



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O JOGO DE FAZ-DE-CONTA PROMOVENDO O
DESENVOLVIMENTO DA SOCIALIZAÇÃO EM
CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CLARA VILLAR

BRASÍLIA - DF, MARÇO DE 2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O JOGO DE FAZ-DE-CONTA PROMOVENDO O
DESENVOLVIMENTO DA SOCIALIZAÇÃO EM
CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CLARA VILLAR

BRASÍLIA - DF, JULHO DE 2011

CLARA VILLAR

**O JOGO DE FAZ-DE-CONTA PROMOVENDO O
DESENVOLVIMENTO DA SOCIALIZAÇÃO EM
CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Mestre Cristina Porto Costa
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF, 15 de julho de 2011

CLARA VILLAR

**O JOGO DE FAZ-DE-CONTA PROMOVENDO O
DESENVOLVIMENTO DA SOCIALIZAÇÃO EM
CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Final de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Mestre Cristina porto Costa
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF, 14 de julho de 2011

Dedico este trabalho à
Associação Pró-Educação
Vivendo e Aprendendo, “por
colocar meus pés no chão, minha
mão na massa e meu coração na
roda”.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas a agradecer, tantas que fizeram parte de todo o trabalho. Mas, todas elas me conhecem e sabem que isso não é possível...

Agradeço, primeiramente, a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, que oportunizou rever todas minhas ideias sobre educação, gestão coletiva e participativa.

Aos meus pais, Magdalena e Cláudio, por estarem ao meu lado, me apoiando sempre e puxando para a Terra vez ou outra, pelos acolhimentos sensivelmente precisos. Meus irmãos João e Maria pela convivência e cumplicidade. À delicada Sabrina, ao inteligente Eritelto e às crianças da família Tales e Stela.

À Fernandinha, prima querida, pelas festas, divagações, viagens e bebedeiras...

Ao Afonso, companheiro carinhoso, pela força, amor e presença diária, silenciadora de desconfortos de coração. Pelo prazer de observar sorrisos. Obrigada por me fazer sorrir!

À Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, com seu ar sereno e divertido, por ter aceito me orientar, me norteando para a realização de um bom trabalho e pela compreensão meus sumiços.

A todos os amigos, em especial ao Alexandre, pelas conversas via telefone, idas à praia e furadas na Lapa; Ana Stella, irmãzinha de coração, cabelos e bermudas; Bia de Bianca, parceirinha de vestibulares, transferências e matrículas; Clementina, por segurar tantas ondas, em momentos intranquilos; Emilze, pelas deliciosas brincadeiras e lembranças da educação infantil até hoje; Prisc, por ter entendido todas minhas ausências, não comunicadas, nas mesas de bar, devido aos afazeres acadêmicos; Ramena, pelas risadas e doces compartilhados em várias tardes; Samuel e seus divertidos paradoxos constantes; Sérgio com sua alegria que não cessa e à Thatá, por proporcionar tantas lágrimas e pelos encontros repentinos na UnB para um café fora de hora.

Xs amigxs educadorxs Alê Z, Alexandra (companheira de dores banais), André, Bruno, Leila, Nana, Tamine, Sheylane e Carol Velho. Agradecimento especial

para os parceiros de Ciclos 1, Joana e Pablo, por me ensinarem a dizer “não gostei”, a amar a prática dentro de sala de aula, a sistematizar trabalhos e projetos com tanto carinho... Resistência sempre!!!

Aos finais de semana embalados pelos amigos do Confronto Sound System, Megaton Dub, Isa Guirelli e a laje. Aos amigos do hard core, Os Cabeloduro, DFC, MF5, Spectroman, Kaos Klitoriano, Fragmento, 16 kcal, xTofux, Pulso, Emochips*...

Ao Almodóvar, que me acompanhou nas últimas madrugadas, com Abraços Partidos e Volver, trazendo mais inspiração para escritas incansavelmente cansativas.

Às kombis azuis, fuscas verdes, céu rosado, salas coloridas, feiras cheirosas, à luta anti-manicomial, de classes, pelas mulheres e às, necessárias, livres reproduções de material mundo afora.

À Universidade de Brasília e à Universidade Federal do Rio de Janeiro, que possibilitaram oportunidade de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

À professora Fátima Rodrigues, pelas aulas mais calmas da Faculdade de Educação e pelos encontros semanais, entre um café e outro, na cozinha da Vivendo; Tadeu Maia pelos sorrisos e alegrias distribuídos ali pelo nosso quintal e pelos ensinamentos filosóficos ternamente apaixonantes.

À Professora Mestra Cristina Porto Costa, que gentilmente aceitou o convite para participar como avaliadora deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Alexandra Militão Rodrigues, pelos olhares carinhos e saudosos para/com nossa Associação, por ter aceito o convite repentino para participar dessa banca examinadora.

A todxs, que, de alguma forma se fizeram presentes nos últimos anos, e que, como eu, acreditam na educação que respeita pessoas. Educação enquanto processo de transformação político e afetivo... Valeu!

“Era uma vez uma menina chamada Alice, ela nasceu em Serrinha, cidade do Sertão da Bahia, onde passou sua infância. Tinha muitas amiguinhas, Olinda, Vanderlina, Judith, Lurdinha, dentre outras... E Cirila e Chiquinha, duas meninas que moravam em sua casa só para brincar com ela e sua irmã Zina. Sabiam muitos brinquedos, e as rodas de verso, onde se faziam desafios e se faziam também nos mistérios do bem querer. Era no começo do século XX, a vida corria muito calma e havia convívio de crianças. Se encontravam para brincar no quintal, na porta de casa nos fins de tarde e a noite brincavam outra vez, reunidos sobre a penumbra da iluminação acetileno ou na claridade da Lua. Depois iam dormir cansados de tanto brincar. Havia então quem lhes contasse histórias. Histórias de reis e rainhas, de príncipes valorosos e princesas muito belas, que passavam muitas provas e faziam conquistas extraordinárias. Ouviam falar de seres fantásticos, de pássaros mensageiros, besouros encantados e animais que falavam a língua dos homens. E aí adormeciam aqueles meninos, e sonhavam...”

**(Música tradicional da infância no sertão da Bahia no começo do século XX
Pesquisa e direção - Lydia Hortélio / Arranjos - Antônio Madureira)**

VILLAR, Clara. **O jogo de faz-de-conta promovendo o desenvolvimento da socialização em crianças de 2 e 3 anos da educação infantil.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

RESUMO

A brincadeira de faz-de-conta é um momento de fantasia, que se mistura com realidade. Por isto, em um momento em que essa atividade tem ganhado mais atenção é importante perceber seus objetivos. A finalidade desse trabalho foi levantar dados para entender como os jogos de faz-de-conta promovem socialização em crianças de 2 e 3 anos da educação infantil. Para tanto, foram realizadas observações em uma turma específica, nos momentos em que tais atividades aconteceram e entrevista com duas professoras que trabalham com crianças da mesma faixa etária, na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, localizada no Plano Piloto de Brasília. Os resultados obtidos sugerem que as crianças passaram a interagir mais durante esses momentos e as educadoras acreditam que essas atividades são fundamentais para o processo de desenvolvimento da Educação Infantil.

Palavras-chave: Faz-de-conta, Socialização, Educação Infantil.

VILLAR, Clara. **O jogo de faz-de-conta promovendo o desenvolvimento da socialização em crianças de 2 e 3 anos da educação infantil.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso), 2011.

SOMMAIRE

Le jeu de faire-semblant est un moment de fantaisie qui se mélangé avec la réalité. Par conséquent, au moment quand cette activité a gagné plus d'attention est important de percevoir leurs objectifs. Le but de cette étude était de relever des données pour comprendre si les jeux à faire-semblant promouvent la socialisation des enfants âgés de 2 et 3 ans d'éducation de l'école maternelle. Pour cela, des observations ont été faites dans une classe spécifique à des moments où de telles activités ont eu lieu, et des entretiens avec deux professeurs qui travaillent avec les enfants du même groupe d'âge, de l'Association Vivendo e Aprendendo, situé à Brasilia/Brésil. Les résultats suggèrent que les enfants ont d'interagir plus pendant ces périodes et les éducateurs estiment que ces activités sont fondamentales pour le processus de développement de l'éducation d'élèves de l'école maternelle.

Mots-clés: Faire-semblant, Socialisation, L'éducation d'élèves de L'école Maternelle.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	vi
AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	x
RESUMÉ	xi
SUMÁRIO	xii
APRESENTAÇÃO	13
MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO	
A INFÂNCIA E SEU DESENVOLVIMENTO	23
CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO	
O JOGO DE FAZ-DE-CONTA	28
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	
3 – Locus da Pesquisa	
3.1 – Caracterização da Instituição	33
3.1.2 – Histórico da Instituição	35
3.1.3 – Filosofia da Instituição	36
3.1.4 – Organização Curricular	38
3.2 – Método	38
3.3 – Instrumentos	41
3.4 – Participantes	42
3.5 – Procedimentos	43
3.5.1 – Observações das atividades propostas	43
3.5.2 – Entrevistas	53
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DE DADOS	56
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
APÊNDICES	78

1. Apresentação

Este trabalho está dividido em três partes. A primeira chama-se memorial, onde faço um breve relato sobre minha trajetória educativa, que inclui desde a família até experiências profissionais enquanto professora e educadora.

A segunda parte é constituída pela própria monografia. Nela são abordados os temas concepção da infância, a importância das brincadeiras de faz-de-conta para a socialização na educação infantil. Para completar o trabalho, foram feitas observações de brincadeiras em espaço educativo, descrevendo a instituição observada, relatando as experiências e o grupo observado. Em seguida, apresentarei entrevistas feitas com algumas educadoras e educadores que trabalham em tal instituição, com objetivo de entender quais suas percepções, espaços e como trabalham com as atividades de faz-de-conta, além disso, segue uma espécie de diário de campo. Concluindo esse momento, encontra-se a análise dos dados da pesquisa e as considerações finais acerca do tema.

Na última parte escrevo sobre perspectivas profissionais, onde relato algumas pretensões referentes a futuros estudos, projetos, trabalho e vida pessoal.

Memorial

Meu nome é Clara, tenho 24 anos. Nasci em Brasília, em 1986, alguns anos depois que meus pais e meus dois irmãos voltaram da Argélia, onde moraram enquanto meu pai fazia trabalhos por lá. Minha mãe é pedagoga, mas há alguns anos trabalha com assistência social. Meu pai é professor de arquitetura, aqui mesmo, na Unb.

Desde sempre minha família teve o hábito de estar junta em momentos específicos. Meu pai diz que um dos principais motivos de ter escolhido residir em Brasília era esse conforto de poder morar próximo ao trabalho, o que nos permitiria fazer todas as refeições em casa e passar pequenos momentos juntos.

Meu irmão, minha irmã e eu temos muitos anos de diferença, lembro de poucas vezes que brincamos juntos. Lembro mais de conversas, carinhos e broncas. Hoje, essa diferença já não é mais um embate, já que somos muito amigos, com gostos e amigos em comum.

Meus pais sempre trabalharam o dia inteiro, o que me obrigou a ir para creche pequena, já que não teria ninguém em casa para me auxiliar e cuidar. Quando pergunto de como foi isso, minha mãe explica que sempre foi muito tranquilo me deixar em outros espaços, que eu ficava bem, sem problemas.

Escola...

Não foi diferente quando me levaram para a escola. Lembro-me de falar que queria estudar junto com minha irmã. Vez ou outra pedia para minha mãe me levar para a escola da Maria.

Na educação infantil o que me recordo são as professoras, em especial de uma chamada Moema, do segundo jardim. Nesse ano eu estava brincando de subir em uma cerca da escola com duas amigas e cortei meu braço, por causa de um arame que estava solto. A professora ficou bem nervosa, e lembro-me, perfeitamente que, ao sentir aquele nervosismo que comecei a sentir a dor, ver o sangue em minha blusa e chorar sem parar.

Depois de ter ligado para minha mãe e chamado a minha irmã (que estudava na mesma escola que eu, porém no ensino médio) fomos todas para o hospital – a professora Moema, inclusive.

Ainda na educação infantil, eu e meus amigos brincávamos muito de faz-de-conta, e na percepção das meninas, eram poucas as mães que tinham cabelo com franja, ou seja, franja era coisa de criança. Quando uma de nós três era a “mãe” da brincadeira, corríamos no tanque, que ficava no pátio, e molhávamos a franja, para que ficasse de lado, assim, nossa aparência estava pronta para assumir um papel adulto e mais maduro.

Nessa época, em casa, eu brincava quase todas as tardes de escolinha, a moça que cuidava da faxina tinha uma filha, chamada Gleice, que sempre vinha com ela. Passávamos as tardes imaginando que as bonecas e ursos de pelúcia eram nossos alunos.

