objetos reais.” A criança, enquanto cria, mantém conexão com dados da realidade e cria uma âncora entre o imaginário e o real, pois, pela imaginação, a criança é capaz de transformar, de recriar, e de re-significar a partir do que vive na realidade.

De acordo com Vigotsky (2003, p. 136)

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.

Conforme observamos durante essa aula que utilizamos construções com único material, a expressão verbal concreta foi uma constante. Isto nos permite refletir que a criança durante seus processos imaginários consegue se manter conectada com a realidade. Para Brougère (2004, p. 59), “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.”

De acordo com Freire (2002, p. 66)

[...] O que chamamos de mundo real seria o produto exteriorizado de nosso jogo, de nossos sonhos, de nossas fantasias. É evidente que as barreiras impostas pela realidade, pelo mundo das coisas cerceiam o produto da imaginação, de modo a torná-lo física e socialmente aceito.

Se verificarmos os registros realizados no diário de campo, notamos que, quando o material era oferecido às crianças, para que elas o explorasse, e, em seguida, os adultos fizessem perguntas a elas, as expressões Concretas se intensificavam. Essa atividade permitiu que as crianças falassem sobre suas produções de forma bastante direta, dando ao brinquedo construído uma intenção clara:

A pesquisadora, perguntava sobre suas produções, nesta aula ela anotou as vozes das crianças durante a execução do trabalho:

Criança 1:- Construí casa, martelo

Criança 2:- Céu, flor.

Criança 3:- Uma banheira e uma flor

Criança 8:- Só uma boneca.(Registro diário de campo)

Sendo assim, a re-significação do material consiste em realizar muito com pouco, transformar o inanimado em vida e viajar no universo das idéias, e é isto que as crianças fazem quando lhes entregamos materiais coloridos e diversificados com intenção clara de modificação e criação.



Fotografia 4 - Brincadeira com tampinhas



Fotografia 5 - Arte com tampinhas

6.1.2 Construções livres utilizando mais de um material

Com a utilização, ao mesmo tempo, de diversos materiais (caixas, latas, bolas, garrafas *pets*, tampinhas, arcos e cordas), criamos situações de construções,

onde as crianças possuíam grande variedade de material , seja em tamanho, forma, cor e peso. Esses momentos exigiram das crianças decisões sobre o que construir e quais materiais seriam utilizados para suas construções. Elas construíam castelos, casas, carros, carroças, etc. Algumas crianças optavam, apenas, por utilizar determinados materiais como as tampinhas e latas, outras decidiam utilizar todos os materiais, ou escolhiam por cores e tamanhos, fazendo com que suas construções apresentassem detalhes impressionantes.

Para Scaglia (2004, p.6)

A importância de se conceber e construir brinquedos encontra-se na possibilidade de se produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo da criança, pois o brinquedo começa a partir de uma vontade espontânea, depois passa para a escolha de material, a entrega total à construção, ultrapassando os problemas gerados pelos acasos, através de soluções possíveis frente às reais e potenciais capacidades, até se consumir na ação do brincar.

As crianças, ao serem questionadas pelos adultos sobre suas produções, revelavam não somente o que produziram, mas, o significado de suas construções.

De acordo com o diário de campo:

Criança 1:- Aqui é uma casa cheia de doces (*a criança aponta para as tampinhas coloridas*) e aqui são caixas de bombom (*aponta para as caixas coloridas*) e aqui são refrigerantes (*aponta para as garrafas*) E ela vai vender para o dono da festa é tudo cinco reais. Ele já vem! (*olho mais não vejo ninguém*) Pega pra ele leva! (Registro diário de campo, abr. 2007)

As produções favoreciam a criação de enredos de brincadeiras. As construções produzidas pelas crianças serviam como base para as brincadeiras simbólicas, transformando-se em temas de brincadeiras. Ao decidirem o que iriam construir, organizavam seus próprios grupos por afinidades e interesses. Em alguns momentos, as crianças trocavam de pares, fazendo surgir outra brincadeira com novas construções e enredos.

Conforme Brougère (2004, p.193)

Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é freqüente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...] portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção.

O material das Oficinas do Jogo é transformado em brinquedos pelas crianças e este poderá ter vários sentidos em uma brincadeira, por exemplo, o material transformando-se em uma casa, mercado, escolas, jogos etc. O brinquedo, então, não aparece com uma função precisa. Trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Nas construções utilizando o material didático das Oficinas do Jogo, as crianças criavam um mundo próprio, onde, ao construírem seus castelos, casas, e outros elementos que fariam parte de suas brincadeiras, elas transformavam os episódios de brincadeiras em cenários coloridos, arquitetados pelas imagens que têm das construções do cotidiano, das histórias infantis, das ilustrações etc.

De acordo com Brougère (2004, p. 40)

O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso, parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar sua dimensão simbólica.

Na transformação dos materiais, as tampinhas passavam a representar docinhos, peixinhos, flores, sol, casas, etc. As caixas se tornavam castelos, casas, muros, florestas; os arcos, casas, barcos, caminhões, carros, trens etc. As cordas viraram “Cobras Fifi e Fofa”, como foram batizadas pelas crianças. As bolas, algumas vezes, foram chuvas e estrelas. As garrafas *pets*, refrigerantes, muros, portas, caminhos, etc. As latas eram panelinhas, potes de balas, degraus de uma escada, etc. Enfim, as crianças davam significados próprios para o material utilizado, criando brechas para viverem em um mundo de sonhos, magias e reinventando caminhos para as brincadeiras.

No desenvolvimento das crianças, é evidente a transição de uma forma para outra através do jogo, que representa, o imaginário em ação. A criança precisa de tempo e do espaço para trabalhar a construção do real, pelo exercício da fantasia.

Para Brougère (2004) o brinquedo aparece como suporte de uma representação, com uma imagem a ser decodificada, reinterpretada através da situação da brincadeira, na qual a criança é compreendida como um sujeito ativo,

decifrando, criando e recriando novos significados e sentidos para as suas representações.

No brinquedo, o valor simbólico é a função, e na brincadeira há uma associação entre uma ação e uma ficção, um sentido dado à ação lúdica através dos processos imaginários das crianças. É uma ferramenta poderosa para estimular e desenvolver a capacidade de imaginar e criar. E o objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido às ações imaginárias, sendo o brinquedo um fornecedor de representações manipuláveis de imagens com volume: está aí, a grande originalidade do brinquedo, que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação.

Para Brougère (2004, p. 14),

Por outro lado, quanto mais se vai à direção do jogo, mais a função vai levá-lo para a representação [...] O pólo brinquedo que aqui, nos interessa mais particularmente, é marcado pelo domínio do simbólico sobre o funcional, até pelo fato de que o simbólico é a própria função do objeto. Traduzindo em termos “funcionalistas”, importa, por trás de tudo, a função expressiva do objeto, a tal ponto que ela faça desaparecer qualquer outra função: o objeto deve significar, deve traduzir um universo real ou imaginário que será fonte da brincadeira [...]

Ao oferecermos materiais para as crianças brincarem livremente, construíam-se um exercício de decisão e invenção, possibilitando a interação e a capacidade de modificar a brincadeira com os objetos construídos. Ao serem questionadas sobre o significado de suas brincadeiras, as crianças modificavam o sentido, conforme imagens que elaboravam na brincadeira. Por exemplo, uma casa, logo em seguida, transformava-se em castelo.

Conforme o diário de campo:

Em um outro canto duas meninas brincam construindo algo.
Criança 3:- Aqui dentro é a casa da Chapeuzinho, a gente colocou as tampinhas dentro da latinha pra se comidinha, ela precisa leva pra casa da vovó, né?
Este mesmo grupo depois de alguns minutos me diz:
Criança 4:- É onde mora a pequena sereia, dentro das latinhas, são conchinhas de ouro, ela guarda aqui, ó.

As crianças em suas produções, revelavam um reflexo criativo da realidade, como é possível perceber nessas aulas em que as crianças utilizavam diversos materiais livremente, e ao serem questionadas sobre suas criações, revelavam-nos,

a dinâmica e os elementos da realidade presentes em suas construções, seja as histórias ou situações do seu cotidiano, ou seja, elementos já incorporados pelas crianças.

Para Freire (1989, p.43)

[...] Durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil mas, **durante ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação**, para usar um termo piagetiano. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo.

A criança, ao imaginar situações de brincadeiras utiliza muito do que conhece, re-elaborando e criando de acordo com a cultura a que está inserida, formando imagens mentais de acordo com o mundo que a cerca, entretanto, suas criações não são cópias fiéis de objetos ou situações, nem uma invenção absolutamente livre de influência do real, porque a criança tem a capacidade de brincar com as imagens, de acreditar no mundo invisível, mas isso não significa que ela alucine ou fuja completamente dos elementos da realidade, a criança tem a capacidade de viajar por mundos estruturados por elas, e ao mesmo tempo tem o poder de voltar à sua realidade.



Fotografia 6 - Transformação do Material



Fotografia 7 - Construindo brincadeiras

6.1.3 Construções a partir de histórias infantis

Nas ações pedagógicas utilizamos, como um dos temas, as histórias infantis. Entendemos as histórias como uma possibilidade de estímulo à imaginação. Nas nossas aulas, as crianças não apenas eram ouvintes, mas criavam jogos de representação⁴³, permitindo que criassem suas próprias imagens e expressassem suas imagens corporalmente.

As expressões verbais das crianças, durante as brincadeiras em que utilizavam as histórias infantis, eram construídas por elementos, que aos nossos olhos (adultos) eram invisíveis, e que permeava, então, o devaneio e a liberdade de criar elementos mágicos. Nesses momentos, no quais as crianças vivenciavam suas fantasias e sonhos, elas podiam ser muito mais do que o são na realidade, ou que ainda, não são durante as brincadeiras. Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, o imaginário possibilitou às crianças a modificação da realidade, ampliando e construindo seqüências de enredos permeados de significados infantis. Nos seus jogos simbólicos, a ficção e o inusitado estavam sempre presentes, criando, então, uma metamorfose constante

⁴³ Na nota de rodapé Nº 24 registro que jogo de representação, jogo simbólico, de papéis, protagonizado, enredo são discutidos com o mesmo sentido

durante suas brincadeiras, seja na criação de personagens, de enredos, e construções de cenários.

Quando as crianças brincam com as histórias, sua imaginação desfaz a percepção, e os objetos, as pessoas, e os lugares nada têm a ver com seu sentido percebido, mas remetem a outros sentidos, criam sentidos inexistentes ou presentificam o ausente. Como durante essas aulas, em que uma caixa transformasse em castelo imaginário, as tampinhas de garrafas em mar, uma bola em um sol, um tecido preso às costas em uma capa.

A imaginação significa, por um lado, que ela é capaz de re-elaborar o que está presente, por exemplo: a caixa deixa de estar presente para o castelo torna-se presente, é criar também, inteiramente o inexistente, como a aventura de brincar nos mares. É por isso que a imaginação tem capacidade prospectiva, isto é, consegue inventar o futuro, porque ela favorece combinações e criações. A imaginação pode criar um mundo irreal que julgamos melhor do que o nosso, no qual as crianças podem “viver” imaginariamente, onde podem criar e combinar elementos, personagens e situações, distanciando-se do contato com o real.

As expressões imaginárias, repletas de imagens invisíveis, tiveram uma maior frequência nos temas em que trabalhamos com narrativas, sejam elas, histórias de clássicos infantis como: Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e outras contadas pelas professoras.

Brincar com as histórias possibilitou às crianças a ampliação de seus repertórios de imagens, que, organizadas, puderam dar origem a outras, ampliando ainda mais o universo de referências. As histórias foi um recurso que permitiu uma maior autonomia na formação das próprias imagens, imagens essas, que podemos chamar de subjetivas, por serem produção individual do sujeito, no plano do pensamento e não da realidade física.

Para Girardello apud Grainger (1997,p. 41) “Escutar uma história envolve ir à frente da história, antecipando a ação, fazendo conexões e produzindo sentidos”. As histórias vividas pelas crianças nos mostraram como, de fato, as crianças pensam e elaboram seus enredos imaginativos. No diário de campo um desses momentos foi registrado:

Então, fui relatando a história e ao chegar à parte da casa de tijolos as crianças se transformavam em porquinhos, imitavam o barulho, e faziam expressões faciais de bondade. As crianças, que eram porquinhos, abriam

a porta da casa, esperando que os lobos disfarçados de porquinhos se revelassem, para saírem correndo, era uma gritaria, uma correria frenética, os porquinhos que eram pegos, eram colocados dentro das caixas em que guardávamos as garrafas pets, transformando - se em panelão, e as garrafas em temperos, que eram colocados em cima dos porquinhos, as crianças falavam:

Criança 1: -(porquinho): - Ai, essa água tá quente desse jeito eu vou cozinhar.

Criança 2: -(lobo): - Pega o sal, pimenta para tempera.

Criança 3:- (lobo):- Esse é o sal, mexe a água.

Criança 4: -(porquinho):- Alguém inventa alguma coisa para me salva, o porquinho não morre cozinhado não.

Criança 5:- Ah, eu sou o caçador para te salva, daí o caçador pega a arma e pá, pá, pá.... Morre né lobo. Foge porquinho te salvei. (Registro diário de campo, jul. 2007)

Ao escutar histórias as crianças imaginavam elementos do texto a partir daquilo que o narrador sugeria, transformando em imagens o que ouviam, num importante processo de significação. O tempo todo, as crianças modificavam os enredos, criando uma maneira diferente de interpretar seus personagens, criando os cenários, dando forma, vida e cor, e fazendo desse momento um espaço de autoria.

Foram situações onde o inusitado e o surpreendente possibilitaram uma proximidade deste mundo imaginário, criando momentos onde o “visível e o invisível” se articulavam e promoviam o desenvolvimento de novas imagens.

Um desses momentos, registrado no diário de campo:

[...] então a idéia era do lobo conseguir entrar na casa de tijolo, uma das crianças sugeriu de jogarmos água pela chaminé para apagarmos o fogo e assim conseguirmos entrar.

Então perguntei: - O que faremos?

Uma criança respondeu:- Ó Geisa, vamo joga água, daí o fogo apaga.

Neste momento as crianças falavam todas juntas.

- Pega o balde, ali, ele tá ali. (Não havia nenhum balde, as crianças faziam de conta). É, esta chaminé é muito alta, pega a escada. (Não havia escada, mas as crianças faziam gestos como se estivessem subindo)

Criança 1:- É agora que pego este porquinho.(jul.2007)

Diante do exposto, podemos entender que as narrações de histórias dão grande estímulo ao imaginário. Girardello (2007, p.41), por exemplo, afirma que:

Garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e também da sua imaginação, que como nos ensina Vigotsky (1999, p.128), andam juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista.”

Para Girardello (2007, p.42)

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos-causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da “conspiração”, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança.

As atividades desenvolvidas utilizando as narrativas sugeriram às crianças diferentes formas de representação, criando, no jogo simbólico, oportunidade de brincar de dramatizar e inventar variados enredos de brincadeiras. Segundo Freire (2002, p. 89), “[...] É através do jogo que construímos nossas habilidade e capacidade mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação.”

As crianças, durante as aulas, produziam elementos invisíveis nas suas brincadeiras, criavam canais de abertura para o inesperado, tornando a brincadeira um espaço de criação onde puderam inventar sem uma previsibilidade, pois a brincadeira tem uma dimensão aleatória modificando –se conforme a necessidade.

As imagens que as crianças vivenciavam pareciam “ecos” do que percebiam, embora pudessem mudá-los, combiná-los, manipulá-los, para que se tornassem algo que jamais haviam percebido.



Fotografia 8 - Inventando histórias



Fotografia 9 - Entre florestas e borboletas

6.1.4 Construções a partir de histórias inventadas pelas crianças

Para elaborar aulas em que o tema pudesse instigar os devaneios, como descreve Bachelard (1994), recorreremos ao tema em que as crianças criassem suas próprias histórias. Segundo Bachelard, (1994, p.81) é a abstração que orienta a criação e a invenção: “[...] as sínteses me encantam. Me fazem pensar e sonhar ao mesmo tempo. É a totalidade de pensamento e de imagem. Abrem o pensamento pela imagem, estabilizam a imagem pelo pensamento.”

Para o autor, a imaginação criadora materializa-se no devaneio, na liberdade de poder sonhar. Os devaneios, segundo Bachelard, foram os primeiros responsáveis por nossa liberdade na infância. Os sonhos nos permitem transformar em seres livres, pois através deles podemos liberar as faculdades propulsoras do imaginário.

Segundo Girardello apud Hardy (1968, p.5)

Afinal, sonhamos através de narrativas, devaneamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamos-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos através de narrativas.

Em várias aulas das Oficinas do Jogo, trabalhamos com as histórias inventadas pelas crianças. Utilizamos a produção textual durante essas aulas, nas

quais as crianças inventavam e elaboravam situações fantásticas. Foram momentos em que fechavam os olhos e procuravam imagens que pudessem compor o enredo da história que iriam em seguida protagonizar, em um jogo de “verdades e mentiras”⁴⁴.

Estas histórias eram organizadas e elaboradas através de perguntas, que nós adultos fazíamos às crianças. - E agora?- Como aconteceu?- E então?... Tecíamos essas histórias com muitas vozes e idéias. Eram momentos onde as crianças também questionavam entre elas, a seqüência dos fatos e os personagens, criando uma multidão de imagens com diferentes nuances.

