A FANTASIA DO REAL E A CRIANÇA: TUDO FICA MAIS LEGAL QUANDO ELA PODE BRINCAR E IMAGINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Watanabe, Janaina Bolsone do Prado, Tony Aparecido Moreira, José Milton de Lima, Márcia Regina Canhoto de Lima

Universidade Estadual Paulista – UNESP, . Departamentos: Educação Física e Educação, Presidente Prudente, SP. Email: de.wtnb@gmail.com. Agência Financiadora: PIBIC/CNPq.

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo CNPq, intitulada “No mundo da criança: resgatando a fantasia do real no contexto da Educação Infantil”. Iniciada em 2011, seguiu produtivamente até o término do ano letivo de 2014. Realizada em algumas salas de Educação Infantil – I e II de uma escola periférica de um município do Oeste Paulista, buscou estimular a imaginação infantil - por vezes latente - e ampliar o repertório lúdico e imaginativo das crianças e das professoras, por meio de brincadeiras; de músicas; de personagens imaginários; de brinquedos emprestados ou confeccionados pelas próprias crianças. Fundamentada na Sociologia da Infância,adotou a abordagem de natureza qualitativa e a metodologia da pesquisa-intervenção, com vistas a levantar reflexões teóricas e práticas que pudessem colaborar com transformações na realidade. Foram realizadas observações, anotações no diário de campo, fotos, diálogos com as crianças e com as professoras, questionários semiestruturados com os pais e responsáveis. Destaque para o reconhecimento da importância da pesquisa pelos pais/responsáveis das crianças; o contentamento infantil com os brinquedos construídos em conjunto com a pesquisadora; a maior participação e expressão imaginativa das crianças nas brincadeiras propostas; a relevância das relações sociais infantis, principalmente com os pares.

Palavras-chave: Sociologia da Infância, Imaginação, Ludicidade, Infância.

THE FANTASY OF THE REAL AND THE CHILD: EVERYTHING IS NICER WHEN SHE CAN PLAY AND IMAGINE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.

ABSTRACT

This article exposes the results of a survey of scientific research funded by the CNPq, entitled "in the world of the child: rescuing the real fantasy in the context of early childhood education". Starting in 2011, followed productively until the end of the school year of 2014. Held in some early childhood education – rooms I and II of a peripheral of a school municipality in the West, sought to stimulate children's imaginations-sometimes latent-and enlarge the playful and imaginative repertoire of children and teachers, through jokes; of songs; of imaginary characters; borrowed toy or made by the children themselves. Based on the Sociology of childhood, adopted the approach of qualitative nature and methodology of intervention research, with a view to raising the theoretical and practical reflections that could collaborate with changes in reality. Observations were carried out, notes in the field journal, pictures, dialogues with children and teachers, semi-structured questionnaires with parents. Emphasis on the recognition of the importance of research for paisresponsáveis of children; the contentment with the toys children's built in conjunction with the researcher; the greater participation and imaginative expression of the proposed games children; the relevance of social relations, mainly with the pairs.

Keywords: Sociology of childhood, Imagination, Playfulness, Childhood.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo CNPq, cujo início ocorreu em 2011, ao constatar - no decorrer de intervenções e observações realizadas em um projeto de extensão - que professoras demonstravam dificuldades em compreender/valorizar a imaginação infantil, assim como as crianças apresentavam entraves para expressarem-se imaginativamente nas brincadeiras e atividades propostas pelos bolsistas.

A partir desse pressuposto, justifica-se a relevância científica do estudo da temática, haja vista que, além de eixo estruturador das Culturas Infantis, a imaginação representa uma importante forma de linguagem que possibilita às crianças expressarem seus mundos sociais e manifestarem as suas culturas.

Para Ferreira (2008, p. 16-17):

> [...] as crianças são actores sociais competentes, com poder de acção e iniciativa, com capacidades de produção simbólica e de construção de significação do mundo diferentes dos adultos, a imaginação e o faz-de-conta constituem-se como um meio privilegiado de (re) conhecimento e expressão dos seus mundos sociais, e uma forma de manifestação das suas culturas…

As Culturas Infantis representam um conceito da Sociologia da Infância - vertente que se contrapõe a muitas teorias tradicionais que estudam as crianças e a infância. Para a Sociologia da Infância, é necessário valorizar, compreender e respeitar a infância e as crianças, como atores sociais ativos e criativos, com sentimentos, medos, desejos, especificidades e necessidades. A infância - construção social historicamente constituída – é vista como categoria geracional e estrutural permanente, que se (inter) relaciona com outras categorias existentes. Segundo o modelo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) as crianças contribuem com mudanças na sociedade - ao mesmo tempo em que também são afetadas/influenciadas por transformações que nela ocorrem. Corsaro enfatiza que:

> [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. O termo também sugere

> que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31-32)

As culturas infantis representam as especificidades, as formas de ser e de viver das crianças. Para Sarmento, constituem "[...] a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional" (SARMENTO, 2004 p. 3-4). Nesse conceito destacam-se os quatro eixos estruturadores das Culturas Infantis (SARMENTO, 2004), constituídos pela *ludicidade*, pela *fantasia do real*, pela *interactividade* e pela *reiteração*.

