



NARRATIVAS INFANTIS E PROCESSO FORMATIVO: ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COELHO, Ellen Cristine C.S (PPGE-UFMT)

ellencristine.coelho@gmail.com

MONTEIRO, Filomena Maria A. (PPGE-UFMT)

filarruda@hotmail.com

Introdução

Este artigo apresenta uma análise centrada em dois *episódios* que compõem os dados de uma pesquisa de mestrado, que buscou compreender, por meio das narrativas infantis, as vivências na cultura escolar e os processos educativos de uma instituição de educação infantil.

O enredo foi uma Unidade Pública de ensino na cidade de Rondonópolis-MT. A investigação foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2014, os participantes da pesquisa foram 23 crianças de (4 anos) e a professora responsável pela turma. Como objetivos específico: (1). Identificar e compreender os processos de significação da vivência educacional por crianças por meio da produção de suas narrativas (2). Contribuir para as reflexões sobre a relação estabelecida entre narrativa e processos de significações, considerando a produção verbal e iconográfica de crianças. (3). Analisar a narrativa de professora sobre as vivências pedagógicas no contexto educacional da Educação Infantil.

A abordagem metodológica utilizada é a qualitativa do tipo Pesquisa Narrativa, esta, por ser uma forma de experiência narrativa, nos mostra como as experiências educacionais deveriam ser estudadas narrativamente. Mariani e Mattos (2012, p.663) “Partindo da compreensão de experiência como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e

humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis. ” Estudar experiências de vida, as pessoas e seus lugares trazidos para textos de pesquisa só terão sentido se for narrativamente.

Por conseguinte, a coleta de dados foi construída entorno das observações e registros diários e descrições das interações das crianças e da prática da educadora. Incluindo registros fotográficos de cenas ilustrativas do cotidiano das crianças; assim como os registros iconográficos dos pequenos; conversas com a professora da turma e com as crianças. Para perceber o sentido dado aos participantes sobre suas vivências no contexto escolar; tem-se também uma análise curricular sobre o Projeto trabalhado na unidade escolar durante o segundo semestre do ano de dois mil e quatorze.

A **questão norteadora** desta pesquisa foi: Quais significados/ressignificações podemos perceber nas narrativas das crianças de uma turma de faixa etária de idade entre quatro e cinco anos sobre o processo educativo vivenciados em uma Unidade Pública de Educação Infantil em Rondonópolis?

Nisto, destaco a intencionalidade de apontar que é possível criar conhecimento utilizando-se das narrativas das práticas dos indivíduos comuns para se conhecer novas histórias, mais da escola e de seus participantes. Compartilhar saberes, possibilitar vozes, promover ressignificâncias. Isto é, as diversas interpretações da cultura escolar, que não deixa de propor um diálogo acadêmico.

2 Dos pequenos e pequenas: diálogos com a infância

A priori o convite a falar sobre infância é dado por mim, para conduzi-los à possíveis releituras sobre os modos de compreendê-la, mas, confesso, que no desenrolar desses escritos é a infância que me convida a repensá-la e retratá-la de modo a trazer visibilidade para aquilo que não foi tocado e nem dito pelos discursos que vem sido construídos acerca dela. Segundo Walter Omar (2010, p.126):

Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de

humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela[...]

Bom, ao percorrer todo o contexto histórico as marcas daquilo que podemos intitular como a ausência de pensamento sobre a infância, apontam o quanto essa temática está profundamente enraizada nos dramas de nossa sociedade, merecendo destaque. Nos estudos de Ariès (1981, p.156) podemos compreender um pouco mais sobre a concepção de sentimento de infância:

O sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. 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. Essa consciência não existia.

