

Artigo Original

Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos

João Batista Freire ¹
Geisa Mara Laguna Santana ^{1 2}

¹ *Centro de Ciências da Saúde da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil*

² *Rede Municipal da Cidade de Florianópolis, SC, Brasil*

Resumo: Durante um semestre letivo realizamos uma pesquisa sobre as atividades lúdicas praticadas nas aulas, por crianças de 4 a 5 anos de idade, frequentadoras de uma creche municipal na cidade de Florianópolis. Pesquisamos, servindo-nos, para isso, de uma modalidade de pesquisa denominada Pesquisa-Ação, cujo objetivo foi perceber quais os tipos de relação estabelecidas entre as crianças durante os jogos de faz-de-conta propostos pela escola. Na pequena sociedade dos jogos dessas crianças, elas revelaram, conforme o que foi anotado em um diário de campo, que, apesar de desacordos, de momentâneos desinteresses, prevaleceu sempre a busca da colaboração, das parcerias e da organização do trabalho em grupo.

Palavras-chave: Pesquisa-Ação. Atividades Lúdicas. Relacionamentos Sociais.

Social relations among school children during imaginative games in physical education classes

Abstract: An investigation on the use of ludic activities in the classroom was carried during a school semester with a group of children ages 4 to 5, at a day-care center belonging to Florianópolis Municipal School District. The focus of the investigation was to observe what kind of social relations would emerge among the children while playing make-believe games; this required the use of a specific kind of research known as Action-Research. In the small society formed by the children as they played (the happenings of which were registered in a research journal), it became evident that, disagreements notwithstanding, what prevailed was the search for cooperative work, the establishment of partnerships and the organization of work-groups.

Key Words: Action-Research. Ludic activities. Social relations.

Introdução

Toda criança é uma protagonista que tenta descobrir nas suas relações sociais, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações. O tempo todo, as crianças nos revelam a sua maneira de ver o mundo e a sua capacidade de interagir com o outro.

Durante um semestre escolar de Educação Infantil, conteúdos foram ministrados durante as aulas, objetivando o desenvolvimento da imaginação de crianças de quatro a cinco anos de idade. Todas as atividades realizadas eram lúdicas, e foram escolhidas especialmente para este estudo, uma vez que são fomentadoras da imaginação. Ao longo dos trabalhos, durante cada aula, registramos, em diário de campo, as expressões verbais das crianças, para confirmar a idéia de que determinadas atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento da imaginação.

Para realizar os jogos propostos durante as aulas, visto que as atividades eram coletivas, as crianças tiveram que atuar em grupo e, para isso, estruturaram-se a partir de diversos tipos de relação, tais como parcerias, desacordos, lideranças, colaborações e organizações de atividades em grupos.

Vygotsky (2006) salienta que as relações das pessoas com o mundo não se mantêm em equilíbrio por alguma razão natural, que elas precisam criar, tomar iniciativas, construir suas relações com o mundo social.

Se a vida que a rodeia não estabelece tarefas, se suas reações naturais e herdadas se equilibram plenamente com o mundo em que vive, então não haveria base alguma para o surgimento da ação criadora. O ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria nenhuma esforço e, nada poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos. (VYGOTSKY, 2006, p. 35)

Foi o que constamos nesta pesquisa. O motivo que as crianças tinham para agir era forte: queriam jogar os jogos propostos. No entanto, estar motivadas não significava terem todas as coisas à disposição, pois, conflitos de relações eram constantes. E esses conflitos tinham que ser resolvidos, caso contrário, o jogo não ocorreria.

De acordo com Freire (1989, p. 46)

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

Freire (1989) esclarece, portanto, a estreita conexão existente entre o mundo social e o mundo da imaginação infantil. Ou seja, as crianças, quando brincam entre elas, não fazem apenas o que lhes indica o interesse individual. Se, como aconteceu nesta pesquisa, brincam em grupo, mesmo sendo ainda tão novas, o choque de interesses pode levar ao fracasso da brincadeira. Mesmo transportando-se ao mundo da fantasia, as crianças mantêm uma âncora permanente com a realidade e chegam a acordos. Interagindo com o outro em diversas formas de relação, as crianças acabam por levar a bom termo a atividade que, tão cheia de conflitos, parecia fadada ao fracasso.