Sarmento (2003, p. 15), afirma que a *ludicidade*, apesar de ser mais evidente nas crianças ("brincar é aquilo que elas fazem de mais sério") é própria do homem e constitui uma de suas atividades mais significativas. Para Silva (2014) a infância e a ludicidade estão inerentemente ligadas devido ao grau de importância para a formação da criança. Jogos e brincadeiras atrelam-se a:

> [...] todo processo de formação do indivíduo e da concomitante utilidade de que aí e desde o dealbar da vida se caracteriza toda a presença da atividade lúdica (Foulquié, 1952) que se (con)funde de uma forma incontornável e permanente com as vivências que enformam a vida societária de todas as crianças [...]" (SILVA, 2014 p. 99).

Para Sarmento (2004, p. 16), brincar é "[...] condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade". Compõe uma forma de apropriação de conhecimentos; desenvolve o raciocínio e as capacidades/habilidades motoras, cognitivas, afetivas, emocionais; contempla e estimula as relações sociais com os pares infantis, com as crianças mais velhas ou com os adultos.

A *fantasia do real* constitui-se na forma de a criança transpor o mundo real, construindo-o de forma imaginativa, através da qual ela pode representar personagens ou interpretar situações em seu cotidiano. Ela possibilita assumir diferentes papéis: a criança brinca como se fosse a professora, o pediatra, a mãe, o pai, o herói da televisão. Os objetos se transformam: o cabo de vassoura pode ser um cavalo e o estojo de lápis de cor um carrinho de Fórmula I.

Para Lima e Lima (2013, p. 212), a presença da imaginação nas brincadeiras e "[...] nos jogos de imaginação ou de papéis é, sem dúvida, uma maneira privilegiada de contato com o outro, o mundo e a cultura. Brincando, as crianças se apoderam criativamente de formas e práticas sociais, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem".

A *reiteração* consiste em [...] "um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo" (SARMENTO, 2004, P. 17). Por meio da reiteração, compreende-se que o tempo da criança é diferente do convencional. É um tempo recursivo, sem medidas, que pode ser sempre reiniciado ou repetido pelas crianças, sem que se perca a graça do brincar.

A *interactividade* representa a forma de a criança relacionar-se com familiares, com adultos e, principalmente com seus *pares*, condição que para Corsaro (2011, p. 127) refere-se "[...] a coorte ou o grupo de crianças que passa o seu tempo junto quase todos os dias". Nas interações com o(s) colega(s) ou com o(s) grupo(s) de amigos, as crianças passam a produzir a primeira de "[...] uma série de culturas de pares, na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participarem do mundo adulto" (CORSARO 2011, p. 53).

As relações sociais infantis iniciam no círculo familiar e, gradativamente, se ampliam e se estendem à comunidade, parentes e vizinhos. Cada vez mais cedo, com as implicações/exigências mercadológicas e as necessidades de trabalho, as crianças passam a frequentar os espaços institucionalizados.

Nas creches, pré-escolas e escolas, as interações sociais se tornam privilegiadas, haja vista que, concentram um grande número de crianças. Entretanto, nesses espaços institucionalizados, é comum encontrar: práticas que priorizam alguns conteúdos e linguagens em detrimento de outros, de forma a secundarizar ou naturalizar as brincadeiras; conhecimentos, transmitidos de forma vertical e hierarquizada; salas lotadas, com grande quantidade de alunos; alunos, que ouvem os professores de forma desinteressada, sem encontrar sentido e significado naquilo que deveriam aprender.

Para Lima e Lima (2013, p. 209) "as práticas educativas apoiam-se na vertente tradicional caracterizada pela transmissão, reprodução e repetição, e não levam em conta os avanços científicos e suportes legais que podem nortear essa modalidade de ensino". Sarmento (2005, p. 22), por sua vez, assevera sobre a socialização vertical e

geralmente adultocêntrica das instituições, cujos desempenhos profissionais são comandados pelos adultos, com a transmissão de valores, de crenças, de normas, de ideias adultas aos mais jovens, criando rotinas e modos autoritários ou dominadores que exprimem as práticas e as culturas adultas.