Philippe Ariès (1981), em seu livro a *História Social da Criança e da Família*, em sua grande obra retratou com profundidade o entendimento sobre família e infância que se instaurava no período da Idade Média. Buscou-se compreender esse sentimento de ausência sobre infância, identificando que essa compreensão estava relacionada a não consciência daquilo que era peculiar à criança e não ao fator de negligência. O autor, denota uma dimensão importante para o avanço de novos entendimentos sobre essa questão. Pois, seus escritos revelam uma criança que possuía singularidades, mas aos olhos da sociedade vigente não se separava do universo adulto. A percepção do historiador francês, fez repercutir críticas e novas discussões acerca da especificidade infantil.

Na historicidade da infância no Brasil, nos últimos anos, ela vem conquistando seu espaço e conseguindo avanços importantes na legislação educacional brasileira. Ao final dos anos 80, reconheceu-se constitucionalmente o direito das crianças de zero a seis anos à educação numa perspectiva de dar assistência às famílias e crianças pobres. Nos anos 90, surge uma fertilidade de escritos sobre Educação Infantil, mas especificamente em 1996, a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, não apenas inaugurando um marco regulatório totalmente novo, como também repondo o desafio de sua articulação com o Ensino Fundamental. Grande parte desse resultado se deu pela luta de organizações e movimentos sociais que atuaram e atuam para que o direito humano à educação pública de qualidade seja uma realidade para todos e todas.

Conquanto, o que percebemos nos parágrafos anteriores é que por tempos novas ideias surgem para se compreender o que é ser criança e ter uma infância. Pensar sobre infância é buscar em todo contexto histórico a construção de sentidos atribuídos a ela, que em vários períodos deixaram indícios de como foi e é entendida. A definição de infância que ora optamos abarcar nesse estudo é o de infância como uma construção social com fatores específicos que vão muito além de remeter-se a ela como apenas uma categoria que se define pela idade. Assim como, Sarmiento (2013, p.7), a define:

A infância, sendo uma categoria que se define pela idade, é, no entanto, muito mais do que um simples conceito criado para dar conta da totalidade das pessoas que ainda não perfizeram a idade convencional de 18 anos. Há fatores sociais específicos, isto é, transversais à posição de classe, ao gênero, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais e que caracterizam como um “grupo minoritário”, isto é, com um status social inferior por relação com os grupos dominantes, e, portanto, com uma situação de exclusão da participação plena na vida social.

Todavia, há muitas crianças e infâncias construídas pelo nosso entendimento sobre o que é a infância e ser criança. Sarmiento (2013), afirma, é considerada como uma construção social, o significado do “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, fator social e dentro de uma mesma família. Para esse fim, a concepção de criança entendida por mim é a de crianças como atores sociais, com o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida.

Estudos sobre infância apontam a criança como atora e construtora de saberes e dona de uma cultura própria. Direitos foram direcionados a elas, inclusive, o direito a uma formação plena para a infância. A educação, enquanto prática social, universalizada e legitimada como direito, promove experiências culturais aos pequenos e seus pares no campo da Educação Infantil. Basílio e Kramer (2011, p.19) destacam:

Crianças e jovens tem direito à escola, à creche, à pré-escola de qualidade, à alimentação e saúde, a uma socialização digna, em contextos urbanos e rurais; tem direito à vida. Ao reafirmar esse preceito, entendemos que o acesso a serviços de educação, saúde, proteção e assistência- expressão concreta de políticas sociais, integradas, consistentes e sistemáticas- são, em países como o nosso, não só direito social conquistado, mas também direito humano.

Nesse trecho os autores, ressaltam que nessa conquista a junção do papel social das políticas com a educação trazem uma nova perspectiva sobre a infância. Ou seja, antes não se pensava e nem se planejava uma qualidade de vida para as crianças. No entanto, hoje as políticas sociais procuram reafirmar esse direito humano aos pequenos trazendo a possibilidade de aliar a assistência, a proteção, o cuidado e educação, consolidando uma formação digna em diferentes contextos.