Conforme o diário de campo (18 de abril de 2007), uma das produções textuais criada pelas crianças:

O pescador e o boi de mamão

O pescador foi pescar e caiu no mar, veio um peixe gigante e salvou o pescador. O pescador não ficou com medo e voltou para casa com seu barco. Quando chegou em casa, tinha uma festa, e lá estava o boi de mamão e um monte de pescadores que eram amigos dele.

A cabra, o urso, o cavalo, o urubu, a bernunça, o dono do boi. O dono do boi era outro pescador. Aí, o boi ficou com dor de barriga e foi embora, daí nasceu um monte de filhotes.

Cada pescador levou para sua casa um boizinho e ficaram muito felizes.

(Crianças do grupo 6)

Logo após pedimos para que desenhassem a história, para que ficassem como as ilustrações das histórias de nossos livros. As crianças organizaram-se ao redor do papel que a professora escrevera. As crianças permaneceram um bom tempo, desenhando e conversando entre elas sobre suas produções.

A segunda parte da aula seria montagem, construir e viver a história através da dramatização. Montamos primeiro a casa do pescador. Perguntei: - O que teria em sua casa?

Com a produção textual criávamos brincadeiras, onde o cenário era construído com o material didático das Oficinas do Jogo. Durante essa aula, aqui registrada, as crianças construíram o barco, a casa do pescador, a festa. Os personagens foram encenados com as falas, os gestos e os adereços que pudessem compor o imaginário, atribuindo novos significados aos objetos, em um jogo de “verdades e mentiras”.

Para Vigostsky (2003, p.12), as crianças:

44 Expressão de uma criança participante da pesquisa

[...] em seus jogos, reproduzem muito do que vêem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com freqüência, meros reflexos do que vêem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças, aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão que as re-elaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O afã que sentem em fantasia é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos.

Essas aulas também nos fizeram refletir sobre a questão do papel do profissional que atua com as crianças. Em muitos momentos, viajávamos por mundos até então esquecidos por nós, criando caminhos de possibilidades e busca de nossas próprias imagens.

Na entrevista, realizada com a professora regente, ela registra essa possibilidade dos adultos resgatarem o poder de imaginar.

Até nós educadores resgatamos uma fantasia que havíamos perdido, e fizemos parte destes momentos junto às crianças. Todos tinham oportunidade de vivenciar sua imaginação, seus desejos, seus sonhos de alguma forma, e todos fizeram isso, alguns mais desinibidos, outros mais acanhados, cada um do seu jeito pôde e brincou muito com sua imaginação.(entrevista semi-estruturada, Out. 2007)

E, citando Freire (1989, p.37),

Viajando pela fantasia, a criança vai longe. Conhece coisas que nós, adultos, já vivemos e esquecemos, e muitas vezes vai além de quase todos os adultos. No entanto, há pessoas mais velhas que enveredam pela ficção, e são capazes de trazer de lá conhecimentos que revolucionam o mundo. É uma pena que os homens quase sempre esqueçam de suas fantasias e sonhos!

Essa cumplicidade imaginária entre adultos e crianças, que se estabelecia em nossas aulas, era vital para conseguirmos cativar “a platéia”, ou seja, nossas crianças. Viajando com eles, por mundos de ficção, nós nos aproximávamos dos seus universos, criando, assim, encontros mágicos e fabulosos.



Fotografia 10 - Produzindo enredos

6.1.5 Construções a partir de ilustrações

Criamos aulas utilizando uma ilustração que retratava uma festa popular. Instiguei as crianças a observarem aquela ilustração para que ele pudesse se tornar base do nosso trabalho. Inicialmente conversamos sobre o que viam. Nesse momento, algumas crianças nos falavam que escutavam a "música" e sentiam cheiro de "comida". Produzimos um texto, com as crianças, sobre a ilustração:

Uma Festa

Tem brinquedos, carros, pula-pula, balão, cama elástica. Tem música, tem letras, é uma festa de aniversário para todas as crianças. A mesa é grande, tem copo, prato, a moça está perto da mesa. As crianças estão brincando de cama elástica, são muitos pratos.

Vovozinha está sentada na cadeira de rodas porque caiu da escada e machucou a perna. O moço está dando presente para o menino que está de aniversário. As crianças pulando no pula-pula. Os meninos estão brincando no carro. As crianças brincando de rebeldes. Meninos brincando de carrinho, pula-pula e dançando Barney.

Tem pessoas fazendo sanduíche para os outros comerem. O moço está pendurando um balão com brinquedo dentro. A menina está levando um bolo de laranja. No pula-pula os meninos estão pulando. A menina está na moto cor –de- rosa. A menina está dando a chupeta para o bebê para ela não chorar. As letras formaram "Feliz Aniversário". As pessoas estão felizes porque estão se divertindo na festa.

A partir da produção textual, criamos, então, uma brincadeira de construir o cenário da festa. Na primeira aula utilizamos somente as tampinhas. As crianças

criavam situações inusitadas. Em um desses momentos anotamos no diário de campo:

Falei :- Vamos fechar os olhos e tentar ver o que está dentro de nós , para construirmos com as tampinhas aquilo que imaginamos.
 As crianças fizeram silêncio e fecharam seus olhos. Então perguntei: - O que viram ?
 Criança 1: - Eu vi as tampinhas falando.
 Geisa:- Falando o quê?
 Criança 1:- Que ela ta numa festa de aniversário.
 Criança 2:- Ah, eu to vendo barco e carro.
 Criança 3 :- Vi escuro e vi tampinha e ela agora é jogo de brinca.
 Criança 4 :- A tampinha tem perna e passeia na festa.
 A atividade foi iniciada e as crianças se organizaram em pares, sozinhas e algumas formaram pequenos grupos de 3 e 4 crianças.
 No início as crianças que estavam em grupo conversavam entre si, para poder decidir o que iriam fazer, outras buscavam as tampinhas e as encaixavam dentro dos arcos dando formas indefinidas aos desenhos. Fiquei observando e não interfeiri neste momento.
 Aproximei-me de alguns pares e perguntei: - E aí, que estão fazendo?
 Eles responderam:
 Criança 1:- A gente ta fazendo uma cama elástica e essas tampinhas são crianças que estão pulando. (Mai. 2007)

Na segunda aula, em que utilizamos novamente a ilustração como base, usamos todos os materiais das Oficinas do Jogo. Nessa aula, o desafio seria criar nossa “própria festa”. As crianças organizavam-se para decidir o que seria construído e de que forma iriam utilizar o espaço destinado para as construções. Os adultos mediam todo o processo, mas as crianças formavam seus próprios grupos, deslocavam-se e faziam suas conexões, inventavam, imitavam, produziam situações diversas e criavam seus jogos simbólicos.

Durante essas aulas, criamos procedimentos em que o faz-de-conta caracterizava as brincadeiras infantis, em que as crianças interpretavam e inventavam realidades a partir do movimento da imaginação, onde caracterizavam personagens, modificavam o ambiente, arquitetavam situações e cenários que pudessem dar vida às suas brincadeiras. Traziam elementos de seu cotidiano para experimentação e criavam um canal entre elas e o mundo que as cerca.

Para Freire (2002, p.119)

O jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas. Quem vai ao jogo leva, para jogar, as coisas que já possui, que pertencem ao seu campo de conhecimento, que foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. Os ingredientes do jogo, portanto, são as coisas velhas fechadas pela objetividade que marcou sua aprendizagem.

Nas brincadeiras, as crianças podiam ser filhinhos, mães, papais, instrutores de um parque de diversão e outros personagens extraordinários, integrando vivências diversas misturadas com as situações do cotidiano, da natureza, das histórias infantis, incorporando-as em aventuras e eventos que extrapolavam o tempo e o espaço numa, “[...] Confrontação de imagem com representação, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários”(Brougère 1995 p.40).

Nos momentos das aulas, a recolha das falas das crianças demonstrava que a todo momento elas se projetavam para um universo fictício, elaborando cenas em que criavam diferentes formas de expressão, inventavam problemas e soluções, estabeleciam relações, formavam elos de cooperação, de trocas e, algumas vezes, de disputa, num jogo em que a fantasia e a realidade misturavam-se.



Fotografia 11 - Mundo Colorido

6.1.6 Brincadeiras Populares

Nas aulas em que utilizamos as brincadeiras populares como tema, procuramos adequar algumas brincadeiras à faixa etária das crianças. As brincadeiras selecionadas possibilitavam a elas, a fertilização de sua imaginação, seja na criação de algum personagem, na narração dos adultos que envolvessem

situações de fantasia, ou na criação de elementos que pudessem instigá-las a produzir novas imagens.

Na brincadeira popular “Lavar o piniquinho da vovó”⁴⁵, as crianças interpretavam diferentes papéis e criavam situações imaginárias como o rio, a transformação de crianças em pedras, favorecendo vivenciar momentos de “transgressão” e fantasias.

Na brincadeira do gato e o rato, as crianças, ora se transformavam em gato, em rato, em porta falante ou faziam parte da casa “ *que podia se mexer*”, como disse uma criança. Na brincadeira do Ovo Choco, alguns desafios e elementos novos foram incorporados à brincadeira, como “Ovo de Ouro”, a bruxa, e o mágico.

Na brincadeira de pular corda, criamos surpresas em relação a esse material. Ao apresentar o material, coloquei-o em uma caixa e perguntei às crianças o que havia dentro. As hipóteses das crianças eram variadas e criavam respostas de acordo com o que haviam imaginado. Muitas escutavam barulhos, outras se mostravam com medo do desconhecido. Ao visualizarem o objeto, imediatamente as crianças batizaram as cordas de “cobras Fifi e Fofa”. Em todas as brincadeiras populares feitas com as cordas, as crianças escutavam vozes e conversavam com o material, fazendo-nos perceber que davam vida à brincadeira e produzindo, assim, uma história de “cobras e crianças”.

Essas “amigas”, como as crianças chamavam as cobras, criadas por nós e pelas crianças, permitiram trabalhar diferentes expressões, tais como a criação de um texto e uma carta destinada às “cobras”, que as crianças levaram ao correio fazendo com que nossas brincadeiras atravessassem os muros da creche.

Na brincadeira Caça ao Tesouro, utilizamos as “Cobras” como protagonistas da brincadeira. Criamos uma carta para que as crianças pensassem que havia sido escrita pelas “cobras”. A carta representava um convite para participarem de um desafio. As pistas foram colocadas em pontos estratégicos para que as crianças pudessem explorar os variados espaços existentes na creche.

45 Brincadeira popular de origem desconhecida. Narra uma história onde o “filhinho” pede a mamãe para lavar o piniquinho da vovó no rio. A mamãe permite, mas alerta para não tomarem banho no rio. As crianças, ao chegarem no rio, resolvem molhar seus pés, depois, aos poucos, mergulham na “água imaginária”. A mamãe ao sentir falta de seus filhos, resolve ir até ao rio. As crianças, então, fingem serem pedras, para que a mamãe não as descubra. A mamãe fica admirada com pedras tão bonitas, mexe nas “pedras”. A primeira pedra que se mexer levará um castigo da mamãe. E as outras saíram correndo para mamãe pegá-las.

As crianças, além de participarem de uma brincadeira permeada de aventura e desafio, também foram instigadas em seus processos imaginários, através das dúvidas que surgiram durante a brincadeira.

Um desses momentos foi selecionado e registrado no diário de campo:

Continuamos a procura, a pista dizia para subirmos a rampa. Este espaço é pouco explorado pelas crianças da creche, é um terreno íngreme e fica no alto, e de lá podemos vê-la em sua totalidade. Nossa, as crianças estavam muito felizes, subiram correndo e gritando; começaram a sua busca, até que acharam três cobrinhas de pano e um saco cheio de pirulito de chiclete. As crianças falaram:

Criança 1: - Olha isso, as outras amiguinhas delas.

Criança 2: - Acho que ta cuidando dos pirulitos.

Criança 3: - Nossa que lindinhas, adorei essa, vou fala com elas.

Criança 1:-Pergunta como que ela subiu aqui?

Criança 3:- Como tu subiu aqui?

Criança 3 :- Ahh... Ela subiu devagarzinho.

Criança 4: - O Geisa, essas cobrinhas moram aqui? (Mai. 2007)

Segundo Brougère (2004, p. 104)

Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto.

No painel das fotos, podemos perceber como as crianças, em suas transformações, inventavam e manifestavam sede de atravessar seus próprios limites, na medida em que criavam com os objetos, outras possibilidades.



Fotografia 12 - Somos nós papai...



Fotografia 14 - Colorindo Fifi



Fotografia 13 - Uma nova amiga

6.2 ANÁLISE DAS EXPRESSÕES VERBAIS DAS CRIANÇAS

A seguir, apresentamos as tabelas que descrevem as expressões das crianças, a partir de cada tema desenvolvido em aula.

Conforme já mencionamos anteriormente, os dados que, em seguida, serão analisados, foram recolhidos, através de anotações diretas no diário de campo (durante as aulas), de anotações após a observação das fotografias, filmes, desenhos e falas da professora e auxiliar. Não construímos categorias *a priori*, ou seja, não tínhamos qualquer intenção de que as expressões orais das crianças se enquadrassem em categorias previamente definidas. Pelo contrário, neste trabalho de Pesquisa-Ação, os conhecimentos emergiram das ações pedagógicas realizadas, portanto, a participação das crianças assume tamanha importância, tanto quanto as demais pessoas envolvidas na pesquisa. As categorias que serão analisadas a seguir emergiram dos acontecimentos cotidianos das aulas. Uma vez que era nossa intenção considerar apenas aquilo que traduzisse, de alguma forma, a imaginação das crianças. Percebemos que nada seria mais tradutor dessa imaginação do que as falas pertinentes às ações. E essas falas, sem qualquer dúvida, estavam sempre ancoradas em dados da realidade. Esses dados da realidade constituem a própria vida das crianças, mas são representados por elementos das brincadeiras delas. Por constituírem o dado físico mais presente, os materiais pedagógicos das Oficinas do

Jogo, e os brinquedos construídos com eles, fazem a ponte entre a imaginação das crianças e a realidade que mencionamos. Em alguns casos, como veremos adiante, as falas das crianças se dirigem diretamente aos brinquedos construídos (definimos, nesse caso, a categoria das expressões “Concretas”). Noutros casos, as falas não faziam alusão direta aos brinquedos, apesar de serem produzidas a partir das construções deles. Partiam dos brinquedos concretos, mas se desprendiam deles, aludindo a personagens e histórias elaboradas pela imaginação (definimos, nesse caso, a categoria das expressões Imaginárias). Havia ainda os casos em que as crianças, mencionando diretamente os brinquedos construídos, evoluíam em suas falas, criando personagens e histórias apenas imaginadas, não presente diretamente nas construções (definimos, nesse caso, a categoria das expressões “Concretas/Imaginárias”).

Tabela 7 - Freqüência das expressões verbais das crianças durante as aulas

Temas das aulas	Nº de aulas	Concretas	Imaginárias	Concretas/Imaginárias	Total
Construções livres utilizando único material	1	8	4	5	17
Construções livres utilizando mais de um material	2	4	1	7	12
A partir de histórias infantis	5	9	47	22	78
A partir de ilustração	2	6	13	20	39
A partir de histórias criadas pelas crianças	5	10	50	28	88
Brincadeiras populares	4	20	34	19	73
Total	19	57	149	101	307

A Tabela 7 apresenta, com detalhes, as expressões colhidas pela pesquisadora/professora enquanto as crianças realizavam as brincadeiras de faz-de-conta e as brincadeiras populares. Ou seja, trata-se de expressões livres durante a dinâmica de cada aula, sem que perguntas fossem direcionadas pela professora às crianças. Essa tabela apresenta, na coluna da esquerda, as atividades realizadas pelas crianças, conforme os temas de aulas sugeridos pela pesquisadora. Por exemplo, “construções livres utilizando um material” significa atividades em que as crianças criavam, livremente durante as aulas, utilizando somente um dos materiais didáticos das Oficinas do Jogo, no caso dessa aula, tampinhas de garrafas. Em

outras aulas sugeriam-se às crianças construções livres, mas com a utilização de diversos materiais. Diversas aulas foram feitas (neste caso cinco) a partir de histórias contadas pela pesquisadora/professora; as crianças ouviam as histórias e depois, utilizando livremente os materiais, realizavam suas construções. Duas aulas foram feitas com criações, sem restrições aos materiais, a partir de uma ilustração em painel mostrada aos alunos. Cinco aulas foram realizadas com construções, a partir de histórias contadas pelas próprias crianças. Por fim, em quatro aulas foram aplicadas brincadeiras populares tradicionais, como por exemplo, o gato e o rato, ovo choco e caça ao tesouro, entre outras.

Nas colunas à direita temos, primeiro o número de aulas feitas com cada tema. Em seguida, na coluna intitulada “Concretas”, o número de ocorrências, correspondente a cada tema em que as crianças se referem a algo concreto, isto é, quando elas falam entre elas ou para a pesquisadora/professora (sem que essa pergunte), sobre algum objeto que, de fato, ela construiu, como por exemplo, barcos, casas, castelos, etc. Portanto, nessa categoria, incluímos as expressões que diziam respeito a elementos, de fato, existentes nas brincadeiras das crianças. Nessas expressões, elas apenas se referiam ao objeto que haviam construído.