Vale ressaltar que não foi pretensão criticar as escolas e/ou as professoras, mas enfatizar a contribuição e a importância de ambas na vida das crianças e na sociedade. Como afirma ainda Bochorny (2012, p. 73-74) "Compreender o *status* da infância nas agências socializadoras é relevante, uma vez que são as agências que podem propiciar mediações salutares ao desenvolvimento integral dos sujeitos [...]". Para Sarmento, a importância das instituições educacionais e dos espaços domésticos para as aprendizagens de códigos utilizados criativamente e que se constituem base das culturas infantis:

> A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis. Ora, esta aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar. (SARMENTO 2003).

As aulas, mais do que "transmissão de conhecimento", constituem-se um encontro humano. Nesta pesquisa, buscamos valorizar as culturas infantis, principalmente a imaginação e a ludicidade. Como enfatiza Ferreira (2008, p. 34) é preciso (re) pensar:

> [...] os tempos de brincar, e aceitar que as crianças são activas nas suas aprendizagens e nas aprendizagens dos seus pares; que são criativas e capazes de arranjar estratégias para superar as barreiras e resolver problemas que o dia a dia lhes apresenta, para resistir aos constrangimentos dos seus mundos sociais; que expressam os seus desejos, medos, angústias e desejos e que, durante o brincar, projectam as suas necessidades e aprendem a moderar as suas emoções. Que as crianças são capazes de se (re) construir e (re) inventar a realidade, de acordo com as suas vontades e necessidades… eliminando os constrangimentos reais com as possibilidades

> que a fantasia lhes apresenta.

A partir desse pressuposto teórico e compreendendo a importância de tais atividades para as crianças, objetivou-se estimular e/ou ampliar a imaginação infantil das crianças e aumentar o repertório lúdico e imaginativo das professoras, por meio de: histórias; brincadeiras; músicas; teatro; amigos imaginários denominados Lipe e Luci; brinquedos - construídos com materiais recicláveis ou comprados/emprestados pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude – CEPELIJ.

MÉTODOS

A presente pesquisa está amparada no Protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, número: CAAE 134242138.0000.5402.

A pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil – I e II, situada em um bairro periférico de um Município do Oeste Paulista e contou com a bolsista de Iniciação Científica (IC) e uma colaboradora bolsista de um projeto de Extensão. As atividades foram desenvolvidas uma vez por semana, por aproximadamente cinquenta minutos e seguiram um plano de aulas pré-elabora em conjunto com as demais pesquisadoras do CEPELIJ. Mesmo com esse roteiro estabelecido, as ações e atividades eram flexíveis, respeitando as necessidades infantis. Elas contemplaram três momentos:

1. Momento inicial para dialogar e escutar as crianças; conhecer seus desejos e anseios; compreender quais as brincadeiras realizadas com os pares ou o que fizeram no decorrer da semana.
2. Momento central do trabalho, com a apresentação (e a construção) da história/brincadeira e a vivência pelas crianças, com base no que foi apresentado.
3. Diálogo final sobre as atividades realizadas, o que foi divertido, o que gostaram ou não gostaram, o que gostariam para a próxima semana, entre outros.

Os recursos metodológicos foram histórias, brincadeiras, músicas, teatro, brinquedos (comprados e emprestados pelo CEPELIJ ou construídos pelas crianças com a ajuda da pesquisadora) e amigos imaginários denominados Lipe e Luci - companheiros das histórias e atividades e cujas características físicas nunca foram determinadas.

Os dados foram coletados e sistematizados por meio de observações, de anotações no diário de campo, de fotos, de questionários (com os pais e as professoras), de diálogo constante com as crianças e professoras da pesquisa.

Fundamentada na Sociologia da Infância e em seus autores, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, com vistas a valorizar avanços gradativos e não somente dados numéricos. Por qualitativo, Silva (2005, p. 20) considera:

> [...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Recorremos à metodologia da pesquisa-intervenção, por permitir a observação, a participação e a reflexão com os envolvidos no contexto. A pesquisa - feita *com* as crianças e não *sobre* elas - buscou considerar o que as crianças têm a dizer, a oferecer e a ensinar.

Conforme afirma Bochorny (2012, p. 26), esse tipo de pesquisa permite "[...] ultrapassar visões que as tornam como meros objetos". E passam a "[...] enxergá-las como sujeitos, como agentes ativos na construção de suas vidas e na das sociedades em que vivem e nas quais participam".

RESULTADOS

As Culturas Infantis - construções coletivas que as crianças estabelecem frente às estruturas sociais e institucionais por meio das relações sociais com os adultos e com os pares infantis - merecem ser compreendidas. Como afirma Borba e Lopes (2006/2007, p. 39-40):

> As culturas da infância podem ser vistas assim como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes. Nesse processo, as relações sociais entre pares sobressaem como elemento fundamental para a construção das culturas infantis.

A pesquisa buscou contemplar e valorizar as culturas infantis, em especial, a imaginação, por meio de atividades que estimulassem a ludicidade e a fantasia do real. Além das atividades, buscamos escutar e compreender as crianças, suas falas, seus desejos, suas formas de pensar, de agir, de se relacionar socialmente com os pares.

Certo dia, apresentamos a história dos "três porquinhos", contada de forma diferente da tradicional. Nesse enredo, o Lobo Mau não ia à casa dos porquinhos para comê-los, mas para pedir açúcar para um bolo. Levamos uma caixa com diversos acessórios, que eram mostrados conforme contávamos a história.

Josefa[1]: - *É uma câmera de tirar foto?*

Frederico: - *O lobo vai fazer um bolo pra vó?*

Aléxia: - *A gente vai*[2] *pintar os acessórios?*

Pesquisadora: - *O lobo correu para a casa do porquinho!*

Regiane: - *Agora acabou!*

Pesquisadora: - *Mas vocês acham que o lobo queria comer os porquinhos ou pedir açúcar?*

Paulo: - *Ele queria fazer os dois.*

Vilma: - *Ele só queria a xícara de açúcar!*

Jéssika: - *A gente pode pôr a mão na caixa?*

Renato: - *É uma TV (DIÁRIO DE CAMPO, 2014)?*

No meio da história, as crianças começam a "uivar" como lobos. Uma delas (re) significou a história, associando-a com outra brincadeira (adaptação de pega-pega) denominada "acorda seu urso".

Fagner: - *Hoje a gente vai dormir? Porque o lobo sempre dorme! Aí a gente dorme, acorda, vai no lobo e grita "acorda seu lobo".*

Ao final, uma das crianças (Otávio) indagou se as brincadeiras seriam feitas com outras crianças da "sala de cima" (a escola era constituída de dois andares: Infantis no piso inferior e Fundamentais no piso superior):

Otávio: - *E na outra sala você também vai escrever (anotações no diário de campo)? E você vai na sala de cima?*

Pesquisadora: - *Não, só no Infantil.*

Otávio: - *E por que você só vai no Infantil?*

Pesquisadora: - *Porque nós só fazemos pesquisa com crianças bem pequenas.*

Otávio: - *Mas o de cá (referindo-se às crianças do Infantil) é pequeno, mas tem*

[1] Todos os nomes de crianças e professoras contidos nesse artigo são fictícios, de forma a preservar eticamente a identidade de todos os participantes da pesquisa.

[2] Consideramos as crianças participantes ativas na pesquisa, portanto, ao transcrever suas falas, não fizemos correções gramaticais, mas optamos por deixá-las da forma como eram verbalizadas, respeitando o aprendizado de cada uma delas.

umas crianças que é grande (DIÁRIO DE CAMPO, 2014)!

Otávio tinha razão. Ao nos referimos à pesquisa feita com crianças bem "pequenas", referíamo-nos à idade e não ao tamanho. No entanto, a experiência e o conhecimento de Otávio sobre crianças "grandes ou pequenas" estavam corretos: no Infantil não havia somente crianças pequenas (de tamanho), mas crianças grandes. Ele mostrou que estávamos equivocadas quanto à nossa fala, haja vista que no Infantil havia crianças de diversas "estaturas", não sendo correto, portanto, empregar o adjetivo "pequenas". Após essa história, distribuímos máscaras de lobos para as crianças colorirem e levarem para casa.

Marcela: - *Vou levar a máscara e mostrar para a minha mãe. Ela vai gostar. Vou fazer assim ó (começou a uivar).*

Iago: - *Esse daqui vou levar para o recreio.*

Suzana: - *Parece um cachorrinho, mas não é, cachorrinho faz assim "au au".*

Algumas crianças solicitaram que tirássemos fotos delas. Posteriormente, queriam ver como ficou:

Julia: - *Eita pega!*

Mário: - *Olha, eu tô aqui atrás.*

Janaína: - *Eu peguei o seu autógrafo (a criança pediu para assinar o meu nome atrás de sua máscara).*

Ao questionar sobre o motivo dessa solicitação, ela respondeu:

Janaína: - *Para nunca esquecer o seu nome!*

Nathália: - *Você lembra quando a gente brincava de fantoche?*

Augusto: - *Jesuis, que feio!*

As crianças começaram a cantar: - *Quem tem medo do Lobo Mau, Lobo Mau... Quem tem medo do Lobo Mau, Lobo Mau* (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

As crianças participaram ativamente das histórias, mudaram os enredos e questionaram alguns fatos. Posteriormente, pediram para ser fotografadas e ver o resultado. Algumas se acharam feias, outras, se sentiram parte da história, ou, ainda, pediram um "autógrafo". Uivaram como lobos, mesmo que na história do Lobo Mau ele nunca uivasse. E encerraram com uma música desafiadora: quem tem medo do Lobo Mau?

Em outro momento, levamos monstrinhos feitos com bexigas (duas, uma dentro da outra, para reforçá-las) e farinha. Na história, os monstrinhos não tinham olhos, cabelos, nariz ou boca e por isso eles estavam tristes. Para ajudá-los, cada criança deveria utilizar diversos recursos materiais disponíveis, como cabelo de lã, figurinhas de EVA, canetinhas, para construir o rosto do monstro conforme imaginavam. Durante o processo de montagem, as crianças se

divertiram, produziram obras diversificadas e coloridas e expressaram o carinho que sentiam pelo monstro, abraçando-o com cuidado. Na semana seguinte, durante diálogo informal, elas contaram:

Sara: - *O meu estourou e minha mãe fez outros. E agora eu tenho um monte! Cada um de um jeito e aí eu brinco com eles.*

Jeferson: - *Estourou um pouquinho. Tirei a bexiga amarela e deixei a verde. Dei banho nele na torneira, lavei o cabelo dele.*

Andréia: - *Morreu com a foquinha.*

Carlos: - *Tá guardado.*

Silvio: - *Meu irmão mordeu e estourou e caiu farinha na mesa e minha mãe jogou fora. Fui pro lixo chorando. Tô com saudade dele.*

Ana: - *O meu é um fantasma bebê.*

Jonas: - *O meu é um adulto.*

Fabi: - *Meu monstro perdeu a cabeça.*

Suzi: - *O meu tá vivo!*

Andressa: - *O meu monstrinho morreu!*

Julia: - *O meu monstrinho morreu, cheio de farinha!*

Plínio: - *Fiz isso (sacudi) ele no sofá e ele explodiu.*

Taís: - *Meu cachorrinho comeu.*

Nas mãos habilidosas das crianças, os monstros ganharam diversas formas, rostos, desfechos. Uns morreram, outros explodiram, alguns ficaram guardados, outros perderam a cabeça. Tomaram banho, morreram com a foquinha, foram para o lixo ou ressuscitaram multiplicados pelas mãos habilidosas de uma mãe. Deixou de ser apenas bexiga com farinha para possibilitar vários momentos de brincadeira e de imaginação infantil.

Pesquisadora: - *Crianças, e a imaginação?*

Rogério: - *Eu não uso.*

Peter: - *É só fechar os olhos!*

Júnior: - *Trouxe a arma secreta?*

Ana: - *A minha arma é o "coração".*

Antônio: - *Os piratas pega peixe. Eles têm um gancho!*

As crianças têm muito a dizer e a ensinar. Quando se está aberto a ouvi-las, elas mostram um mundo diferente. Por meio da imaginação, exprimem situações e sentidos que assumem outras perspectivas, configuradas pelas experiências reais e transmutadas pelo imaginário. Quem pensaria que é muito mais fácil pescar como pirata, porque ele possui um gancho? Ou, contestar o uso de uma arma secreta, com a arma do "coração". Ou ainda que, caso não consiga usar a imaginação, basta fechar os olhos.

Durante o decorrer da pesquisa, as crianças – que participaram anteriormente da pesquisa ou também as de outras seriações – constantemente (nos quatro anos de pesquisa) solicitavam para que as atividades também fossem realizadas com

elas. Além dessa solicitação, outro aspecto que merece destaque refere-se às relações sociais das crianças com os pares. Por meio das falas, dos gestos e das ações elas exprimiam a importância que a amizade representava para elas. Nas diversas histórias e brincadeiras em que as crianças eram suscitadas a responder sobre os motivos pelos quais os personagens poderiam estar tristes, recorrentemente, entre outras respostas, elas apontavam que a falta de um amigo (a) era o principal motivo da tristeza[3]:

Ana: - *Ele estava triste porque não tinha amigos.*

Gilberto: - *O cavalo marinho tava triste porque não tinha brinquedo e ninguém para brincar.*

Fabrício: - *Bicho Papão tem amigo? Super-herói tem.*

Alexia: - *É porque ele não tem amigo.*

José: - *Porque ele perdeu o Patati dele.*

Carlos: - *Porque perdeu o amigo dele.*

Fagner: - *Chorando porque não tinha ninguém para brincar, comer junto com o professor, porque ele era feio (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).*

Na pesquisa, além de observar e fomentar a expressão lúdica e imaginativa das crianças com os pares infantis no contexto escolar, também buscamos compreender se as brincadeiras eram (re) produzidas no contexto familiar. Por meio de um questionário semiestruturado com os pais e responsáveis (durante uma reunião escolar), apresentamos um recorte de algumas questões/respostas mais relevantes:

1. *A criança fala sobre as brincadeiras (histórias, músicas, brinquedos, etc.), desenvolvidas pela pesquisadora?*

Mãe: - *Ele já falou da tia Denise, que gosta de brincar o dia que ela vem.*

Pai: - *Ela adora brincar de princesa, quando tem essa brincadeira é só o que ela comenta em casa.*

Mãe: - *Que é muito legal, todas as brincadeiras, que os alunos (Denise e Rosi) são boazinhas. É um dia muito esperado.*

Mãe: - *Que sim, que gosta muito.*

Mãe: - *Sim. Ela adora, e quando chega em casa ela fica imitando tudo que as professoras fizeram e falaram.*

Mãe: - *Sim, fala muito sobre a professora Denise, sobre músicas, brinquedos e desenhos, atividades que trazem para casa.*

Mãe: - *Sim, músicas, que aprenderam e brincaram com os amigos e também falam do que fizeram.*

[3] Algumas histórias em que o personagem estava triste: o desencontro da galinha com seus filhotes pintinhos; a falta de um "rosto" para o monstrinho de bexiga; as risadas das pessoas ao perceberem que o palhaço possuía um nariz grande, entre outros. Ao questionar as crianças sobre os possíveis motivos da tristeza desses personagens elas respondiam que era pela "falta de um amigo para brincar", porque ele não tinha um "brinquedo" ou porque "queriam brincar".

Mãe: - *Sim, que gostam das tias e dos brinquedos, que elas ensinam a forma de brincar.*

Mãe: - *Sim, todos os dias ela conta como foi a aula e mostra brinquedos que foram feitos.*

Mãe: - *Sim, gostou da aula, fala que é super-herói.*

As respostas exprimem o reconhecimento da pesquisa pelos responsáveis das crianças. Foi possível constatar que as brincadeiras e brinquedos ultrapassaram os muros do contexto escolar e estavam presentes no cotidiano familiar.

2. *E sobre os brinquedos construídos semanalmente em conjunto com as crianças? Elas costumam brincar com eles em casa ou em outros lugares? Se sim, você pode comentar sobre eles ou sobre algumas brincadeiras realizadas pelas crianças? Se não, você pode explicar o que é feito com o brinquedo dados pelos alunos da UNESP?*

Mãe: - *Sim, chega em casa brincando e cantando.*

Tia: - *Sim, ela continua brincando.*

Pai: - *Sim, ela traz para casa e gosta de deixar por perto para brincar. Se o irmão mais novo quebra ou rasga, ela chora muito mais do que se fosse uma boneca nova.*

Mãe: - *Traz para casa para brincar sim, ela tem muito carinho com os brinquedos, não gosta que a irmã menor (2 anos) pega porque se não, vai estragar. Costuma guardar todos.*

Mãe: - *Sim, brinca e ensina o irmão e guarda.*

Mãe: - *Chega muito entusiasmado e, às vezes lembra e procura para brincar.*

Mãe: - *Sim, brincam bastante.*

Irmão: - *Sim, em casa ela usa os mesmos em suas brincadeiras.*

Mãe: - *Sim, guarda na caixa de brinquedos, mas sempre brinca com eles.*

Mãe: - *Sim, brinca um pouco com todos e depois guarda em uma caixa.*

Mãe: - *Foi feito bastante comentários sobre os brinquedos e brincadeiras, mas no momento não me lembro das falas.*

Mãe: - *Sim, ele gosta bastante. Usa a capa.*

Assim como as brincadeiras, os brinquedos também estavam presentes no contexto familiar e sua importância era reconhecida pelos pais/responsáveis. Algumas crianças ensinavam as brincadeiras e/ou partilhavam os brinquedos com os (as) irmãos (as), mas choravam quando eles eram destruídos ou rasgados. Outras crianças sequer gostavam de dividi-los, para não correr esse risco. Grande parte das crianças guardavam esses objetos com carinho, em lugares aos quais pudessem brincar posteriormente.

3. *Você acha importante para o (a) seu (sua) filho (a) brincar e imaginar? Por quê?*

Mãe: - *Sim, porque a criança interage com os outros alunos, além disso, desperta o conhecimento através das brincadeiras, criando um vínculo muito importante entre professores e a família, desenvolvimento nota 10.*

Mãe: - *Sim, muito importante eles terem esse espaço na escola, acho que criança tem que estudar, mas para não ficar muito cansativo para eles, tem que ter umas atividades diferentes para descontraírem um pouco e também porque no mundo de hoje isso é muito importante para eles ter brincadeira de criança, que só querem brincar com eletrônicos.*

Mãe: - *Sim, muito. A imaginação os leva para lugares sonhados, se possível, alcançados futuramente.*

Mãe: - *Sim, acho muito importante até mesmo porque as crianças estão perdendo essa fase de brincar, porque hoje as coisas de tecnologia estão muito acessíveis.*

Mãe: - *Sim, brincar é mais do que uma atividade para as crianças. Brincando, ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive. Brincando a criança aprende.*

Mãe: - *Sim, é muito importante, pois faz parte do próprio desenvolvimento humano, onde a criança exercita habilidades motoras, emocionais, sociais, cognitivas.*

Mãe: - *Sim, porque o mundo em que vivemos já está um caos total e é preciso apresentá-lo aos pequenos de uma forma agradável e até mesmo mudar o foco de tantas coisas ruins e não há maneira melhor do que brincadeiras e imaginação.*

Irmão: - *Sim, auxilia no seu desenvolvimento e interação.*

Mãe: - *Sim, é um desenvolvimento. Eles criam imaginação é muito bom.*

A questão acima evidenciou que os pais e responsáveis reconheciam a importância da pesquisa para o amplo desenvolvimento infantil, no que se refere à interação, ao conhecimento, ao estabelecimento de vínculo, à imaginação, a possibilidade de brincar, à expansão das brincadeiras para "além" dos recursos tecnológicos, ao aprendizado, ao desenvolver de habilidades, entre outros.

4. *E sobre a pesquisa realizada pelos alunos da UNESP? Você acha importante? Por quê?*

Mãe: - *Para desenvolver este trabalho na escola, que é muito bom.*

Mãe: - *Sim, para saber o que é mais necessário para as crianças.*

Mãe: - *Sim, é uma maneira de incentivar as crianças com outros tipos de brincadeiras, sem ser videogame e computador.*

Mãe: - *Sim, para ajudar no desenvolvimento psicomotor e pedagógico das crianças.*

Mãe: - *Sim, bem motivador. Aprendem a desenvolver os pensamentos.*

O reconhecimento da pesquisa pelos pais/responsáveis foi imprescindível, haja vista que comprovou a seriedade com que o trabalho foi desenvolvido. Envolveu as crianças, as professoras, a pesquisadora, os discentes e docentes do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude (CEPELIJ) da FCT/Unesp – Campus de Presidente Prudente.

5. *Você tem alguma opinião, dúvida, sugestão sobre a pesquisa realizada pelos alunos da UNESP?*

Mãe: - *Só quero elogiar, agradecer pelos cuidados com minha filha e os demais alunos. Sei que esse trabalho bonito de vocês é feito com muita dedicação e carinho. Parabéns e continue esse trabalho maravilhoso, pois é visto em casa quando ela chega, a satisfação de mais uma aula especial com vocês.*

Mãe: - *Só quero dizer que estou gostando muito e meu filho também. E está sendo bom para ele.*

Mãe: - *A escola é o segundo lar dessas crianças e algumas delas só se divertem dentro da escola. Eu acho muito importante esse trabalho com eles, parabéns.*

Mãe: - *Bom, achei muito boa a iniciativa da Unesp, porque pela minha filha percebi que está sendo muito bom. E estimula a imaginação das crianças.*

Mãe: - *Está tudo perfeito!!!!*

Mãe: - *Que eles façam seus trabalhos com amor e carinho e mostrem para as crianças, para uma boa educação e aprendizado. Eu acho muito importante o trabalho. Parabéns.*

Mãe: - *Acho importante desenvolver atividades com as crianças, brincadeiras, porque estimula o desenvolvimento da criança e ajuda no entrosamento entre elas.*

Mãe: - *Eu gosto e fico feliz por vocês dedicarem seu tempo aos nossos filhos.*

As opiniões e sugestões dos responsáveis foram positivas. Entretanto, elas não diminuíram os desafios e as responsabilidades da pesquisadora e da pesquisa, principalmente com as crianças, com a escola/professoras e com as suas famílias.

Com afirmam Monteiro e Carvalho (2011, p. 638) "[...] o desafio do pesquisador está em aguçar o olhar e ouvir atentamente as crianças e construir ferramentas que captem suas expressões e que possibilitem a percepção do que têm em comum, suas produções culturais".

Almejávamos que a pesquisa pudesse colaborar com a valorização das produções culturais infantis. Destacamos que

pesquisadores, professores, educadores, adultos - em geral - aprimorem a escuta e o olhar às crianças.

DISCUSSÃO

A Sociologia da Infância - base teórica que fundamenta essa pesquisa - se contrapõe a muitas visões tradicionais, ao enfatizar a necessidade em se compreender e valorizar as crianças como atores sociais ativos e criativos, (re) produtores de cultura infantil e adulta, com direitos, deveres, necessidades e especificidades que devem ser respeitadas.

As culturas da infância - por meio da Sociologia da Infância – representam as formas de ser e de viver as diversas infâncias. Constituem "[...] a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de *acção* intencional", que são "distintos dos modos adultos de significação e *acção*" (SARMENTO, 2004 p. 3-4).

Nas culturas infantis destacam-se os quatro eixos Estruturadores (SARMENTO, 2004) constituídos pela *ludicidade* (brincar), pela *fantasia do real* (imaginar), pela *interactvidade* (interação com os pares e com os adultos) e pela *reiteração* (um tempo sincrônico que possibilita à criança repetir, recomeçar a brincadeira de novo, sem que se perca a graça e o sentido do brincar).

Com a pesquisa, buscamos enfatizar a importância da linguagem imaginativa e lúdica para as crianças, implicando em:

> [...] repensar os tempos de brincar, e aceitar que as crianças são activas nas suas aprendizagens e nas aprendizagens dos seus pares; que são criativas e capazes de arranjar estratégias para superar as barreiras e resolver problemas que o dia a dia lhes apresenta, para resistir aos constrangimentos dos seus mundos sociais; que expressam os seus desejos, medos, angústias e desejos e que, durante o brincar, projectam as suas necessidades e aprendem a moderar as suas emoções. Que as crianças são capazes de se (re) construir e (re) inventar a realidade, de acordo com as suas vontades e necessidades… eliminando os constrangimentos reais com as possibilidades que a fantasia lhes apresenta. (FERREIRA, 2008 p. 34)

As crianças têm muito a dizer e a ensinar. Quando se está aberto a ouvi-las, elas mostram com criatividade e imaginação um mundo diferente, repleto de coisas impensáveis, com novos olhares, cujas situações e sentido assumem outras

perspectivas e fogem, extrapolam o que é real, tradicional, convencional.

A pesquisa permitiu: aprofundar o estudo sobre a temática e enriquecer a formação da pesquisadora, das professoras e das crianças do contexto; dialogar e levantar reflexões acerca das necessidades e especificidades infantis no contexto da Educação Infantil; ampliar o rol de brincadeiras e atividades lúdicas e imaginativas das crianças e das professoras; conhecer a repercussão das brincadeiras e brinquedos no contexto familiar.

Destacamos o (re) conhecimento da pesquisa pelos responsáveis das crianças, com a (re) produção das brincadeiras, das falas e dos brinquedos no contexto familiar (e escolar); e avanços na expressão lúdica e imaginativa das crianças.

No início da pesquisa, em 2011, algumas crianças não queriam participar das atividades lúdicas e imaginativas propostas pela pesquisadora. Buscamos estabelecer vínculos e, principalmente respeitar as crianças em suas limitações, vontades e necessidades. Elas eram livres para fazer suas escolhas, se queriam participar ou não das atividades.

Gradativamente, no decorrer desses quatro anos, percebemos que as crianças e professoras (inclusive de outras seriações que nunca participaram da pesquisa) passaram a observar, a valorizar e até a requisitar que ela se estendesse/contemplasse outras salas. Durante todo o percurso da pesquisa, as crianças que estavam no ensino Fundamental e também as de outras seriações, constantemente perguntavam se não "daríamos as atividades a elas". Diante de nossas respostas sobre a delimitação da pesquisa, elas questionavam os motivos pelos quais eram feitas somente com o Infantil e afirmavam "queriam repetir o ano e voltar para o infantil".

Mesmo sem compreender que, caso repetissem o ano, não poderiam retroceder a seriação (mas permaneceriam nela), a fala evidenciava um desejo, expressava uma vontade: vivenciar novamente o que foi significativo e estimado.

Por meio do estreitamento teórico/prático e da relação/diálogo com os envolvidos na pesquisa, acreditamos que foi possível promover uma relação mais horizontal e menos impositiva; estabelecer uma comunicação e interlocução ao invés de transmissão e controle; produzir materiais, fomentar ações e práticas que fossem diversificadas e significativas para as crianças, com vistas a fomentar a imaginação e a ludicidade das crianças e ampliar o repertório das professoras e da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

BOCHORNY, J. **Cultura lúdica e televisão:** mediações no contexto escolar. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/ UNESP, Presidente Prudente.

BORBA, A., M.; LOPES, J., J., M. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância**. Especiais, 2013. Disponível em: www.revistaeducação.com.br. Acesso em: 05/04/2015.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. R. R. "...Porque quando sai de casa fica invisível e não sei onde ele está!": Imergindo nos meandros das culturas da infância... para desocultação dos amigos imaginários das crianças**... Interações**, n. 10, p. 14-38, 2008.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, n. 27, p. 207-231, 2013. Disponível em: http://www.eses.pt/interaccoes. Acesso em: 25/04/2015.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagogicas da infância e educação. Lisboa: ASA, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 05/06/2015.

SILVA A. N. Infância e ludicidade: o texto e o contexto. **Investigar em Educação**, 2ª sér., n.1, 2014

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

Recebido para publicação em 18/08/2015
Revisado em 05/09/2015
Aceito em 08/09/2015