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

Ainda de acordo com Freire (2002, p. 86)

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

É produzindo imagens, interagindo com seus pares e vivenciando diferentes situações que a criança é estimulada a metamorfosear o vivido e a revivê-lo de diversos modos,

oportunidades em que pode construir e ampliar seu modo de pensar. Portanto, imaginar é re-contar e refazer o mundo, por meio da relação entre fantasia e realidade.

Sobre as conexões entre o real e o jogo, Piaget dedicou parte de sua obra. Nesta passagem ele comenta sobre tais conexões:

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

Elkonin (1998) investigou questões relacionadas à direção dos jogos infantis e assinala uma série de elementos do desenvolvimento dos jogos.

[...] os jogos das crianças já apresentam aos três anos de idade um caráter temático e desenvolvem-se com intensidade nessa direção até os sete anos. Estabelece ela que, [...] os princípios motores determinantes do jogo...baseiam-se na aprendizagem gradual do papel que a criança desempenha numa coletividade infantil. O tema do jogo e seus papéis determinam a atitude das crianças em face do jogo [...] (ELKONIN, 1998, p. 238)

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

Portanto a brincadeira é situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, p. 35, 1995).

O jogo constitui, assim, uma espécie de ponte de transição, entre a criança e a realidade. Por mais que ela jogue, sendo saudável, mantém vínculos com a realidade e não se perde totalmente na fantasia, podendo ir e vir, construindo regras, seguindo-as, mudando-as, e assim por diante.

Para Macedo (2004, p. 12),

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

Brougère, a respeito desse tema, acredita que o:

Jogo humano supõe um contexto social e cultural. É preciso, com efeito, romper com o mito do jogo natural. A criança está mergulhada desde o seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável [...] o jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar [...](BROUGÈRE, 2004, p. 33)

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

Quinteiro (2000, p. 26) salienta que,

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

Objetivo

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e interpretar, as relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos, entre crianças de 4 a 5 anos de idade frequentadoras de uma creche municipal na cidade de Florianópolis, a partir de uma pesquisa-ação.

Método

Entendemos, como Damatta, que o caminho da investigação exige-nos um

[...] duplo movimento de olhar o familiar como se fosse estranho e de tornar o estranho familiar, (movimento que) é mediado por um corpo de princípios gerais, que têm origem nas teorias em que se apóia o pesquisador e na metodologia de observação participante que possibilita: aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação. (DAMATTA, 1987, p. 26)

Era necessário estar com as crianças durante as aulas, mediar, pensar em elementos novos, em desafios, e, ao mesmo tempo, distanciar-se para apreender o significado que elas davam aos acontecimentos ocorridos. Para isso, foi importante assumir uma nova “atitude epistemológica”¹, traduzindo os olhares, gestos, atitudes, tendo uma escuta sensível na busca de interpretar e compreender as ações imaginárias das crianças. O pressuposto aqui é que a relação pesquisador – pesquisado não se dá de maneira unilateral, mas sim pela possibilidade de diálogo, de trocas, de uma relação de alteridade.

¹ Segundo Ferreira (2002), atitude epistemológica, significa uma escuta sensível por parte do pesquisador daquilo que as crianças dizem, procurando captar a densidade de sentidos do que está envolvido na situação. *Motriz*, Rio Claro, v.13, n.4, p.249-258, out/dez. 2007

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

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

Em busca de um método para romper com a visão “adultocêntrica”² e encontrar formas de captar as manifestações das crianças, optamos por um trabalho, predominantemente, qualitativo. As quantificações ocorridas foram necessárias para tornar mais claros alguns dos dados recolhidos. O método da pesquisa-ação mostrou-se o mais indicado, pois, nele, pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando se pretende a transformação da prática.