No último ano da educação infantil, houve uma festa junina na casa de um tio, houve fogueira, pois o tempo estava bem frio. Dormimos lá e no dia seguinte a casa já estava um pouco arrumada, apenas algumas bandeirinhas estavam penduradas. A fogueira estava coberta de areia, o que aparentava ser um grande morro de areia. Eu fiquei muito animada com aquilo, meus pais estavam por perto da piscina e eu me aproximei do monte de areia e resolvi escala-lo... A medida que engatinhava para subir, comecei a afundar na areia e senti algo me queimando. A memória mais forte foi do meu irmão correndo para perto de mim e me puxando de dentro da “areia” (que na verdade estava recheada de brasa, ainda quente), imediatamente ele pulou comigo na piscina. Foi um período de grandes mudanças, principalmente pras pessoas que estavam perto de mim, fiquei com os braços e pernas todos enfaixados, sempre passando pomada, não pude ir para a escola algumas semanas e tinha que ficar deitada... Uh! Foi horrível! Quando voltei à escola tinha que usar roupas compridas, para não pegar sol, ainda por conta das queimaduras, mas lembro que mesmo sentindo calor, estava muito feliz de ter voltado.

Uma coisa que eu guardo da época da educação infantil até hoje são alguns amigos. Ainda tenho contato com muitas pessoas que estiveram comigo nesse tempo. São grandes amigos, e mesmo tendo seguido caminhos tão diferentes, nos falamos com frequência.

Não tenho muitas lembranças do meu ensino fundamental (1ª à 4ª série), principalmente da primeira e segunda série. Na primeira série o que recordo é ter sentido um pouco de dificuldade. Tudo mudou rápido e drasticamente, agora eram duas professoras, uma delas não lembro do nome e nem da sua imagem. A outra não me lembro de absolutamente nada, lembro que houve uma mudança no meio do ano, então entrou a “Tia Regina”, que era bastante querida, era bem gordinha e várias vezes nos acolhia em seu colo fofinho.

Na terceira série tive uma professora chamada Suzana, que, na série anterior, eu achava linda. Ela tinha longos cabelos cacheados, sardas... Eu a via como uma princesa! Quando começamos a ter aula com ela, o “cristal se quebrou”. Além de brava era muito grossa. Gritava com a turma o tempo inteiro e não tinha paciência com as crianças, nos apressava o tempo inteiro e, algumas vezes, nos jogava um olhar profundo e assustador, com intuito de nos fazer parar com algo que não lhe agradava, nos coagir.

Na quarta série, ainda com duas professoras, que dividiam as quatro matérias oferecidas - uma responsável por português e estudos-sociais, outra por matemática e ciências - lembro-me de alguns pequenos detalhes. A professora que lecionava ciências fazia muitas coisas práticas com a turma, dessas coisas, as que mais me marcaram foram as que envolviam comida, participar daquele processo ativamente era muito importante pra mim. Fizemos brigadeiro de panela, para identificar como ocorria o aquecimento em vulcões e salada de frutas para conhecermos suas diferentes estruturas – talvez por isso eu goste tanto dos momentos de culinária da Vivendo e Aprendendo, lugar que me criou verdadeiro encanto por sala de aula.

No início da segunda parte do ensino fundamental o que me lembro com muita clareza é de uma professora de matemática, que esteve presente na 5ª e 6ª série. Ela era

muito impaciente, se irritava com muita facilidade, até mesmo dúvidas repetidas a tiravam do sério. Ela impunha respeito a partir do medo que nos transmitia. Até a forma como pedia silêncio, batendo a caixa do apagador na mesa e fazendo um barulho insuportável, eu não esqueço!

Nesse período havia a professora de português, que esteve comigo da 5ª à 8ª série, apesar de ser bem “fraca” didaticamente ela era uma pessoa muito especial e querida. Várias vezes ela nos mandava copiar um tema inteiro da gramática no caderno. Ela, realmente, acreditava na memorização. Era um trabalho um tanto chato, mas bem fácil...

Houve um professor de história, que formou grande parte dos valores políticos e sociais que tenho hoje. Só agora compreendo como ele misturava em suas aulas o marxismo e a nova história, nos levava música, textos bem atuais e até alguns “zines” punks.

No ensino médio as coisas mudaram muito, mais professores, mais matérias, mais provas e só se falava em PAS e vestibular. Os momentos eram bem mais rápidos e corridos... Tradicionais e conteudistas.

Estudei do maternal até o final do ensino médio em uma única escola. Uma escola tradicional, onde percebo que os momentos mais marcantes foram as relações com os professores. Acredito que isso tenha influência direta na escolha da minha profissão.

Depois do ensino médio, comecei o curso de psicologia, no UniCeub, porém o ambiente e o curso não me agradaram muito. Tranquei e estudei durante alguns meses para o vestibular da UnB e da UFRJ. Passei em ambas as provas e preferi ficar por aqui, pela comodidade e estar próxima à família e amigos.

Academia...

Comecei o curso, tendo completa certeza de que seguiria um caminho mais voltado para a psicopedagogia.

No primeiro semestre, cheia de ansiedade e vontade de começar o curso, aceitei da matrícula virtual todas as obrigatórias e recusei todas as optativas, para que pudesse escolher disciplinas que me chamassem mais atenção. Peguei uma disciplina do departamento de psicologia – Psicologia da Infância 1 -, Educação Ambiental e Educação Infantil.

Foi então que tive contato pela área de educação ambiental e me apaixonei. A disciplina, ministrada pela professora Claudia Pato, era leve, com textos gostosos, saídas de campo e um assunto que mexia muito comigo, ainda mais naquela época. Momento que tinha questões com meu corpo, com o meio e com os animais, tempo em que me tornei vegetariana e tive contato com várias leituras sobre o impacto do consumo de carne e soja para o meio ambiente.

Ainda nesse semestre, me apaixonei pela voz serena e calma da professora Maria Fernanda, de Educação Infantil. Ela consegue fazer qualquer momento ficar gostoso, com falas pertinentes e trazendo um pouco das suas vivências maravilhosas.

A professora Maria Ângela Branco, do departamento de Psicologia foi a responsável por me colocar em sala de aula pela primeira vez, para observar uma turma e propor um jogo cooperativo para aqueles alunos. Para conseguir lidar com a disciplina de Educação Infantil, resolvi trabalhar em uma turma de crianças pequenas. Desde então, percebi a diferença e os benefícios de se trabalhar cooperativamente em sala. Como o grupo se comportou de maneira diferenciada com tal atividade!

Estágios...

No terceiro semestre consegui um estágio, em uma empresa que trabalha com pesquisas escolares. Fiquei nesse lugar durante uma pesquisa inteira sobre violência nas

escolas do Distrito Federal. Me envolvi muito, aplicando questionário e visitando escolas por todo o DF, do Paranoá à Santa Maria. Também presenciei discussões com grupos focais de estudantes e professores.

Foi um trabalho muito enriquecedor, mas eu sabia que o que queria mesmo era estar dentro de sala de aula. Ao fim desse estágio, comecei a trabalhar em uma escola, que a proposta muito me interessava. Eles falavam muito em “aprender brincando”, jargão que sempre me chamou atenção, além disso, falavam em escolhas e brincadeiras livres... O que, sempre me pareceu óbvio, toda criança necessita!

Fiquei nessa instituição durante dois anos, com turmas de 2º ano, do ensino fundamental. Porém no quinto mês de estágio, já percebia que tudo o que se falava por lá era um tanto comercial, mas na prática nada daquilo ocorria.

Foram muitos os dias em que sai de lá chorando por não conseguir lidar com aquele ambiente. Foram muitas as vezes que meu estômago doeu por ver a pressão a qual as crianças eram submetidas diariamente.

A professora que acompanhei era muito dura e nada afetuosa, por muitas vezes discutimos, principalmente as correções das provas, onde ela não considerava o que as crianças escreviam, caso não fosse próximo à resposta que ela acreditava ser certa.

Várias coisas começaram a me incomodar, tudo parecia forçado. O slogan “Ensinando com ternura” me parecia cada dia mais mentiroso. Lembro-me que no site da escola havia um objetivo que agora me fazia gargalhar, o “retorno à infância”. Como se retorna para um momento que se está vivendo? Como, crianças de ensino fundamental, poderiam voltar para seu presente? Talvez não fosse de toda ilusão, pois naquele espaço, os momentos de brincadeira e liberdade para os alunos não eram frequentes. Na maior parte do tempo, as crianças eram pequenos adultos.

Enquanto tinha certeza que essa instituição não penetrava quaisquer dos meus valores, faltava-me coragem para deixá-la. Em alguns momentos percebi uma confusão de sentimentos da minha parte, gratidão e medo de decepcionar começaram a se fundir.

No auge da minha decepção, comecei a fazer observações na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.

Assim como a instituição anterior, na Vivendo e Aprendendo também falava-se em brincadeiras livres, escolhas, oficinas, humildade e ética.

No final de mais um ano de trabalho me senti exausta, mas acreditava que a quantidade de coisas para fazer, a pressão e o imprevisto diário com o tempo e o conteúdo eram normais. “É vida de estagiário!”.

Passaram-se mais seis meses e quando estava chegando no meu limite, físico e psicológico, comecei o treinamento em um Ministério, enquanto ainda trabalhava na escola. Foi quando vi que o trabalho burocrático seria bem mais fácil e rápido, mas nada se comparava às histórias pra contar, às atividades e à dinâmica existente no dia a dia da sala de aula. Rendi-me novamente, tentando me adequar a uma instituição.

Outro ano começou e lá estava eu, trabalhando por uma proposta que só existia no papel. Ainda assim, tendo prazer, pelo simples fato de estar dentro do movimento criativo que é a sala de aula.

Quando entrei na Vivendo, para fazer observações, já notei algo diferente, a escola não precisa de uma grande estrutura para ser notada. No lugar do prédio de um conhecido arquiteto, notei espaço, quintal com árvores cheias de frutas, parque e área livre.

Logo de cara percebemos o lado racional da escola, onde não há grande preocupação com o lucro e com a aparência.

No primeiro dia de observação saí do enorme quintal como quem acaba de ter um “insight”, numa sessão terapêutica. Andava muito decepcionada com meu atual estágio, com as pessoas que me cercavam e trabalhava.

Observando o primeiro ciclo me percebi moldada pelas características que esperavam de mim no trabalho. Cada hora que uma criança sujava a roupa eu pensava a

repreensão que ela e a professora viveriam. Eu estava me tornando um tipo de professora que nunca quis ser, como a maioria que esteve comigo no ensino fundamental.

Me percebendo a professora que eu jamais gostaria de ter, foi maravilhoso chegar ao estágio na manhã seguinte e poder corrigir várias coisas que não faziam e não iriam fazer parte de mim.

O período da tarde, horário em que aconteciam as observações na VeA, era a parte mais gostosa do meu dia. Pois saía de um lugar que não me fazia bem e chegava no oposto.

Senti na Vivendo o que é equipe e como as coisas funcionam num coletivo grande, que envolve a opinião e dedicação de interessados. Onde a maioria dos pais participa, a educação não é uma mercadoria, local onde a proposta é verdadeira.

Hoje, depois de tantas vivências doces e amargas, tenho certeza do que quero para minha vida profissional, tenho certeza que quero me dedicar a uma educação afetuosa e que respeite as crianças e seus profissionais. Quero continuar me sentir uma educadora, não uma professora, poder passar pela vida de crianças como uma amiga que pude ser dentro da Vivendo, não como as tias que tive onde estudei e fui dentro da minha experiência em escola tradicional.

Sentindo a associação Vivendo e Aprendendo, me apaixonei por diversas áreas: gestão democrática e participativa, grafismo, relação educadores/alunos, psicomotricidade e parque. Mas o que me dava prazer e me chamava atenção diariamente, percebendo desenvolvimento do grupo, foram as atividades de faz-de-conta.

Acredito que minhas vivências práticas na área de educação tenham me mostrado a importância das brincadeiras livres, e principalmente, das brincadeiras simbólicas. Consegui perceber de perto como crianças que estavam em uma escola tradicional, que não proporcionava tantos momentos de fala e liberdade criativa para

seus alunos, sentiam falta desse momento, sem direcionamentos do que teriam e de como teriam que fazer. Recordando essa trajetória, tenho certeza que foram esses momentos práticos minhas principais influências para a escolha do tema de finalização de curso.

Introdução

As contribuições de Piaget, Emília Ferreiro, Freinet, Vigotski, Wallon, entre outros, assim como ocorridos na realidade da educação brasileira, permitem uma visão em que se prioriza na Educação Infantil as bases de formação para cidadania, percebendo-se a criança como um ser humano pleno. Já internalizamos, pelo menos em nossa maioria, que os primeiros anos de vida são extremamente importantes para a formação do sujeito. E é este fato torna cada vez mais evidente a preocupação que se deve ter com a criança de zero a seis anos.

Com certeza, todos os professores que atuam em classes iniciais (creche, jardim de infância e mesmo as primeiras séries do ensino fundamental) já terão experimentado observar os seus alunos em atitudes, no mínimo, divertidas e curiosas: conversam com brinquedos e objetos, transformam terra, pedras em comidinha e servem para os amigos, assumem personalidades de outras pessoas, tratam de doentes, ensinam outros alunos, cuidam dos “filhos escolhidos”, conversam e trocam ideias como gente grande...