Na coluna “Imaginárias”, incluímos as expressões das crianças desvinculadas de objetos concretos. Ou seja, quando alguma criança dizia algo que não estava ancorado em algum objeto concreto na construção dela, categorizamos essa expressão como puramente imaginária. Exemplo desse momento:

Na mesa da festa algumas crianças sentadas nas caixas menores que agora eram cadeiras, mexiam nas loucinhas e uma servia a outra e falava:
 Criança 1:- HUUU, tá bom, é sopa quente, né?
 Criança 2:- É sopa e bolo e café.
 Criança 1:- Café, cheiroso, né?
 Criança 2:- Toma filho, tem açúcar no café, e tá quente
 Criança 3:- Pega mais carne pra mim, passa brigadeiro, passa! (Mai. 2007)

Porém, vale dizer que, nesses jogos, todas as expressões se referem a algo imaginado. Fizemos essa separação apenas para mostrar as expressões dirigidas a algum objeto existente no plano físico e aquelas que não tinham essa correspondência.

Na próxima coluna à direita incluímos as expressões das crianças que, falando de uma história que elas inventavam, tinham como referência algo concreto, isto é, algum objeto por ela construído, como as casas, as pessoas, barcos, peixes,

e assim por diante. Com bastante nitidez, via-se que as crianças inventavam histórias, mas essas histórias mantinham correspondência com algum objeto que elas tinham construído.

Os dados apresentados na Tabela 7 correspondem, no nosso entender, aos objetivos pretendidos neste estudo. A idéia básica deste trabalho é dar provas de que uma pedagogia lúdica como a que sugerimos nas Oficinas do Jogo, preenche aquilo que, para nós, é o requisito principal da Educação Infantil, isto é, a educação da imaginação, vale dizer, o desenvolvimento da imaginação humana. Acreditamos que, sendo a imaginação a mais poderosa das capacidades humanas, e que o período mais fértil de desenvolvimento dessa imaginação é o período compreendido pela Educação Infantil, temos que desenvolver um conjunto de procedimentos em aulas para promover tal desenvolvimento. Buscamos, portanto, atividades em que a imaginação da criança seja solicitada. Considerando que, sempre que joga, a criança imagina, recorreremos a jogos (faz-de-conta, construção, brincadeiras populares) que enfatizam sobremaneira essa mobilização.

No capítulo sobre a imaginação mencionamos a idéia de Piaget (1979), segundo a qual, tão logo se põe a andar e falar, a criança passa a praticar um tipo de atividade chamada por ele de imitação diferida, ou seja, consegue representar mentalmente objetos na ausência dos mesmos. Isso equivale a dizer, de acordo com a idéia de Piaget, que essa imitação não é apenas uma cópia de um modelo externo, mas, tendo por referência esse objeto, uma construção interna bastante complexa. Quando, nas Oficinas do Jogo, as crianças da Educação Infantil apresentam um número tão expressivo de produções imaginárias (sendo que registramos apenas aquelas que elas expressam oralmente), elas estariam segundo Piaget, realizando tais produções a partir de uma certa imaginação. Ora, quer seja construindo livremente, quer seja construindo a partir de histórias, ilustrações, ou em brincadeiras populares, as crianças tinham sempre algo a que se apegar, algo que lhes servia de modelo. Por mais incompreensível que a imaginação infantil pareça aos olhos e ouvidos adultos, não se trata de um mero devaneio, mas de uma intensa atividade mental comprometida com a realidade, pois é dela que se parte. Quando a criança se dedica aos jogos, exatamente pelo caráter desinteressado deles, ela pode exercitar seu poder de imaginar e estruturá-lo para que, dele, resultem, por exemplo, as diversas formas do pensamento humano, a criatividade e a consciência. No período compreendido pela Educação Infantil, não somente o pensamento

lógico-matemático, mas toda a imaginação ainda está se estruturando. A escola tem, portanto, que dedicar-se à educação dessa imaginação. Neste trabalho, quisemos mostrar o poder que possui uma pedagogia lúdica, como coadjuvante, no processo de desenvolvimento da imaginação infantil.

A imaginação proporciona uma liberdade que a realidade limita. Por mais importante que seja manter a conexão com a realidade, a criança, quando imagina, rompe com os limites físicos do mundo temporal. Enquanto houver conexões com a realidade, não deve haver limites para a imaginação. Portanto, e lembrando Bachelard (1990), cultivar a imaginação é o mesmo que cultivar a liberdade.

Como bem lembra o professor Ramachandran (2004), a imaginação é construtiva, extremamente criativa, capaz de criar cenas, preencher lacunas e nos fazer pensar que o que vemos e ouvimos está lá, na realidade, quando não passa de fragmentos dela que sugeriram construções internas. Porém, para tanto, a imaginação precisa de instrumentos, precisa ser rica de experiências. São essas experiências que julgamos ter proporcionado às crianças que fizeram parte deste estudo.

Freire (2002), lembra que o ser humano, como qualquer outro ser vivo, vive em ambiente próprio. Porém, afirma aquele autor, que "[...] Seu instrumento particular e privilegiado de adaptação ao mundo é o símbolo interno, a imaginação, a capacidade interna de representar as coisas e os acontecimentos [...]" (FREIRE, 2002, p. 86).

Freire (2002, p. 87) ainda afirma que

[...] é quando joga que o ser humano mais é fértil em produção de imagens. No caso da criança, então, ela é absorvida em quase todo o seu tempo pelo faz-de-conta, que não é outra coisa senão a construção de um mundo interior, esse mundo que, uma vez comunicando-se com a realidade, produz a cultura que vamos habitar.

Imaginar nunca é demais, especialmente quando se trata de Educação Infantil. Em nenhum outro período de vida será tão importante desenvolver a imaginação, pois é exatamente nesse período que ela se constitui. Pelo que vimos na Tabela 7, e pelas afirmações dos autores aqui mencionados, cremos que se justifica, amplamente, a opção por uma educação lúdica na Educação Infantil. Muitas vezes, quando nos preocupamos com a Educação Infantil, não se trata somente de incrementar o jogo durante as aulas, mas também, de evitar que ele

seja suprimido, substituído por atividades burocráticas e “úteis” à realidade do mundo adulto.

A seguir, apresentamos o gráfico que ilustra a freqüência das expressões verbais das crianças nas aulas das Oficinas do Jogo.

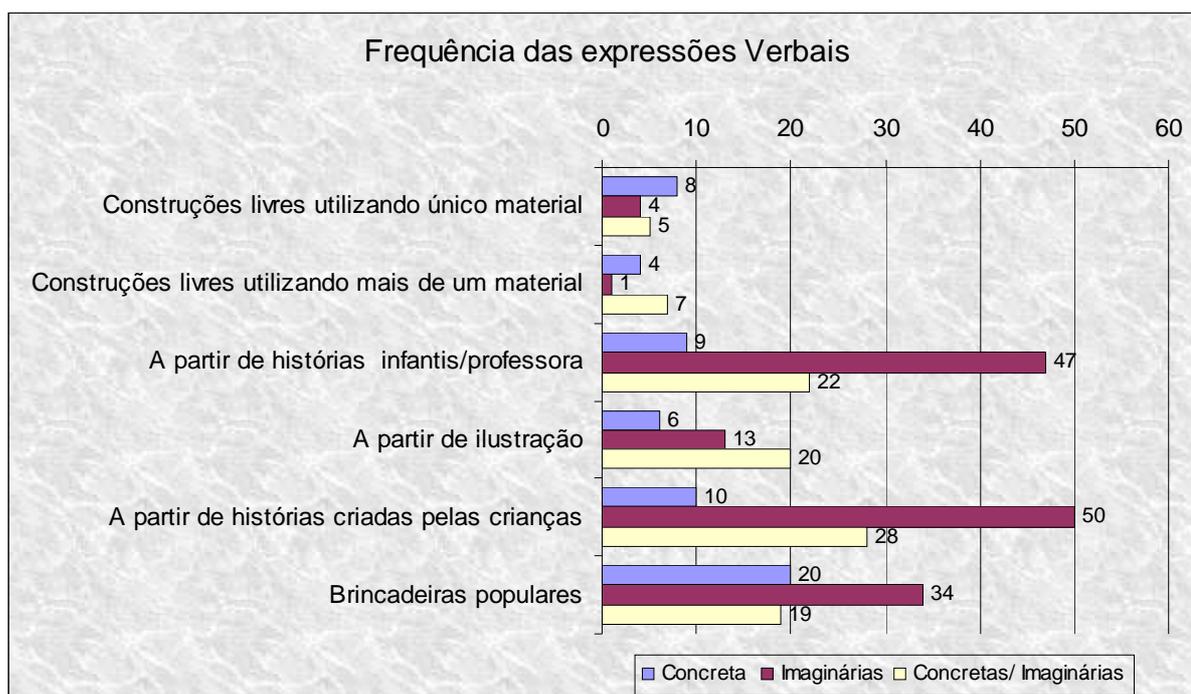


Gráfico 9 - Frequência das expressões verbais

Conforme podemos verificar no gráfico 9, no tema Construções livres utilizando somente único material, as expressões verbais Concretas ocorreram em 8 situações, as Imaginárias em 4, e as Concretas/Imaginárias em 5 situações.

Nas aulas utilizando diversos materiais, as expressões Concretas ocorreram em 4 situações, as Imaginárias em 4 e as Concretas/Imaginárias em 5 situações. As aulas organizadas a partir de histórias infantis, contadas pela pesquisadora/professora revelam que as expressões Concretas foram anotadas em 9 situações, as Imaginárias em 47 situações, e as Concretas/Imaginárias em 22 situações. Utilizando uma ilustração, as expressões Concretas ocorreram em 6 situações, as Imaginárias em 13, e as Concretas/Imaginárias em 20 situações. Nas aulas onde as crianças criavam as histórias, as expressões Concretas ocorreram em 10 situações, as Imaginárias em 50, e as Concretas/Imaginárias em 28 situações.

Durante o tema Brincadeiras populares, as expressões Concretas foram registradas em 20 situações, as Imaginárias em 34, e Concretas/Imaginárias em 19 situações.

Numa primeira observação, percebemos que, quando as construções são precedidas ou acompanhadas de histórias contadas pela professora, criadas pelas crianças ou ilustrações, há um maior fomento da imaginação. Ou seja, nesses casos, quando as crianças falam livremente de suas construções, referem-se, predominantemente, a descrições de coisas que não estão presentes nas construções concretas. Chama a atenção, nesse caso, à incidência muito grande de manifestações imaginárias durante o desenvolvimento do tema brincadeiras populares. Acontece que, nessas brincadeiras, as crianças, deram aos objetos das brincadeiras, nomes fantasiosos. Por exemplo, uma corda era transformada por elas em uma cobra, inclusive individualizada por nomes. Ou seja, os únicos casos em que as brincadeiras não eram precedidas por histórias, eram, de fato, as construções utilizando um único material ou as construções utilizando mais de um material. Nessas construções, as crianças falavam dirigindo-se diretamente às coisas construídas, descrevendo-as tal como eram. Isso diminuía a margem de possibilidades de fantasiar livremente; ficavam mais presas aos objetos concretos da construção.

Na tabela abaixo destacamos a média das expressões verbais das crianças por aula.

Tabela 8 – Média de freqüência das expressões verbais das crianças por aula

Temas das aulas	Nº de aulas	Concretas	Imaginárias	Concretas/Imaginárias	Total
Construções livres utilizando único material	1	8	4	5	17
Construções livres utilizando mais de um material	2	2	0,5	3,5	6
A partir de histórias infantis	5	1,8	9,4	4,4	15,6
A partir de ilustração	2	3	6,5	10	19,5
A partir de histórias criadas pelas crianças	5	2	10	5,6	17,6
Brincadeiras populares	4	5	8,5	4,75	18,25
Total	19	21,8	38,9	33,25	

A Tabela 8 apresenta-se diferente, em relação à Tabela 7, os números nas colunas à direita dos temas, ou seja, os números que aparecem nas colunas

“Concretas”, “Imaginárias”, “Concretas/Imaginárias” e “Total”, são números proporcionais às aulas dadas, portanto, podemos dizer que a Tabela 8 apresenta maior fidelidade às expressões das crianças. Porém, de modo geral, a Tabela 8 confirma dos dados da Tabela 7.

Esta passagem do diário de campo ilustra, com perfeição, os dados da Tabela 8.

Então, fui relatando a história e ao chegar à parte da casa de tijolos as crianças se transformavam em porquinhos, imitavam o barulho, e faziam expressões faciais de bondade. As crianças, que eram porquinhos, abriam a porta da casa, esperando que os lobos disfarçados de porquinhos se revelassem para saírem correndo, era uma gritaria, uma correria frenética, os porquinhos que eram pegos, eram colocados dentro das caixas em que guardávamos as garrafas pets, transformando – se em panelão e as garrafas viraram porta- temperos que eram espalhados sobre os porquinhos, as crianças falavam:

Criança 1: -(porquinho): - Ai, essa água tá quente, desse jeito eu vou cozinhar.

Criança 2: -(lobo): - Pega o sal, pimenta para tempera.

Criança 3:- (lobo):- Esse é o sal, mexe a água.

Criança 4: -(porquinho):- Alguém inventa alguma coisa para me salvá, o porquinho não morre cozinhado não.

Criança 5:- Ah, eu sou o caçador para te salva, daí o caçador pega a arma e pá, pá, pá.... Morre, né, lobo. Foge porquinho te salvei. (jul. 2007)

Este outro registro do diário de campo descreve as produções das crianças, após a professora apresentar um cartaz para elas:

A aula proporcionou uma vasta possibilidade de brincadeiras [...] Produziam seus jogos usando elementos velhos e elementos novos criados por eles durante a brincadeira. Por exemplo: a piscina de bolinha, o cardápio da festa, o carro que tinha asas e que poderia voar até o céu. Durante a brincadeira, anotamos as falas das crianças;

Criança 1: - Pega mais docinho, filhinha, a gente já vai embora, o pai tá chegando.

Criança 2:- Corta a carne com a faca, não com a colher, e toma refri sem derramá, viu?

Criança 3:- A gente veio de carro, ela é a mãe, ela a filhinha e B. é o pai. Ele vai me levar na piscina de bolinha.

Podemos ver, por esses exemplos que, embora, como afirma Vygotsky (2006), a imaginação da criança seja mais pobre que a dos adultos (dado o número menor de experiências de vida), ela é menos controlada, há menos filtros, menos compromissos com a realidade. E isso é especialmente presente, durante o período da Educação Infantil.

Nas brincadeiras populares, incluíamos elementos instigadores da imaginação das crianças. Por exemplo, na brincadeira de “caça ao tesouro”, as pistas continham, além de brinquedos como bichinhos, algumas guloseimas. Com isso, conseguimos que as crianças tivessem uma intensa produção imaginária, conforme a Tabela 8 demonstra.

Em um dos momentos da aula em que aplicamos a caça ao tesouro, a professora relata:

As crianças falam com as “cobras” e escutam diálogos entre elas.

Criança 4:- Obrigado Fofa e Fifi pela surpresa.

Disse, agora precisamos dar comidinha, água e colocá-las para dormir, pois elas estão bastante cansadas. Pergunto como será que elas subiram a rampa com aquele saco de pirulito? As crianças respondem:

Criança 1:- Levando com a boca.

Criança 2:- Com a boca e enrolando o rabo.

Criança 3:- A lagartixa ajudou.

Criança 4:- Uma puxou assim e as outras assim, foram rolando, rolando, rolando, depois puxando, puxando.

No final as crianças buscaram bolachas na cozinha colocaram dentro das caixas das “cobras”. Outro dia brincaremos mais com nossos amigos.

O único caso em que predominam as expressões diretamente presas às construções, é o das brincadeiras utilizando um único material. Vejamos as expressões das crianças, depois de construir, com o material, uma praia:

Criança 7: - Essa é minha praia

Criança 8: - Posso colocar os peixes na tua praia?

Em outro lado da sala algumas crianças falavam sobre suas construções;

Criança 11: - Construimos uma casa, mas também parece o castelo, mora princesa e bruxa, a bruxa mora aqui. (aponta com seu dedo para baixo)

É interessante observar que, nas aulas em que as crianças utilizam diversos materiais, há poucas manifestações verbais. Acreditamos que seja porque estão muito envolvidas em construir jogos. Há uma diversidade imensa de materiais, e isso é tão atraente, que eles inventam brincadeiras sem cessar, com menor tempo, provavelmente, para se expressar. Isso não significa que imaginam menos, mas, apenas, que se expressam menos verbalmente. Notamos que usam, nesses momentos, um número grande de expressões corporais. Não temos como saber o que as crianças imaginam, a não ser quando verbalizam. Portanto, neste estudo, damos prova da fertilidade proporcionada pelas Oficinas do Jogo quando as

crianças expressam a imaginação, oralmente, e isso, conforme mostram as tabelas, ocorre com enorme freqüência.

Conforme o diário de campo:

Em outro lado, as crianças montaram uma casa com muitos detalhes, observamos que as crianças, daquele grupo, estavam entusiasmadas para que ela ficasse muito bonita, mas o interessante foi que as mesmas crianças, depois construíram um castelo e por fim uma festa de aniversário com bolo, docinhos, refrigerantes, presentes, cantaram parabéns e falaram: - É a festa de aniversário da Profe. (Abr. 2007)

O Gráfico a seguir permite uma visualização bastante precisa dos números proporcionais de expressões orais, das crianças, em cada categoria.