Thiollent esclarece que,

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2002, p. 14)

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

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

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto-concepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 3).

Este trabalho foi estruturado dentro de princípios geradores que promovem ações práticas para sanar os

² De acordo com Gobbi (1997, p. 26) o termo “adultocêntrico” aproxima-se de outro termo utilizado na antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o adulto, ele é o centro.

problemas que surgem durante o caminho da pesquisa. Caracteriza-se como uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico configurado como uma ação que dá tratamento científico à prática educativa e tem como objeto principal os sujeitos pesquisados.

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

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

O local da pesquisa: espaço de vivências infantis...

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

Na creche, as crianças são agrupadas por idades aproximadas, formando seis grupos. Cada grupo possui uma professora regente formada em pedagogia, uma auxiliar de sala e, três vezes por semana, as crianças têm Educação Física com professora específica da área. Nessa creche, todas as auxiliares são formadas em pedagogia ou têm segundo grau com habilitação no magistério. O trabalho pedagógico é organizado por projetos de trabalho denominados interacionais que visam ampliar as diferentes linguagens de expressão, tais como culinária, artes plásticas, música, teatro, brincadeira, história e cinema. Afirma o Projeto Político-Pedagógico da unidade pesquisada:

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

A creche proporciona atividades pedagógicas na qual as crianças de diferentes idades podem conviver,

proporcionando ricas interações. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a creche deve,

Proporcionar às crianças uma educação que a constitua plenamente, complementar àquela oferecida pela família, que promova o seu desenvolvimento, sua aprendizagem, para integrar-se socialmente no mundo, para elaborar as formas de expressão do seu ser, para construir-se como pessoa, adquirindo a cultura de sua família, coordenado por profissionais especializados, num ambiente favorável, com materiais pedagógicos adequados. (PROJETO... 2006, p. 12).

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

Sujeitos do estudo

A população deste trabalho abrange crianças matriculadas em uma Creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A pesquisa ocorreu com crianças do grupo seis³, com faixa etária de 4 a 5 anos, ao todo 26 crianças, 24 em período integral e 2 em meio período, sendo 9 meninos e 17 meninas. A escolha dos grupos participantes se deu pela faixa etária e pela sua permanência na creche nos anos de 2006 e 2007, facilitando um estudo longitudinal.

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

O conteúdo das aulas eram os jogos de construção e os jogos de faz-de-conta, os materiais didáticos utilizados era composto por caixas de diversos tamanhos, bolas, latas, cordas, tecidos, tampinhas de garrafas pets e garrafas pets, todos nas cores vermelho, amarelo, azul e verde, livros de histórias infantis e brinquedos como: bonecas, loucinhas, adereços e fantasias que as crianças utilizavam durante suas brincadeiras. As vinte duas aulas ocorreram nos momentos da educação física e os temas planejados foram: construções utilizando um único material didático, construções utilizando diversos materiais didáticos, brincando com as histórias infantis, brincando com nossas próprias histórias e brincadeiras populares. Todos esses temas estavam ligados às

³ De acordo com a Portaria de Matrícula nº 091/2006-dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação Infantil no município de Florianópolis as crianças nas instituições são divididas de acordo com a faixa etária. Grupo I: a partir do nascimento; grupo II: um ano; grupo III: dois anos; grupo IV: três anos; grupo V: quatro anos; grupo VI: cinco anos e grupo VII: seis anos. Apesar desta definição no grupo que participou da pesquisa era composto de crianças de quatro a cinco anos.

Motriz, Rio Claro, v.13, n.4, p.249-258, out/dez. 2007

brincadeiras simbólicas. O planejamento contemplou situações onde as crianças criavam seus enredos de brincadeiras, construíam seus cenários e arquitetavam situações imaginárias. Decidimos que as aulas seriam organizadas em ordem crescente de complexidade e desafios. O planejamento de cada aula foi elaborado a partir da avaliação do encontro anterior com as crianças, levando em consideração a percepção dos adultos envolvidos e a fala das crianças. Essa avaliação tinha como base as anotações que fazíamos de todas as atividades no diário de campo. Esse diário era examinado pelos pesquisadores e professores de sala. Percorreremos, então, um caminho de planejamento e investigação em que a dinâmica do processo pôde ser revista e reescrita conforme as necessidades apresentadas. Criamos uma ponte entre prática e teoria. Estabelecemos uma relação direta com os sujeitos investigados, possibilitando perceber as relações sociais e aquilo que as crianças copiam, recriam e inovam.