Por que esses momentos ocorrem? Será que as crianças entram em um mundo fantástico, onde tudo é possível? Tais atividades são saudáveis? É nosso dever reprimi-las ou incentiva-las? Vivem num mundo falso e imaginário?

O ato de brincar é tão natural e espontâneo na infância quanto andar, comer, dormir, ou falar. Observamos tal fato nas diferentes fases de crescimento de um bebê, logo que descobre suas mãos começa brincar com elas; em seguida, vem a descoberta dos pés, que viram outro brinquedo encantador; aos pouco vai se divertindo com seus próprios balbucios (seus primeiros sons); cospe o alimento ou a chupeta vezes seguidas; atira, repetidamente, objetos no chão, e desafia até o último minuto a paciência de quem o apanha; pula sem parar; corre sem se cansar; e etc.

É brincando que a criança conhece a si e ao mundo: quando mexe com as mãos e os pés, segura a chupeta ou um brinquedo, seja levando-os à boca, sacudindo ou atirando-os longe, vai descobrindo suas próprias possibilidades e conhecendo os elementos do mundo exterior através da comparação de suas características, tais como, macio, duro, leve, pesado, grande, pequeno, áspero, liso, etc.

Portanto, é necessário, considerarmos as brincadeiras que as crianças estão trazendo de casa ou da rua, mas que organizam independentemente de um adulto, como um diagnóstico de concepções daquilo que já conhecem. Tanto no respeito ao mundo físico ou social, como do afetivo e, é preciso que a escola promova o espaço, tempo e um educador que seja elemento mediador das interações dos objetos de conhecimento com as crianças.

Como **objetivo geral** investigar como o jogo de faz-de-conta auxilia no processo de socialização em crianças de 2 e 3 anos, realizados em espaço de educação infantil.

Traço como **objetivos específicos** verificar a interação entre os alunos a partir das brincadeiras de faz-de-conta; observar a eficácia de tais atividades na relação criança-criança e criança-professor e identificar como as educadoras entrevistadas percebem esses jogos.

CAPÍTULO 1 - Reflexão teórica - A infância e seu desenvolvimento

Há séculos a concepção de infância vêm tomando novos caminhos. É importante falar que a visão que se tem da criança é algo construído historicamente, por isso podemos perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos.

O que hoje nos parece abominável, julgado como indiferença e descaso destinados à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Por maior estranheza que se mostre, a sociedade nem sempre viu a criança como um ser em particular e ativo. Sendo assim, a tratavam como um mini adulto, ou seja, um adulto em miniatura.

Hoje a criança, num processo que durou séculos, ocupa um espaço de destaque na sociedade. De um ser sem grande importância, quase imperceptível e esquecido, lhe lançamos um novo olhar.

A fim de compreender melhor essa questão, é necessário fazer um breve levantamento histórico sobre o sentimento de infância, registrando seu surgimento e a sua evolução. Segundo Áries: “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.” (Ariès, 1978, p. 99)

Nessa perspectiva o sentimento de infância merece um olhar específico, pois é algo que caracteriza a criança, a sua existência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia da do adulto.

Na Idade Média não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, muitos se baseavam pela questão física e determinava a infância como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade, como mostra a citação da descrição feita por Le Grand Propriétaire (Ariès, 1978, p. 6):

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem tomar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes...

A sociedade não dava muita atenção às crianças, o que persistiu até o século XVII. A mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, devido às péssimas condições sanitárias, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Muitas não conseguiam ultrapassar a primeira infância. O índice de natalidade também era alto, o que ocasionava uma espécie de substituição das crianças mortas. A perda era vista como algo natural e que não merecia ser lamentada por muito tempo, como pode ser constatado no comentário de Ariès “...as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual...” (1978, p. 22)

A criança era vista como uma miniatura do adulto e assim que pudesse realizar algumas tarefas, esta era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um sujeito específico, sendo exposta a qualquer tipo de experiência.

Segundo Ariès, até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram assegurados pelas famílias. A criança era afastada cedo de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. A partir daí, não se distinguiu mais desses. Nesse contato, a criança passava dessa fase direto para a vida adulta. (1978, p. 22)

Assim como a duração da fase, o uso do termo “infância” não era bem definido. O termo era empregado sem estabelecer diferença entre idades, sendo utilizado para se referir a jovens com dezoito ou mais anos de idade. Dessa forma, a infância tinha uma longa duração, e a criança acabava por carregar funções de grandes responsabilidades, atravessando etapas, que hoje acreditamos ser fundamentais para que seu desenvolvimento seja saudável. Até mesmo as roupas destinadas às crianças eram

cópias idênticas as de um adulto. Quando essa situação começa a mudar, caracterizou-se um marco importante na origem do sentimento de infância:

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de criança do início do século XVII (Ariès, 1978, p. 33)

As grandes transformações sociais ocorreram no século XVII, cessando hesitações para a construção de um sentimento de infância. As mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes. Tais mudanças religiosas trouxeram um novo olhar sobre a criança e desenvolvimento de sua aprendizagem. Outro aspecto importante é a afetividade, que ganhou mais importância no âmbito familiar.

Essa afetividade era demonstrada, principalmente, por meio da valorização que a educação passou a ter. A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência das crianças com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. (Ariès, 1978, p. 35)

Surge uma preocupação com a formação moral da criança e a igreja se encarrega em direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios da criança, acreditava-se que ela era fruto do pecado, e deveria ser guiada para o caminho do bem. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria inspirar toda a educação do século XX. (Ariès, 1978, p. 53)

Por um lado a criança é vista como um indivíduo inocente que precisa de cuidados, por outro como um ser “fruto do pecado”. Segundo Kramer:

Aqui, o sentimento que se tem pela infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela papricação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto. (Kramer, 2003, p. 18)

Esses dois sentimentos resultam de uma nova postura da família em relação à criança, que passa a assumir a sua função, a família passa a perceber a criança como um investimento a longo prazo, que precisa ser preservado, e portanto deve ser afastada de perigos e malefícios físicos e morais. Para Kramer “não é a família que é nova, mas, sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância.” (2003, p. 18)

A vida familiar ganha um formato mais particular, e aos poucos a família assume o papel que antes era destinado à comunidade. É importante notar que esse sentimento de infância e de família representa um padrão burguês, que se transformou em universal. De acordo com Kramer:

...a idéia de infância (...) aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (2003, p. 19)

No século XVIII, além da educação, a família passou a se questionar assuntos relacionadas à higiene e à saúde da criança, o que levou a uma considerável diminuição das taxas de mortalidade. Porém, tais mudanças só alcançavam as crianças de classe social elevada. Crianças de classes baixas continuaram a não ter acesso às novas ideias representadas pela atual concepção de infância, como o direito à educação e a cuidados mais específicos, elas continuavam sendo direcionadas para o trabalho.

A criança deixa de ser um ser totalmente passivo, até conseguir reproduzir certas atividades, e aos poucos, vai ocupando um espaço maior na sociedade. Essa evolução promove grandes alterações para a educação. Agora é necessário atender as novas exigências que foram manifestadas pela valorização do ser criança, a aprendizagem além da questão religiosa passou a ser um dos pilares no atendimento à criança. Loureiro diz que:

...nesse período começa a existir uma preocupação em conhecer a mentalidade das crianças a fim de adaptar os métodos de educação a elas, facilitando o processo de aprendizagem. Surge uma ênfase na imagem da criança como um anjo, “testemunho da inocência batismal” e, por isso, próximo de Cristo. (2005, p. 36)

Com o despertar de interesse nas crianças, começou uma inquietação em ajudá-las a e a torna-las adultos participantes da igreja e racionais. E tal padrão orientou a educação do século XIX e XX.

Agora, a criança é vista como um sujeito de direitos, pensante, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades cognitivas, emocionais, físicas, psicológicas, e sociais preenchidas, o que caracteriza um atendimento integrado e integral da criança, que deve ter todas as suas vertentes respeitadas. Ao citar Fraboni, Zabalza diz:

a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social. (1998, p.68)

Compreender e considerar a criança como um ser singular, com características e peculiaridades distintas as dos adultos, como portadora de direitos enquanto cidadão, é que vai gerar as maiores mudanças na Educação Infantil, tornando o atendimento às crianças pequenas - de 0 a 6 anos - ainda mais especiais, exigindo dos educadores uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com esse grupo de crianças, trabalhando suas necessidades enquanto crianças e enquanto cidadãos.

É necessário que os educadores visem que, assim como atividades regidas pela autoridade do professor, o brincar livre envolve reflexões, ideias e aprendizagem também muito rica.

Portanto, é imprescindível que os professores compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças (Pontes & Magalhães, 2003)

CAPÍTULO 2 - Reflexão teórica - Jogo de faz de conta

Quando vemos uma criança brincando de faz-de-conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim, os papéis são desempenhados com clareza: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem *script* e sem diretor. (Vieira, 1978)

Piaget (1978), em relação ao desenvolvimento do pensamento infantil, afirma que a brincadeira está ligada ao símbolo real e por meio dele a criança reproduz ações, cria novas, imita pessoas, animais ou objetos: “estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão (Piaget, 1978, p.76).

Neste sentido, ele diz que o pensamento da criança pequena não é suficientemente preciso para comunicar um grupo de ideias, por isso necessitam do símbolo, que vem para assumir a função de mediador. Dando a oportunidade da criança externalizar seu pensamento.

(1) Para Vigotski, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; (2) para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada. (Kishimoto, 2007, p. 64)

Vigotski afirma que a criança tem necessidade de cessar seus desejos imediatamente. Esses desejos aparecem, em vários momentos, mas, principalmente nas brincadeira de faz-de-conta.

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e sua satisfação é extremamente curto. Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. (...) Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. (...) Para resolver essa tensão, 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 tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e sua satisfação é extremamente curto. Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro. Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. (...) Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. (...) Para resolver essa tensão, 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. (Vigotski, 1998, p. 108 e 109)

Desde sempre passamos por crises dentro da educação. Atualmente os professores estão insatisfeitos, os pais preocupados e os alunos desmotivados com a passividade que o ensino lhes proporciona. Por isso, é necessário olhar para o extra e para o intra-escolar.

Os jogos simbólicos não são fórmulas mágicas, que trazem soluções para todos os problemas da criança, mas ajudam no seu desenvolvimento como ser total, facilitando a descoberta do sujeito dentro de suas singularidades.

É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Vigotski coloca que

o comportamento das crianças em situações do dia a dia é, em relação aos seus fundamentos, o contrário daquele apresentado nas situações de brincadeira. A brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal da criança, que nela se comporta além do comportamento habitual para sua idade, o que vem criar uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real. Na brincadeira, aparecem tanto a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e as formações dos planos da vida real, constituindo-se assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. (Vigotski, 1984, p.117).

A brincadeira possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e as coisas do mundo. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, com a interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo

a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

As teorias sócio-construtivistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, onde as crianças não são passivas, nem meras receptoras das informações que as cercam. Segundo Oliveira, em 1992, “Na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois, de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas”

Vigotski (1998) focaliza o contexto social em que a criança está inserida, valorizando-o, pois através da interação e comunicação dentro de uma situação imaginária, ela incorpora elementos de seu contexto cultural.

as interações da criança com pessoas de seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário. (...) A brincadeira fornece, pois ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real, nela aparece a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta (Oliveira,1994, p. 44-45).

O teórico Vigotski ainda assinalou que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar e resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia e que, muitas vezes, não consegue lidar com ele na prática real. Para isso, usará capacidades como a imaginação, a observação e a imitação.

Nos primeiros momentos em um grupo, onde as crianças tem contato com uma proposta de brincadeira imaginária, podemos nota-las perdidas, com necessidade de mediação. Nesse momento o professor pode se aproximar para fazer as mediações necessárias, perguntando para que serve aquela panelinha, se tem algum bebê com fome ou alguma criança, etc. É claro que depois de alguns momentos como esse, as crianças começaram a distribuir papéis, ter ações de imitações de diferentes espaços, como a casa, um restaurante, o hospital ou até mesmo a escola:

a brincadeira ocorre em ambientes que são fisicamente estruturados de acordo com os sistemas de significado cultural das pessoas que os habitam. Muitas crianças que sabem brincar descobriram e aprenderam isto em seu

meio, com familiares, pares da mesma idade ou um pouco mais velhos; sendo a brincadeira uma atividade construída social e culturalmente em cada meio. (Valsiner, 2000, p. 210)

Depois disso, aquelas representações “simples”, que observam diariamente, de acordo com a idade da criança, darão lugar a um faz de conta mais elaborado, que além de ajudá-la a compreender as citadas situações conflitantes, ajuda a entender e assimilar diversos papéis sociais que fazem parte de nossa cultura. Como o que é ser pai, mãe, filho, professor, médico, super-herói, cachorro, gato e etc. Através desta imitação representativa a criança vai, também, aprendendo a lidar com as regras e normas sociais que cada sujeito deve seguir. Quais as regras sociais que se deve cumprir para ser um pai, uma mãe, um professor, um médico, um super-herói, um cachorro, um gato e etc. Assim, aos poucos desenvolve a capacidade de interação e aprende a lidar com o limite e, para isso, os jogos com regras também são indispensáveis, porém, nos jogos simbólicos, essas regras chegam de maneira mais discreta e cada criança coloca de sua maneira, cabendo, ou não, as outras concordarem.