Outra parte que destaco, é a necessidade de se construir uma proposta pedagógica específica para a essa etapa. Devemos partir do pressuposto de compreender as variadas linguagens e culturas infantis. Tomo como ponto de partida os escritos de Moreira e Candau (2007, p.27) “Cultura identifica-se, assim, como forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo”. Nas interações, no momento do brincar, no diálogo com outras crianças é o lugar e espaço onde elas podem expressar criar e ressignificar situações, ali está, manifestado as mais distintas formas de linguagem trazendo a dinamicidade do que podemos intitular de cultura infantil.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. SARMENTO e PINTO (2013, p.6).

Haddad (2013) afirma que, “Há autores que defendem de que a cultura infantil exista mais nos esforços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle.”(p.107). Pode-se dizer que há certo controle e poder delas em suas ações. Pois sim, elas controlam suas maneiras de escolher seus pares, seu modo de ver e perceber o meio onde estão inseridas. Em resgate a essa cultura e por reconhecer a capacidade de produção simbólica por parte das crianças, trouxemos para os próximos eixos, episódios que configuram as narrativas infantis para melhor reafirmar o que acreditamos quando pensamos em criança e infância.

3 O lugar do brincar:

O lugar atribuído a brincadeira nas instituições, revelam, portanto, as funções e o sentido dado à Educação Infantil. Ao oferecer um espaço que proporcione condições necessárias para o brincar, explorar e reinventar, esta possibilita o desenvolvimento integral da criança. Para orientar o planejamento do cotidiano das instituições, temos como documento as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs). Na qual traz em um de seus tópicos a questão da organização das experiências de aprendizagem ao destacar o brincar como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana. Bem como, a garantia do direito de viver sua infância e o direito ao brincar, que já estava proposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conforme Oliveira (2010, p.10):

Para garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver creches e pré-escolas devem organizar situações

agradáveis, estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis de cuidar de si e de outrem, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde muito cedo. O ambiente deve ser rico de experiências para exploração ativa e compartilhada por crianças e professores, que constroem significações nos diálogos que estabelecem.

Em continuidade ao pensamento da autora, as instituições de Educação Infantil, devem trabalhar na perspectiva de possibilitar acessos, organizar oportunidades e considerar as especificidades das crianças. Promovendo para cada uma conhecer o mundo e a si mesma. Para esta análise apresentarei alguns episódios que fizeram parte dos registros fílmicos realizados durante esta pesquisa.

Dentre as atividades propostas às crianças participantes, temos a “brincadeira Livre”, em organização, estas ocorriam sempre nas sextas-feiras. As crianças ao receberem o comando da professora afastavam suas mesas e cadeiras para as paredes deixando um espaço vazio no meio da sala. Esse modo de organização é chamado de zonas circunscritas, nas quais caracterizam-se pela ausência de arranjos espaciais abertos, que são formados pelo seu fechamento em pelo menos três lados, seja qual for o material que o educador coloca lá dentro, ou que as próprias crianças levam para brincar. Dessa maneira, delimita-se essas áreas usando mesinhas ou cadeirinhas. Elas também podem ser constituídas por caixotes de madeira ou cabaninhas, desde que contenham aberturas. (ROSSETTI-FERREIRA, 2007)

Quando elas ocupavam aquele espaço novas dimensões surgiam, o movimento da alegria, sorrisos, do prazer, do espontâneo, gritos, combinação de brincadeiras, alguns brinquedos eram fornecidos pela professora outros trazidos pelas crianças de casa. Mas, nada impediam as trocas, os ajustes entre seus pares, era nesse momento que pouco ocorria a interferência ou intervenção do adulto.