O registro de uma aula (diário de campo)

Tema: Construção com único material - Aula nº 5

Iniciei a aula conversando com as crianças, sobre nossas brincadeiras. Neste momento algumas crianças relataram que em suas casas elas estão guardando tampinhas e que lá também brincam de construir coisas com este material. A sugestão da aula foi dada por mim de desenharmos e criarmos brincadeiras utilizando as tampinhas.

Uma criança falou: - Ah, então quero fazer colorida e desenhar um monte de coisa.
Falei :- Vamos fechar os olhos e tentar ver o que está dentro de nós , para construirmos com as tampinhas aquilo que imaginamos.
As crianças fizeram silêncio e fecharam seus olhos. Então perguntei: - O que viram ?
Criança 1: - Eu vi as tampinhas falando.
Geisa:- Falando o quê?
Criança 1:- Que ela ta numa festa de aniversário.
Criança 2:- Ah, eu to vendo barco e carro.
Criança 3 :- Vi escuro e vi tampinha e ela agora é jogo de brinca.
Criança 4 :- A tampinha tem perna e passeia na festa.

A atividade foi iniciada e as crianças se organizaram em pares, sozinhas e algumas formaram pequenos grupos de 3 e 4 crianças. Percebi que houve alguns desacordos durante a divisão do material e na organização do espaço, e que durante essas situações, as lideranças surgiram na tentativa de resolver os conflitos. Depois de muitas discussões entre as crianças, as relações de parcerias e colaborações se estabeleceram.

No início as crianças que estavam em grupo conversavam entre si, para poder decidir o que iriam fazer, outras buscavam as tampinhas e as encaixavam dentro dos arcos dando formas indefinidas aos desenhos. Fiquei observando e

não interfeiri neste momento. Aproximei-me de alguns pares e perguntei: - E aí, que estão fazendo?

Eles responderam:

Criança 1:- A gente tá fazendo uma cama elástica e essas tampinhas são crianças que estão pulando.
Em outra dupla fiz a mesma pergunta.
Criança 2: - É um bolo daquela festa ali.

Percebi que na parede havia um cartaz colorido que a prof. havia trabalhado com eles criando uma produção textual e que a maioria tinha construído com as tampinhas a sua própria produção textual.

Continuei a perguntar às outras crianças. Elas responderam:

Criança 1 : -Aqui é o bolo e essas aqui são crianças correndo.
Criança 2: - É uma cama elástica de bebê e também uma pra criança como eu.
Perguntei: - E você está aqui na cama elástica?
Criança 2: - To aqui ó, pulando bem forte.
Criança 3: -Fiz uma piscina de bolinha.
Criança 4: -Um círculo de festa.
Criança 5: -São carros e meninos, e cama elástica.
Criança 6: -Aqui é mesa de comida, aqui é mesa de bala, aqui é mesa de refrigerante, aqui é criança brincando, correndo.
Perguntei: Esta festa é como aquela que está na parede?
Criança 1: -É , só que a minha tem mais criança.
Criança 2: -A minha não tem música. Mas se eu quisé eu escuto.

Quando terminamos, sentamos no chão e conversamos sobre nossas criações. A maioria das crianças reproduziu a figura da festa que havia na parede e outras colocaram elementos novos como maior número de crianças e presentes como: boneca e carros.

Combinamos de brincar novamente com este tema "Festa".

Avaliação (pesquisadora e professora regente)

A nossa primeira discussão foi em torno do tempo utilizado nesta aula, ficamos uma hora e quinze minutos brincando com as crianças. E isto revela que a atenção das crianças, apesar delas serem pequenas, depende muito do que propomos. Fernando Pessoa (1986) diz que a medição do tempo do relógio é falsa. Ela realmente é falsa no que se refere ao tempo das crianças.

