

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA**

VANESSA GALONI

PIRACICABA, SP
2014

VANESSA GALONI

**O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

PIRACICABA, SP
2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

G178b Galoni, Vanessa
O brincar na educação infantil: reflexões de uma professora pesquisadora./
Vanessa Galoni. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.
81 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas /
Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de
Piracicaba. 2014.
Orientador: Dra. Anna Maria Lunardi Padilha.
Inclui Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Desenvolvimento Infantil 3. Formação de Professores.
5. Brincar na Educação Infantil. I. Padilha, Anna Maria Lunardi. II. Universidade
Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 37

Dedico este trabalho a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer e que me proporcionaram um grande aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente – sem Ele, jamais teria imaginado e conseguido chegar até aqui.

À Prof.^a Dr.^a Anna Maria Lunardi Padilha, por todo conhecimento e paciência dedicados à orientação desta pesquisa.

À minha família, por todo amor, estímulo e compreensão.

Aos colegas e professores do PPGE-UNIMEP, agradeço por todo o conhecimento e estímulos para seguir em frente nos momentos difíceis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil, pelo apoio ao presente trabalho.

“Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.” (Rubem Alves)

RESUMO

Buscou-se neste estudo relatar e refletir sobre aspectos do desenvolvimento infantil necessários à formação de professores da Educação Infantil. As crianças que inspiraram este estudo e que estiveram presentes durante a investigação tinham idade entre três e cinco anos. Procurou-se compreender o valor da brincadeira na Educação Infantil em seu papel mediador do conhecimento sobre si e sobre o mundo para as crianças desse nível de ensino. Para tanto, realizaram-se estudos sobre a violência e os estigmas que sofrem os moradores de um bairro considerado violento e assim anunciado pelos meios sociais de comunicação; elaborou-se um panorama histórico do conceito de infância e resgataram-se estudos de Vigotski, Leontiev e alguns autores contemporâneos sobre a constituição cultural da criança e refletiu-se sobre a brincadeira e a imaginação como funções constitutivas do psiquismo da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Desenvolvimento infantil. Formação de professores. O brincar na educação infantil.

ABSTRACT

This research is about the aspects of child development which are necessary for teacher training of early childhood education. Children aged between 3 - 5 years have inspired this research and have participated in the investigation. The research has provided the understanding about the play's importance and also the play's role as a mediator of knowledge about themselves and about the world for children who are in this education level. Therefore, studies have been made about violence and prejudice that people suffer because they live in a neighborhood that has been considered dangerous and violent on social media communication. A historical overview has been created about childhood concepts, Vygotsky's Leontiev's studies and others contemporary authors who wrote about child cultural constitution, have been researched, it was made reflections about play and imagination as constitutive functions of the child psyche.

Keywords: Early childhood education; Development childhood; Teacher training; Playing in childhood education.

SUMÁRIO

1. CAMINHOS DA PESQUISA: RELAÇÕES ENTRE A VIDA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	8
2. O BAIRRO ONDE SE SITUAM A ESCOLA, AS CRIANÇAS E A PROFESSORA PESQUISADORA	15
2.1. SOBRE A VIOLÊNCIA	19
2.2. AS CRIANÇAS: QUEM SÃO ELAS?	22
2.3. SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	28
3. CERTA INFÂNCIA ENTRE AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS.....	36
3.1. DESCOBERTA DA INFÂNCIA	36
3.2. INFÂNCIA E A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	44
3.3. BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
5. REFERÊNCIAS	77

1. CAMINHOS DA PESQUISA: RELAÇÕES ENTRE A VIDA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo busca relatar e refletir sobre aspectos do desenvolvimento infantil necessários à formação de professores da Educação Infantil. Como professora de uma escola municipal de Educação Infantil, na cidade de Piracicaba, São Paulo, interesse-me por compreender a importância da imaginação e da brincadeira no desenvolvimento das crianças.

Como docente em uma escola localizada na periferia¹ da cidade; no início dos estudos, minha hipótese era a de que as crianças de três e quatro anos, então meus alunos, elaborariam, por meio de narrativas e brincadeiras, acontecimentos sobretudo relacionados à violência que compõe suas vidas nos espaços pelos quais circulam e nas relações sociais de que participam.

Comecei a trabalhar nesse bairro no início do ano letivo de 2011. Era uma escola municipal de Educação Infantil e minha primeira experiência de trabalho como professora com crianças do Maternal II. Entrei na escola cheia de expectativas, ansiedades e receios. No caminho, eu ficava imaginando como seria esse local tão conhecido por recorrentes cenas de violência veiculadas pelos meios de comunicação. Mesmo sendo vizinha, morando em um bairro próximo, nunca havia estado lá, onde, agora, iria ser professora. Imaginei muitas coisas ruins, pensei que encontraria crianças com marcas evidentes de violência, como por exemplo, queimaduras de cigarro, marcas de espancamentos, violentadas, sujas... Mas, no meu primeiro dia de trabalho, as crianças não apareceram, era um dia de “reunião” para conhecer as outras professoras, a diretora, fazer planejamento etc.

No dia seguinte, chegando ao bairro por volta do meio-dia, eu estava muito ansiosa para conhecer as crianças e principalmente os pais – eu desejava que me acolhessem bem, pois acreditava que conquistar os pais abriria a possibilidade de uma boa convivência. Até hoje essa ainda é uma preocupação.

Enfim chegaram as crianças e, para a minha surpresa, elas estavam “intactas”, sem nenhuma marca aparente de violência: vestiam roupas limpas e

¹ Dos estudos de Milton Santos (2007) depreende-se que o conceito de periferia é relacional: pressupõe a existência de um centro e concentra relações de poder e tensões, transformando-se no tempo e no espaço. A partir dos anos 1960-1970, com a metropolização, a periferia passa a ser um espaço de exclusão por excelência, de acesso precário aos direitos de pertencimento às cidades.

estavam cheirosas com indícios de terem acabado de tomar banho. Comecei então a refletir mais sobre a relação entre o imaginário do professor recém-formado a respeito da profissão e as realidades da escola.

Entretanto, no decorrer do período letivo, a partir de minhas interações e observações diárias, identifiquei que determinados alunos conviviam, de fato, permanentemente com a violência e o tráfico de drogas. Alguns porque perderam os pais por assassinato, outros porque os pais são traficantes, ou simplesmente por morar nesse bairro e conviver com as invasões da polícia à procura de “marginais”, traficantes, “infratores”.

As crianças dessa escola relataram casos de invasão da polícia nas proximidades ou mesmo de suas próprias casas. Diziam, durante nossas rodas de conversas², que sentiam medo do helicóptero da polícia militar, pois, quando entrava no bairro, sobrevoava as casas e até mesmo a escola a uma altura mínima, chegando a levantar poeira do parque. Sobrevoavam tão baixo para procurar veículos roubados, traficantes ou outros infratores – ficávamos sabendo pelos noticiários.

Assim como o helicóptero, sirenes da polícia também causam pavor nas crianças. Certo dia, nós, professores e alunos, realizamos uma caminhada como parte de uma campanha “contra a dengue” no bairro. Precisamos da ajuda dos policiais de trânsito, para preservar a integridade física dos participantes. Assim que iniciamos a caminhada, a fim de chamar a atenção da população, os policiais ligaram as sirenes das motos. Em instantes, várias crianças saíram correndo para junto de suas professoras, amedrontadas e, algumas delas, chorando. Foi necessário pedir para que os policiais desligassem as sirenes e mesmo após essa providência as crianças continuavam apreensivas com a presença da polícia.

Lembro-me como se fosse hoje: no primeiro dia de aula só vieram três crianças – Enrique, Marcela e Laura³. Uma pena, pois estava ansiosa para conhecer todos os alunos e começar logo a trabalhar “de verdade” – essa era a minha expectativa de trabalho, no modelo de professor e alunos dentro da sala de aula. Nos dias seguintes eles apareceram, um por um, e foram me encantando.

² Prática comumente realizada na educação infantil, em que professora e crianças sentam em roda e conversam sobre assuntos relacionados a atividades na escola ou em suas casas.

³ Os nomes das crianças utilizados nesta dissertação são fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

Nessa turma conheci Ana Maria, que me inspiraria a buscar compreender melhor o que poderia estar acontecendo com ela. Ana era uma criança muito quieta e cheia de problemas familiares, que chegaram ao conhecimento da diretora da escola. Ana me contava que gostava de ir visitar seu pai e seus avós paternos; porém, certo dia, uma assistente social me procurou lá na escola para conversar sobre a Ana Maria e me relatou que esse pai, de quem ela tanto gostava, era usuário de drogas e sempre que a menina ia visitá-lo ele saía com ela pelas ruas para pedir dinheiro. Fiquei indignada ao saber disso. Além do pai, sua mãe também era usuária de drogas, e sua família tinha um ponto de venda de drogas em sua casa. Essa realidade eu fui descobrindo ao longo do ano de 2011. Ela era uma criança muito quieta, como já disse anteriormente, aparentava ser muito triste também, em meu texto de conclusão do curso de Psicopedagogia escrevo sobre ela: “O silêncio em meio a violência”. O que mais me incomodava na Ana era o seu silêncio, o seu sofrimento.

No ano seguinte, 2012, outras personagens surgiram: Luana e Laís, de quem falarei mais adiante.

Episódios vivenciados durante o meu primeiro ano de trabalho como professora nessa escola contribuíram para motivar meus estudos e meu desejo de pesquisar sobre as crianças que convivem com a violência ir aumentando. Primeiramente foi o tema do meu trabalho para concluir o curso de especialização em Psicopedagogia em 2011. Em seguida, incentivada pela professora Alessandra Formagio Martins, que me orientou na especialização, ingressei no mestrado para pesquisar e dissertar sobre essa realidade que me instigava e me afetava.

A partir de relatos das crianças – durante brincadeiras, rodas de conversa e em situações diversas – sobre as situações de violência que vivenciavam ou observavam, parti de dois pressupostos para elaborar o objetivo inicial da investigação.

O primeiro deles foi o de que a identidade e as relações intrafamiliares dos moradores de territórios considerados violentos e categorizados assim em um espaço e um tempo determinados são afetadas e estigmatizadas, como ensinam Goffman (1988), Chauí (1999; 2007) e outros autores que analisam o fenômeno da violência.

O segundo pressuposto foi elaborado a partir dos subsídios teóricos em Vigotski (1993), Leontiev (1988) e seus seguidores, e o de que, nas brincadeiras e nas narrações, podemos encontrar pistas reveladoras das elaborações das crianças sobre seu cotidiano.

O professor, ao atentar para o que dizem as crianças e como se manifestam no brincar, pode captar indícios dos modos como elas significam as experiências de vida. Sendo assim, a professora pesquisadora passa a analisar também a sua experiência e formação.

De acordo com Saviani (1982, p. 18-20): “uma questão em si não é suficiente para caracterizar o significado da palavra problema”. A questão pode já conter, ela mesma, a resposta ou o pesquisador pode já conhecer a resposta. Para esse autor, “algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema” (p. 21). Considerei problema, no início de minhas investigações, os motivos que levam as crianças pequenas a narrarem, com tanta frequência, experiências de violência que vivenciam/observam em suas casas e em seu bairro.

Meu primeiro movimento foi na direção de entender o que caracterizava o bairro como violento, na tentativa de me distanciar do senso comum. A pergunta foi, então: Como foi possível a caracterização de “violento” para o bairro onde a escola está localizada e onde as crianças residem? Eu falo, no entanto, de meus alunos e minhas observações são dirigidas a eles, é com eles meu envolvimento profissional e afetivo. Eis a segunda pergunta: Quem são as crianças que narram?

Como a minha hipótese inicial era a de que suas narrativas e brincadeiras estariam, na maioria das vezes, revelando experiências violentas – mesmo porque as crianças me contavam e contam sobre suas experiências de medo em relação ao que acontece no bairro e quase sempre sobre situações reais de violência – eu me propus a analisar episódios por meio dos quais eu pudesse confirmar minha hipótese e as perguntas foram: “O que dizem essas crianças acerca da violência quando narram sobre suas experiências?” e “O que revelam em seus dizeres acerca da violência que vivenciam?”.

No decorrer dos estudos, das leituras, das observações mais acuradas, fui me dando conta de que, sim, é verdade que o bairro se constitui como violento e disso falarei adiante; também é realidade que as crianças sentem medo e narram sobre os

acontecimentos de seu entorno, e dessas situações tenho exemplos. Durante as rodas de conversa, comumente as crianças relatavam sobre as invasões da polícia no bairro, incêndio de ônibus circulares, visitas em penitenciárias, assassinatos, entre outros. Dessas observações e a partir da minha compreensão do papel da escola, acredito então que os profissionais da escola precisam atentar para a vida das crianças, fundamentalmente para o desenvolvimento do psiquismo humano e o papel da educação infantil.

Durante 2012 e 2013, minha atenção dirigiu-se para uma outra realidade que me angustiava: o recuo do estudo e da teoria, da discussão e da análise sobre a educação infantil e, primordialmente, sobre o desenvolvimento infantil, nas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) de que faço parte desde 2011. Esse espaço seria, em tese, para que professores tivessem a formação continuada, estudo individual e coletivo, fizessem o planejamento de suas aulas, enfim, teoricamente seria um espaço para o professor se aprimorar, melhorar a sua prática através de estudos e discussões com os demais colegas. Mas infelizmente não era assim que acontecia; ao menos na escola onde trabalhava. O HTPC é bombardeado por recados da direção e principalmente da Secretaria Municipal de Educação. Nosso Horário de Estudo Obrigatório (previsto por lei) era utilizado para fazer outras coisas, como preencher diário de classe e fazer os registros diários das crianças em nossos cadernos. Quando “estudávamos”, líamos algum texto encontrado no Google⁴, pela diretora, sem um aporte teórico de fontes aprofundadas; muitas vezes os textos vinham até sem as referências. Enfim, faltavam estudos que significassem possibilidades de conhecimentos necessários ao desempenho de nossa profissão docente.

Portanto, determinei outro objetivo para minha dissertação: que este estudo contribua para a formação de professores de Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento infantil e ao brincar, visando a participação efetiva do professor – no lugar de observador das atividades ou mesmo de adulto que apenas “toma conta” das crianças para não brigarem ou se machucarem (não que isso não seja também importante) e a compreensão de seu papel de mediador que significa e dá significado às manifestações de afeto, aos desenhos, aos gestos, às narrativas, ao riso, ao choro, ao medo, às brincadeiras de faz de conta.

⁴ Site de pesquisa na internet mais utilizado na atualidade.

Entendo que a brincadeira não é algo natural no desenvolvimento da criança, mas, ao contrário, na perspectiva histórico-cultural que assumo – brincar é atividade que promove desenvolvimento e desempenha função primordial no modo como as crianças se relacionam com a realidade.

Este estudo pretende relatar a experiência de uma professora em um bairro estigmatizado como violento, com crianças que estão se constituindo nesse ambiente e refletir sobre essa realidade, mas principalmente compreender o valor da brincadeira para o desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural e perceber a importância do seu papel mediador do conhecimento sobre si e sobre o mundo para as crianças desse nível de ensino. De modo a contribuir no processo de formação de professores da Educação Infantil. Para isso, é importante conhecer a fundo o desenvolvimento infantil, o conceito histórico de infância e da Educação Infantil.

A motivação mais imediata para este estudo é o envolvimento com meus alunos e a compreensão da necessidade de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. As crianças que inspiraram este estudo e que estiveram presentes durante a investigação tinham idade entre três a cinco anos, frequentavam a escola no período parcial e integral, configurando-se como alunos das turmas de Maternal II e Jardim II no ano de 2012 a 2014. As crianças que frequentam o período parcial ficam na escola apenas em um período do dia, ou só de manhã ou à tarde, já as crianças do período integral ficam o dia todo na escola, das 07h00min às 17h30min.

Este estudo ocupou-se em relatar e refletir sobre o percurso de uma professora pesquisadora motivada a estudar questões referentes ao cotidiano “violento” das crianças, mas que no decorrer dos seus estudos passa a analisar a própria prática como professora de Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada em minha própria sala de aula. Para a realização desta pesquisa utilizei, videogravações e anotações em caderno de campo, para os registros que se fizeram necessários.

Os capítulos que seguem ficaram assim estruturados: no primeiro capítulo, apresento o bairro onde está situada a escola, a professora pesquisadora, as crianças e alguns estudos sobre a violência e os estigmas que sofrem os moradores de um bairro considerado violento e assim anunciado pelos meios sociais de comunicação. No segundo capítulo, dedico um olhar mais atento para identificar

essas crianças, de que infância elas fazem parte e que escola frequentam. Para isso traço um panorama histórico da elaboração do conceito de infância e resgato estudos de Vigotski, Leontiev e alguns autores contemporâneos sobre a constituição cultural da criança. No terceiro capítulo trago reflexões sobre a brincadeira e a imaginação como funções constitutivas do psiquismo da criança. Por último, aponto desdobramentos do estudo para a formação de professores.

2. O BAIRRO ONDE SE SITUAM A ESCOLA, AS CRIANÇAS E A PROFESSORA PESQUISADORA

Ao chegar ao bairro podemos sentir um cheiro ruim. Ruim para mim, ruim para os que chegam pela primeira vez. É um cheiro estranho que vem de um frigorífico que fica à margem, do outro lado do rio. Nem imaginam os leitores o cheiro exalado nos dias nublados ou com chuva. O cheiro só? Não, a terra lá é vermelha e até poderia ser muito bonito de ver, porém, há lixo entulhado pelas ruas e calçadas. A sujeira parece atrair baratas, ratos e muitos cachorros abandonados que vagam pelas ruas.

O bairro era composto de 1412 terrenos, localizado a aproximadamente 6 km do centro da cidade. As casas que compunham esse bairro foram construídas de alvenaria, do tipo “bloco de concreto”, sem laje, sem forro e a parede do meio da casa era geminada com a casa vizinha. Os lotes dessas residências tinham aproximadamente 150 m², sendo 32 m² de área construída. As casas foram chamadas de embriões, pois foram entregues apenas com quarto, sala/cozinha e banheiro, com espaço para ampliação.

Conversando com uma moradora do bairro, a Maria⁵, sobre como o bairro foi constituído, Maria relatou que chegou ao bairro em janeiro do ano 2000, havia energia elétrica em uma minoria das casas, mas não nas ruas. Em aproximadamente 300 casas não tinha água nem luz: precisavam “puxar gato”⁶ e buscar água no posto policial. Algumas redes de esgoto das casas estavam entupidas com restos de concreto e outras inacabadas. Diante de tal situação, era preciso fazer as necessidades fisiológicas em sacos plásticos que eram jogados ao ar livre, o que ocasionou, em 2000, uma epidemia de hepatite.

Esse loteamento era destinado às famílias de baixa renda, provenientes de áreas de risco, de áreas verdes que deveriam ser preservadas, do movimento dos sem-teto e às famílias cadastradas na Empresa Municipal de Desenvolvimento Habitacional de Piracicaba (EMDHAP). O bairro foi constituído a partir da vinda de pessoas de várias localidades da cidade e de locais denominados por eles de “favelas”. Segundo o que me disse a moradora Maria, 120 famílias vieram do

⁵ Maria (nome fictício) foi escolhida para ser entrevistada por ser uma das líderes do bairro.

⁶ “Gato” é o modo como os moradores se referem às instalações elétricas clandestinas.

alojamento de uma usina de açúcar e álcool, que estava desativada; outras famílias foram removidas das áreas de risco; outras, ainda, estavam com ordens de despejo e já tinham se cadastrado na EMDHAP.

Maria explicou que vieram para o bairro também traficantes de diferentes facções. Cada um deles comandava sua área de origem e, agora, queriam comandar o tráfico nesse novo local. Ocorreram, portanto, choques de liderança, “cabeças rolaram e daí surgiu a fama do bairro ser um local violento” – conclui a moradora.

Conversei também com a Carmem⁷, que expressou o sofrimento inicial da fase de constituição do bairro, dizendo que, quando vieram morar nesse local, não podiam deixar suas casas vazias em nenhum momento, caso contrário elas eram invadidas por outras famílias não cadastradas. O transporte público também era precário. Quando chovia, o solo ficava tão alagado que não podiam nem descer do ônibus circular, que, nessa situação, parava em outro lugar, bem mais distante. No momento da pesquisa, os moradores contavam com duas linhas de ônibus que percorriam o bairro.

As duas moradoras me contaram que não havia posto médico no bairro, mas um médico, o Dr. José Luiz, foi lembrado pelas moradoras com muito carinho. Ele ficou acampado na quadra em construção de uma escola (a única até então) por 45 dias. Lá era onde ele atendia os moradores. A Pastoral da Criança (da Igreja Católica) também fez um bom trabalho no bairro, segundo os relatos. Em maio de 2001 improvisou-se um posto médico em uma das casas que foi desocupada para essa finalidade. Por ser um espaço muito pequeno, duas equipes se revezavam: enquanto uma atendia no “posto”, a outra percorria o bairro. E foi assim até que, em 2003, construíram o Posto da Saúde da Família (PSF) do bairro, localizado em frente à escola onde eu trabalhava.

As moradoras relataram que o bairro, desde então, “melhorou 90%”, pois hoje eles têm transporte público, dois postos de saúde, duas escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), uma escola municipal de Ensino Fundamental I (EMEF) e uma escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio. Há também a entrega de correspondência através dos Correios.

⁷ Moradora do bairro que acompanhou Maria na entrevista.

Ainda era necessário, segundo as moradoras, melhoria na atuação da Associação de Moradores, para que os representasse perante as autoridades públicas e defendesse os seus interesses.

Algo que também incomodava os moradores era o dilema da regularização das casas. O então prefeito da cidade, Barjas Negri (2005-2012), na segunda gestão, em setembro de 2011, fez uma reunião com os moradores, quando disse que eles deveriam pagar pelas casas, em parcelas de até 10% do salário mínimo vigente, e que os carnês seriam distribuídos em janeiro ou fevereiro de 2012, o que até agosto de 2012 não havia ocorrido. Os moradores desse bairro possuíam apenas uma declaração da EMDHAP dizendo que a prefeitura cedera a casa para eles morarem.

No momento da pesquisa, o bairro existia havia 13 anos e nele residiam aproximadamente 1.400 famílias. Os jornais de maior circulação da cidade noticiavam com grande frequência problemas causados pelo tráfico de drogas, roubos e furtos. Pouco se lia sobre a atuação dos órgãos públicos da saúde, do transporte, da segurança, da educação, do lazer e da organização do trabalho.

Ao pesquisar na internet o nome do bairro, as notícias e imagens na grande maioria são de prisões, apreensões, assassinatos, chacinas, confrontos com a polícia, ônibus queimados entre outros.

Por esses motivos, cheguei receosa. Tinha muitos “pré-conceitos” formados antes de chegar a esse bairro. Achava que as crianças eram todas espancadas pelos seus pais, que passavam fome; que não tinha asfalto nas ruas, posto de saúde, mercados etc. Mas lembro que assim que fui chegando no bairro fiquei muito feliz em ver um pequeno comércio na avenida principal – padaria, lojas de roupas, mercados, sorveteria; tinha asfalto e posto de saúde; as casas eram todas parecidas, mas observava que os moradores se empenhavam em reformar suas casas, fazer muros, colocar portões modernos, havia sobrados e com churrasqueira. Quase todas as casas tinham TV por assinatura. Ônibus de grandes empresas de Piracicaba passavam em pontos pelo bairro recolhendo seus funcionários. Então vi que não era um bairro só com “bandidos”, ladrões e assassinos, a impressão que fica ao assistir ou ler os jornais sobre esse bairro. Logo de manhã, muitas mulheres deixam as crianças na escola e, literalmente, correm para pegar os ônibus circulares para irem ao trabalho.

Percebi que exageravam muito quando relatavam sobre esse lugar, mas logo nos primeiros dias que estava trabalhando lá, já mais tranquila e com os preconceitos em processo de desconstrução, uma cena chamou a minha atenção: As crianças da minha turma já haviam ido embora da escola, era por volta das 17h00min. Fui até o berçário, onde as professoras estavam reunidas pois ainda havia alguns bebês lá. Foi quando ouvimos uma gritaria e fomos olhar na janela por curiosidade, na rua estava uma mulher que havia trabalhado como faxineira da escola sendo arrastada pelos cabelos por seu então “companheiro”. Fiquei horrorizada e disse: “Ninguém vai fazer nada? Nem chamar a polícia?”. Foi quando uma das faxineiras da escola me respondeu: “Não pode chamar a polícia pra ele, ele é irmão!”. Às voltas com minha ignorância, insisti: “Mas só porque ele vai na igreja não pode chamar a polícia pra ele?” e ela me respondeu rindo: “Não fia, ele é irmão do tráfico”. Foi então que entendi que quando eles falam sobre “irmãos” querem dizer “parceiros” do tráfico e da famosa facção criminosa PCC⁸. Para mim foi mais um aprendizado e logo fui me familiarizando com esses termos.

Leila Bezerra (2011) escreve sobre o viver em territórios estigmatizados. Segundo a autora, a imagem de espaços de insegurança, medo e periculosidade fortalece “a dupla imagem dos residentes de áreas periféricas: a do pobre perigoso, violento e potencialmente suspeito em relação ambígua com o pobre vulnerável, necessitado e de vida precária” (BEZERRA, 2011, p. 04). Para Leila ambos são postos na condição de “em risco”, ou seja, ambos podem tornar-se vítima ou protagonista de violências / violência urbana.

Bezerra explica que, no cotidiano dos moradores de territórios estigmatizados, “todos” nesses territórios de pobreza são postos na condição social de suspeitos potenciais - e criminalizáveis, por simplesmente conviverem com uma “sociabilidade violenta” tecida pelos grupos ou “facções” criminosas que atuam nas áreas periféricas vinculadas, via de regra, ao tráfico de drogas ilícitas – como, por exemplo, no relato de uma faxineira da escola que conta que os policiais entravam no bairro e “esculachavam” todo mundo porque achavam que todos que moravam lá eram bandidos. A autora relata que compreender as configurações da pobreza urbana contemporânea exige uma discussão sobre os efeitos de lugar e a noção de

⁸ Primeiro Comando da Capital (PCC). Considerado pela mídia uma das maiores organizações criminosas do país.

território estigmatizado que reforçam a imagem de seus moradores como encarnação das novas / velhas classes perigosas.

Em relação ao espaço ocupado pelos pobres na cidade, Bezerra destaca uma reflexão de Pierre Bourdieu (1997), ao afirmar que “[...] a posição de um agente no espaço social (campos) se exprime do lugar do espaço físico em que está situado” (apud BEZERRA, 2011, p. 05), detonando as hierarquias e distâncias sociais características de nossas sociedades. Esse espaço social inscreve-se, segundo a autora, nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são o produto da incorporação das primeiras.

O espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce sob a forma de uma violência simbólica capaz de instituir imagens, discursos e práticas sociais definidoras de um lugar social atribuído aos agentes ou à sua posição de classe, com efeitos de poder também sobre a produção das suas autoimagens. (BOURDIEU, 1997 apud BEZERRA, 2011, p. 05).

Goffman, em seu clássico livro *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1988), aponta que há uma categorização das pessoas com um total de atributos impostos a elas. Tais atributos estabelecidos as colocam em categorias e impõem, igualmente, um modo de se relacionar. Diz o autor que são as preconceções (os preconceitos) que nós acabamos por transformar em expectativas. Foi isso que senti ao iniciar meu trabalho nessa escola e nesse lugar. É esse sentimento que faz do bairro um “lugar onde tem-se medo de estar”.

Nesse ambiente estigmatizado pela violência e pela pobreza, está a escola municipal de Educação Infantil na qual eu sou professora e onde atuei também como pesquisadora. Nela estavam 304 crianças vindas das imediações, com idades entre zero e cinco anos de idade.

2.1. Sobre a violência

Em seus estudos, Marilena Chauí (2011) explica que a palavra violência vem do latim *vis*, força, e significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra

aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, pela intimidação, pelo medo e pelo terror.

Angel Pino (1995, apud Santos, 2002) explica que toda palavra é por natureza polissêmica, ou seja, suscetível de múltiplas interpretações. Assim ocorre com a palavra violência e os adjetivos derivados, cujo poder evocativo faz com que a força do seu sentido se alimente da experiência coletiva da humanidade, extremamente rica em fatos violentos, em que o imaginário de certos indivíduos encontra farto material para alimentar seus devaneios destrutivos. Já o significado está delimitado pela própria história da língua registrada, em parte, nos dicionários. Os significados que o Dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986) atribui à palavra violência não traduzem a densidade semântica que ela adquire no imaginário coletivo. O primeiro deles define a violência como a qualidade de violento, formulação tautológica que confere ao termo violento um estatuto ontológico indefinido, espécie de entidade mitológica que ajuda a alimentar o imaginário coletivo e individual. Outros significados que explicitam essa qualidade são “ímpeto, exercício da força bruta, tumulto, irascibilidade e intensidade”. O sentido que perpassa todos esses significados, na sua heterogeneidade, é o de excesso, aspecto quantitativo que tanto pode traduzir a representação de um certo grau de intensidade desnecessária da ação ou dos meios utilizados para realizá-la.

Segundo Pino, o conceito de violência é associado com relativa frequência aos de crime e agressão, sendo usados indistintamente, o que pode dar origem a grandes equívocos, pois, segundo o autor, significam coisas distintas, e podem também mascarar objetivos de natureza ideológica.

O autor explica que a violência que se vive hoje no Brasil não vem do nada, nem de fatores que não sejam conhecidos, embora possam ser ignorados. Longe de ser um acidente da história nacional, ela tem tudo a ver com certas características da história social e econômica brasileira, não podendo ser atribuída, ingenuamente ou ideologicamente, nem a perturbações intempestivas da consciência de alguns indivíduos, nem a uma repentina mudança nas condições do país.

Pino enfatiza que a violência, sendo um problema da sociedade como um todo, quando atinge determinados patamares de intensidade, repercute no meio escolar, de várias maneiras e por várias razões.

Sheila Daniela Santos (2002) nos lembra de que não há como acabar, de uma vez por todas, com o problema da violência, porque ele permanece em aberto sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva, afinal, empreender esforços nesse sentido é o mesmo que confinar a violência num espaço vazio, num lugar vazio. Basta estarmos atentos ao que nos contam as histórias humanas para percebermos que a violência não é um fenômeno novo. Ela é claramente perceptível desde as sociedades primitivas até as sociedades mais modernas, atinge todas as classes sociais indiscriminadamente e reaparece, de tempos em tempos, expressando um estado de crise – caracterizado pelo enfraquecimento dos vínculos sociais – que acarreta movimentos que não são habituais nos indivíduos ou nos grupos e que, por isso mesmo, levam a uma desagregação social.

Pensar que a violência ocupa hoje nossa vida e nossas discussões por ser um fenômeno típico de nossa época, um traço essencial que individualiza nosso tempo, é uma ideia equivocada e preconceituosa, uma vez que a violência está inscrita na cena da história, representando um estágio em que a vida social está em perigo e as relações sociais estão ameaçadas, dando lugar a um clima de medo, de terror, de pânico, em que as pessoas, além de não se sentirem seguras em parte alguma, também não sentem que seus direitos estejam sendo garantidos.

Se encontramos no conceito de violência a ideia de imprevisibilidade, o caos, a conflagração e, mais do que a transgressão da ordem, um desregramento absoluto, não é à toa que as relações com qualidade de violência – que se instauram entre os homens e que desembocam na vida – vão deixando rastros de uma situação dramática, da qual devemos esperar tudo, já que não temos mais certeza de nada nos comportamentos cotidianos.

Essas incertezas são ainda mais flagrantes quando percebemos que a violência, em sua atmosfera geral, não está ligada somente a uma gama de ações físicas, mas está também unida a uma passagem incessante de ameaça, medo e terror, capaz de agitar as margens mais estáticas que se julgam inabaláveis.

Isso significa que toda violência é simbólica, pois o homem, matando o seu semelhante ou expressando incansavelmente essa sua intenção (mesmo que ela nunca venha a se realizar), do mesmo modo cria um clima de violência que vai inspirar o temor presente. Dessa forma, a violência sempre muda a qualidade de uma relação, apresentando-nos um quadro inteiramente diferente das relações humanas. (SANTOS, 2004, p. 46).

É por isso que, durante o empenho de pesquisar, notei que eu não deveria estar atenta apenas à prática de ações físicas das crianças para qualificá-las, ou não, como violência, tampouco deveria me preocupar com as situações em que elas narravam fatos que ocorriam em seu meio social que poderiam ser considerados, ou não, como um fenômeno da violência. Ao contrário, eu deveria estar atenta às situações em que eu pudesse perceber, no entrecruzamento das enunciações produzidas, expressões da violência que traduzissem o que essas crianças estavam vivendo, afinal, lembrando o que disse Pino (1995), a violência está ligada à liberdade de ações que ultrapassam os limites impostos pelas normas sociais e não às ações em si mesmas, pois o que qualifica uma ação humana não é sua natureza física, mas a significação que as pessoas atribuem a ela.

2.2. As crianças: quem são elas?

Em 2012, continuei trabalhando com uma turma parcial, no período da tarde, de Maternal II, crianças entre três e quatro anos. Chegavam às 12h30min e a partir das 16h00min já podiam ir embora.

Dessa vez, ao iniciar o ano letivo, eu estava menos ansiosa, pois já conhecia a maioria das crianças que estariam matriculadas nessa turma. No primeiro dia de aula lá estavam presentes 13 crianças. Eram elas tão pequenas e cheias de histórias – e quantas histórias! - para me contar.

Nossa sala foi adaptada; estávamos na brinquedoteca da escola, pois a procura por vagas para crianças dessa faixa etária nessa unidade era grande. A supervisora da escola, juntamente com a Secretaria de Educação e a nossa diretora, decidiram abrir uma sala a mais de Maternal II, sendo duas no período da manhã e uma à tarde. Porém, não havia nenhuma sala de aula sobrando na escola, então dividiu-se a brinquedoteca com armários para alojar ali as duas turmas de Maternal II do período da manhã. À tarde eu ficava sozinha nesse espaço. Essa sala ficava localizada no centro da escola.

Essa unidade escolar era considerada “GG”⁹, pois estavam matriculadas nela aproximadamente 300 crianças, de zero a cinco anos de idade. Era uma escola grande com as seguintes turmas: três Berçários I (um integral, dois parciais – manhã e tarde, com sete bebês de quatro meses a um ano em cada turma); três Berçários II (um integral, dois parciais – manhã e tarde, com sete bebês de um a dois anos em cada turma); três Maternais I (um integral e dois parciais – manhã e tarde, com 15 crianças de dois a três anos em cada turma); quatro Maternais II (um integral e três parciais – dois de manhã e um à tarde, com 17 crianças de três a quatro anos em cada turma); três Jardins I (um integral e dois parciais – manhã e tarde, com 22 crianças de quatro a cinco anos em cada turma) e três Jardins II (um integral e dois parciais – manhã e tarde, com 25 crianças de cinco anos a cinco anos e 11 meses em cada turma).

Sendo assim, minha turma de Maternal II, como já dito, tinha 17 crianças: 11 meninas e seis meninos – que me contaram muitas histórias. Como professora, fiz parte da vida delas e elas da minha, durante esse ano.

Essas crianças, matriculadas no Maternal II parcial da tarde, chegavam à escola acompanhadas de seus pais, irmãos, parentes próximos ou vizinhos. Assim também iam embora acompanhados dessas pessoas. Os pais deixavam por escrito, em um caderno que ficava com a professora, os nomes das pessoas autorizadas a retirar as crianças da escola. No papel da autorização pedia-se para que a pessoa autorizada a retirar a criança fosse maior de idade, porém, na prática, muitos pais não conseguiam uma pessoa com mais de 18 anos de idade, de confiança, para buscar seus filhos pequenos, então, os filhos maiores iam buscar seus irmãos menores.

As crianças dessa turma já estudavam nessa escola no ano anterior, apenas Tamires não frequentava a Educação Infantil.

Alguns pais iam à escola para levar e buscar as crianças e para assistir apresentações, como do Dia das Mães, Festa Junina ou Festa da Primavera. Raramente compareciam às reuniões com as professoras. Apareciam também para reclamar de alguma coisa: uma mordida que um filho levava, um problema com a professora ou para reivindicar a vaga integral, fazer matrícula ou transferências de

⁹ É assim que, entre os professores, são chamadas as escolas com muitos alunos.

escola ou período. Não costumavam conversar com a professora com frequência; algumas vezes, alguns deles perguntavam sobre o comportamento dos filhos.

Na “roda da conversa”, atividade na qual as crianças são convidadas a contar suas histórias, elas relatavam sobre o que faziam quando não estavam na escola: brincar com os amigos, assistir à televisão, ficar na rua com os pais / irmãos ou dormindo. Certa vez, o irmão de uma criança da minha turma, no ano de 2011, levou-a para a escola ainda de pijama e toda despenteada, com uma carinha de quem tinha acabado de acordar. Algumas delas dormem tarde, ficam assistindo à televisão. Sei disso porque as crianças me dão pistas de alguns programas a que assistem. Em 2011, Ana Claudia quis saber se eu assistia “big bródi”¹⁰ e, em 2012, Laís me perguntou se eu assistia “Gabriela”¹¹, além de sempre comentarem sobre as outras novelas. Diziam que as “Empreguetes”¹² era a sua preferida: sempre cantavam e dançavam na sala ou na área externa da escola as músicas dessa novela que, como todos os outros programas que as crianças me contavam que viam, tinha conteúdo impróprio para crianças de quatro anos.

Em um determinado dia as crianças estavam brincando e durante a brincadeira comentavam sobre seus pais, algumas diziam que o pai estava trabalhando, outras diziam que ele comprou presente etc. Luana então olhou para mim e disse: “Meu pai mora na rua e come comida do lixo”, e continuou brincando com seus amigos com peças de encaixe. Essa fala e a maneira como ela se expressou me deixaram muito surpresa.

Após algumas semanas, chegou o momento de conversarmos sobre o Dia dos Pais e confeccionarmos uma “lembrancinha”. Durante a roda da conversa, eu estava comentando sobre a data comemorativa, que no domingo seria esse tal dia e que as crianças fariam um desenho bem bonito para entregar ao pai. Luana então falou de seu pai novamente: “Meu pai tá preso”. Olhei para ela e perguntei: por quê? Ela então fez que não sabia com os ombros. Eu já estava sabendo que seu pai

¹⁰ Reality show exibido anualmente de janeiro a março na Rede Globo de Televisão, chamado Big Brother Brasil.

¹¹ Novela exibida de junho a outubro de 2012 na rede Globo às 23h00min, baseada no romance Gabriela, Cravo e Canela, de Jorge Amado.

¹² Novela Cheias de Charme, também exibida pela Rede Globo no período de abril a setembro de 2012, às 19h00min.

havia sido preso, pois alguns dias antes a mãe dela havia comentado comigo sobre a prisão e a história do pai.

Certa vez conversei com a mãe de Luana e contei para ela o que Luana havia me falado, sobre seu pai comer comida do lixo e morar na rua. A mãe então me falou que nunca recebeu ajuda do pai de Luana, que ela faz o papel de pai e mãe da menina, e que “esse homem havia sido preso por roubo”.

A confecção dos desenhos e das “lembrancinhas” foi na sexta-feira. Na segunda-feira anterior, Luana me disse que seu pai havia saído da cadeia, mas foi só no Dia dos Pais. Passados três dias, percebi que o comportamento de Luana havia mudado; ela, que sempre foi alegre e comunicativa, ultimamente estava amuada, quieta, chorona.

Comentei tal comportamento com sua mãe, que me revelou o possível motivo. O pai de Luana não havia ido visitá-la no Dia dos Pais, em que obteve liberdade provisória para passar com as filhas. A mãe disse também que não queria que as filhas soubessem da saída do pai, mas a avó paterna ligou e contou para as crianças que o pai passaria para vê-las, o que não ocorreu, e até aquele dia as crianças estavam esperando para entregar-lhe as lembrancinhas confeccionadas na escola e na igreja – conforme me disse a mãe.

Como já relatei anteriormente, as crianças têm medo do helicóptero da polícia militar. Certo dia, o helicóptero apareceu no bairro como de costume e sobrevoou as casas à procura de possíveis infratores. Passou também acima da escola; da primeira vez eu não ouvi, mas percebi que as crianças começaram a falar: “Ó”, como quem diz: “Tá escutando?!”. Então, depois de observar a movimentação das crianças, ouvi o helicóptero e, ao sair na porta da sala por curiosidade, minha aluna Laís me falou: “Tia, cuidado, esse *helipótiro* mata todo mundo”. Esse alvoroço aconteceu no horário de saída dos alunos, e todos iam embora assustados e olhando para o céu.

É bem verdade que acontece de fato uma vigilância constante com sobrevoos sobre alguns dos bairros da cidade e, em especial, sobre este. Também é muito provável que o medo seja real porque as crianças, realmente, presenciam a violência urbana. Porém, também os programas televisivos mostram com muita frequência aviões – e helicópteros – em ações de guerras ou mesmo de guerrilhas de toda sorte, o que pode contribuir para aumentar essa sensação de insegurança. Se as crianças ficam atentas; nós, professores, também.

No dia seguinte, Laís veio me contar que tinha visto “a armona da polícia”. Pois, como o helicóptero voa baixo, as crianças conseguem observar todo o armamento da polícia. Laís é uma criança que sempre me relatava sobre a polícia. Contou também que certa vez sua tia foi levada pela polícia enquanto fazia “comida para os filhinhos dela”.

Enfim, muitas foram as histórias relatadas pelas crianças, e eu estava sempre atenta para os assuntos relacionados à violência que os cercavam. Fiquei atenta às falas das crianças nas rodas de conversa e enquanto elas brincavam entre si. Durante quase três anos do meu trabalho docente, dediquei muito tempo de nossa convivência observando as crianças e anotando o que diziam.

Cruz (2011) reflete sobre a imaginação, a linguagem e a elaboração do conhecimento, tocando bem de perto a percepção do que poderia ter sido prioridade nesta pesquisa e que, agora, pode muito bem ser importante para as futuras reflexões:

O significado é móvel, aberto, incompleto e sua significação se constitui, se transforma e só pode ser explicada pela/na interlocução. A questão da significação implica a atividade dos homens com e na linguagem que, enquanto produto histórico e atividade humana, é também produção e criação (p. 98).

Compreendi que, de fato, as crianças convivem diariamente com a violência, seja ela em casa, na rua, ou na televisão, e isso aparecia em suas falas e em brincadeiras; afinal, a criança reproduz nas brincadeiras o que vivencia no seu cotidiano, reproduzem experiências reais e também imaginam. Vigotski, na obra *Imaginação e Criação na Infância* (2009), afirma que um tipo de atividade que se pode denominar de criadora – e a imaginação aqui é elemento constitutivo – é a que reconstitui ou reproduz o que vivencia e, portanto, está ligada à memória. É possível “reproduzir marcas daquelas impressões que tive” (p.12).

A partir do momento que passei a interagir com as crianças e a observá-las durante as brincadeiras, minha relação com elas se alterou profundamente. Fui compreendendo e assumindo o desafio de ser professora de Educação Infantil e de ser, também, responsável pelo desenvolvimento das funções culturais dessas crianças. Para Leontiev (1978, p. 271 – grifos do autor): “A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos. A sua atividade está sempre inserida na *comunicação*”.

O que foi, então, acontecendo no meu fazer-se professora? Parei de escutar apenas as coisas ruins – os indícios de violência e de horror – que as crianças me contavam; interagi, aproximei-me das crianças em atitude de quem assume que, ao brincar, ao relacionar-se com os adultos – e no meu caso, relacionar-se com a professora – a criança aprende a se posicionar diante das coisas da vida e com as outras pessoas.

O foco da minha pesquisa não era mais as crianças que reproduziam violência como se só violência houvesse na vida delas, nem que a professora/pesquisadora estava ali, com elas, só para ouvir e registrar sobre essa realidade. As crianças realmente convivem com a violência, mas elas são crianças acima de tudo e brincam como qualquer outra criança. Passei a refletir e analisar minha prática, meus sentimentos, meus afetos. Em uma das vezes que filmei uma atividade com as crianças, percebi que eu não interagia com elas, que elas estavam como que abandonadas, mesmo que eu fisicamente estivesse com elas. Talvez eu estivesse mais em uma atitude de “tomar conta”, no sentido de vigiar. Não me é possível ter clareza ainda.

A partir das leituras realizadas para esta dissertação, comecei a aprender sobre a minha docência, sobre o meu papel como professora mediadora, sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, e principalmente sobre o papel do professor mediando novos conhecimentos, estruturando o mundo culturalmente construído através das brincadeiras para as crianças.

Os textos de Smolka (2010) contribuíram para essa reflexão ao explicar como é fundamental “pensar a dinâmica interconstitutiva das dimensões individual, social, ideológica” (p. 125) porque é nessa dinâmica que acontece a relação de ensino.

2.3. Sobre a Educação Infantil

“Por que as mães têm que trabalhar e os filhos ir na escola?”

João (quatro anos)

Para Bujes (2001), durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. A criança aprendia a se tornar membro de determinado grupo pela convivência com as outras crianças e com os adultos. Por um longo período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar essa responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Sendo assim, explica a autora, a educação infantil, como conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é muito recente.

Bujes relata que o surgimento das instituições de educação infantil está relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII.

O atendimento à criança pequena no Brasil teve de início um caráter eminentemente assistencialista, realidade essa que foi se transformando em razão de mudanças sociais, econômicas e políticas. (BUJES, 2001, p. 14).

Em nosso país, segundo Oliveira (2007), as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, invocando a noção de “risco social”. Muitas vezes, explica a autora, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no Ensino Fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que os pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. Ainda, em outras ocasiões, sustenta-se, particularmente por parte dos grupos sociais privilegiados, que a creche e a pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento.

Segundo Abramowicz (2001), entre os séculos XVIII e XIX, apareceram as primeiras instituições de educação de crianças pequenas. Creche, Escola Maternal, Sala de Asilo, Escola de Tricotar, Jardim da Infância, Pré-primário, Pré-escola e atualmente, Educação Infantil. O nome e a concepção norteadora da prática

educacional dessas instituições mantêm relação direta com a concepção de infância vigente na época e com a classe social à qual se destinava a instituição.

A creche – palavra de origem francesa que significa manjedoura, explica Abramowicz – foi criada para educar, guardar e abrigar crianças pequenas cujas mães necessitavam trabalhar ou crianças que necessitavam de assistência. Durante muito tempo, as creches de todo o mundo, incluindo as brasileiras, organizaram seu espaço e sua rotina diária em função de ideias do que significava educar tais crianças. A assistência, a custódia e a higiene constituíam o centro do processo educativo. A partir de 1980, as creches passaram a ser pensadas e reivindicadas como o lugar de educação e cuidados coletivos das crianças de zero a seis anos. E educar deixou de ser, apenas, cuidar, assistir e higienizar.

Retomando o pensamento de Bujes, as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial.

[...] as creches e pré-escolas sugeriram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel de mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (BUJES, 2001, p. 15).

A autora explica que a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças dessa faixa etária têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nessa etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas desse mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Essa inserção das crianças no mundo, segundo Bujes (2001), não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. Porém, o que verificamos na prática é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita.

Historicamente, o cuidar das crianças pequenas consistiu numa função de menor valor entre os profissionais da educação. Por muito tempo as educadoras que

atuavam junto à infância não tinham de atender a exigências de formação, visto que o esperado era atuar na escola de forma próxima às práticas e costumes do cotidiano familiar.

Ainda hoje essa é uma visão das mães, pelo menos na escola onde trabalho: para a mãe, o que importa é que a criança se alimentou e já tomou banho na escola, e não tanto com o que brincaram, pintaram, desenharam, aprenderam.

Se antes, nas creches e pré-escolas de instituições de caráter assistencialista, as crianças pequenas recebiam esse tipo de cuidado, hoje em dia questiona-se o significado dessa prática, ao mesmo tempo em que se busca configurar adequadamente a atenção dada ao educar. As críticas sobre a dicotomia entre educar e assistir levaram à consideração do binômio educar-cuidar, para todos os tipos de instituição, na busca de respeitar a especificidade do trabalho junto às crianças de zero a seis anos.

Em seu texto, Bujes (2001) ressalta que, quando uma sociedade faz exigências de trabalho às mães e aos pais de crianças pequenas (ou a outros adultos que sejam responsáveis por elas), tem a obrigação de prover ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores, com adultos bem preparados, organizados para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade.

Falar da creche ou da Educação Infantil, para Didonet (2001, p. 11), é falar da criança. De um ser humano, pequenino, segundo o autor, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão.

O autor explica que a criança é, em grande parte, o imaginário dos seus pais e da sociedade. Para realizá-lo, criam mil lugares e jeitos de atender à criança, para aproximá-la daquele imaginário – são as instituições: como a creche, a pré-escola, a escola... Mas a criança é, em primeiro lugar, uma criança, e nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela mesma não entrar como sujeito dessa construção. Por isso, evidencia Didonet (2001, p. 11), uma instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo.

As referências históricas sobre as creches, como já observamos, são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas cujas

mães saíam para o trabalho. Didonet (2001, p. 12) explica que a creche está totalmente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Para o autor, até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

A Revolução Industrial do século XVIII, na Europa, deu início ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Os homens e as crianças também trabalhavam nas indústrias têxteis, enquanto os *pequeninhos* ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles. (DIDONET, 2001, p. 12 – grifos do autor).

O autor salienta que a consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidados às crianças estão associadas também à transformação da família, de extensa para nuclear. Pois, como explica o autor, naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avós, tias, primos, irmãos maiores. Enquanto nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e a despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários e educadores.

Segundo Didonet (2001, p. 12), foi como um problema que a criança começou a ser vista pela sociedade. E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família.

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche, enfatiza o autor. Enquanto as famílias que tinham uma melhor condição financeira pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche / criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche, explica Didonet (2001, p. 12).

A partir de 1940 começaram a ser formuladas políticas de Estado para a infância.

A superação desse modelo histórico pode-se fazer por duas vias: a) pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança (pessoa em desenvolvimento) e b) pela universalização do atendimento. Centrando a atenção na criança, sujeito de educação, elide-se a “culpabilização” da mãe que não pode cuidar e educar seu filho porque tem que trabalhar. Se existe uma instituição social especializada em educação e cuidando de crianças, que atende não apenas àquelas cujas mães não têm tempo para encarregar-se disso, mas a todas que o desejarem, é evidente que não recai sobre a mulher qualquer imputação de descaso. Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas às provenientes de famílias pobres, define-se o tipo e conteúdo dos serviços a partir da criança, como pessoa em desenvolvimento, e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono... (DIDONET, 2001, p. 13).

Para o autor, ao dirigir o enfoque principal de seus serviços para a criança como sujeito de educação e, em vista disso, desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, com profissionais que buscam o melhor para a criança, a creche passa a ser uma instituição que acrescenta, que enriquece o que a mulher (e também o pai, a família inteira) pode fazer pela criança.

Didonet explica que a característica assistencialista e filantrópica, remanescente ainda em grande parte de creches, já foi substituída, em muitos países, pela concepção de lugar de educação integral da criança em idade de zero a três anos.

Vários países da Europa e da Ásia vêm mudando a legislação e trabalhando para a introdução do componente educação nas creches [...]. No Brasil ocorre processo semelhante, começado há doze anos, com a Constituição Federal de 1988. A creche é explicitamente mencionada no capítulo sobre a educação (art. 208), no qual se diz textualmente: “O dever do Estado com a *educação* será efetivado mediante a garantia de [...] *atendimento em creche* e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade...”. O passo seguinte foi dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fixou um prazo de três anos a contar de sua publicação, para que as creches se integrassem ao sistema de ensino (art. 89). (DIDONET, 2001, p. 13 – grifos do autor).

Partindo desse referencial, a autora Bianca Corrêa (2003) discute acerca de certas características das crianças e sobretudo seus direitos, estes, sim, segundo a

autora, iguais para todas, pois, “ainda que se baseie na ideia de que embora conceitos e valores sejam historicamente transformados e portanto provisórios, há que ressaltar a emergência, em diferentes períodos, de alguns consensos”. A autora explica que entre esses consensos, dos quais partilha a sociedade de um modo geral, pode-se citar a questão dos direitos das crianças – “ainda que estejamos longe de atendê-los em sua totalidade, há um forte movimento no sentido de reivindicá-los”.

Desse modo, para Corrêa (2003),

Uma forma interessante para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos. Esses direitos, estão explicitados em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o plano internacional, passando pela Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394 de 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, entre outros. (CORRÊA, 2003, p. 91)

Quanto à questão educacional, assim como Didonet (2001), Corrêa (2003) evidencia que o aspecto mais relevante da Constituição Federal de 1988 para a Educação Infantil está em seu art. 208, inciso IV, ao afirmar que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade."

Segundo Corrêa (2003, p. 91), além de outros tópicos importantes no que diz respeito ao atendimento de zero a seis anos, é importantes destacarmos o art. 206 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no inciso VII: "garantia de padrão de qualidade", como um dos norteadores para as instituições de Educação Infantil. Com base nesses dois artigos, pode-se concluir, segundo a autora, que, no plano legal, não apenas a oferta de Educação Infantil passa a ser uma obrigação do Estado, como também a qualidade de seu oferecimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente define os seguintes direitos como fundamentais: direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Quanto à educação, o Estatuto deixa claro que o direito é previsto para todas as faixas etárias, incluindo a criança de zero a seis anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, além de ratifica à obrigatoriedade do Estado quanto ao oferecimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas e define como finalidade da Educação Infantil "o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (CORRÊA, 2003, p. 92).

Encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil os seguintes princípios para um trabalho de qualidade:

a) respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

b) direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

c) acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

d) a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

e) atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, apud CORRÊA, 2003, p. 92).

No âmbito federal, há o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças" (BRASIL, 1997). Nesse documento, segundo Corrêa, consta o direito à brincadeira; à atenção individualizada; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver a criatividade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção; ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante o período de adaptação e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Pesquisas em diferentes países, segundo Oliveira (2007), apontam para a importância da criança frequentar uma instituição de Educação Infantil, pois esta amplia suas condições de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e de socialização. As crianças que se beneficiam de uma educação infantil de qualidade, tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas. A

autora conclui que esses efeitos positivos contribuem para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-las com o sucesso em seus estudos posteriores.

3. CERTA INFÂNCIA ENTRE AS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

O presente capítulo visa discorrer sobre a infância, destacando os fundamentos e as influências teóricas que contribuíram para pensar em propostas pedagógicas na educação das crianças. Em seguida abordo a temática da brincadeira na educação infantil e o papel do professor mediador nessa atividade principal da infância.

3.1. Descoberta da infância

O tema da infância tem sido discutido em diversas áreas do conhecimento e por autores de diferentes concepções,

Segundo o Dicionário Aurélio, criança é um ser humano de pouca idade. No mesmo Dicionário, a infância está definida como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. A sua origem etimológica decorre do latim *in-fans*, que significa sem linguagem:

No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como um ser menos, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que, na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – “e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança...”. (GALZARANI, 2002, p. 57).

Consultando o Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA (BRASIL, 1990), encontro “a criança como pessoa até os 12 anos de idade incompletos”.

A preocupação com a criança, no sentido de tentar compreendê-la, inicia-se no século XIX, tanto no Brasil como em outros países. Pode-se aprender com Philippe Ariès (1978) – um dos pioneiros a utilizar fontes históricas de longa duração – que a criança não estava ainda na pauta das investigações científicas, mesmo que ela já fosse um problema social.

Ariès (1978) explica que, na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia, ou seja, não havia consciência da particularidade infantil que distinguia a criança do adulto. Sendo assim, quando a criança apresentava condições de viver

sozinha, sem sua mãe e sua ama, aproximadamente aos sete anos, ela ingressava na sociedade dos adultos e se igualava a eles.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. O autor descreve em seu texto como a criança era representada nos séculos XI, XII e XIII. Em pinturas bíblicas, as crianças eram representadas como pequenos homenzinhos, ou seja, suas características eram de homens adultos, mas com tamanho reduzido, “adultos em miniatura”.

Primeiramente, explica Ariès, surgiu a imagem da criança como um anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, adolescente, era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar na celebração da missa.

O segundo tipo de criança, para o autor, seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina. Segundo Ariès, no início, Jesus era, como as outras crianças, uma redução do adulto. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria na segunda metade do século XII. Ariès descreve uma pintura em que Jesus, em pé, veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado ao dela. Sendo assim, explica o autor, com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações.

A partir do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos da representação contemporânea.

Durante o século XIV, e sobretudo durante o século XV, esses tipos medievais de representação da criança evoluíram. Ariès salienta o fato de que a criança se tornou uma das personagens mais frequentes das pinturas anedóticas: a criança com sua família, a criança na multidão, a criança ressaltada no colo da mãe, brincando, urinando, acompanhando ritos litúrgicos, a criança na escola... Essas pinturas sugerem para o autor que, na vida cotidiana, as crianças estavam misturadas com os adultos, em seus trabalhos e passeios; sugerem também a ideia de que os pintores gostavam de representar a criança por sua graça, e, ainda, anunciam o sentimento moderno da infância.

Nos séculos XVI e XVII, criou-se então um traje especial para as crianças, assim poderiam ser distinguidas dos adultos. Essa foi uma prova da mudança

ocorrida na atitude com relação à criança que, com sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornou fonte de distração para o adulto, principalmente para as mulheres que, por serem encarregadas de cuidar delas, as “paparicavam”.

A partir do século XVII, segundo Ariès, os retratos das crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição familiar.

Foi na segunda metade do século XVII que a nudez se tornou uma convenção rigorosa nos retratos de crianças. A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1978, p. 65).

Há um debate, portanto, sobre a construção da infância que a coloca como categoria histórica. Na maior parte dos estudos contemporâneos sobre o tema, há a defesa de que o surgimento conceitual/histórico dessa categoria é um fato recente, pois remete à época moderna. É no final do século XVII e durante o XVIII que se passa a descrever a criança pelo destaque de certas particularidades, por um “modo-de-ser-infantil”, como explica Ramos (2004) em seus estudos sobre a infância.

São várias as concepções sobre a infância. O interesse pelos estudos da infância de modo mais amplo e da criança de modo particular pode ser apreendido a partir de diferentes campos de conhecimento, tais como a antropologia, a sociologia, a história, a psicologia e a filosofia. A temática da infância despertou o interesse de vários segmentos das ciências humanas, na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre o que significa essa etapa de vida: o que revela e o que oculta.

Com o objetivo de trazer para esta parte do estudo alguns dos mirantes epistemológicos de onde se compreendem a infância e as crianças - nem todos eles convergentes -, trago neste capítulo a contribuição de alguns estudiosos: os que estudam a sociologia da infância aqui no Brasil, que criticam claramente em seus textos a visão hegemônica do conceito de infância que a psicologia nos apresenta, tais como a autora Clarice Cohn, que estuda a criança do ponto de vista da antropologia; bem como a noção que a história e a filosofia nos apontam. Em seguida Walter Benjamin, que traz suas contribuições visualizando a criança como

um “ator social” e também “produtora de cultura”, e, por fim, a abordagem histórico-cultural.

Do campo da antropologia, Cohn (2012) afirma que as crianças produzem cultura ao mesmo tempo em que são produzidas por ela. Explica que precisamos entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista, e que é por isso que uma antropologia da criança é importante. Sabe-se que a psicologia, a psicanálise e a pedagogia têm lidado com essas questões há algum tempo, mas a antropologia é aquela que, desde o seu nascimento, se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, seus objetos de estudo.

A antropologia, assim como a ciência social, se firma no fim do século XIX e começo do XX como responsável pelo estudo de outras sociedades e culturas. Porém os antropólogos passaram a se interessar pela própria sociedade também, então, hoje, segundo Cohn, uma antropologia da criança pode ser desde aquela que analisa o que significa ser criança em outras culturas e sociedades até aquela que fala das que vivem em um grande centro urbano.

Estudar as crianças tem sido um desafio para a antropologia, principalmente a dificuldade de reconhecer na criança um objeto legítimo de estudo, pois em várias esferas, que vão do senso comum a abordagens do desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados. Mas, nas últimas décadas, aconteceu uma reviravolta, segundo a autora, começou-se a entender a criança como um sujeito social. (COHN, 2012).

A autora descreve uma antropologia da criança e não da infância. Isso porque, para ela, a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança. Lembra em seu texto o estudo histórico de Phillipe Ariès – A criança e a vida familiar no Antigo Regime– no qual ele mostra que a ideia de infância é uma construção social histórica do Ocidente. A infância não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. Clarice Cohn conclui que o que Ariès nos mostra em seus estudos é a construção histórica do que denomina um sentimento da infância.

Ressalta que, em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser caracterizada de outra forma. Cabe à antropologia da criança apreender essas diferenças, segundo a autora. Na antropologia, assim como na sociologia e história da infância, reconhecer a criança é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”. A autora descreve em seu texto uma criança atuante, que tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais.

Segundo Cohn (2012), quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender “coisas” pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida através de objetos, relatos ou crenças, mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, explica a autora:

A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Sendo assim, a antropologia da criança recente dialoga com as análises do desenvolvimento cognitivo, pois para a antropologia o que importa não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, mas sim a partir de que sistema simbólico o faz. (COHN, 2012, p. 33).

Clarice Cohn defende que as crianças elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura, ou seja, são produtoras de cultura, partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. As crianças possuem uma relativa autonomia cultural.

A autora reconhece que “falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, dessa vez, de modo mais radical”. Cohn faz questão de nos lembrar a máxima da antropologia que é “entender os fenômenos culturais em seu contexto”. Reconhece que falar de culturas infantis é mais adequado; mas deve-se ainda assim fazê-lo com cuidado, “para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam”. (COHN, 2012, p. 35-36).

Quanto à esfera da sociologia que estuda a infância, há diferentes posições teóricas. Faria e Finco (2011), ao apresentarem o livro por elas organizado – *Sociologia da Infância no Brasil* –, alertam para a necessidade de abordar um ator

social excluído, a quem as ciências sociais ainda não deram a devida atenção: as crianças pequenas. Segundo as autoras,

o conceito de infância não foi muito debatido no campo da sociologia, embora tenha sido entendido como uma transição da natureza à cultura. O conceito de socialização, portanto, não só tendeu a colocar as crianças em uma posição passiva em relação à cultura, mas também repousava sobre uma visão da criança como social apenas na medida em que gradualmente deixou de ser natural. (p. 01).

Nesse mesmo livro, Nascimento (2011, p. 42) relata que o interesse pela sociologia da infância foi ampliado na década de 1990, com a publicação de artigos e livros, a criação ou reformulação de periódicos, a proposição e desenvolvimento de projetos de pesquisa e a formação de uma rede internacional de sociólogos da infância, notadamente no hemisfério norte.

Os autores do livro têm como pressuposto que as crianças pensam e imaginam. Discutem em seus textos uma noção de infância diferente do desenvolvimento psicológico individual da criança histórica, social, política e cultural. Apontam para a construção social da infância como um novo paradigma, enfatizando a necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado, do ponto de vista deles, por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.

Na perspectiva da sociologia da infância e na mesma obra citada, para Abramowicz (2011, p. 18), a infância é um conceito disputado entre os diversos campos do conhecimento. A infância, descreve a autora, ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

Para outros grupos de estudo, a autora relata que “a infância é a única possibilidade de configurar história, pois designa o momento da entrada da linguagem, sem a qual nem chegaríamos à adultice” (KOHAN 2007 apud ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2013). A infância vem primeiro e “é a possibilidade de chegar ao adulto e constituir linguagem, por isso, nessa vertente, a infância, em vez de ser um momento da ‘sem fala’, como a etimologia da palavra infância sugere, é a única possibilidade de constituir fala, pois, segundo a autora, se a linguagem não se constitui na infância, será muito difícil de constituí-la como adulto” (Ibidem).

Abramowicz (2011) explica que a dificuldade de fazer pesquisa com criança, seja na perspectiva histórica, sociológica, ou qualquer outra, é que a criança é presente, e, também, portanto, contemporânea. Sendo contemporânea, a criança habita em uma espécie de fratura no tempo que faz que o tempo não se assemelhe e nem se junte. Ou seja, a criança, ao nascer, indica-nos em relação ao tempo que ele não é igual ao que foi, e nem é continuidade.

A autora salienta que a criança, além de presente, é também passado, pois ao nascer se inscrevem nela muitas coisas, como a história de um gênero, de uma sexualidade. Segundo Abramowicz (2011, p. 20), inscrevem e são inscritas, na medida em que nossas práticas constituem as crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam e se constituem. A criança é enfim a multiplicidade do tempo, “ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado”.

A sociologia da infância traz em seus movimentos inversões interessantes, novos e outros agenciamentos, novos pesquisadores, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. Os autores da sociologia da infância, ressaltam em seus textos que a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Para Abramowicz, são os adultos que falam das e sobre as crianças e isso faz parte de uma das linhas do processo que chamam de socialização.

A autora salienta que os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender, e, do ponto de vista que propuseram, inventaram a criança. Em paralelo a esse movimento, explica Abramowicz (2011), a sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia, por exemplo.

A sociologia da infância, quando surgiu, trouxe várias novidades e teve caráter disruptivo e desterritorializante em relação a uma tradição importante de pesquisa na sociologia. A sociologia se opôs e fez frente à predominância que se verifica até hoje da psicologia do desenvolvimento e do comportamento nas pesquisas relativas à primeira infância. A psicologia tem uma força prescritiva,

normalizante e moralizante no campo da infância. O que se verifica é que é a psicologia que mais fala sobre a criança pequena. A sociologia da infância pretende desconstruir esse caráter hegemônico. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 26-27).

Abramowicz (2011) explica que, para se constituir, a sociologia da infância fez dois movimentos de ruptura ao mesmo tempo. O primeiro, uma crítica à psicologia do desenvolvimento e comportamento, e o segundo, à sociologia da educação.

A sociologia da infância opera uma grande mudança em relação à sociologia da educação, pois esta última centra sua pesquisa no estabelecimento das relações entre desempenho escolar, as performances e a desigualdade social, ou seja, pergunta-se: de que maneira a classe social marca, aparece e se reproduz no desempenho e no âmbito escolar e na vida escolar em geral dos alunos? Como o sistema escolar reproduz desigualdades sociais? A partir desses questionamentos, a sociologia da infância pretendeu encarnar esse aluno, dizer quem ele é.

Para pensar a criança, os sociólogos da infância estavam divididos entre duas lógicas principais: uma clássica, que parte do social como totalidade para, de alguma maneira, caminhar em direção à criança. A outra, mais nova, ou renovada, interessa-se pelo sujeito singular, pela pessoa, pelos seus valores, suas expectativas, seus direitos, suas aspirações, seus cálculos, seus interesses; ela pergunta-se se a criança pode construir-se e em quais condições. Enfim, parte da criança.

De outro mirante, por muito tempo, as leituras das obras do filósofo Walter Benjamin (1892-1940) estiveram mais restritas aos seus textos sobre literatura e arte da narração. Considerado o precursor dos atuais estudos sociais sobre a infância, os de Walter Benjamin antecedem os de Philippe Áries. Benjamin também visualiza a criança como um “ator social”, como uma “produtora de cultura”.

Marchi (2011) ressalta que Benjamin não sistematizou a temática da infância, seja ela de teor histórico ou de caráter pedagógico normativo. Seus textos dão a impressão de serem apontamentos gerais, muitos deles reincidentes, sobre as ideias que ele tinha sobre o que é “ser criança”. Para Benjamin, explica a autora, “a criança é o pai do homem”. É na infância que são fixadas as bases de nossa existência futura. Salienta que para esse filósofo a criança não deve ser vista como o adulto em miniatura, e sim como detentora de uma razão própria, ainda que irracional aos nossos olhos.

A autora reafirma o pioneirismo de Benjamin em seus escritos sobre a infância e a possibilidade por ele aberta de repensarmos seus sentidos na modernidade. “Refletir sobre a infância”, salienta a autora, “(em qualquer ciência particular) implica necessariamente uma reflexão filosófica sobre a idade adulta e, portanto, como pretendia Benjamin, uma reflexão crítica sobre os fundamentos (impensados) da sociedade em que vivemos” (MARCHI, 2011).

Não há possibilidade de pensar a infância separada ou alheia do social. Para Benjamin as crianças são diferentes dos modos como os adultos a concebem ou conceberam. O que para o adulto é resto, é descartável, para a criança é possibilidade de criação, explica Schlesener (2011) recorrendo a escritos de Benjamin sobre a infância. A criança cria, e o faz-de-conta possibilita recriar o mundo, a realidade.

Instigante o que o próprio Benjamin (1984, p. 77) afirma acerca do que se prepara para a criança como material pedagógico. Concebendo uma estupidez produzir brinquedos ou cartazes, diz ele que as crianças “sentem-se atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro”.

3.2. Infância e a abordagem histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski é referência para nossa reflexão sobre a infância e especificamente, aqui, sobre a criança, pois esse pensador é o “grande líder do grupo de autores que formam a nova corrente de psicologia surgida na Rússia, na época da Revolução de 1917 e que ficou conhecida como ‘escola soviética’ de psicologia”, diz Pino (2005, p. 14), referindo-se à perspectiva marxista que ela representa.

Para esse pensador, em cada ser humano fundem-se o biológico e o cultural. “[...] parafraseando Marx¹³: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (p.27). A perspectiva histórico-cultural enfatiza o aspecto histórico, social e cultural do desenvolvimento humano.

¹³ Marx escreveu: “A essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto de todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 1996, p.13). A paráfrase a que Vigotski se refere em uma de suas mais importantes teses confirma sua matriz.

Para Vigotski, diz Pino (2000), “a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana” (p. 51) e os processos especificamente humanos são mediados pela linguagem – portanto, trata-se de mediação semiótica, ou seja, a passagem do plano natural para o plano cultural se dá pela atividade simbólica. Essa concepção é fundamental para a reflexão que se pretende sobre o que dizem as crianças a respeito do que vivem, ouvem ou sentem.

Em sua obra sobre a gênese das funções psicológicas superiores, Vigotski (1931/1995) explica que a palavra deve possuir um sentido – há de existir um nexo entre a palavra e o que ela significa e, no caso da criança, o adulto utiliza com ela, funcionalmente, o nexo entre as palavras e o objeto a conhecer como meio de comunicação. Não menos importante para este estudo e coerente com sua perspectiva é o que também ele ensina: “O movimento real do processo de desenvolvimento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual.” (2001, p. 67).

A abordagem histórico-cultural assume o pressuposto de que o homem nasce um ser social e se desenvolve na relação com os outros. Por meio das relações interpessoais ele elabora as relações socialmente construídas e reconstrói internamente os significados das experiências, transformando-os em capacidades próprias, em funcionamento intrapessoal. Sendo assim, ao se apropriar dos padrões da cultura em que vive, ele se singulariza enquanto indivíduo.

Fontana e Cruz (1997) explicam, a partir das análises de Vigotski, que a criança não nasce em um mundo “natural”, mas sim em um mundo humano. Sua vida começa em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e ela vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais com seus iguais.

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Segundo Pino (2000), Vigotski interpreta a cultura de forma ampla, como produto da atividade humana e como vida social em processo. Trata-se das produções humanas, estejam elas no âmbito técnico, artístico, científico, das tradições, das instituições ou práticas sociais.

Em relação à infância, essa visão nos permite conceber e valorizar o meio como espaço dinâmico de vida e significação em que a criança influencia e é influenciada, tem possibilidades de relação, interação e participação na vida social.

Vigotski entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural e é por esse processo que a criança deverá apropriar-se, pouco a pouco, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Segundo Pino (2005), o desenvolvimento cultural estará comprometido se as pessoas não tiverem acesso aos bens materiais produzidos pelos homens, que são os portadores das significações. Exemplos concretos desses bens constitutivos da existência humana são as condições de moradia, de higiene e de alimentação que o desenvolvimento científico e tecnológico tornou possível nas sociedades modernas.

Se o ser humano define-se como um ser cultural, como sustentam Vigotski e os autores da corrente histórico-cultural, o desenvolvimento da criança é um processo de constituição nela dos modos de funcionar humanos (falar, pensar, agir etc.) e do saber necessário para esse funcionar, já que “falar” pressupõe que algo seja dito e “pensar”, que algo seja pensado, pois não há falar sem coisa falada nem pensar sem coisa pensada. Isso quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um ser cultural. (PINO, 2005, p.158).

Esse conjunto de considerações reitera a ideia de que a formação do homem é mediada – pelo outro, por signos, por instrumentos, pelos produtos culturais. Desde a infância, o desenvolvimento tem esse caráter mediado, depende das relações da criança com os outros, que podem consolidar funções psíquicas que estão emergentes e fazer emergir novos níveis de funcionamento. Por meio das relações sociais, a criança assimila e reelabora as significações e reconstrói internamente os significados de experiências, singularizando-se enquanto indivíduos.

Ana Carolina Marsiglia (2011) explica que a aquisição de bens culturais não está dada da mesma forma a todos os homens. Sendo assim, a autora defende a importância de um posicionamento em prol da classe trabalhadora para que esta possa ter acesso às conquistas do desenvolvimento humano.

Segundo a autora, o trabalho humano produz a cultura material e intelectual (linguagem, instrumentos, ciência etc.), como já dito anteriormente. A apropriação dessa cultura acumulada historicamente pela humanidade é essencial ao desenvolvimento e ocorre com a mediação de outros indivíduos. Sendo assim, a criança, em seu desenvolvimento, se relaciona com o mundo que a rodeia.

A criança, ao entrar na escola, já possui uma série de aprendizagens, no entanto, essas aprendizagens não garantem uma continuidade entre elas e as aprendizagens escolares (VIGOTSKI, 2006 apud MARSIGLIA, 2011). O educador, como um parceiro mais experiente, segundo a autora, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando o desenvolvimento pleno do indivíduo:

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e, quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. (MARSIGLIA, 2011, p. 36).

Marsiglia afirma que essa mediação, que expõe o sujeito à cultura, deve ocorrer dentro daquilo que Vigotski chama de nível de desenvolvimento iminente ou zona de desenvolvimento proximal. A autora explica que, para entender esse conceito, é necessário conhecer também o conceito de nível de desenvolvimento efetivo, que estabelece aquilo que a criança já sabe e é capaz de realizar sozinha:

Segundo Vigostki, o nível de desenvolvimento efetivo refere-se ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. Já o nível de desenvolvimento iminente apresenta aquilo que a criança ainda não consegue resolver de maneira autônoma, mas com o auxílio é capaz de solucionar. (VIGOTSKI, 2006 apud MARSIGLIA, 2011, p.37).

Segundo a autora, é justamente na zona de desenvolvimento iminente que o educador deve atuar, para que a criança possa se desenvolver efetivamente e avançar rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento.

Marsiglia ressalta que, para a psicologia histórico-cultural, o natural é transformado pela cultura, em um processo de superação por incorporação. Sendo assim, explica a autora, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se superando aquelas elementares. Essas funções psicológicas superiores são produzidas na história de cada indivíduo particular, portanto, seu desenvolvimento é dependente de suas condições de vida e de aprendizagens.

Parafraseando Vigotski (2006), Marsiglia explica que todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança:

a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2006, p.114 apud MARSIGLIA, 2011, p.38).

Sendo assim, a autora conclui que o ponto de partida são as funções psíquicas já efetivadas, que, ampliadas, constituirão o ponto de chegada do processo educativo. Marsiglia ressalta que a escola, como instituição social, é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança por sua função e sua representatividade na sociedade.

Parafraseando Leontiev (1978), a autora explica que, para se apropriar das aptidões humanas, a criança deve entrar em relação com os fenômenos do mundo em que vive através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. “Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação”. (LEONTIEV, 1978 apud Marsiglia, 2011, p. 38).

Assumir a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano traz implicações tanto para analisar a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, conforme o objetivo desta dissertação, quanto para, muito além disso, compreender o papel do professor e da educação, da educação escolar e, nela, da Educação Infantil.

3.3. Brincadeira na Educação Infantil

Observando os vídeos gravados por mim com as crianças para a realização desta pesquisa, percebo que eu estava preocupada em captar falas sobre a violência que eles vivenciavam ou observavam, durante suas brincadeiras. Meus ouvidos estavam treinados para ouvir apenas essas histórias, precisava tirar o foco dos atos de violência.

Foi então que ao iniciar as transcrições das videograções, pude refletir sobre o meu papel como educadora. Eu ficava filmando de longe ou anotando o que as crianças me contavam, não interagia com elas, pouco conversava, as deixava “livres” ou melhor, quase abandonadas. Ainda não havia compreendido que o papel do professor, como alguém mais experiente, é fazer a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando o seu desenvolvimento pleno.

Quando finalmente interagi com as crianças durante uma brincadeira em que estavam fazendo armas com peças de encaixe, Nayara me pede para fazer uma arma pra ela, então, eu respondo com o meu pré-conceito para a criança que não sabia fazer armas. Estudando Leontiev, compreendi que não é por que a criança brinca com armas de peças de encaixe que serão bandidos futuramente. Ela brinca para experimentar o mundo. Leontiev explica que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, ela aprende com o outro a brincar; é através da brincadeira que a criança constitui a base de sua percepção do mundo dos objetos humanos.

Em outro episódio, as crianças se aproximam de mim e iniciam uma brincadeira: “Tia, mão pra trás!” Nessa brincadeira, Nayara, Renata e Paulo me “prendem”, falaram que iriam me matar (mas ressaltaram que era de “mentirinha”, só na brincadeira). Então entro na brincadeira, pergunto o porquê estavam me levando, e as crianças me responderam apenas que eu estava presa. Enquanto me empurravam rindo para um canto da sala, outras crianças se desesperaram com a situação e queriam me defender, mas logo compreenderam que era uma grande brincadeira. Fui interrogada: “o que você tava fazendo lá?”, “você tá presa!”. Então me “amarram”, não posso sair de lá, pergunto o que farão comigo, respondem que

não vão me soltar. Logo aparece um “super herói” para me ajudar, então sugiro brincar de outra coisa e Renata, “líder da brincadeira” aceita fácil e sugere brincarmos de pega-pega.

A partir desse dia, sempre pedia para as crianças me deixarem participar das brincadeiras. Nas rodas de conversa as crianças se recordavam dessa brincadeira e me perguntavam se poderíamos brincar, de novo, da brincadeira em que eu era presa. Em outras brincadeiras fui me envolvendo mais com as crianças. Criava situações conflituosas que envolviam vários papéis sociais (mãe, professora, filha, pai, médico, dentista, polícia, entre outros), para ver a reação das crianças. A fim de ampliar a experiência da criança, parafraseando Vigotski (2009), quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que a criança dispõe em sua experiência durante as brincadeiras, mais significativa e produtiva será a sua imaginação.

Segundo Leontiev (1988), no início do período pré-escolar do desenvolvimento de uma criança, tornam-se evidentes vários tipos de discrepâncias entre sua atividade e o processo de satisfação de suas necessidades vitais.

A satisfação de suas necessidades vitais é, na realidade, ainda diferente dos resultados de sua atividade: a atividade de uma criança não determina e, essencialmente, não pode determinar a satisfação de suas necessidades de alimento, calor etc. Essa atividade é, portanto, caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo.

Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança bate com uma vara ou constrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada. (LEONTIEV, 1988, p. 119).

Essa atividade a que Leontiev se refere, que é caracterizada pelo processo e não pelo produto final, é a brincadeira.

Segundo o autor, a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana; é através da brincadeira que a criança constitui a base de sua percepção do mundo dos objetos humanos. Durante o desenvolvimento da consciência do

mundo objetivo, uma criança tenta integrar uma relação ativa com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, ou seja, ela se esforça para agir como se fosse um adulto:

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada. (LEONTIEV, 1988, p. 121).

Sendo assim, não é por que a criança brinca com armas de peças de encaixe que serão bandidos futuramente, assim também quando a criança brinca no faz de conta de motorista de ônibus, professor, bombeiro, gari, etc., seguirá tais profissões. Ela brinca para experimentar o mundo.

Leontiev (1988, p. 122) explica que o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade pelo controle de sua atividade principal, que é a brincadeira. O autor explica que é essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança; para fazer isso é necessário saber como submetê-la às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo/ brincadeira em vez do seu controle.

Após as leituras realizadas sobre a brincadeira na educação infantil, observando as crianças, parecia que elas não sabiam brincar; pegavam vários objetos (potes, embalagens, panelas, bonecas, carrinhos, etc.) apenas para não deixarem que seus amigos brincassem, pegavam muitas coisas e me parecia que não brincavam. Foi então que compreendi que precisava estar com as crianças e brincar com elas. Fiz uma roda com as crianças, peguei as caixas de brinquedos, joguei no chão, comecei a montar a minha “casinha”, cada coisa em seu lugar. Expliquei para as crianças que antes de começar a nossa brincadeira precisamos organizá-la, e eles entenderam. Aprenderam a brincar. Organizavam suas casas, levavam seus filhos na creche, pegavam ônibus para ir trabalhar, passeavam, voltavam pra casa, faziam comidinhas, dormiam... Essa se tornou a melhor hora dos nossos dias, “brincar lá fora” era o momento mais aguardado do nosso dia.

Zilma de Oliveira (2011, p. 21) explica que para os pensadores Vigotski e Wallon, assim como Leontiev, o desenvolvimento humano se dá por meio das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre fatores biológicos e sociais, e entre indivíduo e meio, cada aspecto atuando sobre o outro. Sendo assim,

as características do sujeito e o conhecimento que ele tem do mundo são construídos especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve e que o levam a atribuir sentido às situações e a apropriar-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura. Nesse sentido, é na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos, em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos – e, por consequência, simbólicos – com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções que se dão a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo.

Para Oliveira (2011, p. 25), se admitirmos o caráter básico da díade adulto-criança no desenvolvimento infantil, teremos várias questões a fazer sobre a creche como contexto de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, visto que ela constitui um ambiente onde poucos adultos são responsáveis pelo cuidado e educação de um grande número de crianças e onde outras crianças são os parceiros mais disponíveis para a interação. Portanto, investigá-la constitui uma excelente situação para testar o modelo dialógico de desenvolvimento aqui exposto, pois permite

Verificar como se dá a construção da criança pequena enquanto sujeito, quando ela passa grande parte do tempo de vigília em um ambiente onde a possibilidade de envolver-se em atividades com parceiros mais experientes e que lhe garantam complementação de papéis é menor e onde predominam oportunidades de interação de coetâneos. (OLIVEIRA, 2011, p. 26).

Nesse mesmo texto, a autora argumenta que a perspectiva para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil aberta pelos trabalhos de Vigotski e realizados a partir da influência da dialética marxista apresenta alguns pontos novos em relação ao surgimento da consciência do indivíduo. As obras de Vigotski trazem as marcas do período histórico em que ele viveu, o da implantação do regime comunista na sociedade russa, e foram formuladas a partir de intensa atividade de pesquisa e de discussão teórica objetivando definir novas bases para a Psicologia, que lhe trouxessem um novo estatuto científico e relevância para o encaminhamento de questões educacionais e de prática médica.

Segundo a autora, se para Vigotski (1935/1986), tal como Marx e Engels expressam em A Ideologia Alemã (1996), somos as relações sociais encarnadas em

nós, as funções psicológicas superiores dos humanos são mediadas por signos e originadas da internalização de relações sociais envolvendo a criança e parceiros mais experientes de sua cultura. Sendo assim, Vigotski nos convida a prestar atenção no trabalho que é construído em tarefas partilhadas em que, em uma zona limite entre suas ações e as de outrem, os indivíduos se apropriam do que inicialmente lhes é exterior e usam-no para orientar e controlar suas próprias ações. Para o autor, o dinamismo dessa interação faz com que o indivíduo gere novos “instrumentos” de comportamento, a depender das condições de produção existentes naquele tipo de sociedade, e internalize a própria relação social e os mediadores simbólicos nela presentes.

Nessa concepção, afirma Oliveira, os adultos interagem com as crianças tentando incorporá-las, desde o nascimento, na esfera simbólica da cultura, em seus significados historicamente constituídos e seus modos de comportamento e de operar com a informação. Essa interação é realizada por meio de gestos indicativos e de questões estruturadoras em tarefas conjuntas nas quais os modos adultos de lidar com o conhecimento interagem com o raciocínio espontâneo da criança, promovendo assim o seu desenvolvimento.

Conhecendo a brincadeira como um momento de interação e de aprendizagem de conduta, realizei uma brincadeira com duas crianças que tinham um comportamento muito agressivo com os colegas de sala. Certo dia, Silvia se sentou na minha cadeira junto à minha mesa, a mesa do professor, aproveitei o momento e disse: vamos brincar que você é a professora e eu sou você? Silvia sorrindo concordou imediatamente. Foi então que eu disse pra ela já que você é a professora eu vou ali bater no Anderson, ele é muito chato. Peguei o Anderson e fiquei brigando com ele na brincadeira, e a Silvia fazia o meu papel, ela dizia que eu não podia bater nos meus amigos, e que eu iria ficar sem ir ao parque. Anderson que também é agressivo com os amigos gostou da brincadeira e também quis ser o professor. Então toda vez que eles estavam agressivos eu pedia para que eles brincassem de ser a professora, porque eu estava cansada. Essa brincadeira ajudou muito, eles melhoraram consideravelmente seus comportamentos.

Essa forma de conceber a atividade humana, explica a autora, não dissocia o orgânico do social, destacando o valor da apropriação ativa que a criança faz da cultura do seu grupo social.

A interação social propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação cultural. Então, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza e das experiências sociais a que ela está exposta. (VIGOTSKI, 1981, p.10).

Ainda de acordo com a teoria histórico-cultural, o ambiente social em que a criança se insere constitui uma zona de desenvolvimento onde membros mais experientes da cultura servem como forma indireta de consciência para a criança. Oliveira (2011, p. 57-58) explica que é através da fala realizada por outras pessoas, por exemplo, os familiares e os professores, que a criança desenvolve uma capacidade para se autorregular e constitui uma fala interna, instrumento de planejamento da ação, realizando assim diálogos internos, impondo-se uma atitude social, conforme internaliza formas culturais de comportamento, ou seja, papéis.

Sendo assim, retomamos o principal objetivo desta dissertação, que é a professora que relata e reflete a sua prática e formação como professora de Educação Infantil e que passa a compreender o valor da brincadeira na Educação Infantil em seu papel mediador do conhecimento sobre si e sobre o mundo para as crianças desse nível de ensino inserindo-as e as ajudando a constituir indiretamente sua consciência.

Oliveira (2011, p. 70) ensina que o estudo da construção cultural do psiquismo tem enfrentado a questão de como representações coletivas e modos de significar o mundo e a si mesmo são apropriados e transformados pelas crianças por meio de diferentes práticas sociais. O desafio das pesquisas sobre esse tema é o de trabalhar com uma visão de crianças e de interação humana que considere a dramaticidade das situações, espaço de confronto de motivos, afetos e perspectivas.

De acordo com Oliveira (2011, p. 71), papéis são assumidos pelos indivíduos conforme eles buscam nas situações concretas em que estão inseridos um sentido de acordo com as interpretações que formulam a todo momento em relação a elas. Por isso, para a autora, a realidade psicológica de cada indivíduo é narrativa e dinâmica, essencialmente embutida nos contextos histórico, político, cultural, social e interpessoal. Pela abertura à experiência necessária ao desempenho do papel, explica Oliveira (idem, p 71), pode-se dizer que em cada situação papéis são desempenhados pelos indivíduos, ou seja, estes se aventuram, experimentam de modo ativo diferentes possibilidades, testam meios de alcançar um fim, o que não

exclui um desempenho habilidoso. Sendo assim, não perdemos de vista a concepção de ser humano como agente de sua própria experiência e desenvolvimento.

Nas dinâmicas situações que são então criadas, Zilma Oliveira (2011, p. 71) relata que as ações culturalmente recortadas constituem papéis relacionados a contra-papéis que podem ser assumidos pelos participantes. Os papéis são, em sua maioria, reconhecíveis pelos membros da cultura dos sujeitos, podendo ser previstos, adotados, sem que com isso os indivíduos percam a possibilidade de atualizá-los, enriquecendo seu próprio repertório. Desse panorama, podemos entender o jogo de papéis como um processo dialógico presente nas interações humanas em que, ao mesmo tempo em que os indivíduos recortam sua ação com base em sentidos extraídos de matrizes históricas e culturais específicas, eles se apresentam como agentes ativos constituindo-se como sujeitos.

Luis gostava de brincar comigo de casinha, eu era a filha dele. Ele saía para trabalhar e me deixava em casa cheia de recomendações, principalmente a de que eu não poderia jogar videogame. Luis adora jogar videogame, sempre que desobedece seus pais ele fica sem jogar.

É importante considerar que o conceito de papel proposto abrange tanto os chamados papéis sociais (ser mãe, pai, professor, bombeiro...), quanto os papéis que podem ser chamados de “psicológicos”, por se referirem às formas de agir nas situações envolvendo determinadas atitudes (autoritarismo, atuar como vítima do outro etc.) ou ainda maneiras específicas e historicamente elaboradas de funcionamento psicológico (a forma de ser narrador de uma história, de apresentar certa maneira de resolver problemas ou de reagir a uma situação e outras).

No jogo de papéis, segundo a autora, os diversos elementos – objetos, adereços, gestos, posturas, sons, palavras – constituem cenários e personagens que mediam, com sua afetividade, memória e desejos, os enredos construídos pelos indivíduos que lhes emprestam a si mesmos sentidos pessoais continuamente atualizados.

Paula é uma criança líder na sala, é ela quem inventa as brincadeiras, ela tem sempre o “papel principal” em tudo. Adora brincar de “escolinha”. Certa vez ela estava brincando com os amigos e se chamava “Tia Vanessa”. Comecei a observar seus gestos. A todo momento pedia para as crianças fazerem roda, o que eu “tia

Vanessa” de verdade faço sempre, e perguntava brava para as crianças se elas tinham trazido a educação para a escola, uma fala que também é minha.

O aprendizado de papéis envolve a apropriação de condutas relacionadas e tornadas significativas em uma determinada situação. Ele se dá desde o nascimento, conforme a criança é colocada em uma matriz social geradora de significados que são atribuídos e assumidos, mas também negados e recriados na própria interação, pelo confronto de papéis presentes nos processos em que os participantes se envolvem dando sentido a si mesmos, ao outro e à situação como um todo. Como os papéis emergem em experiências interpessoais, seu aspecto distintivo é uma bipolaridade intersubjetiva e, mesmo quando sozinho, a ação humana pressupõe um parceiro real ou representado. (OLIVEIRA, 2011, p. 73).

Dessa forma, cada papel assumido pelos indivíduos só é entendido na totalidade dinâmica de cada situação, no embate dos processos vividos na interação de restringir e ampliar campos de significação.

Refletindo sobre os dizeres de Vigotski (1978), Oliveira (2011, p. 76) explica que a criança muito pequena está limitada em suas ações pela restrição situacional, visto que a percepção que ela tem de uma situação não está separada de sua atividade motivacional e motora. Entretanto, na brincadeira, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a poder agir independentemente daquilo que ela percebe. Dessa forma, ao brincar, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário em que os desejos não realizáveis podem ser realizados. É capaz de desenvolver formas de motivação propriamente humanas através da criação de uma situação de faz-de-conta na qual ela encena a realidade utilizando regras de comportamento socialmente constituídas e transmitidas.

A brincadeira infantil, segundo Vigotski, constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, em especial no período pré-escolar. Ela seria uma oportunidade para recriação da cultura em um contexto interacional cheio de conflitos de posições diversas e de inerentes negociações. Brincar possibilita à criança refletir sobre as regras sociais e ficar consciente de seu papel ao par, a uma boneca etc. Com isso, a criança ultrapassa seu comportamento diário, experimentando um dado modelo, inicialmente diferente de si, mas que é parte de sua rede experiencial social, e transformando-o em um mediador interno para novas

ações. Vigotski defende que brincar, mesmo que sozinho, constitui uma “zona de desenvolvimento proximal” para a criança, um espaço de relações interpessoais no qual um parceiro mais experiente, ou seja, aquele que tem seu comportamento mais mediado pelo conjunto de signos presente em uma cultura, não precisa estar concretamente presente, mas pode ser trazido à situação pelas ações das crianças e, gradativamente, via memória e as representações que elas começam a poder construir. (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Para finalizar, Vigotski (1986 apud OLIVEIRA, 2011) considera que a brincadeira desenvolve na criança as motivações de segunda ordem necessárias tanto para a escola quanto para o trabalho. Na idade escolar (a partir dos seis anos), a brincadeira não desaparece, mas permeia a atitude da criança em relação à realidade.

Ligia Martins (2006, p. 27) explica que, durante muitos anos, sob influência decisiva da psicologia burguesa, a personalidade foi apresentada como resultado ou expressão de forças internas naturais e históricas, do tipo instintivo psicanalítico. Segundo a autora, modelos teóricos teceram explicações sobre personalidade, identificando-a com um universo intrapsíquico, isto é, um dado naturalmente disposto nos indivíduos desde seu nascimento e que simplesmente se revela no transcurso de sua história. As diferentes maneiras de ser das pessoas, relata a autora, eram atribuídas a tais dispositivos psicológicos que, então, orientariam automaticamente o funcionamento do indivíduo nas diferentes situações de sua vida. Conseqüentemente, a educação da personalidade acabou preterida em relação aos processos cognitivos e no âmbito da educação escolar; muito raramente apareceu (ou ainda hoje, aparece) como objeto de atenção no planejamento pedagógico.

Dentro desse complexo, a personalidade, despida de seus conteúdos objetivos, sociais, explica a autora, foi convertida em algo etéreo e nebuloso cuja gênese, de difícil acesso, seria absolutamente invisível, a não ser para um tipo especial de profissional: o psicólogo clínico. Dessa forma, Martins (2006, p. 27-28) acredita que a influência intencional e planejada do ensino na formação da personalidade tem sido muito pequena e, dentre as razões disso, destaca-se a concepção da personalidade ancorada na psicologia tradicional.

A autora explica que a personalidade é uma formação integral de tipo especial, produzida nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua

história, sendo um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem. A personalidade vai se estruturando na unidade e luta dos contrários eu/outro, indivíduo/sociedade:

Para Vigotski, o desenvolvimento da criança, e conseqüentemente de sua personalidade, transcorre de modo lento e processual, contendo em sua dinâmica interna essencial o entrelaçamento daquilo que denomina linhas centrais de desenvolvimento e linhas acessórias de desenvolvimento, que se expressam direta e indiretamente, respectivamente, na atividade principal e nas atividades secundárias que a acompanham e que caracterizam cada etapa do desenvolvimento. (MARTINS, 2006, p. 31).

Conforme explica Martins (2006, p. 32), desde o nascimento os homens estão construindo suas capacidades à medida que conquistam as objetivações humanas. Sendo assim, o autêntico desenvolvimento da criança constitui uma conquista, um progresso e o resultado das capacidades humanas adquiridas. Portanto, as capacidades não são dons inatos do indivíduo, mas produtos diretos das apropriações e objetivações efetivadas; desenvolvem-se quando a apropriação de determinados conhecimentos e possibilidades objetivas de ação implica a estruturação de condições internas e externas, que originam novas apropriações, das quais resultam novas condições, e assim sucessivamente. Ou seja, o desenvolvimento de capacidades genuinamente humanas transcende o sentido utilitário e pragmático do conhecimento e da ação, pois demanda, necessariamente, o domínio de qualidades psíquicas amplas e estáveis, chamadas por Vigotski de funções psicológicas superiores.

De acordo com Martins (2006, p. 37), os traços de caráter formam-se e se desenvolvem na relação do indivíduo com o meio, isto é, unicamente na coletividade, que institui os modelos de reação que vão se firmando perante situações idênticas ou semelhantes. Nas relações sociais estabelecidas, o homem assimila modelos de reação orientados por normas, regras, costumes, exigências morais etc. próprias do grupo ao qual pertence. Portanto, explica a autora (idem, p. 37), a vivência social institui não só os modelos de reações às circunstâncias, mas também os parâmetros para autoanálise, fornecendo os pontos de orientação pelos quais as pessoas conduzem seus comportamentos.

Ao trazer esses autores, vimos argumentando que a criança constrói a consciência das coisas e fenômenos por meio da ação que acontece nas relações concretas de vida social. Martins (2006, p. 39) explica, e faz todo o sentido neste estudo, que o domínio sobre o mundo surge como consequência da participação da criança nele. Considerando, também, que as formas dessa participação alteram-se em razão da aprendizagem e do desenvolvimento, expressando-se nas atividades principais caracterizadoras das várias etapas evolutivas, a autora traz suas reflexões sobre a brincadeira de papéis, ou jogo de papéis. Para ela, coerente com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Explica que, ao brincar, a criança aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriqueceram os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis representam a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas.

Ocorre, dentro desse complexo, que a qualidade dessa vivência social não se garante pelo simples fato de a criança brincar. A brincadeira, explica a autora Martins (2006, p. 40), tanto quanto qualquer outra experiência social, requer mediação do adulto, que assume um papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio dessa mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Dessa forma, ao brincar, a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. A autora ressalva que a criança brinca não apenas porque é divertido, mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social.

A brincadeira de papéis vai incitando na criança novas demandas. Pouco a pouco, segundo a autora, não basta fazer, na base do faz-de-conta, as coisas que os adultos fazem, torna-se necessário saber aquilo que os adultos sabem. Diante disso, o interesse pela construção dos saberes historicamente sistematizados expresso pela vasta curiosidade infantil, pela busca de explicações verdadeiras, pelos questionamentos sobre os fenômenos físicos e sociais etc., é a mais viva

forma de manifestação da linha acessória do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, isto é, na qualidade de atividades secundárias, representam as bases embrionárias para o subsequente nível de desenvolvimento da consciência da criança sobre si e sobre o mundo, indispensáveis nas atividades de estudo. A brincadeira de papéis desempenha funções imprescindíveis em todo o desenvolvimento da criança, operando na formação global dos processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento etc.), bases sobre as quais se edifica a personalidade.

Alessandra Arce (2006, p. 99) explica que desde o século XVIII temos autores debruçando-se sobre a importância da brincadeira. Contudo, no Brasil, em 1998, pela primeira vez se elabora um documento oficial que traz a brincadeira como base do trabalho em salas de Educação Infantil. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. No entanto, a autora faz também uma análise crítica da concepção de brincadeira de papéis sociais presente no Referencial. Arce (2006) e outros autores brasileiros apontam equívocos presentes no documento, que são da seguinte ordem: os conceitos de “cuidar” e “educar” estão colocados de modo a dar maior destaque para as relações das crianças entre si, secundarizando o papel do professor. Se os conhecimentos das crianças provêm da imitação do que vivenciam e que elas devem ser livres para escolher os papéis em suas brincadeiras, então, pode-se entender que, contrariamente à perspectiva da escola de Vigotski, a brincadeira de papéis sociais, no Referencial, é alienante e naturalizante (ARCE, 2006, p. 100).

Os autores da perspectiva histórico-cultural não estudaram o jogo afastado da concepção de desenvolvimento infantil. Vale citar na íntegra o que diz essa autora:

Diferentemente do Referencial Curricular para a Educação Infantil, Elkonin, Vigotski e Leontiev não estudaram o jogo apartado de uma concepção de desenvolvimento infantil. Os autores acreditavam que a infância e seu desenvolvimento estão intimamente ligados à educação e à sociedade, e ao papel dos adultos neste processo. [...]. A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e ocorre mediado por eles. (ARCE, 2006, p. 107).

No Referencial, a brincadeira é descrita como uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é

uma ação que ocorre no plano da imaginação, isso implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isso quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe ofereceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Fontana e Cruz (1997, p. 121) explicam que Vigotski analisa a emergência e o desenvolvimento da brincadeira nas relações sociais da criança com o mundo adulto. Segundo o autor, o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo e, na idade pré-escolar, já não inclui apenas os objetos que constituem o ambiente que a envolve (como seus brinquedos, sua cama ou seus utensílios e objetos com os quais ela está sempre em contato e sobre os quais pode agir), mas também os objetos com os quais os adultos operam e sobre os quais ela ainda não pode agir.

A criança passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela, explicam as autoras (1997, p. 122). E agir sobre as coisas é a principal forma que a criança tem para conhecê-las e compreendê-las.

Surge então, nessa fase, uma contradição entre a necessidade de agir sobre um número cada vez maior de objetos e o desenvolvimento das capacidades físicas. Ou seja, surgem na criança as necessidades não realizáveis imediatamente, segundo Vigotski, e que se tornam motivo para as brincadeiras. Isso não significa, porém, que as crianças compreendem as motivações que as levam a brincar.

Fontana e Cruz (1997, p. 123) explicam, então, que a brincadeira é a forma possível de satisfazer essas necessidades, já que possibilita à criança agir como os

adultos (dirigindo um carro, cuidando de um bebê, fazendo “comidinhas”) em uma situação imaginária.

A situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança. Ou seja, a tentativa da criança de reproduzir as ações dos adultos em condições diferentes daquelas em que ocorrem na realidade é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar. Ao contrário, para imaginar ela precisa agir. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 123).

Notamos, então, que a situação imaginária, como explicam as autoras, está longe de ser algo criado livremente pelas crianças, pois traz as marcas da sua experiência social, de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade.

Fontana e Cruz (1997, p. 128) ressaltam que, para Vigotski, a brincadeira tem um papel fundamental para o desenvolvimento do pensamento da criança pois, ao substituir um objeto por outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados e não nos objetos.

Segundo as autoras, quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras, conduzindo assim ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras.

Assim, a brincadeira é a atividade em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Logo, a atividade de brincar é essencial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. (LEONTIEV, 1988, p. 122 apud FONTANA; CRUZ, 1997, p. 129).

De acordo com as autoras (1997, p. 134-135), Vigotski explica que as primeiras brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. É por isso que a brincadeira de crianças mais novas caracteriza-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos.

Durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas incluídas nessas ações começam a aparecer mais claramente. As crianças passam a brincar não apenas de dirigir um ônibus, mas reproduzem as relações humanas

em que o motorista está envolvido. Já não importa apenas a ação de conduzir o ônibus, mas também as relações entre o motorista e os passageiros.

Nas brincadeiras de grupo, as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si, explicam as autoras (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 135). Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que, aos poucos, as crianças se conscientizem da existência de regras na brincadeira. É sobre essa base que surgem os jogos com regras (como amarelinha, esportes, cartas).

No contexto das práticas histórico-culturais, ressaltam Fontana e Cruz, a brincadeira se desenvolve, passando de uma situação claramente imaginária, com regras implícitas, para uma situação implicitamente imaginária, com regras e objetivos claros.

Vigotski (2008, p. 107) explica que definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto, pois muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como, por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, também, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante e favorável a si.

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para o outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VIGOTSKI, 2008, p. 107-108).

Vigotski explica que a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e sua satisfação é extremamente curto. É na idade pré-escolar que surge uma grande

quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. O autor acredita que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, pois eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.

Quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, na idade pré-escolar, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, Vigotski explica que a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 109).

Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, Vigotski ressalta que, no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária. Essa situação imaginária, segundo o autor, não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era tratada como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo.

Daniele Nunes Silva (2012, p. 16) explica que, no século XX, o tema da imaginação foi abordado por diversos campos de produção científica. Os trabalhos no campo da filosofia, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise buscaram desvendar as inúmeras relações entre a produção de imagens, a percepção do real e a configuração da imaginação humana.

Silva explica que, para os autores da corrente histórico-cultural, a base de sustentação teórica encontra nas contribuições da perspectiva materialista histórico-dialética seu principal ponto de ancoragem. A atenção volta-se primordialmente para as contribuições de Karl Marx (1971, 1999) acerca do trabalho social como base explicativa daquilo que nos torna humanos (origem da atividade consciente) em nossa constituição cultural.

A autora (SILVA, 2012, p. 17) explica que, para Marx, a humanidade não se explica por apologias e/ou circunstâncias abstratas (fenomenológicas), pois o homem é o resultado da sua experiência histórica e não de uma energia superior ou que lhe é predestinada. A consciência está vinculada diretamente à atividade material humana em suas trocas sociais – a linguagem da vida.

Nas atividades reais de produção, os homens transformam sua realidade e, conseqüentemente, seu modo de pensar e os produtos de seu pensar. Marx (1999, p. 37 apud SILVA, 2012, p. 17) comenta: “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”.

O homem cria seus meios de vida e, indiretamente, sua materialidade. Ele altera, pelo trabalho e pela organização social, suas condições de existência no curso de uma história natural, transformando-a numa história basicamente cultural, e torna-se portanto, aquilo que coincide com a sua produção: o que produz e o modo de produzir. Ou seja, nossas ações concretas estão intrinsecamente relacionadas às condições materiais e os processos de configuração, criação e reinvenção da realidade cultural em que vivemos. (SILVA, 2012, p. 17).

Segundo a autora, Vigotski focaliza vários processos específicos do funcionamento humano, explorando esferas da atividade simbólica. Uma dessas esferas diz respeito ao funcionamento da imaginação e da fantasia no desenvolvimento ontogenético.

A divergência radical de Vigotski com a psicologia do século XIX, que denominará de “velha” ou “tradicional”, coloca-o diante de uma imaginação não mais dependente da memória. Ele observa que existe um impulso reprodutivo na conduta humana, pois o homem, baseado na memória, é capaz de reproduzir normas já criadas e ressuscitar rastros de antigas impressões. Dessa forma, seu conhecimento sobre o mundo circundante é também consolidado por meio de hábitos permanentes, que se repetem em circunstâncias idênticas. (SILVA, 2012, p. 20).

Os atos de imaginar e a própria produção de imagens não estão presos de forma reprodutiva às percepções do passado ou a impressões acumuladas anteriormente, explica Silva (idem, p. 20). A imaginação é, antes de mais nada, a capacidade do homem de criar elementos novos, mesmo que baseando-se na experiência passada.

Segundo a autora, Vigotski considera que o principal fator psicológico do desenvolvimento da imaginação vem da necessidade que experimenta o homem de adaptar-se ao meio que o rodeia. Sendo assim, se o ambiente não oferecesse nenhum obstáculo ao seu desenvolvimento natural, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. Porém, ao contrário, a inadaptação é a condição principal para o desenvolvimento humano, pois faz emergir a necessidade de transformação do ambiente.

Desde os primeiros anos, os processos criativos emergem na criança em suas atividades lúdicas, nos desenhos e na produção de narrativas. Para os pequenos, os primeiros pontos de apoio para a futura criação estão naquilo que eles ouvem e veem; isso lhes permite acumular material que será usado para compor seu cenário de fantasia. (SILVA, 2012, p. 23).

Para Silva, é a própria condição social da criança que a motiva a querer participar do universo circundante e entendê-lo, fazendo-a reproduzir, criando aspectos desse real. Ou seja, a construção do universo da fantasia não emerge de motivações prazerosas e individuais.

Dessa forma, as ações imaginativas (desenhos, narrativas etc.) são próprias da cultura infantil.

A eleição não é por acaso, pois o autor compreende o lúdico como central para a emergência de complexos processos do funcionamento abstrato, da elaboração e ampliação das competências imaginativas e linguísticas das crianças. (SILVA, 2012, p. 24).

Segundo a autora, nas brincadeiras, a criança pequena incorpora aspectos da sua cultura dispostos no real; construindo cenários lúdicos e assumindo papéis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras social e historicamente construídas.

De maneira sucinta, o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano porque permite à criança agir além de seus comportamentos diários, competências e habilidades. Logo, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal; um espaço de capacidades emergentes que coloca a criança à frente de suas condições reais de vida. Portanto, podemos afirmar que o brincar é uma instância típica da manifestação imaginativa que pode

ser desdobrada, em sua base interpretativa, para a análise de outras atividades que envolvem a articulação entre o real e a fantasia.

Vigotski (2009) ressalta que a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa, visto que seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior.

Segundo o autor, a imaginação sempre se constrói de materiais hauridos da realidade. A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa. A imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de combinações. Porém, explica Vigotski (2009, p. 22), os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, diz Vigotski na mesma obra. Ou seja, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

[...] a imaginação não repete em iguais combinações e formas impressões isoladas, acumuladas anteriormente. Com outras palavras, o novo aportado ao próprio desenvolvimento de nossas impressões e as mudanças delas para que resultem em uma nova imagem, inexistente anteriormente, constituem, como é sabido, o fundamento básico da atividade que designamos imaginação. (VIGOTSKI, 2001, p. 423 apud MARTINS, 2013, p. 227).

A autora Lígia Martins (2013) explica que a imaginação sobrepõe a experiência sensorial prévia. Segundo a autora trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outras e novas imagens.

Verifica-se então, que a imaginação é um traço imanente do trabalho, desenvolvido, do ponto de vista histórico, nas atividades que problematizam a relação do homem com a natureza na luta pelo atendimento de suas necessidades. O trabalho – como atividade que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, cujo produto existe primeiro “na cabeça do homem” – exigiu do psiquismo a especialização da função imaginativa. A atividade vital humana, deixando de ser casual, passa a orientar-se por um projeto ideal que, mesmo não

tendo existência concreta imediata, determina e regula seus diferentes atos. (MARTINS, 2013, p. 227).

Vigotski (2009, p. 07) analisa a imaginação como uma formação especificamente humana, relacionada à atividade criadora do homem. O autor se refere à atividade criadora do homem como aquela em que se cria algo novo.

Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. Se olharmos para o comportamento humano, para a sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituidor ou reprodutivo. Está ligado de um modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei a infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia. (VIGOTSKI, 2009, p. 11-12).

Vigotski (2009, p. 13) explica que nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução. Porém o cérebro não é apenas esse órgão, erigindo novas situações e novo comportamento. Segundo o autor, se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, mas é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, modificando o seu presente.

Para Vigotski, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. Ou seja, no cotidiano designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade. Na verdade, explica o autor, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Sendo assim, todo o mundo da cultura

humana, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância. Segundo o autor, já na primeira infância (até três anos), identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. Vigotski (2009) exemplifica dizendo que a criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. Em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Vigotski explica:

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 16-17).

A combinação da atividade criadora desenvolve-se lenta e gradativamente, de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Segundo Vigotski, em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência.

Vigotski ressalta que a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, afinal é com essa experiência que se constituirá o material com que se criam as fantasias. Em outras palavras, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais rica deve ser também a sua imaginação.

A conclusão pedagógica a que Vigotski chega com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança - caso queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Portanto, quanto

mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a sua imaginação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou uma professora pesquisadora, trabalho em uma escola municipal de um bairro periférico da cidade, estigmatizado como violento. Inicialmente, ingressei no mestrado para pesquisar acerca das crianças que conviviam com a violência. No decorrer do meu trabalho nessa escola e ao mesmo tempo em que cursava o mestrado, vivi vários conflitos pessoais, inclusive a dúvida sobre continuar trabalhando e estudando, ou se eu deveria me dedicar integralmente aos estudos. Hoje, percebo que trabalhar e estudar ou trabalhar e pesquisar, simultaneamente, foi fundamental para mim. A cada novo estudo, adquire uma nova visão da minha prática e enfrento novos desafios que me retiram de um certo conforto que me acompanhava no início do exercício da profissão de professora.

Mudei os rumos de minha pesquisa, mesmo continuando a achar importante falar dos alunos, da escola e do bairro como contextualização – no tempo e no espaço - das reflexões da professora-pesquisadora. Da intenção de olhar para a violência internalizada e expressa nas brincadeiras e nas narrativas, para a necessidade de estudo que têm os professores da Educação Infantil. Necessidade que fui sentindo e com a qual fui me surpreendendo à medida que estudava.

Registre, por meio de anotações de caderno de campo e gravações, meus alunos brincando. Porém, ao me debruçar sobre o material para analisar os episódios filmados, observei que as crianças representavam o que vivenciavam diariamente e o que assistiam na televisão; representavam o mesmo que outras crianças com quem convivi ou como as crianças descritas em pesquisas que li. Simbolizavam. Observei estigmas e pré-conceitos por mim criados/interiorizados. Hoje, ao final dos estudos em nível de mestrado, analiso a minha prática docente com essas crianças.

Então, a professora pesquisadora que inicialmente era mobilizada por restritas questões relativas às crianças, passa a analisar sua própria experiência e formação.

As filmagens das brincadeiras das crianças me mostravam o quanto eu estava distante delas, sem participação, interação e, portanto, sem a qualidade necessária da mediação pedagógica. Para Vigotski e a perspectiva histórico-cultural - minha referência central neste estudo, a função do professor é mediar o

conhecimento, significar suas ações, suas palavras, seus gestos, suas brincadeiras, seus desenhos. Ajudar a criança a passar de um nível de desenvolvimento psíquico para outro, ou seja, estar junto das crianças e de cada uma delas para investigar e significar a emergência da imaginação e da linguagem.

O que eu vinha lendo e estudando, as análises que eu fiz e venho fazendo de minha atividade docente foram me incomodando, mas me mobilizando também. O que eu estava redigindo sobre a importância da brincadeira para a Educação Infantil neste trabalho ficava contraditório em relação às minhas posturas, como eu as via através das videogravações. Foi então que comecei a me incomodar com o simples fato de virar a caixa de brinquedo e deixar as crianças brincando “livremente”. O que é brincar? Se eu estudava sobre isso, da perspectiva que assumo, o que seria então, “livremente”? Como fica o meu papel de professora de Educação Infantil diante dessa “brincadeira livre”? Não seria mais uma brincadeira “abandonada”?

Foi então que me lembrei de outro fato: inúmeras vezes, nas aulas da graduação em Pedagogia, ouvimos (eu e minhas colegas) que deveríamos deixar as crianças “livres”, não interferindo em seus desenhos, em suas escritas – no período de alfabetização -, em suas narrativas e, principalmente, em suas brincadeiras, ou seja, deveríamos deixá-las apenas “aprender a aprender” sozinhas.

Eis a pedagogia do “aprender a aprender” que, vigorando no Brasil já há mais de três décadas, está nos ideários educacionais contemporâneos, de acordo com Duarte (2001). As aprendizagens são sempre individuais, pouco ou nada precisa a criança de seu professor. Ela aprende por si mesma e basta que lhe forneçamos um ambiente físico adequado, como por exemplo, que haja brinquedos, materiais pedagógicos e peças coloridas diversas na sala de aula. Também, de acordo com o lema do “aprender a aprender”, a atividade do aluno segue sempre e apenas seus interesses e motivações imediatas. Mas Vigotski e os autores da perspectiva histórico-cultural me trouxeram outros conhecimentos e alguns deles eu sintetizei no corpo da dissertação.

Após o término da graduação em Pedagogia, me matriculei em um curso de especialização em Psicopedagogia e nele tive ótimas professoras e aprendi muito; e foi através do trabalho de conclusão desse curso que ingressei no mestrado. Já no mestrado aprendi infinitamente mais, e apesar de todo o conhecimento adquirido

nesses dois anos, estou terminando o mestrado com uma única certeza: “só sei que nada sei”.

Infelizmente são poucas as colegas de profissão que conseguem ter acesso a esses conhecimentos. Não podemos ficar nas escolas esperando que alguém nos diga o que fazer e como fazer, devemos ir à luta, pesquisar, conhecer, ler muito, analisar nossa prática confrontando-a com os conhecimentos teóricos.

Na escola onde atuo como professora, não encontrei, em nenhum momento, oportunidade para debater os assuntos que havia estudado no mestrado. Não desisti e estou tentando organizar um grupo de estudos. Ainda está distante a consciência da necessidade de estudar. Não é por acaso. O recuo da teoria está muito bem analisado por Duarte (2001; 2003; 2009). Explica ele que o relativismo pedagógico leva a um recuo da teoria, um afastamento do estudo dos clássicos, o que, como consequência, empobrece a formação dos professores que, há anos, estão envolvidos com a ideia difundida pelas pedagogias contemporâneas, qual seja, a de que o cotidiano do aluno - e por conseguinte o cotidiano do professor – é que deve ser a referência central das atividades escolares. As pedagogias do construtivismo e do professor reflexivo, levam a uma descaracterização do trabalho docente.

Muitos professores acreditam que não precisam mais estudar, pois já garantiram um emprego para o resto de suas vidas. Não compreendem que a Educação Infantil é um estágio da vida das crianças que depende de muitos cuidados e um primoroso saber dos professores. É o período importante da constituição das subjetividades na qual nós, professores de Educação Infantil, temos um papel fundamental.

Portanto, que este estudo possa contribuir para a formação de professores de Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento infantil e ao brincar, visando a participação efetiva do professor, compreendendo seu papel de mediador que significa e dá significado às manifestações de afeto, aos desenhos, aos gestos, às narrativas, ao riso, ao choro, ao medo, às brincadeiras de faz de conta das crianças.

O que gostaria de deixar claro neste texto é que a teoria e a prática caminham juntas sempre, o professor precisa estar sempre se atualizando e estudando, o professor de Educação Infantil, principalmente, precisa compreender o quanto ele é importante nos anos iniciais de vida das crianças, para tanto, o professor necessita aprender mais sobre o desenvolvimento infantil, e é esta uma

das contribuições que gostaria de oferecer a esses professores, que a fundamentação teórica desta dissertação faça com que os professores analisem a sua prática, compreendam o que é a infância, e principalmente, a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Durante meus estudos para este trabalho, insistia com as minhas colegas para estudarmos juntas alguns textos e livros que eu estava lendo. Várias vezes, mas em vão. Nesse ano de 2014, já às vésperas do término de minha pesquisa, sugeri, novamente, mas para um novo grupo de professoras, que estudássemos nas nossas horas de estudos obrigatórias. Que lêssemos e discutíssemos, na escola mesmo, bons textos teóricos, a muitos dos quais tive acesso durante o mestrado; textos sobre o desenvolvimento infantil e o papel do brincar na Educação Infantil. Finalmente algumas colegas aceitaram o convite aos estudos e, então, levei para a escola muitos dos meus livros que adquiri nesses dois anos de mestrado. Lemos os sumários e vimos o que gostaríamos de estudar/ conhecer primeiro. O primeiro texto escolhido foi o primeiro capítulo do livro *Imaginação, Criança e Escola*, da autora Daniela Nunes Henrique da Silva, intitulado *Imaginação, processos criativos e infância*. O referido capítulo aborda os principais conceitos da perspectiva histórico-cultural; reflete sobre a importância dos processos criativos na ontogênese e apresenta a função das atividades criadoras – narrativa e faz de conta – no desenvolvimento infantil.

Porém, chegou uma coleção do Ministério da Educação (MEC) sobre Educação Infantil e tivemos que ler. Após alguns dias de leitura desse material, uma das professoras disse: “Nossa, não quero mais ver esses livros” (coletânea). “Quero ler aquele texto que você trouxe” (olhando para mim). Isso foi um bom sinal. Fiquei satisfeita e voltou a esperança de que o estudo teórico e as discussões sobre o trabalho docente possam ser uma realidade nos momentos de HTPC. Há perspectiva de que não sejam mais textos sem referência nenhuma, escolhidos sem muito critério, que orientem nossos estudos.

Retomo o objetivo desta dissertação: relatar a experiência de uma professora em um bairro estigmatizado como violento, com crianças que estão se constituindo nesse ambiente, e refletir sobre essa realidade, mas principalmente compreender o valor da brincadeira para o desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural e perceber a importância do seu papel mediador do conhecimento sobre si e

sobre o mundo para as crianças desse nível de ensino. De modo a contribuir no processo de formação de professores da Educação Infantil, sobre a importância do brincar na Educação Infantil e o papel do professor frente às brincadeiras.

Encontrei um texto das autoras Altina Silva e Nazaré Cruz (2010) sobre o que as crianças dizem sobre o brincar na escola. Segundo as autoras, a criança atualmente começa a frequentar a escola cada vez mais cedo e, ao entrar na escola, esta criança é iniciada no compasso do aprender brincando, e esse brincar tem, muitas vezes, a função de discipliná-la. Ou seja, a criança mal descobre que seu corpo pode correr, andar, brincar, saltar, desfrutar de suas possibilidades e já é ensinada que deve ficar sentada e quieta. Ainda não desenvolveu a sua linguagem e já lhe é dito que precisa ficar em silêncio, observando e ouvindo o professor. Sim, isso acontece desde a Educação Infantil. Deseja-se que essa criança apenas ouça e obedeça, mas ao mesmo tempo, espera-se que ela desenvolva autonomia. “A instituição escolar afirma que as crianças estão sendo educadas para serem autônomas, enquanto as emudece”. (SILVA; CRUZ, 2010, p. 69).

É nesse sentido que as autoras Nazaré Cruz e Noelle Silva (2011) afirmam que a forma com que a escola trata o brincar não auxilia a criança na construção de uma visão mais crítica e autônoma, não se possibilitam à criança viver experiências e desenvolver sua própria maneira de enxergar a realidade, pois, segundo as autoras, geralmente ela é educada para viver num mundo considerado pronto e acabado, como se lhe restasse apenas aprender como melhor se adaptar e ser útil a ele.

Nas palavras das autoras:

É, portanto, na relação com o outro, que cuida e educa, que o bebê vai sendo inserido no mundo da cultura, num processo de progressiva humanização. O comportamento do bebê é interpretado pelo adulto, que confere sentidos aos sons que ele emite e aos movimentos que realiza, atribuindo posições e lugares para si e para o bebê na dinâmica interativa. A linguagem é fundamental porque permeia essas relações entre adulto e criança desde o nascimento. Antes de falar, a criança é falada, nomeada e interpretada pelo outro e é na interação com o outro que suas próprias palavras e seus gestos se constituem enquanto tal (CRUZ; SILVA, 2011, p. 05)

Como já vimos, a brincadeira é a atividade principal da criança, ela é o meio pelo qual se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. A atividade principal

pode não ser aquela que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas é aquela que produz o seu desenvolvimento, como ensina Leontiev (2006). O autor explica que, em suas brincadeiras, as crianças assimilam a linguagem da comunicação e desenvolvem formas de conduta, aprendem a levar em conta suas ações com as dos outros e se ajudar mutuamente, generalizando essas ações para situações reais. O autor ressalta a importância da participação do adulto nessas situações, pois é a ele a quem compete, inclusive, a mediação da comunicação e ações entre os envolvidos.

O que percebemos é que os professores de Educação Infantil, ao deixarem de propiciar momentos de brincadeiras com qualidade para as suas crianças, estão negando a construção de conhecimentos e de seu desenvolvimento.

Identifico, hoje, que meus alunos careceram de professores que brinquem junto com elas, que orientem as brincadeiras, conscientes de que a mediação pedagógica acontece nesses momentos e que o desenvolvimento das funções psíquicas culturais é papel da escola. Agora sento no chão com meus alunos, ajudo-as na organização de suas brincadeiras, de seus jogos de faz-de-conta, de suas narrações e desenhos. Sei que brincar é mediar e possibilitar o acesso ao conhecimento de mundo, dos outros e de si.

Por isso, a pesquisa sobre essa atividade exerce um papel fundamental para a compreensão do processo de constituição das características singulares dos sujeitos em relação.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação Infantil**: Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A infância analisa a educação básica. Maringá - PR: Acta Scientiarum Education, v. 35, n. 2, Jul.-Dez., 2013. p. 293-300.

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-115.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra quê te quero? In: CRAYDE, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: Pra quê te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13 - 22.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 10 jun.2013.

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

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cad. Pesquisa**. n. 119. São Paulo, 2003.

CRUZ, M. N.; SILVA, N. B. A interação adulto-criança em práticas de cuidado em creche: implicações para o trabalho e a formação de professores de educação infantil. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores. **Anais**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da UNESP/ TecArt Editora, 2011. p. 01-14.

DIDONET, V. Creche: De onde veio... Para onde vai... In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, jul. 2001. p. 11-27.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago/2003.

_____. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In: FACCI, M.G.; TULESKI, S.C.; BARROCO, S.M.S. (orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009. p.63-86.

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma Cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma Cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 49-68.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1988.

KOPCAK, S. C. P. **No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de Educação Infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 119-142.

MARCHI, Rita de Cássia. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.221-229, maio/agosto. 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec, 1996.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA; A. L. G.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 37-54.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Jogo de papéis: Um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho/2000.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RAMOS, F. H. **O desenvolvimento ontogenético das condutas desviantes da infância: uma construção conceitual.** 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

SANTANA, O. G. **Participação popular no Bairro Bosques do Lenheiro em Piracicaba/SP: Estudo das formas de organização na perspectiva da educação popular.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, 2010.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, S. D. M. **Sinais dos Tempos: Marcas da Violência na Escola.** Campinas, S.P.: Autores Associados. 2002.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, jan-abr. 2011. v.21n.48. Disponível em <www.scielo.br/paideia>. Acesso em 6abr. 2013. p.129-135.

SILVA, A. A.; CRUZ, M. N. O que dizem as crianças sobre o brincar na escola. In PINHEIRO, M. C. M. **Intensidades da Infância: corpo, arte e o brincar**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 63-84.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SMOLKA, A.L.B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A.L.H; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Questões de desenvolvimento Humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.