Por mais que se dispunham apenas daquele momento, as crianças, retratavam suas vivências com muita intensidade. Nas observações em sala, aqueles lugares criados por cada criança tinha um sentido original. Como já abordado em linhas anteriores, o lugar para as crianças, traz consigo algo muito íntimo, vejamos as contribuições da Geografia da Infância, por Costa (2013, p.15):

Em sua etimologia, intimidade está relacionada a qualidade do íntimo, do latim, referindo-se ao que atua no interior, às regiões mais profundas do ser, relacionando-se, portanto, ao sentir. Assim, pode ser considerada a partir do contato do sujeito consigo mesmo e com o mundo. E é com uma incrível intimidade que temos percebido nossas crianças se lançando ao mundo, crianças sujeito do mundo, crianças sujeitos *geográficos* do mundo.

O autor argumenta ainda que pensar o espaço geográfico como oposto ao tempo e sem temporalidade é fechá-lo, isto é, o novo fica impossível de se realizar. Esse discurso estruturado na modernidade fala em uma única história e fala também em uma única geografia. Todavia, as contribuições dos estudos contemporâneos sobre infância no campo da geografia, vem para expandir nossos referenciais sobre “os lugares”. Na qual, saímos da percepção unilateral sobre o espaço geográfico, que por um longo período imperou, trazendo o que apontam as pesquisas com crianças sobre suas respectivas geografias, vendo-as como sujeito geográfico do mundo e o espaço como um palco para as ações humanas. As crianças também eram proprietárias daquele ambiente, decidindo as regras, os objetos e lugares, utilizando-se de seus repertórios e divisão de espaço. Os apontamentos de Moreira (2003, p.18), falam sobre a importância da interação para a construção e reconstrução de repertórios entre os indivíduos:

É nessa interação constante com outros seres humanos que o repertório humano vai sendo construído e reconstruído. Portanto, o outro, presente fisicamente ou não, sempre assume uma função, mediadora na relação indivíduo-meio. Nas relações que vai estabelecendo com o mundo, o homem cria possibilidades de

atuação, comportando-se de acordo com suas necessidades e exigências do contexto em que está inserido.

Um dos principais contributos nesse processo de criação e transformação do novo é a ludicidade. Sarmiento (2003), afirma que a ludicidade constitui um traço fundamental das Culturas Infantis. E nas manifestações há interações e promoção do desenvolvimento infantil de forma singular ou compartilhada, nessas partilhas podemos perceber como ela se constitui. O autor afirma que, “constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.” (p.12) Ou seja, no âmbito da rotina escolar e em outros contextos estão as marcas das práticas das culturas da infância

Nas observações das brincadeiras em sala por parte das crianças era preferível brincar em baixo das mesas e cadeiras. As crianças como sujeitos do espaço, expressavam suas narrativas, através da maneira que se dispunham dele. Elas demonstravam resistência a estrutura cristalizada que aquele espaço lhes fornecia. Pois, sabemos que o espaço pode nos limitar ou potencializar, todavia, a forma como se organiza na escola muitas vezes reduz a capacidade de invenções criativas de brinquedos e brincadeiras para ocupação lúdica pelos pequenos. O institucional sufoca as interações produzidas no âmbito das culturas infantis.

No entanto, há uma necessidade de construirmos uma compreensão do espaço na educação infantil, sua intencionalidade, o olhar que lhe é concedido. Eis um desafio, superar a forma escolar que está ali não transparecida, mas imbuída de artefatos adultocêntricos que não favorecem as experiências de vivências infantis apropriadas. Como colocamos as crianças nos espaços dizem muito sobre nossas concepções, nos dão indícios sobre o valor dado a educação infantil, o que compreendemos sobre seus direitos, o direito ao brincar, o direito de ser e estar nesse tempo de vida. BRASIL (1998, p.15) afirma:

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele

lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

Deixo esclarecido, que a pré-escola aqui citada está localizada em um prédio alugado e seu espaço físico sofreu adaptações para atender às crianças daquela comunidade, como foi citado no eixo primeiro. Mas, esses fatores não os impossibilitam de repensarem sua organização de espaço que venha contemplar princípios que promovam as partilhas infantis com maior fluência. Prado (1999 p.113):

Reconhecer esta criatividade e complexidade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzindo-as para novos caminhos - caminhos que se revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela, emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância, múltipla e diversa, personagem da brincadeira, capaz de observar, delimitar e reproduzir, capaz de inovar, criar e inventar novas brincadeiras, novos significados.