Citamos Malaguzzi (1999, p. 76)

É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medida do bom-senso cultural e biológico.

Se a natureza que comanda todos os animais afirma que a infância deve durar mais nos seres humanos-infinidamente mais, diz Tolsoy - isso ocorre porque a natureza sabe quantos rios existem para serem cruzados e quantas trilhas precisam repisar. A natureza dá tempo para a correção dos erros (tanto pelas crianças quanto pelos adultos), para a superação de preconceitos, e para que as crianças tomem fôlego e restaurem sua auto imagem, a de seus companheiros, de

seus pais, dos professores e do mundo. Se hoje nos achamos em uma era na qual o tempo e o ritmo das máquinas e do lucro domina o seres humanos, então desejamos saber qual é a posição da psicologia, da educação e da cultura.

Hoje deixamos que as crianças vivenciem seu tempo, procuramos controlar a nossa pressa adulta em relação a brincadeira. A utilização de um cartaz com intenção pedagógica de desenvolver a imaginação, fez com que as crianças criassem brincadeiras inusitadas. As tampinhas foram transformadas em brinquedos e personagens que fizeram parte de uma história construída pelas crianças

A atividade de hoje também mostrou como as crianças avançaram na questão da organização do grupo e na divisão do material. Podemos perceber como as parcerias se formam e como as lideranças surgem.

As crianças criaram utilizando repertório de imagem conhecida, no caso a maioria das crianças construíram uma festa com as tampinhas e alguns elementos novos compuseram suas brincadeiras.

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

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

sentem em fantasia é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos.

Percebemos que as crianças criavam personagens para acompanhá-las em suas ações e imitações, o material proporcionou transformações de um objeto em outro, onde o faz- de- conta possibilitou um espaço aberto às emoções e aventuras.

Para próximo encontro iremos explorar novamente a “festa” utilizando caixas, garrafas, bolas, balão, tampinhas e latas (construções com diversos materiais).

Apresentação dos dados e interpretação dos resultados

Lendo atentamente os registros efetuados no diário de campo, destacamos aqueles que respondiam nossa indagação sobre as relações sociais mantidas pelas crianças durante as brincadeiras, em meio a diversas outras falas, quase sempre alusivas a fantasias. Os registros destacados puderam ser agrupados, de maneira geral, em seis categorias, isto é, aquelas que correspondiam aos acontecimentos resultantes das relações entre elas durante seus jogos. Ao longo das vinte cinco aulas ministradas aulas, fizemos apontamentos, no diário de campo, quatro vezes, correspondendo as aulas do semestre.

Tabela 1. Freqüência das relações sociais entre as crianças

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

Na Tabela 1, percebemos alguns aspectos dessas relações. Na primeira coluna à esquerda colocamos as palavras que mais apareceram no registro do diário de campo. Os desacordos referem-se às disputas pelo material pedagógico disponível para as brincadeiras, pela escolha de papéis, no

uso do espaço para organizar a brincadeira, entre outros. As parcerias são os elos construídos pelas crianças para alcançarem determinado objetivo, são as amizades e as conexões que as crianças constroem. As Colaborações são as ajudas mútuas, na organização do material, na construção de

cenários, na divisão do material. Lideranças são situações em que algumas crianças tomam as decisões, formam os grupos e organizam as brincadeiras. Desinteresse constituía uma situação em que alguma criança não se interessava por determinada ação pedagógica. Por organização entendemos o uso dos espaços pelas crianças, nas construções realizadas, na formação de grupos de brincadeiras, no cuidado com o material, na construção de regras, na seqüência das brincadeiras. As colunas ao lado direito referem-se às observações realizadas durante as aulas. A primeira observação refere-se a sete aulas ocorridas no mês de abril, a segunda observação as sete aulas do mês de maio, a terceira as cinco aulas do mês de junho e a quarta as três aulas do mês de julho.