Para uma possível melhora no alhar da ludicidade em sala de aula, deve haver mudanças nas políticas públicas para a Educação, com maior valorização do educador e, entre muitos aspectos – dentre eles, a formação continuada dos profissionais -, o desenvolvimento de um outro olhar para a brincadeira e o respeito para o brincar, como recurso sedutor e estimulador para a construção do conhecimento.

No Brasil há alguns anos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil trouxe, em seus objetivos maiores, o brincar. E isso vale para crianças de 0 a 5 anos. Entre o conhecimento e exploração do corpo, os cuidados, a segurança e a autonomia, estão a “participação em brincadeiras de esconder e achar e em brincadeiras de imitação; a escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar”, de 0 a 3 anos. E de 4 e 5 anos, constam objetivos como a “participação em situações de brincadeiras nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e os personagens; a participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc. Por que esses objetivos não são ampliados para o ensino fundamental? Já que, a criança continua criança, e que os tipos de brinquedos e

brincadeiras apenas são transformados, ficando mais complexos, mais elaborados. O ensino fundamental perde em qualidade com a ausência do brincar nas salas de aula.

Frente às concepções apontadas, a escola de educação infantil deve atender às necessidades da criança em suas diferentes fases do desenvolvimento, com propostas pedagógicas adequadas, que contenham atividades que despertem sua imaginação, contribuindo para o processo de construção da sua autonomia e conhecimento.

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a re-criação de experiências. No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural. (Oliveira, 1990).

CAPÍTULO 3 - Metodologia

3. Locus da Pesquisa

3.1 Caracterização da instituição

A escola Vivendo e Aprendendo funciona nos fundos do Clube de Vizinhança da Asa Norte, situado na cidade de Brasília – Distrito Federal. Atende crianças de classe média, a maioria mora em bairros próximos.

A escola oferece:

Ciclo 1 – crianças de 2 anos de idade;

Ciclo 2 – crianças de 3 anos de idade;

Ciclo 3 – crianças de 4 anos de idade;

Ciclo 4 – crianças de 5 anos de idade e

Ciclo 5 (equivalente ao primeiro ano do ensino fundamental) – crianças de 6 anos.

Cada sala é regida por dois educadores, um professor e um estagiário. Os educadores têm formação diferenciada, a maioria é formada em pedagogia, porém existem graduados e estudantes de psicologia, filosofia, antropologia, história, biologia e educação física.

Alguns educadores dão aulas particulares, outros vendem cosméticos para complementar a renda.

A escola se encontra em um terreno amplo (Apêndice 2), onde metade dele tem preservado o espaço verde. Nessa área verde se encontra o parque; muitas árvores frutíferas, dentre elas amoreiras, pitangueiras, cajueiro, jabuticabeira e mangueiras; e a horta comunitária da escola.

A outra metade do espaço é toda asfaltada e conta com uma praça; um galpão; um banheiro com três divisões, sendo dois para professores e associados e um para as crianças; uma cozinha comunitária; coordenação pedagógica; sala dos professores e cinco casas. Cada casa é uma sala, e cada uma é determinada por sua cor. No matutino o Ciclo 1 fica na sala lilás, o Ciclo 2 na sala amarela, o Ciclo 3 na sala azul, os Ciclos 4 nas salas verde e rosa, e o Ciclo 5 na sala laranja. Já no vespertino, o Ciclo 1 fica na sala lilás, o Ciclo 2 na sala amarela, o Ciclo 3 na sala verde e o Ciclos 4 na sala rosa.

Cada sala tem um tatame com almofadas coloridas para organizarmos as rodas iniciais, finais e variadas atividades; mesas móveis para que possam ser organizadas quanto a necessidade dos grupos e das atividades propostas, porém, no dia a dia são colocadas de modo que formem um único grupo; estantes com os brinquedos (variados e condizentes com a idade de cada ciclo); as caixa de sapato (onde as crianças colocam os sapatos ao chegarem), caixa de novidades (onde as crianças deixam objetos que trouxeram de suas casas para mostrar aos colegas, sejam eles brinquedos ou não), caixa de música (onde organizamos todos os instrumentos musicais) e caixa de casinha (panelinhas, fogões, talheres e etc.); além disso, todas as salas contam com um filtro, copos na altura das crianças, e um banheiro, que contém dois pequenos vasos sanitários, duas pequenas pias e um chuveiro, tudo a alcance das crianças, pois acredita-se que esses momentos são propício para trabalhar a autonomia dos alunos.

O espaço físico da escola é muito acolhedor para os adultos e as crianças, por sua generosidade de quintal tradicional, constituindo um conjunto bastante digno, apesar da simplicidade comum na maior parte dos lares brasileiros.

As crianças se relacionam com todos os funcionários e com todas as crianças. Os funcionários de limpeza conhecem todas as crianças, sabem o nome de cada uma e, assim como os professores, têm total liberdade e autonomia para mediar qualquer situação de conflito. Além disso, participam de todas as reuniões da semana pedagógica, onde discutem melhorias para o ambiente escolar e participam ativamente do processo de construção dos combinados da equipe pedagógica.

No ano de 2009, a escola atendia a 111 alunos, sendo 68 no turno matutino e 43 no turno vespertino.

A equipe da escola é composta por:

22 educadores, sendo metade deles estagiários,

1 coordenadora pedagógica,

1 psicóloga,

5 funcionários, que se organizam diariamente em funções diversas,

5 pessoas que constituem a direção voluntariamente, dentre eles dois professores e três pais – e associados.

3.1.2 Histórico da instituição

Inicialmente, a escola se mantinha com diversos imprevistos e com riscos de ser abandonada, por isso, a construção da Vivendo e Aprendendo foi longa. Ainda em 1980 um grupo de interessados em questões educacionais de forma ampla e que, enquanto pais de crianças em diversas idades, também não estavam satisfeitos com os métodos aos quais seus filhos eram submetidos, reuniam-se, na maioria das vezes na Fundação Getúlio Vargas. O grupo era “formado” por trinta pessoas e, à medida que chegava à conclusão que o início de uma prática se iniciaria, pré-escola, houve um, natural, afastamento daqueles que não seriam atendidos. Compreensível, pois as conversas passavam a ficar menos flexíveis e imediatas, como viabilizar concretamente a Pré-Escola.

Com a decisão de avançar a prática, o problema de localização foi o maior problema, no segundo semestre de 1981 foram percorridos vários locais potencialmente utilizáveis. Já em novembro não existia local fixo. Em busca de uma solução, fez-se uma visita ao Clube Unidade de Vizinhança da Asa Norte e encontrou-se uma ótima

acolhida da diretoria do mesmo. Em janeiro foi assinado o contrato de utilização do galpão do Clube.

A administração, nesse período já era rotativa e feita coletivamente – como os pais, que aqui também eram os educadores, entravam e saíam da Associação – não contava com nenhuma estrutura formal de decisão. Só havia pessoas encarregadas de diversas funções.

Em 1982 iniciaram as tarefas da Pré-Escola. As condições eram consideradas muito precárias – faltava experiência para administração e o espaço físico era constituído por um galpão onde funcionavam duas turmas –, porém, mesmo com os improvisos, o grupo de pais não esmoreceu.

A orientação pedagógica estava por conta de uma mãe e de uma simpatizante da experiência, ambas com vivência e formação para tal, mas que faziam o trabalho de forma voluntária, paralelamente a outra atividade profissional.

Ainda neste ano, a prática desenvolvida sugeriu um aspecto importante: se o espaço físico não fosse ampliado, a proposta pedagógica estaria inviabilizada. Foi outro momento decisivo: seriam necessários recursos financeiros para a construção das duas salas. Como consegui-los? Teria que determinar a forma jurídica da entidade mantenedora da Pré-Escola. Houve uma sugestão para a constituição de uma Sociedade Limitada, onde uns quatro pais colocariam o capital, sendo então os donos da iniciativa. A maioria dos participantes do grupo preferiu uma forma que garantisse o acesso, participação e decisão igualitária, democrática, decidindo-se, então, por uma sociedade civil sem fins lucrativos, a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Seu registro aconteceu em outubro de 1982.

Desta forma professores, pais e outras pessoas interessadas nas atividades ligadas à educação, que se vincularem a qualquer uma das unidades criadas na Associação, também serão donos do empreendimento. Mas esta iniciativa, que até hoje cresce, tem-se feito com muito trabalho. Por isso uma participação efetiva se faz necessária para a continuidade da mesma.

3.1.3 Filosofia da instituição

Os princípios filosóficos que norteiam os objetivos da Vivendo, baseiam-se na crença de que a transformação é a essência da realidade, ou seja, o mundo está em contínua transformação.

Essa realidade que se transforma não é algo exterior ao homem, mas surge da interação do ser humano com o seu meio, definindo-se, portanto, pela soma total das nossas experiências;

Essa realidade só se tornará significativa na medida em que o sujeito for capaz de nela refletir o seu próprio significado;

O sujeito deve afirmar sua liberdade total, pois somente assim será capaz de construir-se, tornando plenamente responsável por seus atos.

Decorrente desses princípios, entende-se:

A educação não deve ser passiva e receptiva, e sim dinâmica;

O conteúdo de aprendizagem deve estar centrado nos interesses das crianças. O conteúdo não é decidido *a priori* pelo professor, como ocorre no ensino tradicional. E sim, através de uma observação delicada das manifestações espontâneas e dos interesses que seus alunos manifestam diariamente, em assuntos trazidos para as rodas iniciais, em objetos que trazem de casa para socializar (por nós, chamadas de “novidades”);

O aluno deverá ser estimulado a buscar soluções dos problemas que surgem naturalmente na sua relação com o mundo (coisas, pessoas, sentimentos, etc) e assim colocar-se criticamente perante a realidade. A aprendizagem está fundamentalmente relacionada à experiência do aluno e do seu dia a dia;

Na escola deve ser estimulada a cooperação e desestimulado o espírito de competição;

A escola pensada enquanto local onde a educação do ser humano se dará de uma forma mais contextualizada, não pode se desvincular da crença desse ser humano que se define pelas suas relações com o meio, não pode separar-se da vida física, social e psicológica na sua totalidade, nas suas várias manifestações. Por isso acredita-se numa educação com sentido mais amplo, sua forma, seus métodos, seus conteúdos, etc., estão ligados a um contexto mais geral, mais complexo e com o qual todos os seres estão interagindo no sentido de uma construção e da atribuição de um significado a essa realidade. Por esse motivo os pais se reuniram para criar a Associação acreditam que:

Que a educação dada na escola não pode estar dissociada de outras formas de educação, de outras abordagens da realidade, presentes em outros grupos com os quais a criança interage;

Que os progressos realizados em outras áreas do conhecimento, podem enriquecer, por exemplo, os teores já existentes sobre educação, permitindo assim uma interação mais viva entre escola e realidade, garantindo ao mesmo tempo uma atualização imediata e constante do processo educacional.

Dentro dessa concepção de trabalho, o professor tem um papel de organizador, de estimulador de experiências do grupo, de mediador das relações e interações; é o indivíduo que acompanha as transformações que ocorrem dentro daquele pequeno grupo, introduzindo mudanças para o bom desenvolvimento. Ao mesmo tempo, procura transferir para as crianças parcelas de responsabilidade cada vez maiores em relação a todos os aspectos de vida da escola, à autonomia individual e, principalmente, grupal.

3.1.4 Organização curricular

O currículo proposto pela Vivendo e Aprendendo baseia-se na teoria sócio construtivista, trabalhando os pressupostos teóricos de Vigotski, em que a construção do conhecimento acontece através da interação do indivíduo com o meio que o cerca.

Além disso, trabalha-se com projetos. Onde os temas são “trazidos” pelas crianças. Os assuntos latentes acabam virando assuntos trabalhados em sala, que transitam por todas as áreas do conhecimento.

O horário de todas as turmas é dividido de forma semelhante (Apêndice 3). Das nove às dez horas da manhã, todas as crianças, dos vários ciclos, se encontram no parque, onde brincam juntas por toda a área.

Ao contrário da maioria das escolas, esse é um momento onde a presença dos professores é de grande importância e imprescindível. Nesse espaço, há crianças e professores de todos os Ciclos, costumamos dizer que “não existe mais professor do Ciclo tal, mas sim professor de todos os Ciclos”, pois qualquer um pode mediar, brincar e intervir a qualquer momento necessário.

3.2 Método

O método utilizado para a realização do trabalho foi o exploratório. Segundo Gil:

Um trabalho é de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (1999, p. 43)

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa foram, primeiramente, relatórios de observação, observações participantes e, posteriormente, foi utilizado um roteiro de entrevista.

A observação direta, que seria um forma prática e, nesse caso, bastante rotineira, por acontecer em um ambiente que o grupo já está bastante a vontade e seguro, para

validar as conclusões e verificar se as brincadeiras de faz-de-conta realmente auxiliaram no processo de interação entre as crianças do grupo observado.