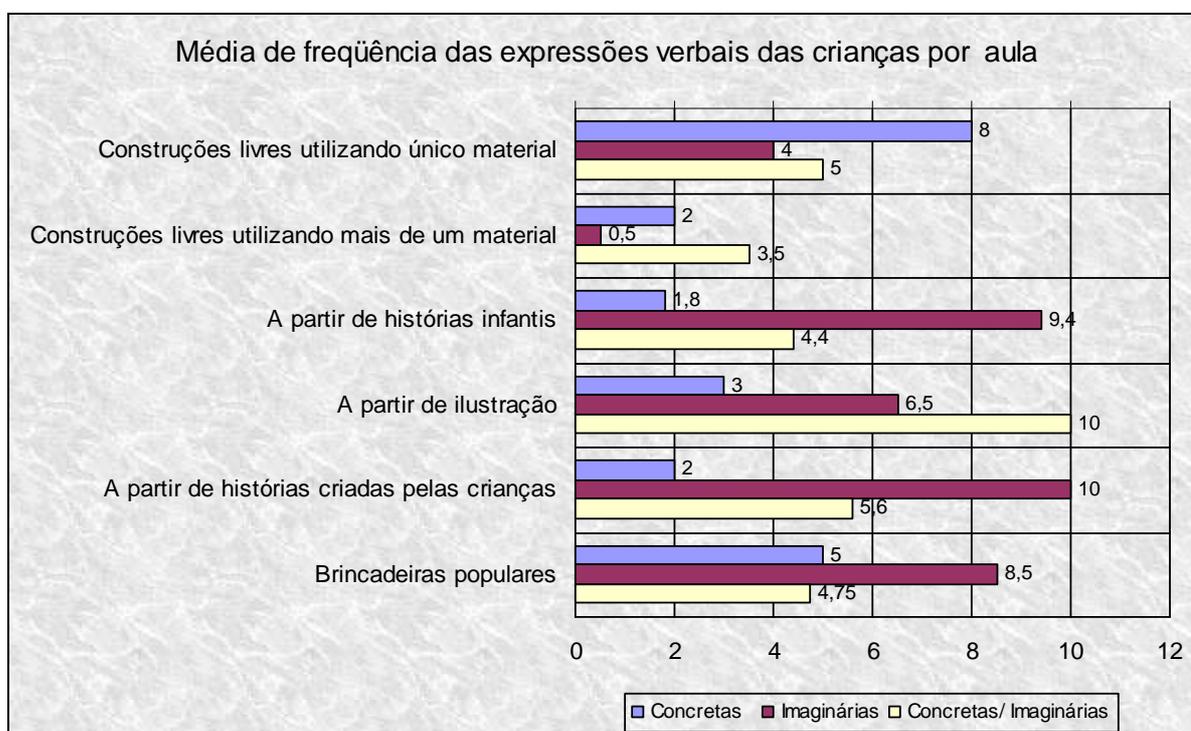


Gráfico 10 - Média de freqüência das expressões verbais das crianças por aula

Predominam as expressões desvinculadas diretamente dos objetos construídos, isto é, os objetos servem como âncora de produções imaginárias que se desprendem deles, mas que conservam, com eles, sempre alguma ligação. Na coluna da esquerda, o gráfico revela que as expressões que se referem diretamente às construções são minorias. Ao contrário, aquelas que não fazem alusão às

construções predominam, como revela a coluna do centro. E a coluna da direita ilustra, com perfeição, os casos em que as crianças revelam produções imaginárias que se referem, tanto às construções, como a imaginações livres. Cremos que este último caso é o que melhor define que as produções imaginárias são sempre, de alguma forma, por mais livre que pareçam vinculadas a algo do mundo real.

Freire (2002, p. 61), afirma que,

De alguma maneira, a criança vai ao mundo da fantasia na sua brincadeira de cavalinho, mas permanece com um pé na realidade ao escolher para brincar um objeto que se prende ao real. Portanto, o que está em discussão é um predomínio, uma certa tendência à subjetividade, e não um domínio exclusivo desta. .

O gráfico 10 revela, acima de tudo, que as brincadeiras praticadas pelas crianças constituem o argumento para que imaginem, isto é, elas transportam as crianças para o mundo da imaginação. Qualquer que seja o tema da brincadeira, de modo geral, as expressões livres de imaginação predominam.

No painel de fotos alguns desses momentos vividos pelas crianças.



Fotografia 15 - Encenando histórias



Fotografia 16 - Navios e piratas



Fotografia 17 - Barracas, puxa-puxa, pé-de-moleque...

Tabela 9 – Respostas das crianças às perguntas da professora após as construções

Temas das aulas	Nº de aulas	Concretas	Imaginárias	Concreta/Imaginária	Total
Construções livres utilizando único material	1	28	0	4	32
Construções livres utilizando mais de um material	2	5	0	10	15
A partir de histórias infantis	5	6	0	17	23
A partir de ilustração	2	7	0	5	12
A partir de histórias criadas pelas crianças	5	0	0	5	5
Total	15	46	0	41	

Esta tabela revela o que as crianças disseram, a partir de perguntas⁴⁶ feitas pela pesquisadora, professora e auxiliar de sala. Essas respostas foram anotadas no diário de campo.

Quando há uma pergunta dirigida para a criança, ou seja, uma pergunta que questiona diretamente alguma construção, as expressões das crianças, mesmo sendo reveladoras de intensa atividade imaginária, prendem-se ao objeto concreto, físico, real, como mostra a Tabela 9. A presença da professora, da pesquisadora ou auxiliar, dirigem a expressão da criança para o mundo real. Não há qualquer surpresa nisso, pois as perguntas eram sobre o que tinham construído. Mesmo assim, há uma frequência grande de expressões de pura imaginação, mesmo com traços do objeto concreto, conforme mostra a coluna “concreto/imaginário”.

Um exemplo de aula, com utilização de um único material, registrado no diário de campo:

A pesquisadora, perguntava sobre as produções. Nesta aula ela anotou as vozes das crianças durante a execução do trabalho.

Criança 1:- Construí casa, martelo

Criança 2:- Céu, flor.

Criança 3:- Uma banheira e uma flor

Criança 8:- Só uma boneca.

46 As perguntas eram direcionadas às crianças e eram feitas dessa forma: - O que vocês construíram aqui? - O que vocês fizeram?

Nas construções livres utilizando mais de um material, neste caso, com as tampinhas, caixas, cordas, garrafas *pets*, arcos e latas, as crianças utilizaram um maior número de expressões unindo o concreto e o imaginário:

No centro, algumas meninas brincavam com as tampinhas e os arcos, encaixavam as tampinhas dentro do espaço do arco. Perguntei que o que havia construído, então uma delas falou:

Criança 1:- Aqui é minha casa e dentro tem bolo de chocolate.(não havia bolo de chocolate)

Criança 2:- Aqui é uma cama para ela deitar (Não existia “ela”)

Durante as aulas, utilizando as histórias infantis, a expressão concreta/imaginária, se apresentou com maior frequência durante a recolha das vozes das crianças. Nestas aulas, as crianças, ao serem questionadas sobre suas construções, falavam não somente o que estava concretizado, mas sim, projetando-se para um universo de fantasia e trazendo para a cena, novas imagens.

As crianças responderam:

Criança 1: - Uma cama, e uma mesa, e a porta para o lobo entrar.

Criança 2 : Ah, tem que te remédio na mesa, a vovó tá doente

Nas aulas em que usamos uma ilustração, as crianças, ao serem questionadas sobre suas construções, expressavam-se revelando de forma mais concreta o que haviam construído, e em algumas expressões encontramos situações em que as crianças uniram o concreto/imaginário.

De acordo com o diário de campo, ao serem questionadas sobre suas produções, as crianças responderam:

Criança 2: - É um bolo daquela festa ali.

Criança 1: -Aqui é o bolo e essas aqui são crianças correndo. (não há crianças visíveis)

Criança 6: -Aqui é mesa de comida, aqui é mesa de bala, aqui é mesa de refrigerante, aqui é criança brincando, correndo (não há criança visível)

O tema, a partir de histórias criadas pelas crianças, apresentou somente expressões “Concretas/Imaginárias”. As crianças ao serem questionadas sobre suas construções, falavam não apenas o que haviam construído, mas colocavam elementos que retratavam imagens, vistas somente por elas, criando canais entre fantasia e realidade. Em uma das aulas em que as crianças criaram uma história de

peixes, pescador e boi de mamão, anotamos algumas cenas da brincadeira no diário de campo:

Montamos primeiro a casa do pescador.
Perguntei; - O que teria em sua casa?
Criança 1:- Vara de pescar, né, Geisa!
Criança 2:- Comida, cama, janela, rede, barco.
As respostas eram dadas rapidamente. Logo após montamos o barco.
Fiz a mesma pergunta. As crianças responderam:
Criança 1:- A pá para remar
Criança 2:- A água fora, essa tá vendo?

As aulas onde utilizamos as brincadeiras populares não apresentaram dados sobre o processo imaginário durante as construções, pois nestas atividades não foram realizadas construções pelas crianças, como está na observação abaixo da tabela.

Embora mais presas à realidade pelas perguntas feitas pela professora, as crianças, necessariamente, dirigindo-se ao produto concreto de suas construções, realizavam produções imaginárias que iam bem além da mera descrição de tais construções. O que vimos nessas aulas e constatamos nas expressões das crianças, é bastante sintomático do papel exercido pela escola, isto é, o vínculo que ela precisa fazer com a realidade social. Quando distantes da professora, como se viu nas tabelas e gráficos anteriores, as produções imaginárias distanciavam-se bem mais do real. Com as perguntas dela, as crianças tinham que se prender, mais fortemente, às questões concretas. Esse é o papel da escola, desde que não suprima a liberdade de criação.

A Tabela 9 revela que a pedagogia lúdica das Oficinas do Jogo, mesmo com a interferência direta da professora, não suprime tal liberdade. A pedagogia praticada na Educação Infantil não poderia se afastar disso, sob risco de não cumprir aquele que seria seu maior desígnio, isto é, a educação da imaginação da criança. Freire (2002, p. 97) aponta para isso quando afirma que,

Tudo indica que a chave do segredo é o domínio da imaginação, do símbolo. Toda a nossa educação deve ter como sentido esse domínio. Em alguns momentos de nossa formação isso é absolutamente decisivo. No período escolar que denominamos atualmente de escola infantil, que compreende o que Piaget (1973) denominou pré-operatório ou simbólico, não seria necessário outro objetivo que não o do desenvolvimento das representações simbólicas. A escola, para dar conta desse objetivo, teria de definir seu método e, para tanto, bastaria respeitar as evidências. Em que época da vida mais compulsivamente joga um ser humano? Sem dúvida

nessa época em que começa a escolaridade. Portanto, o jogo deve ser a base do método de ensino, simplesmente porque o jogo é uma fábrica de símbolos e é nesse período que o símbolo vai se constituir, ainda não especializado em linguagens formais, mas em leques de diversidades [...]

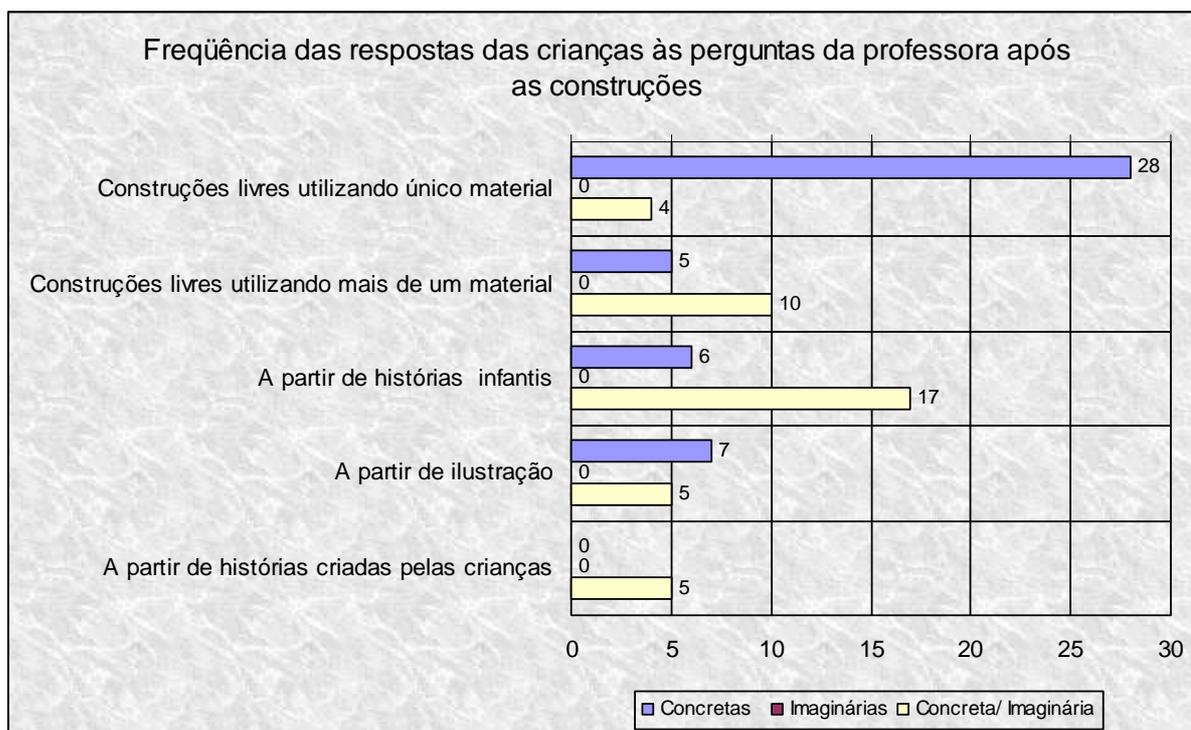


Gráfico 11 - Freqüência das respostas das crianças às perguntas da professora após as construções

O gráfico acima revela a freqüência das expressões verbais das crianças, durante suas construções. No tema, construções a partir de histórias criadas pelas crianças, foram percebidas 5 expressões Concretas/imaginárias nas respostas das crianças. As outras expressões não apresentaram ocorrências. Nas construções a partir de ilustração as crianças ao serem questionadas sobre suas produções utilizaram expressões Concretas em 7 ocorrências e 5 de expressões Concretas/Imaginárias, não apresentando nenhuma expressão Imaginária. Nas construções a partir de histórias infantis, as expressões Concretas/imaginárias apresentaram-se 17 ocorrências, houve 6 expressões Concretas e nenhuma expressão Imaginária. Nas Construções livres utilizando mais de um material, apresentaram-se 10 ocorrências de expressões Concretas/Imaginárias e 5 Concretas, e não houve expressões Imaginárias. No tema Construção utilizando apenas um único material

houve 28 ocorrência de expressões Concretas, 4 expressões Concretas/Imaginárias, e nenhuma situação de expressão Imaginária.

A seguir apresento painel de fotos durante momentos em que as crianças construíam suas brincadeiras e cenários.



Fotografia 18 - Cidade imaginária



Fotografia 19 - Girassóis



Fotografia 20 - Posto de Gasolina

6.3 AS RELAÇÕES TECIDAS DURANTE AS AULAS

[...] Para nós, cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento. Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com outros e comunicar-se. As crianças são tão abertas ao intercâmbio e à reciprocidade! Desde cedo negociam com o mundo social e físico – com tudo o que a cultura lhes dá. E começando com essa idéia, tentamos criar a escola como um sistema no qual tudo esta conectado. (MALAGUZZI apud FILIPPINI, p.124, 1999)

Ao analisar os processos imaginários, percebemos que as crianças constroem seus saberes nas trocas e relações que estabelecem com seus pares. A criança é uma protagonista que tenta descobrir e entender as relações, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações. O tempo todo, as crianças nos revelam a sua maneira de ver o mundo e a sua capacidade de interagir com o outro. Essa criança, que é tão singular em seu processo imaginativo, ao mesmo tempo vive em um espaço coletivo de trocas constantes.

Tabela 10 – Frequência das relações entre as crianças

Tipos de expressões	1ª Obs.	2ª Obs.	3ª Obs.	4ª Obs.	Total
Desacordos	5	3	1	0	9
Parcerias	7	5	1	4	17
Colaborações	5	4	2	2	13
Lideranças	3	2	1	1	7
Desinteresse	1	0	0	0	1
Organização	7	9	2	4	22
Total	28	23	7	11	

Na tabela acima percebemos alguns aspectos destas relações. Na coluna da esquerda, colocamos as palavras que mais apareceram no registro do diário de campo. Os Conflitos referem-se às brigas pelo material, pela escolha de papéis, no uso do espaço para organizar a brincadeira. São as situações de disputa por alguma coisa. As Parcerias são os elos construídos pelas crianças para alcançarem determinado objetivo, são as amizades e as conexões que as crianças constroem.

As Colaborações são as ajudas mútuas na organização do material, na construção de cenários, na divisão do material. A Liderança se revela em situações em que algumas crianças tomam as decisões, formam os grupos e organizam as brincadeiras. Desinteresse foi visto quando alguma criança não se interessava por determinada ação pedagógica. A Organização foi observada, quanto ao uso dos espaços pelas crianças, nas construções realizadas, na formação de grupos de brincadeiras, no cuidado com o material, na construção de regras, na seqüência das brincadeiras. As colunas ao lado referem-se às observações realizadas durante as aulas. A primeira observação se refere às aulas do mês de abril, a segunda observação às aulas do mês de maio, a terceira observação, às aulas do mês de junho, a quarta observação, às aulas do mês de julho.