A seguir, tomando por base os dados do diário de campo, descritos numericamente na Tabela 1, interpretamos tais dados, à luz da interrogação central desta pesquisa.

A) Organização

Começamos pelas categorias que mais freqüentemente apareceram nas observações. Desse emaranhado de práticas sociais, é possível perceber na Tabela 1 como as crianças interagem e constroem suas relações a partir das aulas. Podemos verificar que a organização obteve a maior freqüência, 22 vezes ao longo do semestre, reflexo do tipo de aula praticada, isto é, aulas em que as crianças tinham liberdade para decidir, para criar, para tomar iniciativas.

Anotamos no diário de campo um desses momentos:

Durante esta brincadeira as crianças foram criando regras, como, por exemplo, ao subir na mesa ou entrar na casa da mamãe o lobo não poderia pegá-las. A organização da brincadeira exigiu pouca intervenção dos profissionais. As próprias crianças se revezavam nos papéis de lobo, meninos, irmãs e mamãe. (Jul. de 2007)

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

Em aulas referenciadas em atividades lúdicas, especialmente jogos de faz-de-conta, como as que ocorreram durante esta pesquisa, organizar-se para que a brincadeira ocorra é uma necessidade. Construir cenários, protagonizar as cenas, decidir o itinerário da história, criar novos desfechos para que os elementos de sua imaginação quebrem com os enredos de brincadeiras predeterminadas, fizeram com que as crianças criassem formas de se organizarem, dando espaço para o novo, para a alteridade e inventando formas de lidar com a imprevisibilidade.

Isto posto, durante as ações pedagógicas, o jogo que as crianças criavam viabilizava as negociações e a partilha de idéias, favorecendo, assim, atitudes de cumplicidade.

Na fala da professora regente podemos perceber um desses episódios.

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

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

Não realizamos um trabalho de pesquisa apenas para referendar o que outros pesquisadores já disseram anteriormente, apesar de, se isto ocorresse, seria, do ponto de vista científico, perfeitamente válido. Porém, nossa intenção é acrescentar algo àquilo que já se conhece a respeito das relações mantidas por crianças dessa faixa escolar. Em alguns pontos, sem dúvida, coincidem nossas conclusões com as de outros autores. Aquilo que Freire (1989) afirmou, mencionado na Introdução deste trabalho, guarda muitas afinidades com o que aqui descrevemos. No entanto, pouco sabíamos a respeito das relações das crianças quando precisam se articular para brincar. E não se trata apenas de estabelecer regras como já foi descrito em algumas teorias. Trata-se de construí-las, como produto das conversas e acordos entre as próprias crianças. Sendo crianças tão novas ainda, a possibilidade de construir regras a partir de acordos ainda é insipiente, porém, mesmo de maneira frágil, há indícios observáveis.

B) Parcerias

As parcerias foram registradas 17 vezes nas ações pedagógicas, revelando que o tempo todo as crianças interagiam construindo laços de convivência, procurando afinidades, buscando o outro para construir seus enredos de brincadeiras. Vejamos uma das descrições no diário de campo:

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

Esses elos de afinidades que se formavam durante as aulas, decorriam das interações, dos vínculos que as crianças estabeleciam mediante suas ações na brincadeira. A procura

pelo outro, a busca de pares para elaboração das brincadeiras, nos remete a pensar sobre a despreocupação histórica do sistema educacional quanto aos sentimentos das crianças. É possível dizer, no caso das aulas aqui analisadas, que as parcerias constituem uma prática amorosa. No livro *Educação como Prática Corporal*, de Freire e Scaglia (2003) o amor é discutido como prática pedagógica.

É preciso portanto, criar um ambiente favorável para que o amor seja ensinado. Não como se ensina uma lição qualquer, mas reunindo condições para que haja atitudes amorosas. E essas atitudes, se o amor é uma espontaneidade alegre, podem, melhor que em qualquer outro ambiente, ser tomadas pelo jogo. (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 176)

Conforme a tabela acima, percebemos que as parcerias apresentaram-se 17 vezes durante nossas aulas. O planejamento elaborado permitia esses encontros, estabelecendo vínculos afetivos e revelando o desejo que as crianças têm de se relacionar e se comunicar de maneira próxima e afetiva. Além disso, mostra, também, que as relações sociais têm profunda conexão com as questões afetivas.