É importante, também, uma perfeita observação do ambiente no qual o fato social acontece, isto porque o ambiente pode ser fator determinante do tipo de comportamento dos indivíduos. (Filho e Santos, 1998, p.66)

Por ser professora da turma, ao mesmo tempo em que observava era necessário participar da atividade. Gil define a prática como observação participante ou observação ativa.

(...) consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 1999, p.113)

Além disso, Gil divide a observação participante em duas formas distintas, a primeira chamada de natural, quando o observador já faz parte da comunidade; a segunda chamada de artificial, quando o observador entra no grupo com objetivo de investigar algum problema.

Como eu já estava inserida no grupo de pesquisa, faço parte da primeira forma citada por Gil, a de observadora natural. As vantagens para esse tipo de observador são:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

Gil também cita desvantagens nesse processo de observação participante natural:

(...) referem-se especialmente às restrições determinadas pela assunção de papéis pelo pesquisador. Este pode ter uma observação restrita a um retrato da população pesquisada. Numa comunidade rigidamente estratificada, o pesquisador, identificado com determinado estrato social, poderá experimentar grandes dificuldades ao tentar penetrar em outros estratos. Mesmo quando o pesquisador consegue transpor as barreiras sociais de uma

camada a outra, sua participação poderá ser diminuída pela desconfiança, o que implica limitações na qualidade das informações obtidas.

Nas comunidades menos estratificadas, o problema de identificação com determinado segmento social é bem menor. Mas, mesmo assim, o pesquisador tende a assumir uma posição dentro do grupo social, o que também implica a restrição da amplitude de sua experiência. (Gil, 1999, p.114)

Às vezes tal observação acontece de forma inconsciente, porém, foi uma estratégia utilizada.

É importante distinguir dois tipos de observação: a externa, quando através dos sentidos se capta os acontecimentos do mundo exterior, e a observação interna ou psicológica, que se faz pela consciência e chama-se, propriamente, reflexão. (Filho e Santos, 1998, p. 66)

Uma imensa vantagem deste meio é poder comparar ideias entre as informações recebidas de tantos teóricos e da realidade em si. Por outro lado, acredita-se que não podemos ter total confiança em nossas impressões, pois várias conclusões podem ser errôneas, por isso, inicialmente, foi muito importante que eu observasse os fatos em si e anotasse-os.

O observador nunca deve confiar na memória, porque os resultados poderão ser totalmente distorcidos devido sua subjetividade ao relatar o fato. Daí a necessidade de o observador encontrar formas ou maneiras de fazer as anotações aproveitando o desenrolar dos acontecimentos. O observador pode utilizar um pedaço de papel, no qual as anotações mais importantes serão efetuadas, mas sem despertar suspeitas no entrevistado, porque nesse caso as informações poderiam ser distorcidas. (Filho e Santos, 1998, p.105)

Há ainda a necessidade de descrição durante o trabalho de observação direta, pois pode causar constrangimento e receios às pessoas que estão sendo observadas. Nessa observação, acredito que a chance desses receios e constrangimentos existirem foi praticamente mínimo, pois as crianças já estavam acostumadas com a minha presença em sala de aula durante todas as manhãs e nessas atividades, desde o início do ano letivo.

É importante, também, uma perfeita observação do ambiente no qual o fato social acontece, isto porque o ambiente pode ser fator determinante do tipo de comportamento dos indivíduos.

(...) é importante observar o que ocorre entre os elementos componentes desse grupo social, tais como: o que fazer, com que compartilham, como se comportam em relação à sociedade como um todo. (Filho e Santos, 1998, p. 105)

As entrevistas foram realizadas dentro de um roteiro previamente elaborado. Estas foram feitas durante uma manhã e uma tarde, com duas educadoras. Individualmente me encontrei com cada uma delas no espaço da escola e conversei rapidamente com objetivo de perceber a prática de sala de aula e o tema abordado nesse trabalho.

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 1999, p. 117)

Foram conversas rápidas, que duraram, aproximadamente, 15 minutos, tempo que elas tem de intervalo diariamente. Tentei pensar em perguntas simples e objetiva, para que o momento fosse mais proveitoso: “O sucesso do trabalho dependerá, inclusive, da qualidade, ou seja, do conteúdo do questionário, assim como a clareza e da objetividade das perguntas a serem respondidas.” (Filho e Santos, 1998, p. 107)

A entrevista realizada foi o que Gil chama de entrevista estruturada, que o autor define como aquela que: “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para os entrevistados”. (Gil, 1999, p.121)

Tentei me mostrar o mais neutra possível para com o tema, para que não influenciasse nas respostas, porém, como somos profissionais da mesma instituição, acredito que todas já sabiam das minhas opiniões para um bom trabalho em sala de aula, atividades que acredito trazer benefícios e malefícios para os grupos, etc.

3.3 Instrumentos

As atividades observadas foram sugeridas e realizadas no ano de 2009, enquanto eu fui educadora-estagiária em um grupo de Ciclo 1 e uni a experiência prática com o estágio supervisionado, na disciplina Projeto IV. Ainda nesse capítulo apresentarei os relatórios das principais atividades propostas e suas análises no capítulo posterior.

A íntegra das respostas, das educadoras que participaram das entrevistas, também aparecerá nesse capítulo e, assim como as observações, suas análises também se encontram no capítulo seguinte. Sua estrutura simples encontra-se no Apêndice 1.

3.4 Participantes

Desenvolvi o trabalho “As brincadeiras de faz-de-conta percorrendo a socialização” com a turma de Ciclo 1, onde são educadas crianças de 2 a 3 anos. Escolhi esse ciclo pela facilidade que os encontros seriam realizados, sou educadora dessa turma e estou com eles durante todas as manhãs, das oito às doze horas.

A escola permite no máximo 16 alunos por sala, quando não há aluno com necessidade especial; quando sim, o número de alunos da turma é reduzido para, no máximo 13 crianças. No período matutino, a Sala Lilás é composta de quinze crianças, sendo 6 meninas e 9 meninos. A Vivendo é a primeira experiência de escola para todas as crianças do grupo, os alunos, de modo geral, são muito autônomos e participativos, o que ajuda na realização de todas as atividades.

Além da turma, entrevistei duas educadoras, uma do turno matutino e outra do turno vespertino. Mulheres, com formações variadas, com idades entre 30 e 29 anos. Ambas são professoras do Ciclo 1, e trabalham na Associação a quatro anos. Para manter certo sigilo chamaremos a primeira entrevistada de Juliana e a segunda de Ana.

Juliana têm 30 anos, é solteira, branca, mora sozinha em um apartamento do Plano Piloto de Brasília, cursou Pedagogia na Universidade de Brasília, não tem filhos, pretende fazer especialização em “Danças Circulares”, pois tem muito interesse em cultura popular brasileira e gosta muito desenvolver essas atividades com crianças que trabalhou, além de ser educadora da Vivendo e Aprendendo participa de movimentos feministas durante muitos anos. Juliana já passou em dois concursos para professor da Fundação de Brasília, mas acredita que a Vivendo ainda lhe proporcionará aprendizado que necessita pra atuar na rede pública, por isso mesmo sendo convocada, resolveu não assumir tais cargos.

Ana tem 29 anos, negra, está se formando em Serviço Social, na Universidade Católica de Brasília, não tem filhos, mora com seu companheiro numa cidade um pouco afastada do centro de Brasília (Plano Piloto), chamada Núcleo Bandeirante, sempre se envolveu com questões de gênero e raça e está trabalhando sobre isso em seu projeto final de curso, de um tempo para cá Ana percebeu que devia ter mudado sua formação, pois gostaria muito de atuar em educação infantil de escolas públicas, porém, ao contrário da Vivendo, essas instituições não aceitariam em seu processo seletivo pessoas de outras áreas além da pedagogia para atuar em sala de aula. Ela tem certeza que fará um mestrado na área de educação e pretende cursar graduação nessa área também.

3.5 Procedimentos

As observações e atividades propostas foram feitas durante o estudo de Projeto 4, no ano de 2009, com o grupo de crianças mencionado anteriormente, no período da manhã, do dia 10 de agosto até dia 2 de outubro. Realizei, com o grupo 17 atividades e relatarei as que contribuíram mais para a realização deste.

3.5.1 Observações das Atividades propostas

Neste subtítulo serão apresentados os relatos de observação das mais relevantes atividades propostas.

Atividade 1 - Dia 24 de agosto de 2009.

Hoje o dia começou com a roda de novidade. Nesse momento cada criança e professor traz um objeto de sua casa que gosta ou acontecimento do final de semana para compartilhar e mostrar na roda inicial. Nosso objetivo, além de que eles mostrem um pouco do universo íntimo, da moradia deles, conseguimos avançar muito na oralidade das crianças, já que quando a criança expõe seu objeto ou fato, fazemos diversas perguntas, como “de quem você ganhou?”, “onde você brinca com esse objeto?”, “como funciona?”, “dá para brincar com muitas pessoas?”, “de que material é feito?”, “será que a pessoa que comprou usou dinheiro para adquiri-lo?”, etc. Por esse

motivo, todas as segundas feiras disponibilizamos espaço em nosso planejamento, para que após o momento de compartilhar o objeto com o grupo, as crianças possam explorar as novidades livremente, reinventando o modo de usar os objetos e dando novos sentidos a eles.

Decidi usar esse espaço para a primeira atividade com a turma. Fizemos uma casinha com os objetos que existem na sala (panelas, fogões, talheres, cafeteira, telefone, banheiras, bonecas e etc), todos espalhados em cima do tatame que coloquei no galpão da escola, cada um, ainda, poderia levar a novidade que trouxe de casa, para brincar naquele espaço.

Na Vivendo trabalhamos com um famoso dito, o “não gostei”, que representa a expressão da individualidade de cada um. Vemos diariamente “não gostei” brotando das formas mais variadas. Uns bradam em alto e bom som, outros falam bem baixinho, alguns dizem entre lágrimas e outros com seriedade. Mesmo os que não falam convencionalmente tem seu jeito de dizer que não gostaram, um “não gostei” meio assim: “Nã teeeiii!”

É muito gratificante observar como crianças dessa idade, que estão em constantes momentos de conflito e negociação, se esquecem dos ocorridos rapidamente, num próximo instante de brincadeira.

Esses momentos de negociação vão ajudando as crianças a se conhecerem e a delimitarem seu espaço, bem como respeitar o espaço do outro. Pensamos que esse jargão (Não gostei!) é fundamental para que as crianças possam manifestar suas preferências, desejos e desgostos, é necessário que elas percebam que tais manifestações são recebidas e levadas em consideração. O choro infantil é uma delas. Na relação com cada criança, o professor vai percebendo o significado do choro em cada situação, atendendo a criança quando ela sinalizar alguma necessidade que, para ser suprida, requer a mediação do adulto.

Alguns momentos atrás, Rodrigo e Emanuel se desentenderam no parque. O que levou o primeiro a dar uma mordida no colega. Após colocar gelo e se acalmar Emanuel

voltou e falou para seu amigo “Não gostei, Rodrigo. Machucou, você não pode fazer isso comigo!”. Logo após o momento do lanche fomos para a atividade de faz de conta, onde os dois estavam brincando juntos de mergulhar as bonecas na banheira, que fingiam ser uma piscina, já que as bonecas utilizadas eram bem pequenas.

A brincadeira que mais observamos são as casinhas e comidinhas. Além de existir muitos brinquedos para essa atividade, as crianças podem brincar juntas. Ora uma cozinha e a outra experimenta, ora uma experimenta e a outra cozinha.

Nas brincadeiras de mamãe e filha quase não existe troca de papel. Quem é mamãe no início, fica sendo até o fim. O mesmo acontece com o filho, ou filha. Percebemos que as crianças que vão entrando nessa brincadeira respeitam os papéis já estabelecido, na maior parte das vezes, e vão colocando-se em outros, não ligando para o gênero. Quando Nara e Bia estavam brincando, Irene quis acompanhá-las. Nara diz para Irene:

-Irene, você quer brincar? Eu sou a mamãe e a Bia a filha. Você pode ser o pai.- Irene aceita o papel que lhe foi oferecido, brincando toda a atividade com as duas.

Ainda nesse grupo, Júlio também quis entrar e se intitulou tio de Bia. Também acompanhando o grupo até o final da atividade. Enquanto Irene (pai) ia trabalhar, Nara (mãe) cuidava de Bia (filha), dando-lhe comida, e Julio F foi para a natação.

Atividade 2 - Dia 28 de agosto de 2009.

Nesta semana estava fazendo muito calor e decidimos fazer um banho de mangueira, deixando as crianças bem livres. Paulo gritou para o grupo que ele estaria no clube. Minutos depois se iniciou um faz-de-conta de clube.

No dia anterior mandamos um bilhete para os pais pedindo que as crianças viessem com roupa que pudesse molhar, sunga, biquíni, etc. Além disso, deveriam trazer uma toalha, e se quisessem, brinquedos que pudessem molhar.

Na roda inicial, antes mesmo do momento da atividade, as crianças já mostravam suas roupas de banho e os brinquedos que haviam trazido.