No entanto, conseguimos verificar através dos registros que as crianças brincam, e brincam bastante, o tempo todo, com todos os objetos ofertados pela professora, por mais que haja um controle do adulto sobre a brincadeira e o tempo de duração. Percebemos que as crianças ressignificam o brincar, transgridam normas, se organizam e reinventam novas formas de interagir com os colegas nos espaços da sala de aula.

Nesse âmbito, o brincar, é de extrema relevância, como condição da aprendizagem e sociabilidade. Sarmiento (2003), afirma, “Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das atividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam, continua e abnegadamente”. (p.15) O autor ainda destaca a questão da interatividade

presente no ato de brincar, como um conjunto de rotinas, atividades, valores e estratégias que as crianças partilham com seus pares e que colaboram para a construção de sua identidade pessoal e social.

O Brincar em grupo, brincar sozinho, brincar com um adulto, brincar de correr, de pular, de mamãe, papai, com brinquedos ou sem, com recursos diversos, com os sons, criar personagens de sua realidade e de ficção (super-heróis), em qualquer ambiente, enfim, infinitas possibilidades são criadas e recriadas quando pensamos no brincar. Oliveira (2010, p.6):

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre a si mesma e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações.

Este seja do ponto de vista social ou do individual, não pode ser uma atividade secundária no desenvolvimento infantil, todavia, é ela que fornece os principais meios para articularmos o desenvolvimento pessoal do sócio histórico. O brincar irá despertar aprendizagens que se desenvolverão e potencializarão as funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Durante o brincar a criança se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes no dia a dia, ela se torna maior do que realmente é na realidade.

Vygotsky (1988), destaca que esse processo de significação é elaborado por meio da atividade em contextos sociais específicos, o que é interiorizado não é a realidade em si mesma, mas o que isso representa para os sujeitos em relação ou para cada um em particular. Essa dinâmica não se dá de maneira passiva ou direta, a criança por sua vez, reelabora diferentes sentidos aos significados compartilhados na cultura.

Assim, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados, ela é desenvolvida pelas crianças em seu prazer lúdico e também como forma de interagir com os adultos e de explorar o meio ambiente.

Kishimoto (2002,139) define brincadeira como “ atividade que se inicia desde o nascimento no âmbito familiar” e continua com seus pares. A autora diferencia os termos brincadeira, brinquedo e jogo, da seguinte maneira: a brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras; brinquedo como objeto, suporte de brincadeira e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. A autora nos alerta também que muitas vezes o que dificulta a compreensão das definições desses termos é o fato de ter vários outros termos como sinônimos.

Vygotsky (1989) explicita que como o domínio do conhecimento acontece em constante transformação, há uma ruptura com a lógica individualista, e o "outro" é visto como parceiro da aprendizagem, sendo estímulo ao processo de aprender, em que cada parte é integrada à composição que se interliga ao todo.

Hadad (2013, p.21), destaca que, “a brincadeira é um espaço de experimentação, permite o desenvolvimento de competências absolutamente importantes que não são contempladas pelo mundo escolar tradicional”. A brincadeira traz satisfação para os pequenos, com isto, no espaço da sala de aula, a criança procura satisfazer seus desejos não realizáveis imediatamente envolvendo-se em um mundo da imaginação onde seus desejos podem ser concretizados por aquele momento. Através da brincadeira a criança, explora, decodifica, interpreta e constrói novos significados”. Vale ressaltar que, o fato das crianças realizarem talvez as mesmas brincadeiras, não significam que estas tenham o mesmo significado para cada uma delas.