Repetimos uma das afirmações de Piaget a respeito dessas questões afetivas:

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e ao mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja adaptação ao real senão pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sanções (PIAGET, 1979, p. 37).

Sob a aparente inocência do jogo, a criança se abriga das pressões. Para ela, essas pressões não são sentidas. Os desacordos oriundos dos conflitos próprios dos jogos em grupo fazem as crianças resolvê-los como se fossem apenas brincadeiras, como no caso da busca de parcerias.

C) Colaborações

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

Lê-se no diário de campo:

[...] a sugestão seria brincar com o material das Oficinas do Jogo e montarmos uma história para brincarmos. Perguntei como poderíamos montar a brincadeira. Uma criança respondeu: -A gente pode montar todos juntos, um ajuda o outro. (Jul. de 2007)

“As crianças interagiam, conversavam sobre o que estavam fazendo, formavam duplas, uma buscava as tampinhas necessárias e a outra construía o que haviam combinado. (Abr.de 2007)”

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

Wajskop (1995), já chamava a atenção para esse aspecto das relações, isto é, as parcerias. Os jogos tinham que ser realizados, geralmente, em grupos grandes, mas as parcerias estabeleciam alguns dos laços mais importantes para se chegar ao trabalho coletivo.

D) Liderança

As situações de liderança não eram muito frequentes. Sendo todos os trabalhos em grupo, eventualmente alguma criança se destacava em um dos grupos e assumia iniciativas. Os adultos envolvidos nas aulas evitavam interferir em excesso, deixando aos pequenos a tarefa de conduzir os jogos; apenas sugeriam os temas. As aulas eram organizadas para que as crianças pudessem de fato “ser elas mesmas”, respeitadas nos seus jeitos de ser, mediadas pelos adultos apenas quando esse papel impedia que outras crianças pudessem participar com suas idéias. Por exemplo: “*Profe, não dá, só ela quer mandar na brincadeira*”. Essas situações exigiram reflexões sobre como respeitar as crianças nas suas singularidades. Não custa repetir Brougère.

Jogo humano supõe um contexto social e cultural. É preciso, com efeito, romper com o mito do jogo natural. A criança está mergulhada desde o seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável [...] o jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar [...] (BROUGÈRE, 2004, p. 33)

E) Desinteresse

O desinteresse foi observado uma única vez, e no início dos trabalhos. Algumas crianças não mostravam interesse em brincar e participar das aulas. Este fator fez com que discutíssemos com as profissionais que atuavam diretamente com essas crianças, para poder entender o porquê desse desinteresse. Chegamos a aventar a hipótese de que os temas sugeridos para as brincadeiras não eram interessantes, porém, nas próximas aulas o interesse aumentou e não foram mais registrados casos de desinteresse. Mencionamos essa categoria apenas para deixar claro que isso ocorreu, porém, não teve maior importância no transcorrer das aulas.

F) Desacordos

Enquanto as parcerias e as colaborações foram evidentes até o final das aulas, os desacordos, frequentes no início, diminuíram sensivelmente ao longo do tempo, mesmo considerando que, na terceira e quarta observações houve menor número de aulas. Como bem observou Freire:

Motriz, Rio Claro, v.13, n.4, p.249-258, out/dez. 2007

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

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

No registro do diário de campo algumas destas situações foram anotadas;

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

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

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

Criança 1:- É meu, eu sou princesa!

Criança 2:- Sou eu, tu já foi!

Criança 1:- Tá, então pode ser duas princesa, elas eram irmãs, tá?

Criança 2:- Tá, mais eu sou de rosa.

Criança 1:- Tá! (Mai. de 2007)

Nas situações de desacordo as crianças aprendiam a lidar com o outro, interagem, criavam canais de comunicação, conviviam com diferentes sentimentos, e aprendiam a lidar melhor com suas emoções. Nunca recusamos trabalhar com os conflitos. Eles, dependendo da condução pedagógica, podem ser extremamente produtivos.

Para Freire (2007, p. 58)

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

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

O conflito é um elemento essencial, em nossa opinião. O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas-oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de

outros e reformulação da premissa inicial-como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. [...] manter situações que estimulem esta espécie de processo educacional, em que o conflito e a negociação parecem ser as “forças propulsoras” para o crescimento. Um currículo emergente é aquele que permite o desenvolvimento desse processo construtivista (MALAGUZZI, p. 117, 1999).

Mesmo aparecendo com pouca frequência, os desacordos foram importantes, porque evidenciam uma situação que era constante durante os jogos: a dos conflitos. Talvez os desacordos sejam a face mais nítida desses conflitos, até porque costumamos entender conflito como situações de desacordo, quando não necessariamente são; são apenas coisas diferentes em choque, em atrito, produtoras do que consideramos bom ou do que consideramos mau.

Considerações Finais

Talvez a gente devesse se perguntar com mais frequência sobre como é que as brincadeiras das crianças, boa parte das vezes, têm um bom termo. Por vezes, vendo-as brincar, assistindo seus desacordos, suas disputas, esquecemos que, quase sempre, chegam a bons resultados. Nesta pesquisa vimos que, apesar de serem os desacordos situações muito evidentes, que chamam muita atenção, eles estão longe de serem a situação mais freqüente nas brincadeiras de faz-de-conta, pelo menos nos casos que estudamos. Talvez, em parte, porque se tratava de aulas, quando os professores sugeriam temas de aulas, como, por exemplo, a sugestão de fazerem brincadeiras a partir de histórias infantis, ou a partir de ilustrações em painéis, ou a partir de histórias inventadas pelas próprias crianças. Porém, esse é o papel da escola. Não estudamos as brincadeiras de modo geral, mas apenas as brincadeiras praticadas em creches por crianças que tinham aulas planejadas. Caso o estudo fosse feito em situações, digamos, espontâneas, talvez os resultados fossem bastante diferentes, mas esse é um outro tipo de situação que ainda precisa ser estudada.

A busca freqüente de parcerias, colaborações e organizações, num certo sentido, nos surpreenderam, por causa das observações cotidianas que fazíamos durante as aulas. Parece que estavam um tanto escondidas; outras coisas chamavam mais a atenção. A observação paciente, metódica, investigativa, acabou por revelar serem essas situações as mais importantes nas aulas realizadas na creche onde se realizou a pesquisa.

Referências

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, M. M. M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**: as crianças como actores sociais e a organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. **Entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, J. B. Da escola para vida. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Org.). **O Jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, J. B. Conviver e aprender. In: SILVA, P. N. G.; CAMINHA, I. O. (Org.) **Aprender a conviver**: um enigma para educação. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

GOBBI, M. A. **Lápis vermelho é uma coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 145 f. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000114737>
Acesso em: 31 jan. 2007.

MACEDO, L. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. **Pátio. Educação Infantil**, Porto Alegre, v.1, n. 3, p. 12, 2003/2004.

MALAGUZZI, L. História, idéia e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, F. **Poemas para crianças**. São Paulo: Martins Editora, 1986.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PROJETO político pedagógico: Creche Municipal Jardim Atlântico. Florianópolis, 2006.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 208 f. 2000. Tese (Doutorado e Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2000. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000205851>
Acesso em: 31 jan. 2007.

SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1999.

SOUZA, S. J. A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1904/16834> Acesso em: 31 jan. 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. **La imaginacion e el arte em la infancia**. México: Hispánicos, 2006.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

Endereço:

João Batista Freire
Florianópolis SC
88065-185
(048) 3234 -7140
e-mail: jbfreire32@yahoo.com.br

Recebido em: 02 de fevereiro de 2008.

Aceito em: 09 de maio de 2008.