6.3.1 Organização

Desse emaranhado de práticas sociais, é possível perceber, na tabela, como as crianças interagem e construíam suas relações a partir das aulas das Oficinas do Jogo. Podemos verificar que a organização obteve a maior freqüência, 22 vezes, reflexo do tipo de aula praticada, isto é, aulas em que as crianças tinham liberdade para decidir, para criar, para tomar iniciativas.

De acordo com o diário de campo podemos perceber um desses momentos:

Durante esta brincadeira as crianças foram criando regras, como ao subir na mesa ou entrar na casa da mamãe o lobo não poderia pegá-los. A organização da brincadeira precisou pouca intervenção dos profissionais, eles mesmos revezavam os papéis de lobo, meninos, irmãs e mamãe. (Jul. 2007)

As crianças começam a se organizar para construir o cenário da brincadeira. Este momento é dinâmico e as crianças se articulam, trocam materiais, escolhem o local para as construções, decidem quem será o que e quem na brincadeira. (Abr. 2007)

Nas aulas das Oficinas do Jogo, organizar-se para que uma brincadeira ocorra é uma necessidade. Construir cenários, protagonizar as cenas, decidir o roteiro da história, criar novos desfechos para que os elementos de sua imaginação rompam os enredos de brincadeiras predeterminadas, fez com que as crianças

criassem formas de se organizar, dando espaço para o novo, para a alteridade e inventando formas de lidar com a imprevisibilidade.

Isto posto, durante as ações pedagógicas, o jogo que criado pelas crianças, viabilizava as negociações e a partilha de idéias, favorecendo, assim, atitudes de cumplicidades. Na fala da professora regente podemos perceber um desses episódios.

[...] O envolvimento das crianças com todos os materiais apresentados foi muito grande, percebi entre eles um melhor entrosamento e a criação de acordos em brincar com os materiais, eles combinavam entre si o que iriam fazer e no final, todos participavam com alegria, respeitando o espaço do outro e ao seu próprio. (informação verbal, jul. 2007)

[...] e várias vezes as crianças me surpreenderam, nós muitas vezes subestimamos a capacidade delas de pensar, de organizar, de serem independentes, de terem iniciativa, e este trabalho nos permitiu perceber que nós adultos é que estamos limitados em nossa imaginação, precisamos voltar a agir como as crianças, somos um grupo, e nós educadores precisamos permitir às crianças demonstrarem e vivenciarem seus processos imaginativos, e isto não é difícil, e nem impossível, este projeto de trabalho fez visualizar estas questões.(informação verbal, jul. 2007)

6.3.2 Parcerias

As Parcerias foram registradas 17 vezes nas ações pedagógicas, revelando que o tempo todo as crianças interagiam, construíaam laços de convivência, procuravam pelas suas afinidades, buscavam o outro para construir seus enredos de brincadeiras.

Observamos que o trabalho começou de forma individual, mas, aos poucos, as crianças iniciaram suas conexões. D. e M., E. e A., G. e L.. As crianças conversavam muito entre si e trocavam informações sobre suas produções. (Abr. 2007)

Esses elos de afinidades que se formavam durante as aulas, decorriam das interações, dos vínculos que as crianças estabeleciam mediante suas ações na brincadeira. A procura pelo outro, a busca de pares para elaboração das brincadeiras, remete-nos a pensar sobre a despreocupação histórica do sistema educacional quanto ao imaginário e sentimentos das crianças. É possível dizer, no

caso das aulas aqui analisadas, que as parcerias constituem uma prática amorosa. No livro *Educação como Prática Corporal*, de Freire & Scaglia (2003, p.176) o amor é discutido como prática pedagógica.

É preciso portanto, criar um ambiente favorável para que o amor seja ensinado. Não como se ensina uma lição qualquer, mas reunindo condições para que haja atitudes amorosas. E essas atitudes, se o amor é uma espontaneidade alegre, podem, melhor que em qualquer outro ambiente, ser tomadas pelo jogo.

Conforme a tabela acima, percebemos que as parcerias apresentaram-se 17 vezes durante nossas aulas. O planejamento elaborado permitiu esses encontros, estabelecendo vínculos afetivos e revelando o desejo que as crianças têm de se relacionar e se comunicar de maneira próxima e afetuosa.

6.3.3 Colaborações

As Colaborações apareceram 13 vezes no nosso registro. As aulas foram organizadas para que as crianças criassem em colaboração. Nas brincadeiras, era necessário construir cenários e brinquedos, como no caso das brincadeiras a partir de histórias infantis. A colaboração representou um fator importante para que a aula fluísse conforme o planejado. As crianças tornavam-se protagonistas de seu processo de aprendizagem, na medida em que as decisões não eram somente realizadas pelos adultos, mas também, sugeridas por elas.

Conforme o diário de campo:

[...] a sugestão seria brincar com o material das Oficinas do Jogo e montarmos uma história para brincarmos. Perguntei como poderíamos montar a brincadeira. Uma criança respondeu:

Criança 1:- A gente pode montar todos juntos, um ajuda o outro. (Jul. 2007)

As crianças interagem, conversavam sobre o que estavam fazendo, formavam duplas como a C. e L. uma buscava as tampinhas necessárias e a outra construía o que haviam combinado. (Abr. 2007)

No início, as crianças, que estavam em grupo, conversavam entre si, para poderem decidir o que iriam fazer, outras buscavam as tampinhas e as encaixavam dentro dos arcos dando formas indefinidas aos desenhos.(Abr. 2007)

6.3.4 Liderança

Ao observar as situações de liderança, 7 vezes percebemos que o trabalho em grupo favorecia o aparecimento de líderes. Percebemos que, aos poucos, a liderança foi sendo aprimorada durante o trabalho. As aulas eram organizadas para que as crianças pudessem, de fato, “ser elas mesmas”, respeitadas nos seus jeitos de ser e mediadas, pelos adultos, apenas quando esse papel impedia que outras crianças pudessem contribuir com suas idéias. Por exemplo: “*Profe, não dá, só ela quer mandar na brincadeira*”. Essas situações exigiram reflexões sobre como respeitar as crianças nas suas singularidades, e como trabalhar a democracia com crianças nessa faixa etária.

6.3.5 Desinteresse

O desinteresse foi observado uma vez, no início, dos trabalhos. Algumas crianças não mostravam interesse em brincar e participar das aulas. Este fator fez com que discutíssemos com as profissionais que atuavam diretamente com essas crianças, para desvendar o porquê desse desinteresse. Alguns fatores foram levantados, um deles, a dificuldade de algumas crianças em trabalhar em grupo. Outro fator percebido foi a adaptação na creche; para uma das crianças essa inserção necessitou de um tempo maior que as demais crianças. Mas, isso foi uma observação inicial, pois no decorrer do trabalho, a participação foi coletiva, como demonstra a tabela acima.

6.3.6 Desacordos

[...] Acredito no poder das pedagogias que lidam com os conflitos ou com as contradições. (FREIRE, 2005, p.23)

Os desacordos foram observados 9 vezes. Referiam-se às situações em que as crianças disputavam algo, sem chegar a um acordo. Nesses momentos, fazíamos as mediações, se fossem necessárias, mas, na maioria das vezes, as crianças conseguiam resolver as situações, cedendo ou criando estratégias de entendimento.

No registro do diário de campo, algumas destas situações foram anotadas:

No princípio, foi uma grande disputa pelo material, mas as crianças foram fazendo parcerias naturalmente [...] (Abr. 2007)

[...] as crianças queriam os arcos de cores determinadas, quase todos os meninos escolheram azul, o choro e a briga pela disputa do material teve que ser mediado. (Abr. 2007)

Houve alguns conflitos, de como montar o mosaico com as tampinhas para cima, para baixo, começar pelo centro, pelas extremidades. Em um dos grupos, a discussão transformou-se em conflito mais acirrado precisando de uma intervenção maior por parte dos adultos. Realmente, a atividade tornou-se um desafio, na medida em que precisavam se organizar para montar o mosaico. (Abr. 2007)

Criança 1:- É meu, eu sou princesa!
 Criança 2: - Sou eu, tu já foi!
 Criança 1:- Tá , então pode ser duas princesa, elas eram irmãs, tá?
 Criança 2:- Tá , mais eu sou de rosa.
 Criança 1:- Tá! (Mai. 2007)

Nas situações de desacordos, as crianças aprendiam a lidar com o outro, interagiam, criavam canais de comunicação, conviviam com diferentes sentimentos, e aprendiam a lidar melhor com suas emoções.

Para Freire (2007, p.58, 59)

[...] Num certo sentido esse conflito é desejável, embora todo desacordo seja, em tese, produtivo. Numa sociedade em que as pessoas são diferentes, os desacordos, os choques são inevitáveis. Se são inevitáveis, temos dois caminhos: o primeiro deles é ocultar as diferenças, criando artifícios que tornem todos iguais. É o caminho seguido pelos regimes autoritários. O segundo caminho é aproveitar a força dos conflitos, administrando-os em democracia, de modo que produzam algo para o bem da comunidade de diferentes.

Durante esses momentos, as crianças se fortaleciam socialmente, pois se fazia necessário criar regras e acordos. Tinham que gerenciar suas brincadeiras, definir papéis, escolher os enredos, etc. E justamente nesses momentos de discussões e disputas, é que aparecia, com maior nitidez a capacidade, das crianças, de explicitar suas dúvidas, contradições, seus limites e possibilidades para agir em conjunto.

O conflito é um elemento essencial, em nossa opinião. O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas-oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação da premissa inicial-como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. [...] manter situações que estimulem esta espécie de processo educacional, em que o conflito e a negociação parecem ser as “forças propulsoras” para o crescimento. Um currículo emergente é aquele que permite o desenvolvimento desse processo construtivista. (MALAGUZZI, 1999, p.117)

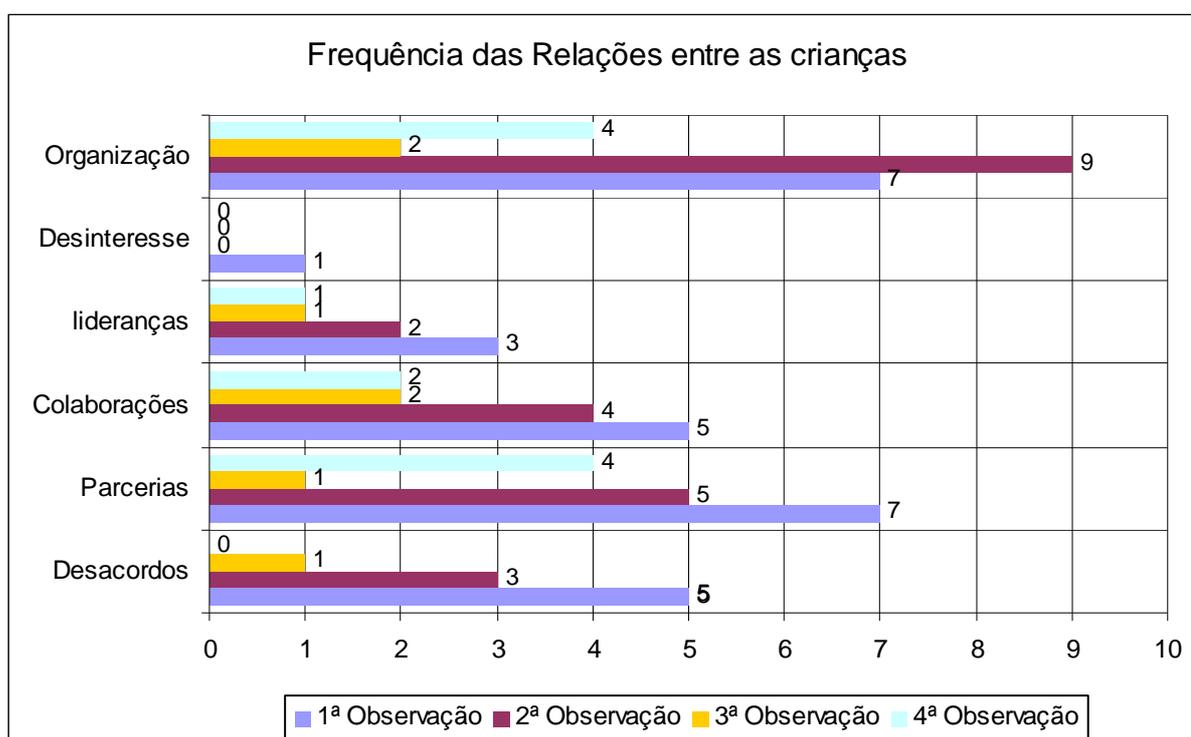


Gráfico 12 - Frequência das relações entre as crianças

O gráfico, acima, demonstra as práticas sociais que ocorreram, com maior frequência, nas aulas das Oficinas do Jogo. Podemos verificar que a Organização apresentou-se com maior frequência, revelando que as aulas instigavam as crianças a se organizarem, seja na questão do espaço, com os materiais ou nos enredos das brincadeiras.

Na entrevista semi-estruturada, realizada com a auxiliar de sala, ela relata:

Até esses dias estava conversando com a (professora regente), sobre este trabalho e percebo o quanto as crianças estão se organizando melhor

durante suas brincadeiras e imaginando coisas, criando personagens e inventando tantas histórias. (Jul. 2007)

Nas ações pedagógicas as relações que as crianças estabeleciam, criavam um sistema de comunicação através de suas conexões, construindo uma rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos.

No gráfico, visualizamos como estas relações apareciam, revelando também que nossas aulas eram espaços de intensificar as interações. Buscamos apoiar os intercâmbios sociais que melhor assegurassem o fluxo de expectativas, conflitos, parcerias e colaborações. As ações pedagógicas, baseadas no relacionamento, possibilitou revelar como a sala de aula é composta pelas diferenças, pelas diversidades, por indivíduos independentes, bem como pelos grupos formados pelas afinidades e habilidades.

Como resultado destes relacionamentos, as crianças vivenciaram situações de aprendizagens através de experiências concretas de aprender a conviver em grupo. Todas essas considerações, nos lembram que o modo como nos relacionamos tem em si mesmo uma capacidade de educar, através dos debates, diálogos e que se baseiam nos seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir.



Fotografia 21 - Amizades, cumplicidades e segredos



Fotografia 22 - Idéias e aprendizagens

Nós consideramos as crianças “construtoras de histórias”[...]Não usuárias de cultura, e sim projetistas, que projetam, escolhem e produzem atividades para a solução de problemas.

Entretanto, não devem ser problemas curtos, mas problemas longos, com uma história dentro.

Uma história possui uma dimensão mínima e pode ter uma dimensão infinita [...]O enredo de uma história aumenta a motivação, que se constrói através de histórias longas e complexas[...].Num projeto demorado, acontecem muitas histórias, esperadas e não previstas e imprevistas...e nós, adultos, precisamos ter a paciência de esperar. O fator tempo é um fator importante, geralmente excluído pela escola; pelo contrário, é decisivo; os tempos das crianças não se coadunam com o relógio...o tempo desembaraça a história, e isso faz surgir o percurso ambivalente, contraditório, inédito...não gosto de atividades de *problem solving*, onde a solução já está lá, no interior do problema... Pelo contrário, o problema é educar as crianças a inventar novos problemas, a fazer perguntas novas, a continuar interrogando-se. Novamente, a imaginação e o tempo são essenciais.

(Malaguzzi, 1999)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as coisas lhe parecem inatingíveis...ora!
Isso não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora.
A mágica presença das estrelas!

(Mario Quintana)

A ciência não prova, ela supõe, argumenta, descreve. Quando muito, a ciência dá provas para fortalecer suas teses. Nesta dissertação, a tese, em torno da qual reunimos nossos argumentos, é a de que uma pedagogia lúdica, tal como a praticada nas Oficinas do Jogo, fortalece e desenvolve aquela que, para nós, é a maior de todas as habilidades humanas: a imaginação. Apesar de se manter, ainda, como um mistério para a ciência e para a filosofia, todos reconhecem a importância que ela tem na definição dos rumos de nossas vidas. A vida no planeta, neste momento seriamente ameaçado, reflete a maneira como imaginamos o mundo. As mudanças ocorridas, para o bem ou para o mal, indicam o poder que a imaginação tem de transformar o que se encontra fora de nós. Mais que nunca, assistindo ao aquecimento global, à poluição da atmosfera e dos mares, a escassez de água potável, entre outros problemas, temos que dar provas de imaginação.