Filho (2008), destaca o pressuposto de que adultos e crianças atuem cotidianamente como atores sociais que se humanizam, por meio de vivências que estabelecem nos espaços e tempos do contexto educacional. Como forma de re-historiar e recontar os cenários vivenciados na unidade escolar durante os registros filmicos, trago aqui por Episódios alguns exemplos que retratam uma diversidade de repertório apresentados pelas crianças, no uso que fazem dos lugares nas cenas de aula.

Episódio I-Natália e sua boneca

Pesquisadora: *Natália, em sala sempre se envolvia nas atividades da professora. Ora ou outra ela era convidada pelos colegas para brincar, mas se recusava. Trazia consigo sua inseparável boneca. Certa feita em que era o dia das brincadeiras livres, a professora sugeriu para que as crianças pegassem seus brinquedos e fossem brincar. Natalia, percebeu que a professora estava confeccionando lembrancinhas, se aproximou dela e ficou dando opinião sobre as mesmas.*

Professora A: *-Natalia vá brincar com as outras crianças!*

Natalia: *-Não quero já sou mocinha tia. “Eu não brinco como eles brincão não sou criancinha”. O que você está fazendo professora?*

Professora A: *-Vá brincar com seus colegas Natalia!*

Natália: *-Tia eu não quero!*

Pesquisadora: *Mas, com sua boneca no colo, de repente, em meio ao diálogo de justificativa dela sobre o porquê não queria brincar ela falava com sua própria boneca repreendendo-a assim: -Minha filha para de puxar meu cabelo, deixa a mamãe quieta!*

Professora A: *-Depois fala que não é criança, e sorriu diante da situação!*

(Nota de campo: data 05/08/2014)

Neste episódio, podemos perceber alguns pontos que os estudos de Sarmiento (2003), contribuíram para esclarecer sobre a ludicidade nesse processo de significação. Em seu texto “*As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade*”, o autor denota, “o mundo do faz de conta, faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”. (2003, p.16). Natalia, por mais que não se envolvia com as partilhas de seus pares em sala, ela por sua vez, não deixava de ter sua própria representação peculiar de seu mundo lúdico. Com a sua inseparável boneca, que por ela era trazida todos os dias às aulas. Por segundos, a experiência de ser mãe compunha o cenário

lúdico de Natalia, dos cuidados e afetos. Para ela, sua boneca, era um bebê! E havia puxado seu cabelo!

Segundo Vygotsky (1988), a imaginação surge originalmente da ação, qualquer situação do brincar está incutida de normas de comportamentos. Por exemplo, no caso de Natália ela imagina-se como mãe de sua boneca, nesse brincar ela obedece, às regras do comportamento maternal. Entretanto para o desenvolvimento infantil as brincadeiras são de extrema importância, pois, as auxilia para tomada de decisões e compreensão de regras.

Kishimoto (1998), afirma que a menina que brinca com a boneca de "filhinha", não deixa de ser um jogo, ali estão presentes regras internas, ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira. O jogo só é jogo quando a criança só pensa em brincar. Contudo, podemos definir jogo infantil quando se refere à uma descrição de uma atividade lúdica que designam tanto o objeto quanto as regras do jogo da criança.

Para a professora, aquele momento tinha outra entonação, o de reforçar a idéia de que o brincar efetiva-se principalmente quando se está acompanhado por outras crianças. Todas as vezes que Natalia era indagada pela professora sobre esse assunto, em não fazer coisas de adultos, ser criança e brincar, sempre demonstrava resistência. Em conversas com a professora da turma sobre o comportamento de Natalia, a mesma relatou que à menina era cobrada pela mãe, após o nascimento de seu irmão, a função de irmã mais velha. Seu tempo de brincar era ocupado com outras responsabilidades, pois, teria que ajudar sua mãe a cuidar de seu irmão que era um bebê. Para Moretti e Silva (2011):