Esse foi uma das atividades que eu mais pude brincar e interagir com eles. Fui filha de várias crianças, entrei em carros para viajar.

Pás viraram sorvetes, muitos se ajudaram passando protetor solar e poucos pediram ajuda de um de nós dois - o outro educador da turma e eu.

Fica muito claro que as crianças reproduzem vários diálogos que são comuns no meio em que vivem. Quando Nara é a mãe, ela chama a criança que faz o papel de pai de “meu nego”, assim como, já reparei, a mãe dela o faz.

Em uma dessas reproduções, Camila pediu para que eu fosse sua filha e eu aceitei prontamente. Ela era minha mãe e Vitor meu pai. A brincadeira começou com Camila me arrumando para ir ao clube, enquanto tentava (de qualquer forma) fazer com que aquelas bóias de braço coubessem em mim, Vitor – meu pai – estava pegando a mangueira e um balde para que pudéssemos levar. Depois de entrarmos no carro e Camila dirigir até Pirenópolis, chegamos ao clube. Vitor foi para a piscina (que era no local onde a mangueira estava ligada e as crianças molhando os pés), eu fiquei com a Camila. Quando Vitor voltou ela me disse:

-Filhinha, a gente vai tomar cerveja e você um suco, porque criança não pode tomar cerveja.

Antes de reagir à ordem, eu pensei como uma filha faria e o fiz:

-Ah não, mãe! Mas eu posso provar? Por que eu não posso?

Acho muito importante, que caso a criança convide um adulto para brincar, ele reaja como o papel dele propõe. Assim não há interferência. As brincadeiras de faz de conta são ótimas “válvulas de escape”. Nessas brincadeiras elas podem fazer o que não é socialmente aceito que elas façam na realidade. Também acredito ser muito importante não interferir em momentos extremos. Como por exemplo, quando uma

criança, brincando de ser a mãe ou o pai e deixa uma boneca em um buraco, fingindo ter esquecido, ou mostra que deixou lá propositalmente... O jogo simbólico não deve ser interferido pelo adulto, quando o mesmo não está ferindo ninguém, melhor que uma interferência imediata, é observar e tentar compreender o que aquela criança está querendo dizer, para futuramente ser trabalhado em atividades diferentes, como alguma que sugira cuidado com os colegas, que trabalhem a importância dos membros da família e a chegada de um novo irmão, etc.

Atividade 6 – Dia 04 de setembro de 2009.

Toda sexta-feira temos um momento chamado Vertical, espaço em que dois educadores (não necessariamente do mesmo Ciclo) preparam uma atividade viável para todas as crianças do turno matutino ou vespertino, com intuito de haver interação entre elas e entre todos os professores.

Após esse momento da Vertical, preparei para as crianças um castelo. Amarrei lençóis entre uma árvore e uma das paredes do galpão, o que fez parecer um teto. Nesse espaço dispus alguns cavalos de pau e cada criança pegou a coroa que usou em uma atividade de “caçada à rainha”, que fizemos ontem dentro do planejamento geral da classe.

Para iniciar a atividade, falei, ainda em sala que um rei havia passado pela Vivendo e deixado um castelo para os príncipes e princesas do Ciclo 1. Eles ficaram muito ansiosos.

E lá fomos nós, para o castelo.

Um grupo de crianças dirigiu-se para a mesa, onde estavam apoiados os cavalos e já começaram a cavalgar pelo galpão. O grupo restante dirigiu-se para a estrutura do castelo, pegaram as bonecas, os utensílios de casinha e fizeram do castelo sua casa.

Glaucia agindo como mãe, colocou Thais de castigo. Houve um desentendimento e certa tristeza da “filha” Thais. “Não é não, Glaucia, não de ficar de castigo.”

Atividade 7 – Dia 07 de setembro de 2009.

O planejamento para hoje é brincadeira com jornal. Espaço que as crianças escolhem coisas que querem fazer com o jornal. Sentamos no gramado, cada um com sua folha de jornal e com uma fita crepe, pensamos no que podemos fazer, jogando a pergunta para o grupo e eles vão dando as ideias. Surgem asas, barcos, espadas, coroas, chapéus, cobertores, camas e relógios.

Para cada objeto escolhido, juntavam o grupo em comum e brincavam, com movimentos exagerados e sorrisos constantes. A não ser quando uma espada resolve atacar uma “borboleta”.

As crianças que mais entraram no personagem foram as que estavam de asas, Além de correr (voar) pelo gramado, parecia que a transformação vinha realmente das asas, que com poucos minutos de atividades estavam bem amassadinhas... Quando uma se soltava da blusa vinham pedir ajuda para colá-las, com uma cara de tristeza muito expressiva, assim, o grupo parou algumas vezes para esperar o conserto e continuar a brincadeira.

Atividade 9 – Dia 10 de setembro de 2009.

Nesta semana, nosso parque foi invadido por lagartas, e as crianças adoraram! Aproveitamos o entusiasmo para começar e aprofundar o estudo sobre as borboletas. Além disso, sábado será comemorado o aniversário da aluna S, que completará três anos e vai fazer uma festa que o tema é borboletas, aqui mesmo no espaço da Vivendo. Sarah gosta muito de borboletas e, nós do Ciclo 1 lhe daremos de aniversário uma ajuda na decoração, feita por nós mesmo!

Aproveitei o dia da culinária para fazer uma atividade que envolvesse cozinha. Como seria uma receita que não necessitava de forno, as crianças poderiam participar do processo do início ao fim.

Em homenagem a festa e a curiosidade que está aparecendo desde segunda feira, hoje fizemos “Comida de Lagartas” (salada com vários tipos de folhas e legumes).

Com ajuda de livros e observação, descobrimos que as lagartas comem folhas verdinhas e suculentas.

Nos dias de culinária cada aluno trás um ingrediente e juntos preparamos e depois saboreamos a receita pronta.

Eu já tinha preparado a atividade de modo que cada criança ganhou um chapéu de mestre cuca, mas não fizeram tanto sucesso. Pelo que notei eles escorregavam a medida que as crianças abaixavam a cabeça.

Cada criança ganhou folhas de verduras que escolheram, facas de plástico e pratinhos. Peguei uma grande tigela e a medida que os cozinheiros iam cortando, nós colocávamos dentro do nosso “caldeirão”.

As crianças que estavam com dificuldades eram ajudadas por colegas. Quando terminamos de cortar, fizemos o molho para a salada, que foi escolhido pelo grupo no dia anterior – Molho rose.

Fazer o molho foi muito divertido pois todos mexeram juntos, eles repararam na cor do molho que mudava aos poucos. Perceberam que o branco do iogurte e da maionese com o vermelho do catchup virava um molho rosa. E algumas crianças perceberam a semelhança do nome “rose” com o nome da cor “rosa”.

Atividade 10 – Dia 11 de setembro de 2009.

A roda inicial foi novamente com os bichos (assim como no dia 1/09) e percebo que eles necessitam cada vez menos de nossa presença nesse momento.

Antes havia muita necessidade que os professores mediassem esse espaço, para que algumas crianças não brincassem sozinhas, nem se deixassem calar, mas dessa vez, reparei que crianças que antes brincavam sozinha, agora interagiam com os colegas, mesmo que em silêncio, apenas movimentando os animais. Foi muito sutil!

Muitos dos bichos “disseram” estar com um filhote, e surgiu uma enorme família de bichos diversos. Houve corrida de vacas, sapos conversando com tigre, leões brigando com dinossauros e pintinho conversando com elefante.

Eles dão ótimas gargalhadas quando outro colega corresponde aos seus sons. Sons que imitam os bichos ou sons que eles acreditam que aqueles bichos fazem.

A cada dia que passa eles se apaixonam mais por esses bichos. Percebo alguns alunos muito interessados na relação mãe/pai e filho, como os bebês ficam nas barrigas.

Observando uma das vacas de plástico Irene reparou que ela tem grandes tetas e falou para Alvaro (que segurava um rinoceronte), mostrando o achado:

-Olha! O peitinho dela, pro filhotinho beber leite. – Alvaro não teve grande reação, apenas demonstrou curiosidade ao verificar em seu rinoceronte se haviam tetas também...

Ao terminar o tempo da atividade Irene, massageando a barriga, se aproximou de mim e disse:

-Clara, sabia que tem um bebê aqui dentro?

-É mesmo? E quando nasce?

-Às quatro horas, ele ainda tá crescendo...

Atividade 11 – Dia 11 de setembro de 2009.

Para fechar a semana, hoje (sexta-feira) fizemos uma casinha mais incrementada. Antes de começar a brincadeira, pegamos areia do parque e uma porção de água, todos juntos mexemos e obtivemos lama.

Agora poderíamos fazer qualquer comida! Para ficar ainda mais completo, usamos os utensílios das brincadeiras de casinha.

Enquanto mexíamos a lama, eles se lembraram do molho que preparamos para a salada “Comida das Lagartas”, e várias comparações começaram a surgir. A primeira observação foi a cor do molho e da lama e depois a textura. Como Heloisa disse “O molho de verdade não tem essas bolinhas!”.

Depois de pronta, a lama foi sendo levada de pouco em pouco para panelas, garfos, bules, xícaras e etc. Assim, as crianças fizeram sopa, inventaram e reinventaram receitas, imaginaram e colocaram ingredientes intragáveis nos bolos, bateram vitaminas, sucos, deram comidinha para os brinquedos e serviram de tudo, para que todos pudessem experimentar.

Assim como nas outras brincadeiras de comidinha, aqui as crianças não se mantinham firmes em um só papel. Ao mesmo tempo em que provam a comida de alguém, cozinham para outro colega.

Atividade 13 – Dia 18 de setembro de 2009.

Hoje foi dia de vertical, e eu levei para o grupo pedagógico a ideia de fazer a atividade de faz de conta do dia da culinária (Atividade 8), dessa vez ampliada para todos os alunos. Essa atividade não entraria no projeto mas após observação, percebi que o momento foi muito rico.

Eu e outra educadora estávamos responsáveis pela vertical dessa manhã. Distribuimos no galpão um espaço com mesas e cadeiras onde em cima de cada uma deixaríamos um cardápio escrito e com fotos, pratos com talheres e copos (de brinquedo, que juntamos de todas as salas). Em um canto fizemos uma espécie de cozinha, com as panelas, eletrodomésticos e etc; no outro criamos o caixa com três teclados de computador, dois telefones e papéis para anotações. Além disso fizemos massinhas de três cores para que eles pudessem elaborar as comidas que serviriam nas mesas, espalhadas pelo espaço.

Assim que as crianças tiveram acesso ao galpão, após o lanche, elas foram a encontro do que mais desejavam. A maioria das crianças menores foram direto para as mesas, onde estavam os pratos, talheres e copos. A maioria dos maiores foram para as cozinhas e começaram a atender os pequenos, que olhavam o cardápio com um pouco de dúvida. Os maiores auxiliavam os menores, explicando o que seria feito com aquele cardápio e anotavam os pedidos, que muitas vezes eram sugeridos, após perguntas do tipo “Esse sanduiche aqui tem tomate. Você gosta de tomate?”

Percebi que os ciclos menores (um e dois) brincaram com o que estava mais a alcance e entraram na brincadeira como clientes, mas quando o pedido deles chegou (a comida de massinha), eles a recebiam fingiam que comiam e depois começavam a brincar com as massinhas, esquecendo-se por algum tempo de todo o contexto da brincadeira. O faz de conta deles estava dentro de um faz de conta maior...

Já as crianças de ciclos maiores (três, quatro e cinco) levaram a brincadeira “bem a sério”! Crianças que já sabiam fazer contas matemáticas de soma sentaram no caixa e somavam cada grupo de pedidos que chegava. Outros atendiam o telefone e criavam diálogos falando sobre a situação do restaurante “Não, nem vem, porque tá muito cheio!”. Alguns se colocaram nos papéis de garçons e garçonetes, outros de cozinheiros.

Uma das meninas do Ciclo 4 estava atendendo, quando foi passar os pedidos para a cozinha, descobriu que a massinha vermelha (que simbolizava os tomates) havia

acabado. Ela se posicionou de maneira muito firme, voltou à mesa que tinha feito o pedido e disse “Olha, nossos tomates acabaram. Não quer escolher outra coisa?”. Um dos cozinheiro, um momento, estava muito preocupado e gritava para seus companheiros de trabalho “Pessoal, estou com medo... Acho que assim não vai dar tempo!!!”

Essa foi uma das oficinas que eu mais gostei de fazer. As crianças brincaram muito e criaram objetivos muito engraçados, como o de servir no tempo, servir bem, cozinhar com higiene (quando fingiam lavar as mãos antes de pegar as massinhas). É um barato perceber que as regras nascem espontaneamente, como também foi o caso de lavar as mãos. Uma só criança fingia lavar as mãos antes de cozinhar, após outros verem isso e lembrarem-se que deve ser habitual no mundo adulto lavar as mãos antes de cozinhar, eles começaram a imitar o colega.

Atividade 14 – Dia 23 de setembro de 2009.