Os psicólogos, entre eles alguns aqui mencionados, como Piaget, Elkonin, Vygotsky, deram fartas provas quanto ao desenvolvimento da imaginação. Supõem, todos eles, que ela está em formação sempre, mas, especialmente, no período de vida que vai do surgimento da linguagem até os seis, sete anos de idade, mais ou menos. Nesse período, aprendemos a imaginar, a transformar nossos recursos biológicos e as informações que nos chegam do mundo, através desse atributo fantástico que é a capacidade de criar um mundo interior, dinâmico e produtivo. Não há, nesse período de vida, nada mais importante que isso. Tamanha é a importância da imaginação para o ser humano, que as crianças, deixadas livres, exercitam compulsivamente a imaginação; passam todo o tempo fantasiando, fazendo-de-

conta. Ora, a psicologia e a educação não precisam inventar um novo jeito de ser criança; pelo contrário, precisam inventar novos jeitos da criança ser mais criança. Essa é a tese desenvolvida nesta dissertação: a educação não se confunde com a psicologia; tem atuação própria, sempre em constante interação, tanto com a psicologia quanto a de várias outras ciências, mas, com identidade própria. A educação fortalece os recursos que os seres humanos possuem para viver. E faz isso ensinando, isto é, educando. Nesta dissertação, do início ao fim supomos que a tarefa maior da educação, na Educação Infantil consiste em educar a imaginação. Nunca foi pretensão deste trabalho desvendar o fenômeno de imaginar, mas sim, de dar provas de que a educação fundada no lúdico é extremamente eficaz para se educar a imaginação, isto é, tornar as pessoas capazes de lidar bem com ela, não só fortalecendo-a, mas também, desenvolvendo-a.

Andar, falar, pensar, imaginar, são ações, são coordenações, isto é, acordos conscientes e inconscientes, entre as partes componentes de cada pessoa e entre as pessoas e o mundo. Sendo coordenações, formam-se e sempre podem ser aperfeiçoadas. Sabemos, graças aos estudos de muitos pesquisadores, que, após formar as coordenações motoras de base, surgem a linguagem e o pensamento, ou seja, os produtos da imaginação humana. Portanto, assim como as crianças levam aproximados dois anos para formar as coordenações motoras de base, em seguida levarão, por volta, o dobro desse tempo para formar as coordenações mentais de base, isto é, as bases da imaginação, da capacidade de representar mentalmente suas ações no mundo. Ninguém duvida de que imaginar consiste em agir interiormente, realizar ações interiores, que são representações de ações empíricas, ou seja, é um voltar-se para dentro. Todos nos voltamos para dentro, quando encontramos oportunidades para isso. Raras oportunidades são mais ricas para viver nosso mundo interior que o jogo. Não foi por outro motivo que, nesta pesquisa, recorreremos, acima de tudo, ao jogo, para oportunizar à criança o exercício da imaginação.

Para registrar indícios de ações imaginárias, optamos pelas expressões orais. Supomos que, quando uma criança fala, boa parte refere-se ao que está imaginando. Além disso, escolhemos registrar aquelas expressões que se referiam mais especialmente às fantasias, isto é, coisas imaginadas. Para chegar a isso, elegemos atividades que derivavam, ou de construções (utilizando o material pedagógico das Oficinas do Jogo), ou de histórias, ou de ilustrações. O resultado

correspondeu ao descrito no capítulo em que foram discutidos e analisados, os dados colhidos no decorrer da pesquisa: uma intensa atividade de imaginação. O resultado foi o que vimos no capítulo em que discutimos os dados colhidos na pesquisa: uma intensa atividade de imaginação.

Não há por que dizer aqui, nas considerações finais que as crianças não poderiam, sem a participação de professores, até imaginar com mais intensidade em outras ocasiões. Porém, vale insistir na tese de que compete à escola investir naquilo que é mais importante para a vida dos seres humanos. Se, no início da vida, as sensações e os movimentos constituem a principal fonte de recursos inteligentes; se, após a entrada na escola, o intelecto e a sociabilidade são responsáveis pelas mais importantes interações das pessoas em sociedade; após o surgimento da fala, a imaginação responde, acima de tudo, pelas ações inteligentes.

A descrição das aulas mostra que as crianças brincaram incessantemente. Para elas, nada se fazia além de brincar. Quando muito, sabiam que precisavam aprender certas coisas necessárias ao prosseguimento das brincadeiras: chegavam a acordos, criavam procedimentos, observavam, corrigiam, mas tudo de acordo com os interesses de brincar. Os professores não, esses sabiam que se fazia necessário que cada aula, cada momento de aula solicitasse algo mais dos alunos, especialmente, exigências maiores quanto à imaginação. E, para tanto, bastava planejar bem os jogos. Sabemos do poder que os jogos têm de sugar, para dentro de nós, aquilo que os sentidos mostram fora de nós. Essa é a matéria da imaginação.

Este mundo invisível, criado pelas crianças, era um espaço amplo de significações, abertos às emoções, aos sonhos, além disso, elas forneciam a criação de elementos para se desenvolver conhecimentos, construindo assim, as hipóteses e os conceitos sobre o mundo. Nesses momentos que as crianças falavam, construía seus cenários, tornavam-se arquitetos e criadores de um mundo visto por eles, e muitas vezes, pouco entendido pelo adulto. Nestas aulas, as crianças não se limitavam apenas a se apropriarem de uma parcela de vida experimentada ou observada, mas também de ampliá-las, intensificá-las, conduzi-las para novos caminhos e possibilidades.

Para promover as ações pedagógicas, que instigasse a imaginação, foi necessário nos aproximarmos do universo infantil, para poder compreender e possibilitar o desenvolvimento do imaginário. Nesta aproximação com o imaginário

das crianças, surgiram inúmeras perguntas em momentos da elaboração do planejamento, pois, ao organizarmos as situações de brincadeiras, tínhamos a clara intenção de tornar as crianças não espectadores, mas sim, sujeitos da sua própria história.

Diante de tantos olhares e vieses possíveis de serem percebidos, em relação aos momentos vividos, fizeram-nos repensar o papel do professor, no qual apontamos, que para lidar com o imaginário infantil faz-se necessário uma postura em que a mediação seja significativa, que este tenha um papel de organizador, observador, questionador, atuante nas brincadeiras, seja como personagem ou parceiro nas construções dos enredos.

Através dos estudos e das reflexões ocorridas no decorrer da pesquisa, foi possível ao professor/pesquisador criar, não somente práticas, mas também aproximar-se de teorias para responder as indagações que emergiram de nossas aulas. A observação, o registro, a análise e a avaliação sobre o que aconteceu no fazer pedagógico, deram nos suporte necessário para propor novas situações e elaborar aulas que fossem significativas às crianças, e que pudessem instigar o imaginário infantil. No exercício de planejarmos e avaliarmos a cada aula, percebíamos que as brincadeiras que continham histórias, elementos mágicos e materiais adequados, proporcionavam às crianças a um vôo pelos ares da imaginação. Imaginação que se transformava em infinitas opções de enredos e criações.

Enfim, nesta relação tão especial que a atividade lúdica cria entre o imaginário e a realidade, torna-se possível, então, propor uma pedagogia que possibilite às crianças: devanear, idealizar, inventar, e que os professores se aproximem do universo infantil para poderem compreender e enriquecer, de forma fecunda, o desenvolvimento do imaginário criando um caminho de curiosidades e descobertas através do, aparentemente simples, ato de brincar. E é por isso que sempre queremos mais, o inesperado, a curiosidade, a ousadia e a liberdade de criarmos e sermos felizes.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, Mirian; Kramer, Sonia. **O rei esta nu**: um debate sobre as funções da pré-escola. Porto Alegre: Mediação 1998

ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. v. 1. Campinas: Autores Associados, 2002.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre imaginação do movimento. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BÚFALO, Joseane. **O imprevisto previsto**. Proposições, Campinas, vol. 10, n. 1 (28), 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Org. SIQUEIRA, Valmir Ascheroff de et al. Rio de Janeiro: Esplanada, 1997. 240p. (Coleção ADCOAS).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**: Lei n 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para educação infantil**. Brasília MEC/SEF/DPE/ Coedi, 1998.

BROUGÈRE Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 106, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. Esta creche respeita criança. In: MEC/SEF/COEDI. **Critério para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ELKONIN, DANIIL B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: o jogo brinquedo e cultura na Educação Infantil**. Cidade Futura, 2000.

FEIJÓ, Atagy Terezinha Maciel. **Oficinas do Jogo: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desporto, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

FERNANDES, Renata S. **Entre nós e o sol: um estudo sobre as relações entre infância, imaginário e lúdico na atividade do brincar, um programa público educacional não -escolar, na cidade de Paulina- São Paulo**. Campinas S/P, 1998. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância**. 2002. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, vol. 31 nº. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Da criança, do brinquedo e do esporte**. Revista Motrivivência. Junho de 1993.

_____. **Entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002

_____. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

_____. Da escola para vida. In: Venâncio, Silvana; Freire, João Batista. (orgs.). **O Jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Uma pedagogia lúdica. In: Arantes Valeria A. (orgs.) **Humor e alegria na educação**. São Paulo : Summus, 2006.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione 2003.

FULLGRAF, Jodete. **A infância no papel e o papel da infância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Porto alegre: LPRM, 2000.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação pedagógica. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-165.

GEERTZ, Cliford. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GEHLEN, Arnold. **El hombre: su naturaleza y su lugar en el mundo**. 2ª edição, Salamanca, Espanha: Sígueme, 1987.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da lagoa**. Tese de Doutorado em Jornalismo, ECA- USP, 1998.

_____. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (orgs.) **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papius, 2007.

GOBBI, Márcia. **Lápis Vermelho é uma coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Campinas-SP 1997. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

GODA, Ciro. **Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2005. 148f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

GUSMÃO, Neusa M. M. **De Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

GURAN, Milton. **Fotografar para descobrir, fotografar para contar**. Cadernos de antropologia e Imagem. Rio de Janeiro ,p.155-165. 2000

LEITE, Maria Isabel F. P. **Desenho Infantil: questões e práticas polêmicas**. In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.) **Infância e produção cultural**. 4º ed. Campinas, São Paulo, Papius, 2005.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo, Ática, 1989.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Encontros e Desencontros em educação infantil.** São Paulo, Cortez, 2002

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1994.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre. Mediação, 1998.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M; VEIGA, Cyntia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: Sônia kramer & Leite Maria Isabel (Orgs.) **Infância e produção cultural.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 75-107.

MACEDO, Lino de. **Faz-de-conta na escola.** Pátio, ano I, n. 3, dez. 2003/mar. 2004, p. 12.

MALAGUZZI, Loris. História, idéia e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 55-104.

MONTANDON, Cléopatre. **Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa.** Trad. Neide Luzia Rezende. Cadernos de Pesquisa. Nº 112, 2001, p. 33-60, março, 2001.

NARODWSKI, Mariano. **Infância e poder conformação da pedagogia moderna** (Trd. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis.** Florianópolis: Cidade Futura, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PRIGOGINE, Ilya. **Tan solo uma ilusion?** Una exploracion del caos al orden. Barcelona: Tusquets, 1988.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Creche Municipal Jardim Atlântico.** Florianópolis, 2006.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo.** Ilust. Heloísa Scheneider da Silva. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado e Ciências Sociais Aplicada à Educação) – Universidade de Campinas, SP, UNICAMP, Campinas.

RABITTI, Giordana. **A Procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMACHANDRAN, V. S. **Fantasma no cérebro**: uma investigação dos mistérios da mente humana. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RINALDI, Carla. Entrevista. In: **Cento Linguaggi dei Bambini**. Bergamo: Edizioni Junior, 1995. (Trad. Prof Luciana Esmeralda Ostetto).

RICHTER, Sandra Regina Simonis. A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard. In: **Educação, Imaginação e Linguagem Artística**. Culturais, 2002.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Princípios Pedagógicos para a educação infantil municipal. In: **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis: SME, 2000.

SALGADO, Sebastião. **Retratos de crianças do êxodo**. 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria Municipal de Educação. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis, 2000.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (orgs). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____. (coords). **Saberes sobre as crianças**: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1999.

SIROTA, Regine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-32, mar. 2001.

SMOLKA, Ana L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr., M. (orgs) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002

SOARES, Fernandes Natalia. **Outras Infâncias**: A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, 2001.

SOUZA, Solange Jobim. **A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia**. Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UERJ, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. **Investigações preliminares sobre o brinquedo**. Revista modular. Vol 1.nº 3. Caraguatatuba, SP: Faculdades Integradas Módulo, 2004

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórica epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. (orgs.). **O Jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIANNA, Angel. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite(org). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

VIGOTYSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **La Imaginacion e el arte em la infância**. México: Hispânicos, 2006

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO ENVIANDO AOS PAIS (OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS)Mãe (ou responsável)

Idade: () até 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () mais de 40 anos

Profissão: _____ está empregada: () sim () não

Grau de escolaridade:

() analfabeta () 1º grau incompleto () 1º grau completo () 2º grau incompleto

() 2º grau completo () superior completo () superior completo

Pai (ou responsável)

Idade: () até 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () mais de 40 anos

Profissão: _____ está empregado: () sim () não

Grau de escolaridade:

() analfabeto () 1º grau incompleto () 1º grau completo () 2º grau incompleto

() 2º grau completo () superior completo () superior completo

Renda mensal familiar:

() menos de um salário mínimo – R\$380,00

() 1 salário

() 2 a 3 salários

() 4 a 5 salários

() 6 a 7 salários

() mais de 8 salários

O lugar onde moram é:

- alugado próprio
- Casa madeira tijolos outros
 - Apartamento

Quantas pessoas moram na casa:

- 2 pessoas
- 3 a 5 pessoas
- 6 a 10 pessoas
- mais de 10

O que a família costuma fazer aos fins de semana?

Quais os programas de TV que seu (a) filho(a) mais gosta?

Em casa, de que seu (a) filho(a) costuma brincar?

Que brinquedos seu (a) filho(a) possui?

Seu filho tem acesso a livros infantis?

- Sim Não

Quais são os livros que seu filho possui?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM AS PROFISSIONAIS

Fevereiro de 2007

Professora e auxiliar de sala

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo trabalha na educação infantil?
- Como organiza o seu trabalho (planeja, registra)?
- Fale sobre sua turma.

Julho de 2007

- Como você avalia o projeto de trabalho?
- E o desenvolvimento das crianças em relação à imaginação?

APÊNDICE C – DIÁRIO DE CAMPO: O REGISTRO DA HISTÓRIA

A seguir apresento algumas aulas registradas no diário de campo.

Dia: 13 de abril de 2007

Tema: Brincando com as histórias infantis

Organizamos o hall com o material da Oficinas do Jogo , contei a história da Chapeuzinho, e mais uma vez as crianças prestaram atenção e mudavam suas expressões faciais conforme o enredo da história, muitas contavam qual seria o próximo passo da história. Então perguntei o que iríamos construir para que a nossa brincadeira pudesse ficar igual a história de chapeuzinho. Combinamos de construir a casa da Chapeuzinho, da vovó e a floresta.

Sugeri que a brincadeira seria no hall e que teríamos as garrafas e as latas como elementos novos para nossas construções. O começo da brincadeira foi bastante agitado, pois as crianças estavam eufóricas, corriam, pulavam, subiam em cima das mesas, não conseguiam se organizar quanto ao espaço e a utilização do material. Brigaram e disputaram as cores e as formas do material, não chegavam a um consenso de montagem. Tive que intervir e direcionar a brincadeira. Então a aula começou a tomar um rumo, decidi por eles quanto ao local da construção, sobre as casas, neste momento percebi que havia uma construção a mais do que o combinado, então perguntei “- De quem é esta casa?” -'É do caçador, do caçador! Neste momento descobri que aquela “bagunça”, tinha uma lógica infantil, e senti uma certa angústia de ter olhado apenas com um olhar adulto. Mesmo assim tive que parar a aula e conversar sobre o cuidado com o material e o respeito que temos que ter com o amigo e suas produções. Criar algumas regras de grupo foi bastante importante neste momento da aula.

A brincadeira foi repetida três vezes, neste momento as crianças falavam, cantavam, e repetiam a história narrada por mim.

Também fizemos novamente a história dos três porquinhos, as crianças pediram para montar e brincar uma vez mais, então, repetimos a brincadeira duas vezes. No final fomos para sala. Fizemos uma roda e conversamos um pouco sobre aquela aula, perguntei se haviam gostado. As respostas foram positivas, aproveitando, reforcei a importância do cuidado que devemos ter com os materiais e com o respeito às construções dos outros.

Recolha das vozes (durante a brincadeira)

Criança 1:- Tira a mão, é meu, a casa é da Chapeuzinho, sai.

Criança 2:- O Geisa, ele estragou, era a floresta.

Criança 3:- Eu já te disse, sai daqui.

Criança 4:-Você é o que, caçador?

Criança5: - A casa da vovó tem porta e portão.

Criança 6: - Ai o lobo disfarço, e falou..

Criança 6: - Corre, é o lobo.

Criança 7: - Eu já falei, o lobo tem que matá.

Criança 8: -Como o caçador vai cortar a barriga do lobo?

Criança 9: -Pega isso, é a faca (não existe nada em suas mãos, mas os gestos imitam segurar uma faca imaginária)

Criança 10: - Não quero mais brinca, você não sabe, segura isso pra mim faze a porta.

Criança 11: - A vovó tem que deitá, depois tu se esconde embaixo da mesa.

Criança 12: - Lá é a barriga do lobo.

Avaliação dos profissionais : (Pesquisadora, professora regente, auxiliar de sala)

Hoje encontramos algumas dificuldades, o uso de espaço maior, da organização das crianças, do cuidado com o material. A pressa adulta de uma certa forma também atrapalhou , a pressa de montar o cenário e começar a história fez com que não percebêssemos situação peculiar e vital que ocorria naquele momento como o entendimento entre as crianças e a elaboração da história.