Uma luta contra uma sociedade adultocêntrica que ainda é incapaz de valorizar o lúdico, que nega o prazer, a contemplação, o ócio. O tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo da criança é quanto dura o prazer do que está fazendo, é de uma outra ordem, que sempre está em confronto com o mundo adulto, pois é este que organiza o espaço e o tempo na educação infantil, mas as crianças sempre trarão carrinhos escondidos no bolso. (p.45)

Então, percebi que Natalia trazia alí para o cotidiano das aulas, suas representações de seu dia a dia com seu irmãozinho, suas vivências. Ela não deixava de brincar, por mais que contestava ao convite de brincar com seus colegas, Natalia, por meio da brincadeira trazia novos sentidos a imagem que tinha de suas experiências enquanto irmã mais velha. A brincadeira não transforma o mundo, mas o sentido, a imagem que temos do mundo. É no desenvolvimento da brincadeira que novos significados são atribuídos. No caso de Natália, a boneca, foi o brinquedo que deu suporte à sua brincadeira. Conforme Vygotsky (1998, p.65):

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. (p.65)

É a função lúdica que definirá com que a criança atribua ao objeto a função de brinquedo, a brincadeira nesse âmbito permite que a criança faça experimentos, inventem sem grandes riscos, uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a sua realidade social. Quando brinca ela está tomando uma certa distância da vida cotidiana, está no mundo imaginário. Nesse próximo episódio veremos o relato sobre duas crianças e seus modos distintos de relacionar-se com os brinquedos e o brincar sozinho.

O Episódio-II A hora do lanche e a disputa à ponta da mesa

Nesse pequeno episódio destaco, que durante o período em que estive na unidade de educação infantil observando as significações das crianças e os espaços narrativos promovidos por elas. Quando elas se reuniam no refeitório para o lanche, além de ser o momento das partilhas era também o momento das combinações. O intervalo seguia o horário das 15:00h às 15:20h, as turmas eram liberadas uma a uma, conforme a faixa de idade. Em coleta de dados através dos registros fílmicos eu observava sempre o murmúrio das crianças ao descerem para o refeitório, disputavam o sentar-se à mesa, principalmente, as crianças da turma pesquisada. O empenho delas era grande em conseguir sentar-se à ponta das mesas. Seguem os relatos:

Pesquisadora: *-Na hora do intervalo, percebi o murmúrio das crianças na mesa do refeitório, onde disputavam quem ficaria sentado à ponta da mesa. Então, perguntei-lhes qual é o intuito de sempre disputarem a ponta da mesa.*

Crianças: *-Para pegarmos os copos das cores que queremos e comermos primeiro do que as outras crianças.*

Pesquisadora: *Pedi para que me explicassem.*

Crianças: *Tia os copos, vem enfileirados sempre assim: copo verde, azuis, rosa e amarelo. A tia da cozinha sempre dá primeiro o copo verde deste lado depois o azul do outro lado. E depois a rosa, depois o amarelo. A gente combina quem vai sentar nas pontas e quando é a vez de quem, pegar o copo. E a gente é quem come primeiro também quando senta na ponta.*

Pesquisadora: *Eu perguntei-lhes e se a cor preferida do colega for outra e não for essas. A menina sorriu e disse: tia aqui até as crianças que gostam de outras cores, quer disputar a ponta da mesa. Por que a gente gosta dessa brincadeira! (Nota de Campo: 21/11/2014).*

Conforme ao relato apresentado, podemos inferir que o estar no refeitório torna-se o lugar do brincar e das brincadeiras. Na disputa de um lugar para se assentarem a mesa elas

se organizavam e ressignificavam a hora do lanche, como uma oportunidade de se assentar nos melhores lugares e receberem seus copos de sua cor preferida e o lanche primeiro que os demais. Isso tudo uma prazerosa brincadeira como disse a criança. De acordo com Sarmiento (2003, p.14):

A Cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.