As crianças estão muito curiosas com bichos em geral. Observamos de elefantes (dos livros) à cigarras (no parque). Mas o animal preferido do Ciclo um é o leão, acredito que por causa do desenho “Rei Leão”, já que sempre falam sobre características e ações do Simba – personagem principal.

Para começar a brincadeira, que iria sugerir hoje, pintamos o rosto das crianças de leão. Assim elas já entrariam nos personagens. Preparei no galpão algumas tocas (feitas com mesas e panos), nas tocas amarrei folhas de bananeiras e espalhei várias folhas secas no chão. Essa era nossa selva!

Alguns fizeram famílias de leões, outros fugiam de leões maiores, alguns protegeram seus filhotes e outros passeavam e observavam os outros leões.

Atividade 15 – Dia 25 de setembro de 2009.

Após a experiência, na última sexta, resolvi usar esse momento para continuar o projeto.

Foi pedido aos pais, com certa antecedência para que trouxessem embalagens de comidas, materiais de limpeza, etc..

Na roda inicial dos dias de vertical, conversamos com as crianças de forma bem especial sobre o que será tal atividade. Hoje, especialmente, apresentamos as notas de dinheiro que xerocamos e colorimos individualmente. Eles ainda não entendem que uma nota pode valer mais que outra, então, para o Ciclo 1 todas as notas foram trocadas por notas de um, para facilitar a contagem, sendo assim, se a compra der um total de dez reais, eles terão que pegar dez notas do bolo que eles têm em mãos.

Hoje eu ajudei a dupla responsável pela vertical a preparar o espaço. Espalhamos mesas pelo galpão da escola e em cada mesa colocamos produtos relacionados pelo tipo. Por exemplo: Leites, sucos e iogurtes em uma só mesa.

Dessa vez senti um maior auxílio dos grandes para os pequenos. Na hora de pegar os objetos que eles não alcançavam, na hora de entrar na fila do caixa, no momento de associar o valor da compra ao total de notas que eles têm que pegar, etc.

Por todo o momento da atividade, as crianças do Ciclo 1 pegavam as embalagens de produtos e fizeram várias coisas, como os castelos no chão (com sucata, como de costume).

Teve um momento muito engraçado em que um educador, apontando para um redondo galão de água vazio (que estava “a venda”), me chamou e disse:

- Clara, olha sua aluna subversiva!

-Como é?

-Olha ali! Jogando todas as notas de dinheiro dentro do galão de água!

Cheguei perto, observei um pouco. Ela me olhou, sorriu e eu aproveitei...

-Uau! Será que depois a gente consegue tirar essas notas aí de dentro?

-Não precisa... É um cofrinho!

E assim, I criou mais uma função para um galão de água usado.

3.5.2 Entrevistas

As entrevistas serão apresentadas na íntegra neste subtítulo, foram cedidas por duas educadoras que já trabalhavam na Associação no ano em que aconteceram as observações e tiveram experiências com os ciclos relevantes para a pesquisa por mais de um ano (Ciclo 1, crianças de 2 a 3 anos).

As duas educadoras responderam as mesmas quatro perguntas (Apêndice 1). A primeira entrevista foi a educadora Juliana.

Para uma comparação entre as respostas das educadoras, segue nos apêndices um quadro-resumo (Apêndice 5).

Nome: Juliana

Idade: 30 anos

Formação (curso e ano): Graduação em Pedagogia, 2007

Educador(a) do Ciclo 2 Turno Vespertino

1. O que você entende por 'brincadeiras de faz-de-conta'?

Entendo que são brincadeiras espontâneas, criadas e construídas pelas crianças de maneira livre, que podem conter elementos referentes à realidade em que a criança vive assim como também elementos imaginários e fantásticos.

2. Considera tais brincadeiras importantes para a idade do grupo que trabalha?

Acho muito importante que as crianças dessa faixa etária, entre 2 e 3 anos, possam ter espaço para exercitar o faz-de-conta, pois construindo sua brincadeira, a criança está se constituindo como sujeito, construindo sua identidade na interação com os demais e na exploração das possibilidades que a criação permite. Isso é fundamental para o processo de desenvolvimento global da criança e de sua formação pessoal.

3. Com que frequência essas atividades aparecem em seu planejamento?

No planejamento semanal, incluímos 2 ou 3 momentos em que abrimos espaços para o faz-de-conta, instrumentalizados com brinquedos específicos (por exemplo, brinquedos de casinha), ou com a livre escolha dos brinquedos pelas crianças, ou com outros materiais, como a sucata e jornal.

4. Por quais objetivos esses momentos eram propostos para a sua turma de Ciclo 1?

Primordialmente, com o objetivo de favorecer a socialização e a interação entre as crianças. Além disso, considerando a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança, abrimos espaços de brincadeiras para que elas possam exercitar o faz-de-conta, visando com isso que as crianças se sintam livres e capazes de criar e produzir algo para realizar seus desejos e necessidades.

A segunda entrevistada foi com a educadora Ana:

Nome: Ana

Idade: 30 anos

Formação (curso e ano): Graduação em Pedagogia, 2007

Educador(a) do Ciclo 3 Turno Matutino

1. O que você entende por ‘brincadeiras de faz-de-conta’?

São brincadeiras onde as crianças se imaginam em papéis diversos e agem da maneira que entendem esses papéis, com ou sem instrumentos que podem ser reais ou ganhar novas funções, como a areia que vira ingredientes.

2. Considera tais brincadeiras importantes para a idade do grupo que trabalha?

Acho que essas brincadeiras são importantes para a infância, não só para grupos de crianças-pequenas, mas para turmas que já ultrapassaram essa fase. É difícil pensar que muitas vezes as escolas não permitem mais espaços para essas atividades quando uma criança vai para o 1º e 2º ano e a necessidade de exploração dos papeis sociais acontecem em momentos curtos, como no tempo do recreio, pois as crianças já são submetidas a atividades de um currículo conteudista. Mas voltando para meu grupo, acredito que o maior objetivo do Ciclo 1 seja a socialização, as crianças estão chegando na escola, quase não tiveram convívio com grupos grandes e dividiram a atenção dos adultos com tantas pessoas, por isso essas brincadeiras são importantes, a interação entre eles e os professores é imensa.

3. Com que frequência essas atividades aparecem em seu planejamento?

Aqui na Vivendo fazemos o planejamento semanalmente, no encontro dos dois educadores da turma. Eu e minha parceira estabelecemos que no mínimo duas vezes por semana essas atividades precisam acontecer, pois ajuda muito no andamento e desenvolvimento do grupo. Além de momentos estabelecidos no planejamento, que são específicos para proporcionar jogos simbólicos, temos o espaço do parque, onde as crianças acabam por entrar em várias dessas brincadeiras, dividindo papéis, inclusive, com crianças de ciclos maiores.

4. Por quais objetivos esses momentos eram propostos para a sua turma de Ciclo 1?

O objetivo sempre está entre socialização e interação, porém é possível usar essas atividades para encaminhar um projeto bem específico desse ciclo, que se chama Projeto Identidade, onde visitamos a casa de uma criança a cada semana, sempre

conversamos sobre isso durante as brincadeiras de casinha, as crianças se lembram e trazem coisas que podem aparecer nas visitas e algumas vezes nós (educadores) puxamos esses assuntos, enquanto uma criança está fazendo uma comidinha que já teve em alguma visita.

-Olha! Tô fazendo bolo sem leite.

-Hum! Que delícia, igual aquele que tinha na casa do C...

CAPÍTULO 4 - Análise dos dados

Mesmo com as dificuldades apresentadas pelo desenvolvimento das cidades, como violência, falta de espaço e falta de tempo, as crianças não deixam de brincar. “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2003, p. 139). As maneiras de brincar e as relações entre as crianças nos mostram as adaptações feitas por elas, de acordo com a situação.

Selecionei algumas atividades para efeito das análises pertinentes aos objetivos da pesquisa. Logo na primeira atividade proposta, pude perceber a importância das regras sociais para qualquer brincadeira imaginária. As crianças criam falas e reagem como mandam seus papéis. No momento em que Nara e Bia brincavam de mãe e filha, chegou a criança Irene, que ganhou o papel de pai na brincadeira. Irene foi trabalhar, enquanto Nara cuidava da filha Bia.

O mesmo acontece quando Nara chama Irene de “meu nego”, que é uma fala recorrente de sua mãe com o esposo. Nara a reproduz, pois entendeu que sua mãe se relaciona com seu pai utilizando esse vocabulário e o reproduz quando entra no papel de mãe.

Permitam-me esclarecer esse raciocínio. Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno. (Vigotski, 1933, traduzido por Zóia Prestes, em 2004)

Na atividade número 7, as crianças escolheram objetos que necessitavam para suas brincadeiras, esses objetos foram feitos com jornal. Naquele instante, as finas folhas foram dobradas, coladas e transformadas em diversos objetos, que ajudavam o grupo a realizar uma situação de virar borboletas (no caso das que escolheram ter asas de jornal), virar guerreiros (no caso dos que fizeram espadas com os jornais), piratas (com o chapéu), etc.

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o

raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto.

Vamos deixar, por um minuto, esse notável experimento no campo da brincadeira e examinar uma brincadeira qualquer. Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. (Vigotski, 1933, traduzido por Zóia Prestes, em 2004)

Nas atividades realizadas com todas as crianças do turno matutino, as massinhas viraram ingredientes para fazer e servir os pedidos no restaurante, no momento em que não havia mais massinha vermelha, eles chegaram a conclusão de que havia acabado os tomates, logo, a garçonete voltou à mesa e falou com o freguês “Olha, nosso tomates acabaram. Não quer escolher outra coisa?”. Como na atividade do mercado, em que I deu um novo significado para o galão de água vazio, em que ela colocava o dinheirinho lá dentro e nos explicou que aquilo era um cofre. Ainda com base no artigo de Vigotski (1933), traduzido por Zóia Prestes (2004), ele diz que:

Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas idéias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a idéia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade. (Vigotski, 1933, traduzido por Zóia Prestes, em 2004)

Foi muito satisfatório sentir todo o grupo, tanto de crianças, como o corpo pedagógico, envolvido nesse projeto. Em todas as reuniões de equipe as pessoas tinham

muita curiosidade em saber como estava indo o trabalho e quais novos jogos simbólicos poderíamos apresentar para elas nas atividades de Vertical.

Nas entrevistas, ambas as educadoras colocaram-se o tempo todo bastante a favor das atividades de faz-de-conta a para desenvolver a socialização nos grupos que trabalham.

Podemos cruzar todas as respostas das duas as educadoras, talvez isso ocorra pela troca que existe entre profissionais dos mesmos ciclos. Quinzenalmente, os professores têm um espaço, dentro da reunião pedagógica, chamado Mandala, onde se dividem por ciclos e discutem textos, acontecimentos importantes, trocam projetos, encaminhamentos, dividem angústias, prazeres com experiências positivas.

As duas professoras concordam que brincadeiras de faz-de-conta sempre estão ligadas a alguma fantasia e que, em alguns momentos existem objetos que ganham novas funções (sucata, jornal, areia do parque, etc.). Como disse Vieira, em 1978: Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que os papéis e objetos são improvisados. (Kishimoto, 2007, p. 57)

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto traspões os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela. (Kishimoto, 2007, p.57)

Entrevistando Juliana, ela fala sobre a importância dos jogos de faz-de-conta para a constituição do sujeito, na construção de sua identidade. Ana aprofunda a questão falando sobre o projeto existente na escola com crianças dessa faixa etária. O Projeto Identidade, que acontece semanalmente, onde as crianças visitam casa por casa, visualizando diferenças na formação das famílias, em suas moradias, hábitos e costumes.

Nas duas turmas de Ciclo 1, as atividades de faz-de-conta acontecem no mínimo duas vezes por semana, mas podem acontecer mais vezes, até porque os planejamentos são flexíveis e podem ser mudados de acordo com as necessidades do grupo.

Juliana e Ana acreditam que os jogos de faz-de-conta favorecem a socialização e interação para seus grupos, que têm a mesma faixa etária. Juliana reforça que além desses benefícios, tais atividades auxiliam também no desenvolvimento global e formação pessoal das crianças, pois são espaços em que o sujeito tem liberdade para criar e produzir algo para realizar seus desejos e necessidades.

Pesquisadores que trabalham com as teorias do desenvolvimento cognitivo e a importância do faz-de-conta como comunicação integrada, ou seja, essa brincadeira é uma atividade complexa e constituinte do sujeito, diferente das que caracterizam o cotidiano da vida real, que já aparece nos jogos de esconde-esconde que ela tem com os adultos, quando aprende que desaparecer, no jogo, não é algo real, mas inventado para poder brincar (Oliveira, 1996).

Ana ressalta que lhe deixa muito triste que essas atividades sejam aplicadas de forma sistematizada apenas nos espaços de educação infantil, já que no ensino fundamental as escolas sigam outras linhas, na maioria das vezes, já voltadas para o conteúdo e esses momentos acabam por se perder, mesmo sendo tão ricos para as crianças que então vivenciando o ensino fundamental.

Nas crianças de 6 a 8 anos há enriquecimento na representação de papéis que se tornam mais definidos, embora a gravidez e o nascimento ainda façam parte de um mundo mágico. (Kishimoto, 2007, p. 69)

De modo geral estar em uma escola foi uma experiência rica e extremamente necessária para a formação de qualquer profissional da área de educação. Assim como Leme, percebo que o lúdico tem um papel importante no desenvolvimento de crianças pequenas em espaços educacionais:

Sendo a brincadeira atividade estruturadora e impulsionadora do desenvolvimento infantil, as propostas educacionais que vêm sendo feitas para a educação desta faixa etária têm reconhecido a sua importância no contexto da sala de aula (Leme, 2005).

Considerações Finais

Atualmente, a educação tem tido total relevância para a infância. É muito difícil não pensar em espaços educacionais para um bom desenvolvimento infantil. A criança passou a ser um indivíduo.

Para Vigotski, na obra *Formação Social da Mente: "Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança"* (1998, p. 95).

No Brasil, meados aos anos 90, quando começaram estudos aprofundados sobre a criança enquanto indivíduo sócio-histórico (Vigotski). É criado em 1998 o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura orientar, nortear o trabalho realizado com crianças de 0 à 6 anos de idade. Ele representa um passo importante na busca de se sistematizar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo ideias que permeiam o cuidado e a educação.

Segundo Oliveira, em *Crianças, Faz de conta & cia*, o brincar começa a ser abordado com maior frequência. É na brincadeira que as crianças passam a:

Exibir maior coordenação dos papéis que assumem nas situações em que realizam ações conjuntas, como pode ser observado, em especial, nas brincadeiras infantis. Nelas a criança vai gradativamente aprender a supor o que os outros pensam, buscando coordenar ativamente seu comportamento com o de seus parceiros. Para que consiga isso irá brincar de ser muitas gentes; de ser mãe, pai, ou bebê, depois de ser motorista (...). (1992, p. 52 e 53)

Para Vigotski “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (1998, p. 124)

Ou seja, as crianças internalizam regras sociais e se desenvolvem enquanto sujeito, brincando uma com a outra e com os objetos. Por meio da brincadeira, elas desenvolvem atenção, imaginam-se em situações que necessitam ser resolvidas através de tomada de decisão, combinados, limites e desenvolvem autonomia de maneira ativa, participando do seu processo de aprendizagem diretamente.

Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem com que a mãe seja a que fica em casa enquanto o pai sai pro trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento. (Oliveira, 1992, p. 55)

A Vivendo e Aprendendo tem a prática de incentivar a divisão dos materiais – todos são coletivos. Com o brinquedo isso não é diferente. Na maioria das vezes as crianças brincam juntas com qualquer instrumento que seja do desejo de mais de um indivíduo. Esses brinquedos também aparecem nas brincadeiras de faz-de-conta. Algumas vezes ganham novas funções e sentidos. Assim como as brincadeiras, podem ser uma forma de satisfazer os desejos da criança. É através do brinquedo que ela pode dirigir um carro, preparar uma sopa de macarrão com formigas e mariposas.

Vigotski falava que as brincadeiras de faz-de-conta resolvem o impasse do querer infantil que não pode se solucionar no instante desejado. Essa contradição também é explorada por meio do brinquedo. "No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade" (1998, p. 117)

Com essa divisão dos brinquedos, foi possível concluir um dos objetivos específicos. Verifiquei que o grupo interagiu entre si em todos os momentos em que essas brincadeiras aconteceram. Além disso, são momentos em que, após escolherem seus papéis, as crianças conversaram muito sobre decisões que tomavam enquanto interpretavam. Às vezes há discórdia nessas tomadas de decisão. Como no momento em que Glaucia colocou Thais de castigo. Imediatamente Thais negou esse lugar respondendo “Não é não, Glaucia, não de ficar de castigo.”, porém Glaucia insistiu.

Nesse momento Thais parecia um pouco magoada e o outro educador explicou que nem todas as casas têm castigos, que aqui na Vivendo, por exemplo, fazíamos combinados e quando pensávamos algo não estar certo, nós conversamos a fim de fazer um combinado.

Segundo Oliveira:

Essa é a forma mais comum de criança pequena trabalhar seus conflitos e emoções, ou mesmo investigar questões que deseja compreender melhor. (...) a criança trabalha não apenas a emoção de ter um irmãozinho, como também procura investigar como se dá esse fato para ela misterioso, que é o parto. É interessante notar como em grupos de crianças essas brincadeiras desencadeiam o envolvimento daquelas que não necessariamente vivenciaram os mesmos conflitos, mas os experimentaram no faz-de-conta. (1992, p.58)

No dia a dia de sala de aula, a situação acima é muito comum. Costumamos brincar que quando uma mãe da turma está grávida, outras também ficam, pois as crianças ficam muito curiosas, quando esse assunto é trazido em uma rosa de conversas

ou para alguma brincadeira. No dia seguinte várias crianças dizem “tem um bebê na barriga da minha mãe”.

Assim, consegui perceber que o objetivo geral deste trabalho condiz com a realidade de prática dessa instituição, pois foi possível observar momentos de interação e conversas que se fossem abertas para o grupo em outros momentos, talvez não fosse tão produtiva e participativa.

Em momentos de conflito, incentivamos as crianças a colocarem que não gostaram com a fala “não gostei”, próximas a elas nesse instante, fazemos o possível para a criança que se decepcionou de alguma forma se coloque e seja ouvida e seus desejos e desgostos sejam levados em consideração, para que a convivência seja cada dia mais prazerosa para o grupo.

Principalmente no início do ano, utilizamos os jogos de faz-de-conta para nos aproximarmos das crianças em adaptação. Acreditamos que brincando, a criança vai explorando e sentindo segurança no novo espaço, conhecendo os limites dos colegas de turma e criando um vínculo de carinho com os educadores. Como na atividade que uma criança propôs estar no clube, depois que outras crianças entraram e deram novos rumos para a fantasia iniciada por um único sujeito logo se aproximaram de mim, uma criança se sentiu tão a vontade que insistiu para que eu colocasse a bóia de braço que estava solta no gramado. Por essas e outras interações vividas e observadas nas atividades, afirmo que há eficácia nas relações aluno-aluno e aluno-professor.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas por outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertença social. (RECNEI, 1998, p. 24)

Assim como as educadoras entrevistadas para a pesquisa, acredito que os jogos de faz de conta são ferramentas incríveis para a socialização de um grupo. Permitindo que as crianças e educadores se ajudem com suas ansiedades, medos, raivas, excitações e euforias, trabalhando-as de forma descontraída.

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas de oportunidade de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando troca entre crianças. (RECNEI, 1998, p. 32)

Para finalizar, queria explicitar que o trabalho realizado não tem intenção de modelar atividades, mediações, rotinas e etc. Até porque, como diz Oliveira: “isso contraria nossa própria concepção do comportamento humano, na qual cada indivíduo é visto como necessitando construir seu próprio referencial orientador de suas ações.” (1992, p. 123 e 124)

Perspectivas Profissionais

Ao iniciar o curso de pedagogia pensava ter certeza da área que pretendia seguir, pensava compreender educação, quando na verdade não conhecia outra área que não fosse minha realidade em escola tradicional - enquanto aluna - e, não conseguia imaginar como o ato de educar está ligado a nossos valores, escolhas, linhas e métodos.

Com o passar dos semestres e estágios fui percebendo espaços, atuação de diferentes profissionais e fui capaz de diferenciar propostas oferecidas por várias instituições. Nesse instante consegui notar com clareza que não quero lidar com ensinamentos tradicionais e com relações de autoritarismo em sala de aula. Além de dar importância para o brincar, para a interação e socialização das crianças, acredito que os educadores também necessitem desses espaços - de diversão, risadas, interações e surpresas. Não só as crianças precisam praticar a autonomia, mas os educadores também.

Creio que meu momento mais difícil enquanto estudante e professora tenha sido o que me trouxe maior aprendizado. Antes, eu pensava estar no caminho certo, que uma escola renomada fosse me completar. Por fim, aprendi, principalmente, o que não queria para minha vida profissional. Descartar a possibilidade que é mais numerosa e comum em nossa sociedade fez uma incrível diferença para meu futuro, além de me trazer uma forte sensação de total alívio.

Agora, chegando ao fim do curso de pedagogia, percebo como meu pensamento inicial amadureceu e mudou. Consigo questionar com mais clareza intervenções, mediações e ações pedagógicas.

Há algumas semanas fui contratada como educadora pela Vivendo e Aprendendo, para assumir uma turma de Ciclo 4, a partir de agosto de 2011. Por lá estarei até o final do ano, construindo parceria com outra educadora e com as crianças. Na Vivendo me apaixonei por sala de aula e percebi como esse é um espaço que me satisfaz e me diverte diariamente, mesmo com a grande quantidade de trabalho... Acredito que em alguns anos ainda estarei por lá, aprendendo, reaprendendo e vivendo cada descoberta.

Ainda quero dar aula no ensino público, que tanto necessita de pessoas que acreditem na educação enquanto mudança social. Só não pretendo sair da educação infantil, em termos práticos é o mais me deu e me dá prazer.

No próximo ano quero fazer um curso de francês e vários workshops sobre fotografia, que é um hobby que vem me dando muito prazer ultimamente. As vezes penso em organizar um portfólio com algumas fotos de câmeras analógicas que fiz nos últimos anos e, quem sabe, me render a uma prova específica das Belas Artes...

Em alguns anos pretendo constituir uma família, sem um casamento típico, já que, até hoje nenhuma religião me trouxe conforto pleno. Para a tristeza da querida Teresa Cristina, eu continuo preferindo amar só pelo amar! (Mas isso já é prosa para doutorado...)

A vida de um educador é um eterno estudo. Formação constante é uma necessidade indispensável. Além disso, tenho planos de voltar para a academia, fazer uma especialização, talvez assim que me formar. O mestrado também é uma pretensão, mas nesse caso gostaria de esperar um tempo maior. Sou do grupo da educação que acredita na prática ajudando a estruturar um bom projeto ou uma boa tese.

Referencial bibliográfico

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC,1978.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes I, II, III. Brasília: MEC/SEF,1998

FRABBONI, Franco. A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre. Artmed, 1998.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, Sônia. A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LEME, M. S. S. (2005). Aquisição do conhecimento. *Boletim Psicologia*, v.55 n.123, 233-239.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. Alfabetização: uma perspectiva humanista e progressista. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Creches: Crianças, faz-de-conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____, Zilma de Moraes. Creches: Crianças, faz-de-conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____, Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____, Zilma de Moraes. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. In: *Coletânea da ANPEPP: Investigação da criança em interação social*, v.1 n.4, 49-67. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar

PONTES, Fernando Augusto Ramos & MAGALHÃES, Celina Maria Colino. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.6 n.1, 117-124.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF,1998. Vol.1.

Revista Escrevendo e Aprendendo. Número 1. Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Dezembro, 1998.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. Metodologia científica. São Paulo: Futura, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, Lev Semenovitch. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psi-quico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes> , 2004. Acesso em data 10/07/2011.

Apêndices

Apêndice 1 – Estrutura das entrevistas

Nome:

Idade:

Formação (curso e ano):

Educador(a) do Ciclo____ **Turno** _____

1. O que você entende por ‘brincadeiras de faz-de-conta’?
2. Considera tais brincadeiras importantes para a idade do grupo que trabalha?
3. Com que frequência essas atividades aparecem em seu planejamento?
4. Por quais objetivos esses momentos são propostos para a sua turma?

Apêndice 2 – Croqui da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo

Apêndice 3 – Horário de atividades de todos os Ciclos (matutino).

8h às 8:30h – Roda Inicial

8:30h às 9:00 – Primeira Atividade

9h às 10h – Parque

10h às 10:30h – Lanche

10:30h às 11h – Fora

11h às 11:30h – Segunda Atividade

11:30h às 12h – Roda Final

Apêndice 4 – Álbum de fotos



“Castelo”



“Castelo”



Pintura de animais



Pintura de animais



“Clube”



“Clube”



“Clube”



Mais pintura de animais



“Supermercado”



“Selva dos leões”



“Selva dos leões”



Brincadeira com os bichos



Brincadeira com os bichos



Casinha



Casinha



Casinha



Casinha



Casinha



Casinha



“Borboletas de jornal”



“Borboletas de jornal”

Apêndice 5 – Quadro-resumo das entrevistas

Pergunta	Respostas comuns
1. O que você entende por “brincadeiras de faz-de-conta”?	<ul style="list-style-type: none"> - Brinquedo com fantasia; - Com ou sem objetos.
2. Considera tais atividades importantes para o grupo que trabalha/ trabalhou?	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição do sujeito - Projeto Identidade
3. Com que frequência essas atividades aparecem em seu planejamento?	<ul style="list-style-type: none"> - No mínimo duas vezes, semanalmente.
4. Por quais objetivos esses momentos são propostos na sua turma?	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a socialização e interação do grupo; - Desenvolvimento global; - Formação pessoal; - Momentos de liberdade para criar e produzir algo para realização de desejos e necessidades.