Mas avaliamos positivamente, pois pudemos perceber estes erros e com isso repensar a próxima aula. As histórias são ganchos importantes para o

desenvolvimento da imaginação. As crianças produzem situações que muitas vezes, ao nosso olhar adulto não se consegue interpretar com tamanha riqueza de percepção e sentimentos. E algumas situações são bastante cômicas para nós adultos. Achamos que a filmagem nos trouxe uma riqueza de detalhes impressionantes, revelaram a dinâmica, refletiu o nosso papel e o papel da criança, e retratou toda complexidade de um estudo feito com seres humanos que estão trocando informações e fazendo parte de um processo de aprendizagem. Nós, adultos, avaliamos que estamos aprendendo muito nos momentos que revemos nossa atuação junto às crianças, são momentos de julgamentos e reflexões.

Pensamos em continuar a brincadeira com as histórias. Na próxima aula criaremos uma história. Primeiro faremos uma produção da história escrevendo um texto, depois montaremos o cenário e então brincaremos de dramatizar.

Dia : 18 de abril de 2007

Tema: Criar enredo de brincadeiras

São 8:30h, as crianças estão brincando de contar histórias, algumas sentadas em cadeiras com livros na mão “ fingindo” ler a história, outras sentadas no chão, escutando o enredo que era guiado pelas figuras. Neste momento os adultos perguntam-se: - Parece até que eles sabem o que vai rolar depois. Professora regente: -É o aquecimento para aula, Geisa.

Comentamos rapidamente sobre a seqüência da aula. As crianças dirigem-se ao hall para tomar o café da manhã. Organizo o ambiente, busco o papel pardo e as canetas.

Pela primeira vez durante este período senti uma certa insegurança para conduzir a aula Será que saberia explorar corretamente a história? Como brincaríamos com as coisas da imaginação? O que as crianças criariam neste momento? Como transformar esta história em uma brincadeira de faz- de- conta?

Então iniciamos aula, a professora regente explicou o que faríamos, e perguntou o que achavam de contarem uma história criada por eles. Eles adoraram a idéia, então iniciamos. Falei: -Vamos fechar os olhos e imaginar como poderia ser

a nossa história.

Aos poucos as crianças foram falando e revelando a seqüência desta história, elementos antigos uniram-se a novos, coisas imaginárias que para nós adultos não possuíam muita lógica, mas para eles, tudo era possível, por exemplo: a solução para o problema do pescador no momento em que caiu no mar e foi salvo por um peixe grande, muito grande como disseram as crianças..

Durante este momento a professora organizava a seqüência e nós(pesquisadora e auxiliar) perguntamos: - E agora?- Como aconteceu? -E depois?- E então? A história foi sendo tecida com muitas vozes e idéias, muitas crianças falavam ao mesmo tempo e precisamos, algumas vezes, organizar para captar a essência e diversidade das informações , outras vezes as crianças questionavam entre elas a seqüência dos fatos, mudavam suas expressões revelando surpresas e indagações .A produção das crianças:

O pescador e o boi de mamão

O pescador foi pescar e caiu no mar, veio um peixe gigante e salvou o pescador. O pescador não ficou com medo e voltou para casa com seu barco. Quando chegou em casa tinha uma festa e lá estava o boi de mamão e um monte de pescadores que eram amigos dele. A cabra, o urso, o cavalo, o urubu, a bernunça , o dono do boi. O dono do boi era outro pescador. Aí, o boi ficou com dor de barriga e foi embora, daí nasceu um monte de filhotes. Cada pescador levou para sua casa um boizinho e ficaram muito felizes.

Logo após pedimos para que desenhassem a história, para ficar como histórias dos nossos livros. As crianças organizaram-se ao redor do papel que a professora escreveu. As crianças ficaram um bom tempo, desenhando e conversando entre elas sobre suas produções.

A segunda parte da aula seria montagem, construir e viver a história através da dramatização. Montamos primeiro a casa do pescador. Perguntei: - O que teria em sua casa?

. Então, a resposta:

Criança 1: -Vara de pescar, né, Geisa!

Criança 2: -Comida, cama, janela, rede, barco....

As respostas eram dadas rapidamente. Logo após montamos o barco.

Fiz a mesma pergunta. A resposta:

Criança 1: - A pá para remar.

Criança 2: -A água fora, essa, tá vendo?

As crianças pediram para pegar a fantasia do boi de mamão, organizaram os personagens que estariam na festa do pescador.

A brincadeira foi vivida com muita intensidade pelas crianças, os personagens criaram vida, vozes e movimentos. Os adultos entraram no mundo do faz- de- conta, brincando e dramatizando os personagens junto às crianças.

-De novo, de novo... Diziam as crianças, repetimos três vezes a mesma brincadeira, é necessário entender a importância desta repetição para as crianças, por isso, brincamos várias vezes com as mesmas.

Recolha da vozes:

Criança 1: -Criar uma nova história, inventar.

Criança 2: -Já pensei, é bem diferente.

Criança 3: -Bem diferente, não tem Cinderela.

Criança 4: -Hii.. Só vejo, vejo, ai, acho que tem bruxa.

Criança 5: - O meu eu pensei de “pescada”.

Criança 6: - De pescador?

Criança 5: .-É, daí ele foi no mar.

Criança 6: .- E aí ele caiu no mar.

Criança 7.- E a minha tem boi de mamão.

Criança 6: .-Nós podemos juntá o peixes, pescador e o boi ?

Criança 7:- O peixe era tão grande, bem assim ó, do tamanho da creche.

Criança 8: - Ele é azul!

Criança 9: - Tem língua comprida.

Criança 10: - Quando ele chegou na casa, tinha festa do boi de mamão.

Criança 11: - Ai que história bonita!

Criança 12: - O pescador tinha bastante amigos.

Criança 5: - E a casa dele, tinha vara de pesca.

Criança 13: - E aí, o boi morreu.

Criança 10: - Não! Ele ficou com dor de barriga e foi embora, daí nasceu um monte de filhotinho.

Perguntamos sobre seus desenhos na história:

Criança 1:- Pescador e aqui ele vai pro mar.

Criança 2:-Peixe, a boca grande.

Criança 3: -A festa.

Criança 4:-O boi.

Criança 5:-Cavalo.

Criança 6:.-Barco e o pescador e o peixe.

Criança 7:-A música, a festa, o boi de mamão.

Criança 8: - É letra.

Criança 9: -Não sei.

Criança 10: -Ah, é peixe.

Criança 11: -A casa, o barco.

Avaliação dos profissionais: (professora regente e pesquisadora)

Sentimos felizes pelo dia de hoje, as crianças nos surpreenderam. Mexemos com sua imaginação, suas fantasias. As crianças criaram uma história de peixes, pescador, boi de mamão, revelando a lógica infantil das coisas. Nesses momentos em que as crianças personificam personagens com suas falas, gestos e outros adereços como a busca por roupas e acessórios que pudesse compor o imaginário, atribuindo novos significados aos objetos, as crianças mostraram-se extraordinárias, integrando experiências diversas, individuais e coletivas, inventando formas e criando canais entre a fantasia e a realidade. Uma vez mais, aprendemos com as crianças, aproximamo-nos do universo delas. Conseguimos que a nossa ação pedagógica fosse de fato uma grande brincadeira de faz-de-conta que uniu as linguagens de expressão verbal e não-verbal (oralidade, código escrito, desenhos, movimentos, música, construção de cenários a dramatização.)

Acreditamos que nosso projeto segue na direção “certa”, ou seja, objetivada, e lembramos de uma citação de Malaguzzi, (1999) sobre projetos de trabalhos;

Nós consideramos as crianças “construtoras de histórias”... Não usuárias de cultura, e sim projetistas, que projetam, escolhem e produzem atividades para a solução de problemas.

Entretanto, não devem ser problemas curtos, mas problemas longos, com uma história dentro.

Uma história possui uma dimensão mínima e pode ter uma dimensão infinita...O enredo de uma história aumenta a motivação, que se constrói através de histórias longas e complexas...Num projeto demorado, acontecem muitas histórias, esperadas e não, previstas e imprevistas...e nós, adultos, precisamos ter a paciência de esperar. O fator tempo é um fator importante, geralmente excluído pela escola; pelo contrário, é decisivo; os tempos das crianças não se coadunam com o relógio... o tempo

desembaraça a história, e isso faz surgir o percurso ambivalente, contraditório, inédito... não gosto de atividades de *problem solving*, onde a solução já está lá, no interior do problema... Pelo contrário, o problema é educar as crianças a inventar novos problemas, a fazer perguntas novas, a continuar interrogando-se. Novamente, a *imaginação* e o *tempo* são essenciais.

E o nosso projeto segue a diante.....

Dia: 27 de abril

Tema: Brincadeira de faz –de- conta

Iniciei a aula em um círculo conversando e perguntando sobre a visita à biblioteca pública. As crianças falavam e contavam sobre o que fizeram e viram. Sugeri que a nossa aula poderia ser brincar de faz- de- conta. Então uma das crianças falou: “-Vamo brincar de Bela e Fera”. Perguntei do que iríamos precisar, depois de muita “falação”, combinamos de ler a história que eles produziram baseada na história original, construir o castelo da Fera, a casa da Bela e a Floresta. Na floresta deveria ter passarinhos, tatu e borboletas.

O enredo começou e a história construída por eles era assim:

Numa casa vivia um pai com três filhas e dois homens grandes. Uma delas era a bela, muito gentil e bonita, as outras irmãs eram folgadas.

O pai precisou viajar, as filhas folgadas pediram vestidos e jóias, e Bela queria uma rosa.

Quando o pai voltou o cavalo se assustou e levou o pai para o castelo da fera. No castelo o pai pegou a rosa, a Fera viu e ficou furiosa e disse que ele iria morrer. O pai pediu desculpas, mas a fera não aceitou e falou: “- Você levará a rosa, mas terá que trazer a Bela.”

O pai chegou em casa e contou o que aconteceu. Quando iria voltar, a Bela trocou de lugar com ele. No castelo a Fera saiu de lá de dentro e disse para Bela que ela iria ficar e o pai iria embora. Bela chorou muito, mas a Fera começou a fazer coisas boas e a Bela começou a gostar da Fera.

Bela começou a sentir saudades do pai e a Fera deixou ela ir para casa, mas quando ela voltou, a Fera estava morrendo. A bela começou a chorar sobre a Fera, que se transformou em um príncipe. E eles ficaram felizes para sempre.

As crianças então construíram o castelo da Fera, observamos que usaram apenas a cor vermelha, perguntei o por quê: - É porque ele é feito de pedras muito grandes, de tijolo grande e tijolo é vermelho.

A casa tinha muitos detalhes, lugar para a Bela e suas irmãs se arrumarem, quartos, cozinha, jardim, as tampinhas eram maquiagens, caixas menores era o lugar onde guardavam jóias, sala com televisão e um lugar especial para pendurar

os vestidos.

A floresta era toda verde, mas algumas tampinhas coloridas enfeitavam o chão e as caixas, perguntei o que era: “-São flores“. Uma criança me respondeu.

Ao brincar, os personagens dividiram-se, algumas eram Fera, outras a Bela e suas irmãs, também tinha o cavalo, borboletas, passarinhos e o tatu que moravam na floresta. O pai era a professora regente.

Percebemos que durante a brincadeira os personagens imaginários eram interpretados de uma forma bastante intensa pelas crianças. Elementos novos como os animais da floresta e o tatu que tinham a função de assustar o cavalo foram criados durante a brincadeira, pelas crianças.

A aula foi bastante interessante e as crianças repetiram quatro vezes a brincadeira. Ao término, o ritual de guardar o material e sentarmos para conversar, e as crianças pediram para brincar novamente; assim foram os relatos:

Criança 1: -Gostei.

Criança 2: -Foi bem engraçado.

Criança 3: -O cavalo era muito assustado.

Criança 4: -É bom montar castelo e casa.

Criança 5: -A floresta ficou bonita a gente enfeitou com as flores.

Criança 6: -Quando era a Fera a voz tinha que muda prá fica igual da história.

Criança 7: -A Bela não ligava se a Fera era feia, ela gostou porque ela era boa pessoa.

Foi um dia de muita fantasia e imaginação.

Avaliação dos profissionais (Pesquisadora e professora regente)

Hoje não fizemos a recolha das vozes, pois ficamos muito envolvidas em participar ativamente da história, então as análises serão feitas utilizando as fotos. As crianças não falavam muito entre si, apenas nas construções criavam acordos e decidiam como iriam montar. Durante a interpretação da história os personagens ganhavam vida com vozes e gestos de acordo com o personagem. As fotos revelam o antes e o depois da organização das construções, olhando as primeiras fotos, a impressão que nos dá é que nada será feito, mas o depois, demonstra a organização das crianças e as construções com detalhes impressionantes. A história

começa criar vida com os cenários construídos pelas crianças. Os processos imaginários são revelados através da brincadeira, onde, os enredos proporcionam a união entre o real e o imaginário.

Pensamos que o papel da Educação Infantil também é garantir às crianças uma infância lúdica, como proclama Benjamim (1984) quando aborda o teatro infantil proletário: (...) durante a apresentação, as crianças sobem no palco e ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças, novas inervações vêm a luz, das quais o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho.”

Quanto mais nos envolvemos com as crianças e o projeto de trabalho, mais aprendemos, mais incorporamos esta aventura de lidarmos com as crianças e pensarmos nos novos caminhos cheios de possibilidades e eventos que extrapolam o tempo e o espaço de nossas próprias aprendizagens.

Avaliamos que estamos no caminho certo, que o desenvolvimento da imaginação perpassa pelas brincadeiras, pois toda brincadeira é uma imitação transformada no plano das emoções e das idéias, de uma realidade criada e transformada por eles.

Para o próximo encontro pensamos em criar um personagem que fará parte da sala, criaremos um “amigo imaginário.”

Dia: 3 de maio de 2007

Tema: Brincar de corda

Ao chegar à creche, a professora regente comenta que a “Fifi e a Fofa”, estão fazendo o maior sucesso. Ela relatou o episódio que aconteceu com uma criança que precisava ir ao banheiro, mas não queria ir sozinho pois as “novas amigas” poderiam ter fugido de suas casas. Então um amigo da turma falou: - Vem, vou com você, e peço pra elas fica calma, tá?. A professora também contou que as crianças escutam as cordas (cobras) conversarem e dizem que a caixa está se mexendo.

Sentamos em círculo e perguntei se haviam cuidado de minhas amigas.

Criança 1: -Geisa, ela ficou nervosa com a gente.

Geisa -Por quê?

Criança 2: -Porque a gente fez bagunça, gritou e acordou ela, a caixa mexeu e tudo!

Criança 1: - Mas a gente cuida bem dela, pode perguntar !

Então falo que as cobras estão loucas para brincarem e que Fifi comentou que ontem apenas brincamos com a Fofa, e que hoje era vez dela. Inventei que o vigia comentou que as “cobras tinham feito a maior festa, dançaram de noite, e brincaram com seus brinquedos. Os olhos das crianças mudaram de expressão. Cheguei perto das caixas e perguntei:- Vamos brincar? (Fiz um pouco de silêncio como se escutasse o que elas falavam) falei: - Olha pessoal, a Fofa disse que hoje não terá brincadeira com ela, porque está cansada, a Prof. deixou o Cd do Kalipso e ela dançou muito durante a noite.

Geisa: - Ei, espera, a Fifi está falando que hoje é seu dia de brincadeira e que ela está louquinha para brincar com vocês.

Crianças: - Oba, oba...

Combinamos brincar de pular a Fifi, foi uma festa, algumas crianças pulavam com cuidado para não pisar em seu corpo, outras pisavam e diziam que haviam sido picadas.

Então a (prof.) pegou uma injeção de brinquedo e disse:

Professora regente: – Quem for picado tem que aplicar vacina.

As crianças observavam para ver quem havia encostado na cobra, pois precisavam receber a vacina.

Criança 1: -Ei, você foi picado bem na barriga.

Criança 2: - Pula mais alto, coitada, ela também sente dor.

Criança 3: - Se continuar pisando nela, ela não vai querer mais brincar.

A brincadeira continuou, passando por baixo da corda como cobra e do jeito que eles inventavam, brincamos de pular por cima, de “salada, saladinha”, relógio.

No final as crianças pediram para dançar com a Fifi, a música que ela tinha dançado durante a noite, a professora colocou o CD e as crianças mexiam a cobra para cá, para lá, seguiam o ritmo, riam, abraçavam-se, dançavam em duplas, segurando a corda e a balançando como se ela estivesse dançando. Quando a música terminou, disse que a Fifi falou que estava com fome. Sentamos ao redor de sua caixa e conversamos;

Criança 1: - O que será que cobra come?

Coloco sua cabeça perto de meu ouvido e digo: - Olha só o que ela falou, que gosta é de sorvete, espera, também de balinha. Que cobra danadinha!

As crianças riem e uma falou:

Criança 1: - Dá pra vê que ela é criança, eu também gosto disso. Mas também ela come folhinha.

Então insisto: - Fala de verdade o que cobra come. (Faço de novo o gesto que a estou escutando) e falo: - Nossa, ela come ovo, pão, folhinha, frutinha. Mas será que todas as cobras comem isto? A professora falou que poderiam pesquisar em outro momento para descobrirem.

A professora foi à cozinha e trouxe pão para colocar na casa da Fifi e uma das crianças buscou água em uma caneca para ela tomar. Coloquei as cobras na caixa e disse que agora ela iria se alimentar e dormir para no outro dia poder brincar. Uma das crianças lembrou que era preciso dar água e pão para Fofa, quando percebemos, algumas crianças correram até a cozinha e pediram pão para a merendeira, todas falavam ao mesmo tempo histórias da cobra e explicavam o porquê do pão. E uma falou à merendeira: - Agora aqui na creche tem que te mais pão, as cobras são gulosas.