Um aspecto importante a ser comentado, são as normas que estão presentes em qualquer tipo de brincadeiras, inclusive nesta criada pelas crianças no refeitório, mesmo quando não estabelecidas a priori. Vygotsky (2007), destaca que as regras já estão implícitas na brincadeira, não pré-estabelecidas, mas originadas da própria situação. Nessa brincadeira a regra era, ao descerem para o refeitório quem conseguisse sentar-se primeiramente à ponta da mesa pegaria o copo da cor verde, quem fosse o segundo pegaria o copo azul, o terceiro o copo rosa e o último amarelo, daí voltava a sequência de novo. Aliás, segundo as crianças sempre os copos vinham nessa mesma ordem.

Mas, o mais interessante é que nesse período em que realizei os registros fílmicos das crianças e de suas interações no refeitório, elas realizavam todos os dias essa mesma dinâmica, passando a vez para os demais alunos que ainda não tinham tido a oportunidade de pegar os copos das cores desejadas em outros momentos. E para essa brincadeira havia uma criança que fazia o papel de líder e por incrível que pareça ser, era a Natalia quem organizava a brincadeira. Em outra ocasião citada ela julgava-se não ser criança mais para brincar com os seus pares. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2013, p.95):

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar as instituições a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

Considerações Finais:

Ao oportunizar o lugar da fala, do movimento, o partilhar das vivências através das narrativas infantis, possibilitou-me perceber os espaços narrativos e os lugares construídos pelas crianças, que por sua vez, enquanto prática social, são experiências formativas, que promoveram vivências culturais aos pequenos, seus pares e aos educadores no âmbito da Unidade de Educação Infantil pesquisada. Parar e olhar o brincar infantil nos faz refletir um pouco sobre nossa própria sociedade pois, pensar sobre infância é buscar em todo contexto histórico a construção de sentidos atribuídos a ela, que em vários períodos deixaram indícios da maneira como foi e é compreendida.

Na direção desse entendimento percebemos que as brincadeiras nos mostram crianças interagindo e agindo a seu modo e de acordo com a sua percepção da realidade, apesar das limitações do ambiente. As crianças sempre se adaptam à situação, as crianças sempre brincam. A linguagem das brincadeiras e os significados que elas provocam são importantes de serem percebidos, pois nos fazem reconhecer as crianças não como adultos em miniatura, mas como seres únicos, com características próprias e ativas na construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BAZILIO, L.C; KRAMER, Sonia. *Infância, Educação e direitos humanos*. - 4.ed.- São Paulo: Cortez,2011. ISBN: 978-85-249-1839-1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CLADININ, D.Jean; CONNELLY, F.Michael. *Pesquisa Narrativa e Educação de Professores* ILEEL/UFU.-Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, B.M.F. **Geografia da Infância**: imaginação e criação. *Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil* – Cuiabá: EdUFMT, 2013.

FILHO, Altino José Martins. **Crianças e adultos**: marcas de uma relação. Editora Mediação.2008.

HADAD, Lenira. **A brincadeira da criança para Gilles Brougere; suas características e seu lugar na Educação Infantil.** *Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil* – Cuiabá: EdUFMT, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O Jogo e a Educação infantil.* 22.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

KOHAN, Walter Omar. "Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano." *Educação & Realidade* 35.3 (2010).

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo:** currículo conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Maria Alfredo. *Narrativa Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores.* Editora: Pedagogo. **Coleção: Educação e Formação.** Tema: Educação, Ano: 2011, p.154

OLIVEIRA, Zilma. M.R de. *O Currículo na Educação Infantil:* O que propõem as novas Diretrizes nacionais. Agosto/2010.

PRADO, Patrícia D. (1999). "As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche". *Pró-posições*, Campinas: Editora da UNICAMP, vol.10, n.1 (28), pp.110-118, mar.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). Os fazeres na Educação Infantil. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte na infância*. Cidade do México, Hispânicas, 1987 [original de 1930].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.