No final sentamos e conversamos sobre as brincadeiras do dia. As crianças relataram:

Criança 1: - Eu acho que a cobra gosta mesmo é de dança.

Criança 2: - Mas eu gostei foi de arrasta e pula.

Criança 3: - Gostei de tudo, até de escuta ela fala.

Criança 4: - A injeção da prof. foi bem legal.

Criança 5: - Ó Geisa e se ela fugi?

Geisa:- Ela não vai fugir ela me disse que vocês são crianças maravilhosas e muito carinhosas e que está adorando morar na sala do grupo seis.

Geisa: - Preciso ir, mas na próxima quarta brincaremos mais.

Avaliação dos profissionais (professora regente e pesquisadora)

As crianças começaram a dar vida a esta história criaram enredos, dançaram, brincaram, inventaram movimentos. As cobras já são as amigas de todas as horas, pois perguntaram se elas poderiam ir ao teatro que acontece no hall um vez por mês, se podem no hall para conhecer as outras crianças. Pensamos que este é um começo de uma história de “cobras e crianças”. Sentimos que estamos no caminho certo. A mudança do planejamento na sugestão de dançarmos com a Fifi, nos mostrou como as crianças queriam vivenciar “momento que o vigia espiou e as viu

dançando”. A prof. comentou que iria conversar com o vigia para ele entrar na história caso alguma criança perguntasse a ele. Na próxima aula, iremos continuar esta história, agora criando com eles uma produção textual com desenhos sobre uma história onde a Fofa e a Fifi serão as personagens.

Lemos Freire (2002 p.86 -87)

Se herdássemos ao nascimento a imaginação e todo o traçado de seu desenvolvimento, ainda seria confortável nossa tarefa. Mas agora, com os conhecimentos construídos pela ciência genética mais recente, sabemos que os genes só nos legam informações, deixando a cargo de nossa relação com o meio interno e externo o desenvolvimento. Portanto, se a natureza nos garante, à partida, a formação de imagens, é tarefa nossa desenvolver a imaginação. E, para tanto, algumas ações são privilegiadas sobre outras.

É tarefa nossa trabalhar com esta dimensão humana, dando condições às crianças de articularem suas “ações infantis” e com isso ampliarem este universo rico e curioso.

Dia: 16 de maio de 2007

Tema: Criações com tampinhas

Iniciei a aula conversando com as crianças, sobre nossas brincadeiras. Neste momento algumas crianças relataram que em suas casas elas estão guardando tampinhas e que lá também brincam de construir coisas com este material. A sugestão da aula foi dada por mim de desenharmos e criarmos brincadeiras utilizando as tampinhas.

Uma criança falou: - Ah, então quero fazer colorida e desenhar um monte de coisa. Falei :- Vamos fechar os olhos e tentar ver o que está dentro de nós , para construirmos com as tampinhas aquilo que imaginamos.

As crianças fizeram silêncio e fecharam seus olhos. Então perguntei: - O que viram ?

Criança 1: - Eu vi as tampinhas falando.

Geisa:- Falando o quê?

Criança 1:- Que ela ta numa festa de aniversário.

Criança 2:- Ah, eu to vendo barco e carro.

Criança 3 :- Vi escuro e vi tampinha e ela agora é jogo de brinca.

Criança 4 :- A tampinha tem perna e passeia na festa.

A atividade foi iniciada e as crianças se organizaram em pares, sozinhas e algumas formaram pequenos grupos de 3 e 4 crianças.

No início as crianças que estavam em grupo conversavam entre si, para poder decidir o que iriam fazer, outras buscavam as tampinhas e as encaixavam dentro dos arcos dando formas indefinidas aos desenhos. Fiquei observando e não interfeirei neste momento. Aproximei-me de alguns pares e perguntei: - E aí, que estão fazendo?

Eles responderam:

Criança 1:- A gente tá fazendo uma cama elástica e essas tampinhas são crianças que estão pulando.

Em outra dupla fiz a mesma pergunta.

Criança 2: - É um bolo daquela festa ali.

Percebi que na parede havia um cartaz colorido que a prof. havia trabalhado com eles criando uma produção textual e que a maioria tinha construído com as tampinhas a sua própria produção textual. A produção textual:

Uma Festa

Tem brinquedos, carros, pula-pula, balão, cama elástica. Tem música, tem letras, é uma festa de aniversário para todas as crianças. A mesa é grande, tem copo, prato, a moça está perto da mesa. As crianças estão brincando de cama elástica, são muitos pratos.

Vovozinha está sentada na cadeira de rodas porque caiu da escada e machucou a perna. O moço está dando presente para o menino que está de aniversário. As crianças pulando no pula-pula. Os meninos estão brincando no carro. As crianças brincando de rebeldes. Meninos brincando de carrinho, pula-pula e dançando Barney

Tem pessoas fazendo sanduíche para os outros comerem. O moço está pendurando um balão com brinquedo dentro. A menina está levando um bolo de laranja. No pula-pula os meninos estão pulando. A menina está na moto cor -de- rosa. A menina está dando a chupeta para o bebê para ela não chorar. As letras formaram "Feliz Aniversário". As pessoas estão felizes porque estão se divertindo na festa.

Continuei a perguntar às outras crianças. Elas responderam:

Criança 1 : -Aqui é o bolo e essas aqui são crianças correndo.

Criança 2: - É uma cama elástica de bebê e também uma pra criança como eu.

Perguntei: - E você está aqui na cama elástica?

Criança 2: - To aqui ó, pulando bem forte.

Criança 3: -Fiz uma piscina de bolinha.

Criança 4: -Um círculo de festa.

Criança 5: -São carros e meninos, e cama elástica.

Criança 6: -Aqui é mesa de comida, aqui é mesa de bala, aqui é mesa de

refrigerante, aqui é criança brincando, correndo.

Perguntei: Esta festa é como aquela que está na parede?

Criança 1: -É , só que a minha tem mais criança.

Criança 2: -A minha não tem música. Mas se eu quisé eu escuto.

No decorrer da atividade, percebi que um grupo colocava as tampinhas nos dedos e falavam baixinho. Perguntei como era a brincadeira, uma relatou:

Criança 1:- É história de dedo, esse é a bruxa, esse é o lobo, esse é princesa, esse não sei.

Uma das crianças tinha a fala infantilizada e imitava um bebê. Dizia assim:

Criança 2: -Mais, mais histolinha.

A outra respondia:

Criança 3:- Tá bom filhinha, mamãe vai contá.

Outro grupo falava muito da festa. Segurava as tampinhas e faziam de conta que eram pessoas passeando na festa e falavam assim:

Criança 1: - Vamo na cama elástica?

Criança 2: - Oba! – Eu quero come bolo.

Criança 3: - Eí! Vamo canta o parabéns.

As crianças cantaram os parabéns e faziam de conta que estavam comendo bolo.

Uma falou:

Criança 4: - São os presentes, abre, olha que lindo, é uma boneca.

Uma delas corre até uma boneca da sala, segura e fala:

Criança 5: - Ah, adorei a boneca. Tem mais presente?

A outra responde:

Criança 6:-Tem esses aqui.

Ela pega algumas tampinhas e dá para a menina.

Pergunto que presente é esse?

Ela responde:

Criança 7:- São joguinho de montá assim.(Ela coloca uma tampinha sobre a outra construindo, segundo ela, uma torre).

Em outro canto da sala alguns meninos seguram as tampinhas com a mão e as fazem rodar dentro do arco.

Pergunto:- De que estão brincando?

Criança 1: - De rodar os carros, eles estão na corrida e esse sou eu e esse é ele.

Pergunto: - Esse carro tem janelas e portas?

Criança 2: - Só porta, uma só, é de corrida.

Aos poucos as crianças foram dispersando e começaram a pegar os arcos para brincarem. Então decidi encerrar a atividade e guardar o material das crianças que já haviam terminado de brincar. Quando terminamos, sentamos no chão e conversamos sobre nossas criações. A maioria das crianças reproduziu a figura da festa que havia na parede e outras colocaram elementos novos como: maior número de crianças, presentes como boneca e carros.

Combinamos de brincar novamente com este tema “Festa”.

Avaliação (Pesquisadora e professora regente)

A nossa primeira discussão foi em torno do tempo utilizado nesta aula, ficamos uma hora e quinze minutos brincando com as crianças. E isto revela que a atenção das crianças, apesar delas serem pequenas, depende muito do que propomos. Fernando Pessoa (1986) diz que a medição do tempo do relógio é falsa. Ela realmente é falsa no que se refere ao tempo das crianças.

Citamos Malaguzzi,

É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medida do bom-senso cultural e biológico.

Se a natureza que comanda todos os animais afirma que a infância deve durar mais nos seres humanos-infinitamente mais, diz Tolsoy - isso ocorre porque a natureza sabe quantos rios existem para serem cruzados e quantas trilhas precisam repisar. A natureza dá tempo para a correção dos erros (tanto pelas crianças quanto pelos adultos), para a superação de preconceitos, e para que as crianças tomem fôlego e restaurem sua auto imagem, a de seus companheiros, de seus pais, dos professores e do mundo. Se hoje nos achamos em uma era na qual o tempo e o ritmo das máquinas e do lucro domina o seres humanos, então desejamos saber qual é a posição da psicologia, da educação e da cultura.

Hoje deixamos que as crianças vivenciem seu tempo, procuramos controlar a nossa pressa adulta em relação a brincadeira. A utilização de um cartaz com intenção pedagógica de desenvolver a imaginação, fez com que as crianças criassem brincadeiras inusitadas. As tampinhas foram transformadas em brinquedos e personagens que fizeram parte de uma história construída pelas crianças

A atividade de hoje também mostrou como as crianças avançaram na questão da organização do grupo e na divisão do material. As crianças criaram utilizando repertório de imagem conhecida, no caso a maioria das crianças construíram uma

festa com as tampinhas e alguns elementos novos compuseram suas brincadeiras.

Para Vigostsky (2003,p.12), as crianças:

“(...) em seus jogos, reproduzem muito do que vêem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com freqüência, meros reflexos do que vêem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão que as re-elaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O afã que sentem em fantasia é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos.”

Percebemos que as crianças criavam personagens para acompanhá-las em suas ações e imitações, o material proporcionou transformações de um objeto em outro, onde o faz- de- conta possibilitou um espaço aberto às emoções e aventuras.

Para próximo encontro iremos explorar novamente a “ Festa” utilizando caixas, garrafas, bolas, balão,tampinhas e latas.

Dia: 12 de julho de 2007

Tema: Caça ao tesouro

Ao chegar à creche as crianças imediatamente perguntaram:

Criança 1: - Geisa, é hoje que as cobras vão brincar com a gente?

Geisa: - É, sabe que elas deixaram uma carta para vocês ali, na caixinha do correio?

Criança 2: - Bem que eu escutei um barulho da moto do carteiro.

Geisa: - Então vamos fazer a roda para lermos a carta.

Criança 3: - O Geisa, vamo senta no tapete que hoje tá muito frio?

Geisa:- Isso. Vamos sentar no tapete.

Comecei lembrando as crianças da carta que havíamos escrito às nossas amigas “Fifi e Fofa”. Falei:- Como a professora regente havia dito, no inverno elas não gostam muito de sair da caixa, mas com o recebimento da carta elas resolveram sair para preparar uma surpresa para vocês. Li a carta e nela as cobras convidam para um caça ao tesouro. Questionei as crianças como será que as cobras levaram a carta até ao correio.

As crianças responderam:

Criança1: - Na boca, ué!

Criança 2:-Enrolada no rabo

Criança 3:- Não! Em cima da cabeça.

Criança 4: - Você viu.?

Criança 5:- Sim, vi, de noite.

Criança 6:- Acho que foi assim, uma pegou a cola na prateleira e daí colou a carta na cabeça da outra.

Criança 7:- Eu acho que tem que começa agora essa brincadeira.

A primeira pista estava dentro do envelope e era identificada por desenhos. Todas as pistas eram desenhos e indicavam para onde as crianças teriam que ir para achar a próxima dica de onde estaria o tesouro. Foi uma correria e as crianças logo percebiam o que cada desenho indicava. E ao perceber procuravam e achavam a próxima pista, era uma euforia. A última pista indicava a sala, e ao descobrir correram para sala. O tesouro as crianças demoraram um pouco para achar e quando acharam, descobriram que eram livrinhos de histórias. O espanto das crianças e a alegria contagiaram a sala. As crianças falaram:

Criança1: - Meu Deus! Como elas conseguiram arrumar tantos livros?

Criança 2:- Ai que lindo, quero esse.

Criança 3:- Nossa, essas cobras são muito espertas.

Criança 4:- Como que elas colocaram essas pistas?

Criança 5 :- Assim, elas colocaram na boca e foram subindo e arrastando nos lugares.

Criança 4:- Ah..... mas como elas desenharam?

Criança 5:- Com o lápis, né!

Criança 6: - Geisa, elas também sabem ler?

Geisa:- Sabem ler e escrever. Como que elas iriam escrever as cartas e fazer as pistas?

Criança 6:- Vou contar a minha historinha para elas.

As crianças pegam as cobras da caixa e criaram um diálogo com elas.

Criança 1: - Eu amo vocês, vocês nunca vão embora da nossa sala, né?

Criança 2:- È, a gente gostou da brincadeira.

Criança 3:- Vamo brinca com elas?

Criança 4:- Vamo, de pula e de passear com elas

Criança 3:- Primeiro vamo passear.

Criança 5:- Uma passeia e a outra pula.

Criança 6:- Primeiro vou conta historinha dos livrinhos.

Criança 3:- Tá, primeiro vamo conta historinha.

As crianças sentam no tapete com seus livros e colocam as cobras no chão. Uma de cada vez faz- de- conta que está lendo e narra a história baseado nas figuras do livro. Quando este grupo leu a história eles se organizam e começam uma brincadeira de pular a corda.

Converso com algumas crianças informalmente sobre a aula e pergunto se gostaram da brincadeira, as crianças respondem:

Criança 1:- Eu gosto de coisa que tem que acha e também de corre.

Criança 2:- As cobras sabe o que criança gosta de brinca.

Criança 3:- É, hoje foi legal, a gente tinha que pensa aonde tava o tesouro, demorou um pouquinho mas a gente achou, e eu gostei de tesouro ser livrinho, vou pedi pra mãe também ler.

Criança 4:- Nossa! To até cansado de tanto corre, as cobras são bem rapidinhas e a gente nem vê o que elas estão inventando. Tu viu! Geisa, aonde ela colocou pista? Em todo lugar da creche.

Criança 5:- Essa brincadeira é bem legal, é bem legal mesmo!

Depois de tantas conversas, a professora regente convida as crianças para brincarem lá fora, então guardamos as cobras, as crianças as beijam e buscam bolachas na cozinha para elas.

Criança 1:- Pega a bolacha cobrinha, pega.

Criança 2:- Agora vocês ficam aí, e não fogem, só sai para faze brincadeira com a gente, e não dança de noite e nem mexe nos CD da profe, Viu !

Criança 3:- É tá muito frio, coloca na caixa e tira só quando acaba o inverno; né, profe?

Despedimo-nos com beijos e abraços.

Avaliação dos profissionais (Pesquisadora e professora regente)

A avaliação de hoje foi envolvida de uma emoção misturada de satisfação e saudade. A coleta está terminando e com isto nos envolve uma certa tristeza, pois o pesquisador fica impregnado de sentimentos que a pesquisa-ação provoca.

Na medida em que nos envolvemos com as crianças e com os amigos que fazemos durante a caminhada e que nos dão suporte para que a pesquisa seja realizada, esses laços vão se estreitando e nos unindo em torno do mesmo objetivo.

Criamos uma sintonia de conexões com essas pessoas, porque o tempo da pesquisa é um tempo intenso de idéias, sugestões e envolvimento.

Esta história que criamos entre crianças e adultos, construções, piratas, castelos, barcos, casas, cobras e muitas outras coisas fizeram com que, muitas de nossas aulas fossem na verdade, a materialização de um mundo de fantasias, onde tudo é possível, onde não existem fronteiras e nem barreiras.

A aula de hoje foi muito dinâmica, as crianças correndo pelo espaço da creche em busca das pistas tentando decifrar os desenhos, e imaginar que tudo aquilo teria sido produzido por cordas que viraram cobras, é revelar um universo complexo, e ao mesmo tempo, envolvido de tamanha simplicidade. O jogo simbólico promove uma visibilidade das ações das crianças, com suas mil maneiras de ser, que as torna tão singulares e diferentes nos jeitos de criar e produzir.

Para Macedo:

Jogos e brincadeiras humanizam as crianças e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar, com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural. Como promover e organizar essas atividades e formas de desenvolvimento no contexto escolar? O que o professor pode fazer em favor disso?

Pensamos que a aula de hoje revelou possibilidades pedagógicas a serem trabalhadas na Educação Infantil, a caça ao tesouro une o lúdico com aprendizagens, na medida que as crianças usam de seus pensamentos para decifrarem códigos, observam melhor os espaços em busca de pistas, utilizam de diversas linguagens para se expressarem e são estimuladas em seus processos imaginativos. O brincar surge como um desafio, como um espaço de tomada de decisões e cria caminhos de descobertas e curiosidade.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA