



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maristela Della Flora

**O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**

FLORIANÓPOLIS  
2019

Maristela Della Flora

**O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Adair Agostinho

Florianópolis  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Della Flora, Maristela

O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço  
do parque na Educação Infantil / Maristela Della Flora ;  
orientadora, Kátia Adair Agostinho, 2019.

193 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Criança. 4.  
Brincadeira. 5. Elementos da natureza. I. Agostinho, Kátia  
Adair. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Maristela Della Flora

**O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Gilka Girardello, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Roseli Nazário, Dra.  
Instituto Federal Catarinense

Prof.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima, Dra. (Suplente)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

---

Prof. Dra. Soraya Franzoni Conte  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Adair Agostinho  
Orientadora

Florianópolis, 09 de agosto de 2019.

Ao Gabriel e Murilo, meus filhos amados.  
Que a cada dia me mostram o Amor...

## AGRADECIMENTOS

### Certos amigos

Quando esse trem de alegria vara a vida da gente  
Sempre que a estação mais perto é o nosso coração  
Difícil se saber na hora o que a gente sente  
Se certos amigos nos mostram que o mundo ainda é bom  
Por saber

Que tendo você do meu lado eu me sinto mais forte  
quero beijar o teu rosto e pegar tua mão  
Se cada estrela no céu é um amigo na terra  
A força do acaso do encontro é uma constelação

Lumiar

De que planeta você é?  
Eu faço o que você quiser  
em troca do teu amor  
posso te dar o que eu sou  
amigo é um cobertor  
bordado de estrelas  
de estrelas

Constelação, nave louca  
a vida é pouca e o que vale é se querer  
Constelação, nave louca  
A vida é pouca e o que vale é se querer  
Mais e mais que mais e...

Quando esse trem de alegria vara a vida da gente  
Sempre que a estação mais perto é o nosso coração  
Difícil se saber na hora o que a gente sente  
Se certos amigos nos mostram que o mundo ainda é bom  
Por saber

Que tendo você do meu lado eu me sinto mais forte  
quero beijar o teu rosto e pegar tua mão  
Se cada estrela no céu é um amigo na terra  
A força do acaso do encontro é uma constelação

Lumiar

De que planeta você é?  
Eu faço o que você quiser  
em troca do teu amor  
posso te dar o que eu sou  
amigo é um cobertor  
bordado de estrelas  
de estrelas

Constelação, nave louca  
a vida é pouca e o que vale é se querer  
Constelação, nave louca  
A vida é pouca e o que vale é se querer  
Mais e mais que mais e...

Pa pa parará...

(Expresso Rural)

É com essa música que expresso meu profundo sentimento para todas e todos que foram importantes no processo deste estudo. Escolho aqui não citar nomes, como forma de cuidados e afetos, pois muitas são as pessoas que estiveram comigo. Longe, perto e bem perto... Pessoas queridas que sempre me incentivaram para esse estudo, outras que reencontrei e outras que fui agregando junto de mim nessa trajetória.

Sinto suas presenças comigo nesse complexo percurso de constituir-se como ser humano melhor, bem como no complexo desafio de compreender um pouco mais sobre as crianças e suas infâncias.

Agradeço em especial, ao Grupo de crianças, sujeitos desta pesquisa, e a instituição que me acolheu e possibilitou o processo deste estudo.

É com abraços cheios de afetos que agradeço cada uma e cada um que comigo estão na esperança de um mundo melhor.

De todo meu coração, Agradecida!!!

Caminhos do Coração  
Gonzaguinha

Há muito tempo que eu saí de casa  
Há muito tempo que eu caí na estrada  
Há muito tempo que eu estou na vida  
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar  
A todos os lugares onde já cheguei

Pois lá deixei um prato de comida  
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

**E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar**

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

O coração, o coração...

## RESUMO

Esta pesquisa em nível de mestrado teve como objetivo analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque. Com a compreensão que as crianças enquanto seres constituídos da natureza e cultura exploram e experimentam os mais diversos espaços e materiais, onde constroem enredos originários da cultura as quais estão inseridas. O trabalho foi desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis, com um grupo de 21 crianças, 11 meninas e 10 meninos, de 4 a 6 anos de idade. O percurso do estudo etnográfico teve as crianças como as principais informantes da pesquisa, utilizando os procedimentos de observação participante, registros de campo escritos e fotográficos. A pesquisa demonstrou que as crianças têm grande interesse nos elementos naturais encontrados no parque, os mesmos favorecem sua imaginação e qualificam as brincadeiras, potencializam a criatividade e expandem o viver. O espaço do parque possibilita o acesso e exploração de diferentes elementos naturais permanentes, mas em constante transformação e outros eventuais, brincadeiras mais autônomas, e que envolvem movimentos mais amplos. O estudo reitera o entrelaçamento da brincadeira e da imaginação como constitutivas no processo de humanização e considera as unidades de Educação Infantil como espaços públicos que acolhem diferentes crianças vindas de diferentes realidades sociais, por ser um espaço de enriquecimento e garantia do contato com os elementos naturais cada vez mais privatizados e mercantilizados, contrapondo-se a cultura do plástico e descartável. Na medida em que possibilita para as crianças diferentes experiências comuns na infância e em contato com elementos da natureza, mas que têm sido cada vez mais raras, pois a indústria da mercadoria, do plástico, do descartável tem entrado com toda força também nesses espaços.

Palavras-chave: Crianças. Brincadeira. Elementos da Natureza. Parque. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

*This masters level research aimed to analyze children's play with elements of nature in the space of the park. With the understanding that children as beings constituted of nature and culture explore and experience the most diverse spaces and materials, where they construct entanglements originating from the culture to which they are inserted. The work was carried out in a kindergarten institution of Florianópolis municipal public network, with a group of 21 children, 11 girls and 10 boys, from 4 to 6 years of age. The course of the ethnographic study had the children as the main informants of the research, using participant observation procedures, written and photographic field records. Research has shown that children have great interest in the natural elements found in the park, they favor their imagination and qualify the play, enhance creativity and expand living. The space of the park allows the access and exploration of different natural elements, but in constant transformation and other eventual, more autonomous games, and involving more extensive movements. The study reiterates the interplay of play and imagination as constitutive in the process of humanization and considers the units of Early Childhood Education as public spaces that welcome different children coming from different social realities, since it is a space of enrichment and guarantee of contact with the natural elements increasingly privatized and commodified, opposing the culture of plastic and disposable. In so far as it allows children different experiences common in childhood and in contact with elements of nature, but which have been increasingly rare, because the industry of the commodity, the plastic, the disposable has entered with all force also in these spaces.*

*Keywords: Children. Plays. Park. Child education. Elements of Nature.*

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Brincando com folhas e abacate .....	22
Fotografia 2 - Imagem via satélite, localização do NEIM.....	52
Fotografia 3 - Entrada NEIM vinculado Costa de Dentro.....	56
Fotografia 4 - Sementes.....	71
Fotografia 5 - Bolo de areia com brilho .....	71
Fotografia 6 - O que “permitimos” às crianças? .....	91
Fotografia 7 - Crianças, areia, folhas e poesia.....	92
Fotografia 8 - Quietude.....	95
Fotografia 9 - Crianças e o desenho .....	100
Fotografia 10 - Crianças, areia e abacate.....	105
Fotografia 11 - As crianças e o bolo.....	109
Fotografia 12 - Crianças e animais .....	128
Fotografia 13 - As crianças a borboleta e o desenho.....	134
Fotografia 14 - As crianças a borboleta e a cama.....	135
Fotografia 15 - As crianças e a raposa bebê .....	140
Fotografia 16 - Crianças e toca das formigas .....	143
Fotografia 17 - Crianças e o cavalo .....	145
Fotografia 18 - Crianças e o movimento .....	150
Fotografia 19 - Crianças e o balanço .....	152
Fotografia 20 - O balanço.....	153
Fotografia 21 - Brincar balançar e.....	153
Fotografia 22 - Balançar e <i>voar</i> .....	154
Fotografia 23 - As meninas e a árvore.....	157
Fotografia 24 - Crianças e o escorrega .....	159
Fotografia 25 - Brincando no escorrega .....	160
Fotografia 26 - Organizando a brincadeira.....	162
Fotografia 27 - Sorvete de baunilha .....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico I banco de dados da BDTD.....	25
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico II, banco de dados da BDTD .....	27
Quadro 3 - Levantamento bibliográfico banco de dados da CAPES .....	28
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico NUPEIN.....	32
Quadro 5 - Composição do G5/6 Nome, Data de nascimento, Naturalidade, Onde Reside, Etnia, Percursos Institucionais e Religião .....	60
Quadro 6 - Situação profissional, nível escolaridade da mãe e do pai .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	-	Associação de Pais e Professores
BDTD	-	Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH	-	Comitê de Ética na Pesquisa
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF	-	Ensino Fundamental
EI	-	Educação Infantil
GI	-	Grupo 1
GIII	-	Grupo 3
GV/VI	-	Grupo 5 e 6
MEC	-	Ministério de Educação e Cultura
NEIM	-	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NUPEIN	-	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
NUVIC	-	Núcleo Vida e Cuidado
OS	-	Organização Social
PMF	-	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
RME	-	Rede Municipal de Educação
SINTRASEM	-	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME		Secretaria Municipal de Educação
UFSC		Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PRIMEIRAS PALAVRAS...</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS – UM ESTUDO ETNOGRÁFICO .....</b>	<b>36</b>
3.1	A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA .....	51
3.2	SOBRE MINHA PRIMEIRA IDA ATÉ A ESCOLA DESDOBRADA COSTA DE DENTRO .....	54
3.3	QUEM SÃO AS CRIANÇAS DO G5/6 .....	58
3.4	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS CRIANÇAS .....	62
3.5	ENTRE IDAS E VINDAS... ..	65
<b>4</b>	<b>DESCOBERTAS E ENCANTAMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
4.1	BRINCAR ENTRE AREIA E FOLHAS... <i>COMIDINHAS</i> .....	87
4.2	BRINCAR DE SER ANIMAIS, OS CUIDADOS E OS AFETOS... <i>IMAGINAÇÃO</i> .....	116
4.3	BRINCAR AO VENTO... <i>MOVIMENTO</i> .....	147
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... 184</b>	
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR.....</b>	<b>187</b>
	<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEPESH.....</b>	<b>190</b>

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS...

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras recebiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza as palavras incorporavam as formas da natureza.  
(Manoel de Barros).

A pesquisa aqui intencionada tem como centralidade as crianças e o brincar com elementos da natureza<sup>1</sup> no espaço do parque na Educação Infantil. A preocupação com essa temática nasce da minha relação do brincar com elementos da natureza no meu tempo de criança e que me compõe na travessia da minha vida. De área rural, vinda do Oeste de Santa Catarina, me fiz criança na experiência diária com os elementos da natureza. Assim como Manuel de Barros diria “meu quintal era maior do que o mundo”. No quintal da nossa casa, a casinha feita no chão da terra, enfeitada de muitas flores abrigavam uma casa “completa” com fogão feito com tijolos e uma grade, o fogo fazia parte das brincadeiras diárias no cozimento de nossas comidinhas.

Levávamos uma vida em grupo, onde quase diariamente nos reuníamos entre as crianças para brincar coletivamente. A exploração da mata constituía-se na possibilidade de novas descobertas, sobre olhares atentos dos passarinhos. O vento a tocar o rosto, os pés descalços sentindo a força da terra, os banhos de rio eram rituais diários que nos permitiam brincar com liberdade e intensidade. Era como se o tempo parasse e só nos dávamos conta da sua passagem na despedida do sol e com a chegada das estrelas. Quando o tempo escolar chegou precisei entrar para a escola no primeiro ano do ensino fundamental, tive dificuldade em acostumar com aquela rotina escolar, e por várias vezes saía da sala de aula que marcada por disciplinas, conteúdos diferentes e rigidez do professor eu fugia para a sala do “pré-escolar”, onde as brincadeiras eram mais frequentes e no parque. Também neste ano por ter dificuldades de adaptação a nova rotina, por várias vezes fui liberada da aula para acompanhar a professora e as crianças da Educação Infantil para piquenique e saídas pela comunidade. São inquietações que se fizeram presentes em minha vida, e que depois mais tarde fui tentando compreender a relação entre aquela criança que fui e a escola que frequentei.

Na entrada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina fui

---

<sup>1</sup> Com a compreensão que não é possível entender o ser humano dissociado da natureza, mas o objetivo deste trabalho é tratar da relação do brincar com elementos da natureza no parque.

percebendo ainda mais a necessidade de as crianças estabelecerem um contato de intensidade com a natureza. Minha trajetória acadêmica me possibilitou participar do Núcleo Vida e Cuidado-NUVIC onde fiz parte como bolsista, de um Projeto de Extensão intitulado: *Infância e experiência: uma pesquisa fotoetnográfica na comunidade Chico Mendes*. Esse projeto por meio da fotografia permitiu aproximar o olhar para as diferentes formas de brincar das crianças daquele contexto. Desse modo, as questões ali sobressaltadas mobilizaram também minha pesquisa de Conclusão de Curso, intitulada *Se essa rua, se essa rua fosse minha...* Conhecendo as diferentes experiências de infância na comunidade Chico Mendes. Nesta pesquisa, procurei intensificar meu olhar em torno da relação estabelecida das crianças com os espaços de brincadeiras na rua. Foi no estar junto com as crianças, por meio de uma observação atenta, que pude perceber a importância do encontro entre as crianças e o brincar na rua.

No espaço da rua, as crianças criavam seus brinquedos a partir dos elementos que encontravam ali no ambiente. Pedaco de madeira nas mãos de meninos e meninas transformava-se em carrinho de rolimã, gravetos tornavam-se pincéis e diante do chão de areia desenhos brotavam. Tijolos e pedras que por vezes serviam como suporte de algum brinquedo, também serviam para decorar as comidinhas feitas pelas crianças, potes plásticos tornavam-se recipientes de experimentações da textura da areia. Essa experiência de proximidade permitiu-me o encontro com diferentes jeitos e modos de viver as infâncias e de ser criança neste espaço da comunidade.

Hoje, trabalho em um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) na Rede Municipal de Florianópolis. Sob outra condição, o de professora, tenho procurado olhar atento e detidamente para os modos de brincar e se relacionar das crianças com elementos da natureza. E é aqui que meu encantamento com a temática ganha asas. Temos então o castelo de areia, a comidinha de folhas, areia, flores e lama, os bonecos de gravetos, a praia como cenário de brincadeiras que envolvem movimentos mais amplos e uma infinidade de possibilidades criadoras. Recorro novamente às palavras de Manoel de Barros “*Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós*”. Na similitude com o que vivi na infância, do desejo de fazer parte do lado de fora, da natureza, da liberdade, das possibilidades criativas, das experiências significativas é também percebida nas crianças no contexto em que trabalho.

Nesse percurso, tenho observado que as crianças preferem o espaço do parque para compor suas brincadeiras e interagir com seus pares. Apesar de não ser um espaço muito grande, ele é muito convidativo para as aventuras lúdicas com os elementos da natureza. Nele

as crianças podem desfrutar da areia, grama, folhas, flores, árvores, ar e água por meio de torneiras com acesso livre. Como professora, também observo que nesse espaço externo, podemos presenciar a imaginação criadora das crianças de forma mais espontânea no contato com elementos que não se definem pela sua forma, proporcionam as mais diversas construções constituindo-se também como espaço de partilha entre os pares. “Um pátio que é de todos, onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece atitudes individualistas e competitivas, ao contrário constitui espaço de convivência amistosa, prazerosa” (TIRIBA, 2010, p. 7).

É no estar junto com as crianças diariamente que percebo a satisfação, o prazer das mesmas pelos espaços externos, como o parque, mas também pelos espaços que ficam fora da Unidade de Educação Infantil, espaços outros localizados na comunidade. O NEIM que trabalho se situa em uma comunidade do extremo sul da ilha, com acesso à praia, trilhas e cachoeiras, o que proporciona às crianças uma aproximação com os elementos da natureza de forma mais intensa e criativa. Nesse convívio as crianças, na relação com seus pares, têm a possibilidade de experimentar-se de corpo inteiro, sentindo o ar fresco, a água, ouvindo os pássaros, sentindo o cheiro que exala das flores, plantas e árvores que por ali se estendem, proporcionando à elas experiências mais sensitivas e imaginativas. Bachelard (2001) caracteriza os quatro elementos, fogo, terra, ar e água como os *hormônios da imaginação*, são esses elementos que põem em ação grupos de imagem. Segundo o autor, “[...] ajudam a assimilação íntima do real disperso em suas formas. Por eles se efetuam as grandes sínteses que dão características um pouco regulares ao imaginário. Particularmente, o ar imaginário é o hormônio que nos faz crescer psiquicamente”. (BACHELARD, 2001, p. 12).

Com a compreensão que as crianças nascem com curiosidades para explorar e experimentar os mais diversos espaços e materiais, os ambientes externos oferecem maiores desafios e atrativos, possibilitando promover brincadeiras mais autônomas que envolvem todos os campos de experiências, favorecendo sua imaginação e proporcionando um aprendizado significativo, qualificando as brincadeiras e as interações entre as crianças.

No decorrer de minha trajetória como professora, também busquei participar das reuniões do Núcleo de Estudos da Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), por ter o entendimento da importância e o compromisso de formação entre a Universidade e a Rede municipal de Educação de Florianópolis. Minha aproximação parte da necessidade de melhor compreender a complexidade da infância e das crianças, através de estudos mais sistematizados na área. Diante dessas vivências junto das crianças nesse percurso acadêmico e profissional é que sinto a necessidade de aprofundar as questões que tangenciam a temática aqui em questão. Nesse

entrelaçamento, meu entendimento é que nós como professoras/professores temos muito a apreender com as crianças, o brincar e a relação imaginativa com elementos da natureza, para tal, precisamos perceber que os elementos da natureza podem também compor nossos recursos pedagógicos. Ao pensarmos nesses elementos, quais sejam: água, ar, terra e fogo podemos investir nos mesmos como possibilidades concretas das crianças na relação com o mundo que os rodeia. Nessa dinâmica podemos pensar numa pedagogia mais poética, estética e sensível, “onde os espaços de educação infantil possam ser espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver” (TIRIBA, 2010, p. 2).

A aposta em uma pedagogia mais sensível torna-se pertinente a aproximação do olhar diante das formas de relação entre as crianças e elementos da natureza, reiterando nossa compreensão de que o ser humano não está dissociado da natureza, evitando incorrer na dicotomia clássica da modernidade natureza x cultura, mas o que pretendemos focar é na relação e no brincar com elementos da natureza.

De tal modo, amparada pelos estudos e pesquisas na área da Educação e Infantil e em busca de novos conhecimentos acadêmicos, acerca das crianças e suas infâncias com a minha entrada no mestrado, busquei um melhor e mais profundo conhecimento das questões dos estudos da infância, suas especificidades e contextos. Procurei nas intenções de estudos e questionamentos que perpassam minha trajetória acadêmica e profissional, conhecer e estudar de forma sistematizada. Para tal, fui ao encontro das crianças com a intenção de analisar como ocorre o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil. Destacamos nossa defesa de que a relação da criança com elementos da natureza seja em todos os espaços e tempos da unidade educativa, mas aqui o parque foi nossa escolha do foco de observação.

E, nesse encadeamento se revelam também questões que são pertinentes nesse percurso de estudos, nesse sentido. O espaço do parque possibilita acesso a quais elementos da natureza? Os elementos da natureza presentes no parque potencializam a brincadeira e a imaginação das crianças?

Deste modo, fui até uma escola Desdobrada no sul da ilha com o objetivo de responder as questões da pesquisa. Nesta escola encontra-se uma sala da Educação Infantil que atende dois grupos de crianças, um matutino e um vespertino denominado NEIM vinculado Costa de Dentro. Esta comunidade está localizada um pouco afastada do centro da cidade, neste espaço ainda encontramos campo com gado pastando às margens da rodovia, é próxima ao mar com montanhas e muito verde cobrindo as mesmas. Nesta comunidade encontramos moradores

nativos, mas também podemos encontrar muita gente vinda de outros municípios e de outros estados, bem como de outros países. Por estar localizada próximo ao mar como em outras praias da ilha também tem em sua constituição pessoas que possuem casas de praia, onde ocupam as mesmas na temporada de verão. É uma comunidade que a maioria dos moradores diz ser tranquila, sem muito movimento, o comércio é restrito a um minimercado, um brechó, uma pousada e um hostel. Também é a última comunidade no sul da ilha que tem acesso ao transporte público, às comunidades a seguir o transporte não contempla. Na temporada aumenta o movimento pela passagem de turista, também por ser caminho de outras praias, como Solidão, Saquinho e uma trilha que liga a praia de Naufragados.

Para tal, busquei no espaço do parque da instituição escolar desta comunidade observar as brincadeiras das crianças neste espaço junto com elementos da natureza, com o intuito de perceber se os mesmos têm a possibilidade de potencializar as ações do brincar. As crianças que participaram da pesquisa são meninas e meninos de 4 a 6 anos, sendo 11 meninas e 10 meninos que frequentam a Educação Infantil municipal. São crianças que em sua maioria filhas e filhos de trabalhadores, nativos ou não desta comunidade, bem como famílias que vivem nas comunidades próximas como, por exemplo, vindas do Pântano do Sul, pois nesta comunidade não tem atendimento para as crianças da Educação Infantil. Encontramos também algumas crianças que frequentam a Educação Infantil nesta unidade que vem de outras comunidades para garantir vaga no Ensino Fundamental, por se tratar de uma escola menor, mais acolhedora algumas famílias fazem esta opção. Para tal busquei nas observações refletir acerca das brincadeiras que mais eram frequentes entre as crianças no espaço do parque.

Neste momento político ao qual estamos vivendo e que a pesquisa se inscreve, é necessário registrar meu posicionamento e dizer que repudio as formas como o atual governo vem implementando este projeto de nação, como forma de transcender o que está posto, ou melhor, superar o que o (des)governo depois do golpe à democracia está impondo. Falar, pensar, pesquisar as crianças e brincadeira na educação, acredito ser uma questão política, pois hoje vemos o retrocesso que estamos vivendo na educação, com discursos que nos remetem uma ação/pensamento conservador, retrógrado, onde pensa as crianças na lógica do mercado de trabalho, retira investimentos na área da educação, precariza a ação docente, privatiza a Educação Infantil e a torna obrigatória a partir dos 4 anos, dessa forma pensa a criança apenas no adulto a vir a ser, “O indivíduo é controlado a partir do corpo, mas para tornar dócil, também, e sobretudo, a sua consciência” (CAMBI, 1999, p. 202). Podemos pensar que se retira o tempo livre do brincar, para instrumentalizar as mesmas com conteúdo

escolares, pensando no adulto que virá a ser, um modelo a ser moldado. Sabe-se que a escola nasceu também com o propósito de disciplinar as crianças, nesse sentido a disciplina e vigilância buscam formar o indivíduo com uma determinada concepção, acreditando que as crianças precisam ser moldadas na perspectiva de tornar-se adulto dócil, a pessoa a ser governada. “Estamos diante de um objetivo de interiorização do domínio social, para conformar a sociedade a um modelo e atraí-la para este projeto educativo através de uma ação capilar e difusa, de normalização e de domínio dos sujeitos” (CAMBI, 1999, p. 202). Este projeto de nação podemos vivenciar também em âmbito municipal onde com suas medidas autoritárias e fascistas o prefeito e sua base governista tentam a todo custo implementar uma política privatista<sup>2</sup>, sucateando o serviço público e precarizando o atendimento de meninas e meninos na Educação Infantil. Apesar de estar bastante desacreditada nos rumos das políticas públicas que estamos vivenciando no país com tantos retrocessos, principalmente nas áreas da saúde e educação, acredito que é no coletivo que conseguiremos continuar avançando na defesa dos serviços públicos, principalmente em se tratando da educação pública em nosso país.

Desse modo coletivamente ocupamos a rua e os espaços públicos para reivindicarmos nossos direitos contra este projeto de nação que realmente não nos representa! Pois este ataca o povo, os serviços públicos, os servidores e principalmente às crianças e tudo o que acreditamos ser necessário construirmos juntos democraticamente. Assim nos unimos, criamos coragem e resistência e ocupamos os contextos educativos públicos para fazer com dignidade e ética um serviço público de qualidade, pensado no bem comum das crianças como forma de potencializar e criar outros lugares possíveis onde as crianças possam bem viver suas infâncias garantindo seu tempo no agora e repudiando a forma que a infância vem sendo ligeiramente tratada, pensada apenas no mercado de trabalho.

Refletir sobre os modos de brincar das crianças possibilitou-me a realizar esta pesquisa, onde através da etnografia busquei uma aproximação com o campo e principalmente, possibilitou ir ao encontro de meninas e meninos com o intuito de compreender a relação e o brincar com elementos da natureza. Neste percurso muitas coisas foram acontecendo, e no movimento de ir e vir, a pesquisa foi se assentando, desvelando-se e desnaturalizando em mim. Alguns questionamentos foram sendo contemplados, outros tantos surgiram, mas neste movimento compreendo que “florescer é deslocar matizes, é sempre um movimento matizado” (BACHELARD, 2001, p. 5). Assim, a pesquisa vai se alinhando, tal

---

<sup>2</sup>Projeto de Lei das OSs. Para maiores informações consultar: <http://www.sintrasem.org.br>

qual uma viagem o que nos chama a atenção é o caminho percorrido, aonde o percurso vai sendo trilhado, o caminho cartografado e neste matizado “é o trajeto que nos interessaria” (BACHELARD, 2001, p. 5).

A seção primeira é esta, da *Introdução*, onde procurei trazer sobre as motivações deste estudo juntamente com minha trajetória acadêmica e como professora de Educação Infantil na rede pública de Florianópolis e meu ingresso como pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Diante do compromisso que assumi ao ingressar no programa de pós-graduação de uma Universidade Pública insiro-me na pesquisa com o objetivo de analisar a relação das crianças e o brincar com elementos da natureza no espaço do parque.

Na seção 2, intitulada *O percurso da Investigação*, trago o levantamento bibliográfico em torno da temática central da pesquisa, apresento o levantamento temático nos últimos 10 anos (entre 2007 a 2017) na produção científica brasileira em dois bancos de dados, para tal utilizou-se do acervo disponibilizado no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES). Nesta seção também julgamos importante trazer algumas pesquisas com a participação das crianças que foram produzidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), que tenham como discussão a *brincadeira*, como forma de diálogo e reconhecimento dos trabalhos já realizados neste Núcleo bem como sua temática. Nosso interesse é o de tomar para nossos estudos a tarefa de cruzar as pesquisas do NUPEIN, com uma trajetória de quase 30 anos de investigação e estudo sobre educação, criança e infância, e neste exercício compreender como os estudos entre si dialogam, reiteram ou mesmo possam discordar das temáticas estudadas.

Na seção três, intitulada *Caminhos Metodológicos – Um Estudo Etnográfico* apresenta-se como foi sendo delineada e efetivada a orientação metodológica, os instrumentos metodológicos utilizados, a escolha do campo de pesquisa, primeiras aproximações com as crianças e os sujeitos da pesquisa as crianças e as famílias, bem como também a reflexividade que acompanha todo o processo do percurso.

Na seção quatro apresento reflexões no sentido de compreendermos como o binômio natureza e cultura foi sendo construído, para melhor compreendermos que somos seres múltiplos e que nos constituímos na relação com o outro, considerando-o como todo o meio, torna-se necessário superarmos essa dicotomia. Apresento também as categorias de análise, entrelaçadas com reflexões teóricas acerca da *brincadeira*, da *imaginação* e do *movimento*. Essas categorias surgiram das observações, das notas de campo e dos registros escritos e

fotográficos feitos por mim no tempo em que lá estive na observação de meninas e meninos. Para tal busquei nas observações refletir acerca das brincadeiras com elementos da natureza que mais eram frequentes entre as crianças no espaço do parque.

Com a compreensão que as categorias de análise são compostas, nossa intenção não foi apresentá-las de forma desagregada, apresentamos dessa forma apenas por questões acadêmicas. A saber, são três as categorias: A primeira categoria o *Brincar entre areia e folhas... Comidinhas*, na qual procuro trazer a comidinha como uma ação bastante explorada pelas crianças no momento do brincar no parque, nela os elementos areia e folhas de plantas diversas são a base de bolos, sorvetes, pizza, chocolate, sushi, sucos entre outras; a segunda categoria *Brincar de ser animais, os Cuidados e os Afetos... Imaginação*, traz a brincadeira de ser animais, os cuidados e seus afetos como uma temática bastante presente nas brincadeiras das crianças, e a terceira categoria *Brincar ao vento... Movimento*, onde procuro trazer sobre o movimento de forma mais ampla no momento em que as crianças chegam ao parque e tomam contato com um horizonte mais amplo de ar, vento, espaço.

Neste início busquei associar metaforicamente este tempo da pesquisa tal qual uma viagem, que vamos descobrindo outros caminhos, nos perdendo e nos encontrando e assim o caminho vai sendo trilhado... Mas o que nos importa mesmo é como o percurso desta intensa “viagem” é percorrido, matizado? Uns dias mais outros nem tanto, mas com o encantamento do encontro com nós mesmos e com os diferentes outros que vão nos compondo, com afectos como humanos que somos. Dessa forma espero ter conseguido, mesmo que minimamente manifestar a grande riqueza do tempo vivido desta viagem, bem como as aprendizagens e a gratidão pelos encontros propiciados neste experienciar da pesquisa enquanto uma travessia. “A infância é o tempo de acreditar em bonecas. É na infância que existem finais felizes. Mas são muito mais necessários na maturidade os carteiros capazes de receber cartas que só um louco é capaz de escrever” (SIERRA i FABRA, 2009, p. 113).

Fotografia 1 - Brincando com folhas e abacate



Fonte: acervo da pesquisadora (2018).

## 2 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

... eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor.  
(Manoel de Barros).

Para uma melhor aproximação com o tema, diferentes leituras e diálogos com pesquisas e estudos já realizados tornam-se necessários, desse modo, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 182). Dessa forma procurei fazer uma busca aos bancos de dados e leituras de pesquisas que vão ao encontro deste objetivo. Para tal “uma revisão de literatura é uma peça importante no trabalho científico e pode, por ela mesma, constituir um trabalho de pesquisa (basta rever os critérios apontados para caracterizar uma pesquisa e garantir que eles sejam atingidos)” (LUNA, 2013, p. 85).

A partir desta busca torna-se necessário uma leitura mais calma dos textos selecionados, pois, “a leitura reconhece seus sabores. Devagarinho...” (SKLIAR, 2014, p. 70) E, propicia a busca por contribuições e familiaridade acerca do tema da pesquisa, consistindo em levantamento, seleção e atualização de novas fontes de trabalhos já realizados que poderão ou não ser usadas na recorrente pesquisa. Sobre a revisão de literatura Luna (2013) nos diz que o

Objetivo desse tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram o entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importante estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão (LUNA, 2013, p. 88).

Assim a revisão bibliográfica, visa colaborar para uma ampliação teórica acerca dos objetivos propostos com a pesquisa, buscando fornecer subsídios na composição do nosso próprio trabalho contribuindo também para um recorte mais específico do tema e reconhece que o conhecimento é coletivo. Com o mapeamento de leituras já produzidas, espera-se um refinamento do nosso próprio olhar, onde a partir de diálogos com diferentes autores e conceitos, torna-se possível diferentes reflexões acerca da temática e na composição da pesquisa.

Para tal levantamento, e em busca de contribuições acerca da temática, foi realizado

um levantamento da produção científica brasileira nos últimos dez anos - entre 2007 e 2017, em dois bancos de dados. Primeiro buscou-se no acervo disponibilizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em segundo momento a pesquisa foi realizada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em um terceiro momento, buscou-se também na produção do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC) pesquisas com a participação das crianças, mais especificamente usando como descritor a brincadeira.

Segundo o site do portal BDTD, tem como objetivo integrar e disseminar dados de teses e dissertações finalizadas e defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Esse portal possibilita encontrar o conteúdo das pesquisas na internet, dando maior visibilidade à produção científica nacional e a divulgação de conhecimentos científico e tecnológico para toda a sociedade.

Nesse sentido, o primeiro movimento foi uma busca pelo tema no banco de dados do referido portal, onde foi feita uma pesquisa ampla com diferentes descritores datados na última década 2007-2017. Para esta primeira busca usamos os seguintes descritores: Criança, Infância, Natureza, Brincar, Educação Infantil. O resultado foi um grande número de trabalhos, teses, dissertações e artigos encontrados. Dessa forma o movimento seguinte foi fazer algumas combinações com descritores como: criança – infância; criança – brincar; criança – natureza; criança – educação infantil. Mesmo assim a quantidade de trabalhos era enorme, os quais devido ao tempo do mestrado não seria possível um estudo a todos esses trabalhos encontrados. A partir disso constatamos que a dificuldade estava na definição e combinação dos descritores de busca, pois os mesmos me guiavam ao tema da pesquisa, mas não apresentavam uma aproximação do problema da pesquisa.

Dessa maneira para melhor refinar a busca foi preciso fazer combinações com mais descritores como: “criança – infância – natureza”; “criança – brincar – natureza”. Com as combinações de três descritores foram cerca de 300 trabalhos encontrados, para refinar ainda mais as buscas usamos quatro e cinco descritores “criança – infância – brincar – natureza”; “criança – infância - brincar – natureza – Educação Infantil”. Assim chegamos ao número de 70 trabalhos, a partir deste número nova seleção foi feita através do título e das palavras-chave, desse número de trabalhos muitos não eram o que esperávamos, pois ao ler o resumo e as palavras-chave a maioria desses nos guiou a diferentes abordagens não menos importantes, mas não o foco da pesquisa proposta na investigação.

A partir do refinamento pelas palavras-chave e resumo dois desses trabalhos foram selecionados por trazer uma vinculação com a temática a ser pesquisada, pois trazem

relevância no título e nas palavras-chave.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico I banco de dados da BDTD

<b>Autor/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Área/nível/instituição</b>
Gandhy Piorski/2013	O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo.	Criança Imaginação Brinquedo Natureza Brincar Imaginário Sertão	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões - Mestrado Universidade Federal da Paraíba
Miraíra Noal Manfroi/2015	Ser criança na Costa da Lagoa: memórias, brincadeiras e natureza.	Costa da Lagoa. Crianças. Velhos moradores. Brincadeiras. Natureza.	Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

A pesquisa de Piorski (2013), sob o título *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. Segundo o autor, com esse trabalho buscou encontrar rastros, evidências no brincar da alma da criança. Teve como objetivo geral, os caminhos que nos levam a uma eficácia simbólica da brincadeira e, tendo como objeto de estudo o brinquedo construído pela criança, dos restos de materiais da natureza. No texto o autor expõe que a partir de um prêmio de pesquisa da Secretaria de Cultura do estado do Ceará no ano de 2006, conseguiu sistematizar contato com diferentes comunidades, litorâneas, serranas e sertanejas de norte a sul do estado, por dois anos coletou dados de brinquedos e brincadeiras das crianças pelas comunidades que passou, a ideia era encontrar o brincar e reconhecer a criança em sua comunidade.

No decorrer do texto o autor reconhece que fez uma etnografia, depois com a possibilidade da entrada no mestrado, esse material foi sistematizado em um novo trabalho de campo, direcionado há uma determinada comunidade para organizar a proposição do trabalho dissertativo. Segundo o autor, a pesquisa investiga as matrizes simbólicas enunciadas nas práticas do brincar. Buscou o ordenamento do brinquedo construído pela criança, tendo como fundamentação a filosofia das imagens de Gaston Bachelard e a hermenêutica simbólica, possibilitando uma investigação em torno da vida lúdica na infância. Partindo da ideia dos quatro elementos de Bachelard, o autor buscou no elemento terra a investigação das práticas da criança em comunidades tradicionais vinculadas ao mundo natural. Em “conjunto investigou as confluências e impressões imaginárias com o elemento fogo. Quando a imaginação do fogo ampara-se da terra para forjar nascimentos no centro da brincadeira.

Aponta, assim o nosso estudo, para o construto de uma terapêutica social germinada no brincar” (PIORSKI, 2013, p. 6).

A pesquisa de Manfroi (2015) sob o título *Ser criança na Costa da Lagoa: memórias, brincadeiras e natureza*, foi compreender os significados de ser criança na Costa da Lagoa, comunidade açoriana, localizada na Lagoa da Conceição, em Florianópolis (SC). Traz como objetivo geral a proposta de desvendar os sentidos e significados encontrados nas relações estabelecidas pelas crianças, moradoras da Costa da Lagoa, entre o ser, o brincar e a natureza. Segundo a autora, a definição para esse campo partiu da concepção de que ainda há comunidades que mantêm princípios de liberdade com as crianças que, de certa maneira, possuem os tempos e os espaços, no ambiente natural e cultural, para se desafiarem e crescerem.

A pesquisa traz como objetivo geral a proposta de desvendar os sentidos e significados encontrados nas relações estabelecidas pelas crianças, moradoras da Costa da Lagoa, entre o ser, o brincar e a natureza. A metodologia usada foi a etnografia, o foco foram os velhos moradores, alguns adultos e as crianças. Para a coleta de dados diferentes instrumentos foram utilizados como: observações participantes; caderno de apontamentos; conversas informais; visitas a residências e moradores mais antigos; fotografias; filmagens; desenhos das crianças; participação em eventos. As considerações da autora demonstram que a etnografia oportunizou sua caminhada pelas trilhas e travessias da Costa, constatou que os velhos moradores possuem lembranças alegres do tempo vivido. Sobre as crianças que ali vivem a mesma ressalta que, as crianças têm a oportunidade de realizar atividades no ambiente natural, entre árvores, águas, terras e bichos. São crianças desafiadas a superar medos, a desenvolver o autoconhecimento e a ampliar a capacidade de sensibilização.

A partir de algumas aulas sobre levantamentos de dados bibliográficos na Biblioteca Universitária, nova busca foi feita. A busca foi feita novamente no site da BDTD, e os descritores usados foram “criança OR natureza”. Quatro textos foram encontrados, e novamente o movimento foi selecionar pelo título, palavras-chave e resumo, desta seleção dois textos foram selecionados. A partir da leitura dessas duas pesquisas selecionadas avalio que apenas uma é pertinente ao estudo aqui proposto: Lima (2015) *A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico II, banco de dados da BDTD

<b>Autor/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Área/Nível/Instituição</b>
Lima, Izenildes Bernardina, 2015	A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores	Relação criança e natureza Educação Infantil Sensibilidade	Departamento de Educação/Dissertação/ Universidade Estadual de Feira de Santana

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Esta pesquisa parte da hipótese que as crianças como seres constituídos de natureza e cultura, precisam de contato com o mundo natural, sendo este um direito e uma das condições para seu pleno desenvolvimento. Segundo a autora “O afastamento das crianças da natureza é uma das características da infância contemporânea e é resultado de um longo processo histórico, que, a partir da era moderna, instrumentalizou a natureza para fins mercadológicos e retirou o ser humano do seu convívio” (LIMA, 2015, p. 8). A autora traz que uma das consequências dessa visão é uma educação afastada da vida, onde se aprisiona o corpo em espaços fechados desconsiderando assim as especificidades das culturas infantis.

O estudo aconteceu em uma escola infantil no município de Camaçari, BA. E envolveu 25 crianças, 11 meninas e 14 meninos com idade de 5 a 6 anos. A metodologia utilizada foi a observação participante junto com as crianças e um grupo focal com as educadoras, utilizou-se também da fotografia para complementar o registro escrito.

Segundo a autora “a pesquisa moveu-se na busca de investigar os sentidos e significados expressos pelas crianças ao participarem de experiências pedagógicas nas áreas verdes, supondo que estes são importantes para sua formação enquanto seres humanos constituídos de natureza e da cultura” (LIMA, 2015, p. 83).

A pesquisa revelou que as crianças preferem as áreas verdes, pois são espaços mais amplos para brincar livremente e movimentar o corpo, nos quais elas brincam, interage, imaginam e criam a partir de seus interesses. A autora ainda ressalva que

Nossa humanidade, constituída pelas dimensões racional, corporal, espiritual, emocional, se amplia e se aprofunda a partir da integração com o mundo natural, do qual somos parte, resultando em modos de viver pautados, prioritariamente, pela sensibilidade. O convívio com os demais seres e elementos da natureza é, portanto, um dos caminhos primordiais em nosso processo de humanização (LIMA, 2015, p. 8).

Como já dito, a pesquisa também foi realizada no Portal Capes, segundo informações do site é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. A busca neste portal foi realizada utilizando os seguintes

descritores: “brincadeira ao ar livre”, “criança”, “espaço”, “educação infantil”, “espaço natureza”, “espaço externo”, “infância”, “relação com a natureza”, “mundo natural”, “natureza” (termo ambíguo - encontramos natureza da pesquisa/natureza da atividade/natureza divina/natureza do ser-humano/natureza da linguagem/natureza cognitiva, etc.). Novamente uma infinidade de trabalhos foi encontrada nesta busca, dessa forma foi preciso fazer combinações com mais descritores para um melhor refinamento dos trabalhos.

Nesta busca usou-se das combinações com os seguintes descritores: Criança - natureza - espaço; criança - natureza - espaço externo - brincadeira; educação infantil - brincadeira - espaço externo; infância - brincadeira - educação infantil; brincadeiras ao ar livre - creche – crianças. Muitos trabalhos também aparecem com a combinação desses descritores, porém usamos o critério de adentrarmos até a página 10, pois a partir desta página trabalhos começam a ser repetidos. Assim, foram então encontrados 26 trabalhos pertinentes à pesquisa. Em seguida, através da leitura do título, do resumo e palavras-chave foram selecionados três textos que acredito terem uma maior relevância com o tema. Como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico banco de dados da CAPES

<b>Autor/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Área/Nível/Instituição</b>
Patrícia Coelho da Costa <i>et al.</i> , 2013	O pátio escolar como espaço de aprendizagem na educação infantil	PIBID; Educação Infantil; Aprendizagem; Pátio Escolar.	Artigo - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Janaína de Aguiar Monteiro; Jessica Rodrigues, 2015	Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil	Educação Infantil; Espaços Externos; Estágio em Docência.	Trabalho Estágio Docência, UFPR Zero-a-seis, v. 17, n. 32 p. 264-278 Florianópolis jul./dez. 2015
Kellen Fabiana Sitta, 2008	Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil	Educação Infantil Teoria Histórico – Cultural Brincadeira Espaço físico	Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas – UFSCAR - Mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

O trabalho dos autores, Costa, Melo, Reis e Ambrozina (2013), sob o título *O pátio escolar como espaço de aprendizagem na educação infantil*. Trabalho realizado por um grupo de bolsistas do subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Este

grupo realizou estágio no Espaço de Desenvolvimento Infantil Rubem Braga, situado na cidade do Rio de Janeiro nos anos de 2012 e 2013. Esta determinada unidade de Educação Infantil possui cinco turmas sendo quatro de horário integral e uma de horário parcial.

Os autores descrevem no trabalho que o espaço externo da escola é amplo, organizado em dois pátios. Estes locais possuem brinquedos de madeira, uma árvore, o chão é de terra, e parte é cercada com marcações para prática esportiva. Estes são usados diariamente pelos profissionais de Educação Física. O pátio é espaço de interações entre crianças, professores, gestores e os demais funcionários da instituição. Este trabalho teve como objetivo analisar os usos do pátio. O texto ficou dividido entre duas partes onde na primeira parte aborda a parte física, a escolha dos equipamentos, a divisão do espaço, a forma como a manutenção e as obras do parque foram definidas. Dessa forma iniciam com a descrição do espaço físico do parque, sendo esse um espaço amplo com brinquedos fixos como balanço e gangorra, escorrega, casinha, um pequeno túnel e areia. No espaço as crianças brincavam livremente e os profissionais observavam sem interferir nas brincadeiras.

A segunda parte traz a forma como o pátio era usado, onde as propostas organizadas pelos adultos (gestores e educadores) voltadas para datas comemorativas como, festa junina, dia do Folclore e a festa de encerramento, constatando que no espaço do parque não havia propostas dirigidas pela equipe de educadores no dia a dia para as crianças. A partir da observação o grupo de estagiários organizou propostas direcionadas, propondo brincadeiras direcionadas com objetivos a serem alcançados. No primeiro momento as crianças tiveram certa dificuldade com algumas regras, mas com auxílio e orientação todas se envolveram nas brincadeiras.

Para os autores o pátio revelou ser um espaço importante para a aprendizagem das crianças, brincadeiras livres ou dirigidas proporcionam estímulos e fazem com que as crianças desenvolvem habilidades. Como também perceberam o parque como fundamental para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, físico e social, afetivo, tais como a socialização, a coordenação motora e o convívio com as regras. Também constataram que muitas das propostas desenvolvidas em sala poderiam ter sido organizadas nos espaços externos proporcionando mais prazer para as crianças.

O trabalho de Monteiro e Rodrigues (2015), sob o título *Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil*. Segundo as autoras, o artigo propõe-se a discutir e analisar o espaço externo das instituições de educação infantil a partir de uma perspectiva histórico-cultural, estabelecendo relação com as observações de campo realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil vinculado à rede de ensino de

Curitiba, mediante o Estágio em Docência em Educação Infantil<sup>1</sup> do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, esse se realizou durante o ano de 2013, com encontros semanais, com as observações realizadas predominantemente no período vespertino, com dois grupos de crianças.

As autoras localizam a Educação Infantil como um direito das crianças, dessa forma identifica-se um conjunto de aspectos que precisam ser discutidos no sentido de assegurar uma educação infantil de qualidade. Dessa forma, escolheram o espaço externo das instituições como foco para análise, compreendendo este espaço como um lugar de interação entre as crianças e seus pares, destas com os adultos e com o meio, sua organização e possibilidades de experiências das crianças partindo das relações sociais e com a natureza que se constituem nesse espaço. Para esse trabalho foi observado dois grupos, o Maternal 1, composto inicialmente por 21 crianças e três educadoras e o Maternal 2 composto por 29 crianças equipe de apoio 3 em sala nos dias de observação.

Segundo as autoras, a equipe de apoio é identificada como equipe de permanência, que se ocupava dos grupos de crianças nos dias da hora atividade ou hora permanência - momento de avaliação e planejamento do cotidiano junto à pedagoga do CMEI - das profissionais que atuavam com os grupos. Neste grupo devido a quantidade de crianças o espaço da sala era considerado pequeno, sem banheiro e sem solário, fazendo uso frequente do espaço físico externo da instituição. O espaço externo é um espaço amplo composto por dois parques abertos um com areia e outro com grama, uma casinha de boneca, um trem e um ônibus de madeira, alguns cavalos confeccionados com pedaços de troncos de árvores fixados ao chão e mesinhas com banco de concreto.

Dessa maneira com as observações de campo, compreendendo o espaço externo como elemento educativo, as autoras foram tecendo suas considerações acerca do mesmo, percebendo esse espaço no sentido de entendê-lo como extensões dos sujeitos. Como um lugar possível de ampliar as experiências das crianças, oportunizando o movimento, as interações sociais e naturais que esse espaço possibilita. Sendo necessário para isso que as ações pedagógicas sejam planejadas, imaginadas e pensadas pelos educadores buscando organizar propostas diversificadas e enriquecedoras para as crianças, ampliando o contato das crianças com elementos da natureza nas situações de brincadeiras e movimentos.

A pesquisa de Sitta (2008), sob o título *Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil*, partiu da concepção que o espaço físico das escolas de Educação Infantil, destinado às atividades e brincadeiras de crianças, pode se tornar mediador de grande relevância no processo de aprendizagem e

desenvolvimento infantis. Com o objetivo de diagnosticar os espaços (internos e externos) nas escolas de Educação Infantil do município de São Carlos SP; Averiguar junto às escolas, quais desses espaços são destinados às brincadeiras de crianças; analisar como esses espaços são organizados para as brincadeiras das crianças e identificar/analisar as possibilidades de mediação nos espaços nas aprendizagens e brincadeiras das crianças.

Para tal, o referencial teórico usado pela autora foi a Teoria histórico-cultural por reconhecer a brincadeira como atividade principal na fase pré-escolar, uma vez que por intermédio dela ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. A autora na metodologia da pesquisa, elegeu três diferentes instrumentos para a coleta de dados: um questionário, a pesquisa de campo e a observação das brincadeiras nos espaços físicos de duas unidades educacionais.

Segundo a mesma, a partir desses instrumentos, ampliou a análise em quatro subdiretrizes, sendo elas: Estrutura física – Qualidades dos espaços e aprendizagens das crianças; Os espaços internos e externos como mediadores dos tipos das atividades das crianças; Espaço, brincadeira e brinquedo: a qualidade de aprendizagem das crianças e as atividades de brincadeiras, os espaços e a professora como mediadora de aprendizagem das crianças. Ainda segundo a autora, a mesma considera que os três instrumentos que foram usados na coleta de dados apontaram importantes reflexões, como, o espaço como mediador das atividades de brincadeiras, a partir dessa diretriz conseguiu também aprofundar as discussões sobre a importância do mediador nos espaços e nas brincadeiras.

Além disso, a mesma constatou que a estrutura física, as brincadeiras e a mediação do professor exercem juntas, influências no espaço ao mesmo tempo em que o espaço exerce influência neles, concluindo que é um movimento intrínseco, recíproco e contínuo, que não pode ser concebido de forma tangencial na Educação Infantil. Ele precisa ser o centro das preocupações conjuntas de professores, gestores, arquitetos, engenheiros e políticas públicas. A autora ainda diz que restaram reflexões que merecem ser aprofundada em outra pesquisa.

Apresento aqui também as pesquisas do NUPEIN que discutem a temática *brincadeira*. Para tal, buscamos nos estudos do grupo de pesquisa que tivessem em seus títulos, palavras-chave e resumos o descritor *brincadeira*, bem como trabalhos que também aparecem a tríade *criança-brincadeira-natureza*. No levantamento realizado, encontramos duas dissertações – Agostinho (2003) e Francisco (2005) – e uma tese Rivero (2015).

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico NUPEIN

<b>Tema</b>	<b>Ano</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Local</b>	<b>Acadêmico(a)</b>	<b>Orientador(a)</b>
Que lugar é esse? O espaço da creche	2003	Pesquisa com crianças de 0 a 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Kátia Adair Agostinho	Eloisa Acires Candal Rocha
"Zé, tá pertinho de ir pro parque?" O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil	2005	Estudo de caso do tipo etnográfico: crianças de 2 a 3 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Zenilda Ferreira de Francisco	Eloisa Acires Candal Rocha
O brincar e a constituição social das crianças e de suas famílias em um contexto de educação infantil	2015	Etnografia: crianças de 4 a 6 anos	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Andrea Simões Rivero	Eloisa Acires Candal Rocha

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

No estudo de Agostinho (2003): *O espaço da creche: que lugar é este?*, a autora procurou partir das “manifestações infantis no espaço físico da creche, procurando apreender como as crianças se apropriam desse espaço e as marcas que nele imprimem”.

A primeira categoria que surgiu no processo de pesquisa foi a brincadeira, como decisiva resposta das crianças, que mostraram o espaço da creche como *um lugar de brincadeira*. As mesmas foram indicando seus modos próprios de se relacionar com o espaço de forma lúdica, destacando assim a importância da brincadeira como “essencial para viver a infância”. O trabalho evidenciou que as crianças gostam muito de brincar com seus pares, criam, recriam, expressam, imaginam, significam, dando novos sentidos em suas brincadeiras. Segundo a pesquisadora, “[...] É preciso ver a brincadeira como uma forma valiosa de expressão das crianças, já que nela as crianças não se restringem à situação posta, vão além, criam e recriam desde que lhes seja dado este lugar e a possibilidade de livre escolha” (AGOSTINHO, 2003, p. 82). Por meio da ação do brincar, as crianças sugerem o tempo todo um modo próprio lúdico de se relacionar com o espaço e suas materialidades, para tal orienta-se a organização dos mesmos nas creches e nas pré-escolas como *um lugar de brincadeiras*.

Segundo a autora, com seus modos de serem crianças, com suas muitas linguagens, as crianças “apontaram a creche como um lugar de sentido de pertencimento da infância, com toda sua ludicidade, fantasia, imaginação, descoberta, curiosidade, desafio, originalidade, inventividade, criatividade, encantamento” (AGOSTINHO, 2003, p. 74). Em suas categorias de análise a autora destacou que as crianças apontam o lugar da creche como *Um lugar de*

*brincadeira; Um lugar de liberdade; Um lugar para me movimentar; Um lugar para encontrar; Um lugar para mim.*

Na pesquisa de Francisco (2005), “*Zê, tá pertinho de ir pro parque?*” *O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil*, com o objetivo de conhecer, descrever e analisar os modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo e espaço do parque de um contexto de educação infantil. A pesquisa evidenciou que o espaço do parque aparece como o espaço da “*brincadeira livre*”, onde as crianças extravasam energia, e também como propulsor de significativas e concretas experiências de conhecimento do mundo e das relações. Bem como um espaço onde as crianças buscam novos desafios e descobertas, questionamentos e respostas, para os adultos um momento de recuperar energias.

No espaço do parque através da brincadeira, as crianças ratificam seus interesses em explorar outras possibilidades para brincar, transcendem ao espaço oferecido pela organização do parque criando novos lugares e brincadeiras “[...] constroem regras, enredos, delimitam espaços, escolhem os parceiros, deixam-se liderar ou lideram outras crianças, escolhem os objetos que vão dar suporte às brincadeiras” (FRANCISCO, 2005, p. 144).

Em sua pesquisa a autora deu destaque a brincadeira de casinha “como a que melhor visibilidade deu aos modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo/espaço do parque” (FRANCISCO, 2005, p. 177). No parque, esta brincadeira apareceu com evidência, pois neste espaço as crianças têm disponíveis elementos da natureza “[...] entre eles, fortemente se apresenta o elemento terra, muito usado pelas crianças e permitido pelos adultos. A água é utilizada em menor escala, porque os adultos pouco permitem o seu uso pelas crianças” (FRANCISCO, 2005, p. 178).

Dentre as categorias selecionadas destacou ainda o *movimento*, destacando as brincadeiras que possibilitam para as crianças movimentos mais amplos como, correr, saltar, balançar, subir em árvores entre outras.

Segundo a autora, nos momentos de brincadeiras no parque, as crianças têm mais liberdade para criar estratégias, escolher e organizar as brincadeiras, podendo escolher com quem brincar, sem muito controle dos adultos. O espaço do parque aparece assim como impulsionador das brincadeiras livres onde têm liberdade de escolhas e organizações de suas brincadeiras, desde que as crianças não ultrapassem o que é permitido pelos adultos (FRANCISCO, 2005).

Rivero (2015), em sua tese *O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil*, investiga “a constituição social das crianças nos espaços-tempos do brincar, com o intuito de estabelecer uma aproximação às suas

relações e práticas sociais, aos repertórios/conteúdos culturais dos quais se apropriam e às interpretações acerca dos mesmos” (RIVERO, 2015, p. 25). A autora recorre às contribuições de Ferreira (2004), acerca das brincadeiras das crianças quando esta ressalta que “[...] o brincar é um dos meios das crianças realizarem e agirem no mundo, não apenas para se preparar para ele, mas usando-o como recurso comunicativo para participar da vida cotidiana, na interação social, dando significado às ações” (FERREIRA, 2004 apud RIVERO, 2015, p. 25).

Em sua pesquisa a autora identificou a presença significativa da prática do cuidado entre as crianças em suas brincadeiras. Aqui devido ao interesse de estudo, optamos por destacar a brincadeira dos *animais como outro a ser cuidado*. “Tais situações evidenciam a atenção das crianças às práticas que envolvem as relações de cuidado e proteção em seus contextos sociais e também seu significativo interesse pelos animais [...]” (RIVERO, 2015, p. 141).

A autora com sua pesquisa ressalta a brincadeira como potencialidade nas ações de experiências das crianças na constituição social e cultural das mesmas. Bem como a importância de acompanhar as brincadeiras das crianças, pois é através das brincadeiras que as crianças nos fornecem importantes pistas acerca da valorização de suas trajetórias individuais e coletivas.

Muitas são as contribuições de outras pesquisas no contexto deste estudo, especialmente quando essas apresentam reflexões que de alguma forma ou outra nos possibilita ampliar nosso conhecimento em relação à pesquisa aqui intencionada e que partilham da necessidade das brincadeiras como constituidoras das ações sociais das crianças em seus contextos. A contribuição para o conhecimento a partir de outros estudos propicia uma busca pelo diálogo com outros autores, assim vem relacionado a história da construção do conhecimento científico por diferentes pessoas. Que, na busca por mais conhecimento tiveram a preocupação e o desejo em deixar registradas suas descobertas, percepções, suas pesquisas, ou seja, ao fazermos um trabalho coletivo levamos um pouco da contribuição sobre o que cada pessoa fez, o que deixou para a humanidade, preservando assim o conhecimento científico na coletividade. Dessa maneira podemos entender que a partir do levantamento bibliográfico e de novos estudos, esses possibilitam o movimento de buscar e apreender deste conhecimento científico, nos provendo de condições outras para perspectivar em nós novos estudos.

Reconheço que muitos são os estudos que trazem em suas pesquisas sobre a brincadeira, porém ainda hoje ao estarmos junto com as crianças, sentimos a necessidade em

ampliar ainda mais nosso conhecimento acerca do tema, sem perder de vista nossa intencionalidade pedagógica. Assim, a busca por contribuições acerca do tema possibilitou aproximação da temática permitindo aprofundar ainda mais as reflexões que envolvem a tríade, criança-brincadeira-natureza. Através das pesquisas selecionadas, essas destacam que as crianças precisam e desejam espaços que possam organizar brincadeiras com movimentos mais amplos a partir de seus desejos e interesses, bem como, criar diferentes brincadeiras e possibilidades com espaços e elementos naturais disponibilizados para elas, seja no parque da instituição educativa, seja na comunidade, parques e praças públicas, ampliando assim as possibilidades de experiências coletivas e sensitivas das crianças.

As pesquisas apontam para um olhar mais cuidadoso na forma de se pensar lugares e espaços adequados para as crianças brincarem, garantindo lugares propícios para que elas consigam enriquecer suas experiências e o contato com elementos da natureza de forma segura e que possam ampliar essas experiências. Buscando garantir o tempo do brincar da criança, “isto implica profundo respeito pelo direito das crianças usufruírem intensamente da natureza por meio de experiências diversificadas, pela exploração, manipulação e contemplação dos vários elementos que compõem esse mundo fora do humano” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 191).

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS – UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

A verdadeira arte de viajar...  
 A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa,  
 Como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo.  
 Não importa que os compromissos, as obrigações, estejam ali...  
 Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!  
 (Mario Quintana, 1989).

Nesta seção pretendo escrever sobre a escolha e chegada ao campo, a etnografia como caminho que possibilita a aproximação com as crianças e suporte teórico metodológico para realização de pesquisas com crianças. Ao pensar sobre o caminho da pesquisa, vou ensaiando a escrita como aprendiz de pesquisadora, com o desafio de aprofundar os conhecimentos acerca das crianças e infâncias, partindo do lugar e espaço que me constituo como professora de crianças na Educação Infantil na rede pública de Florianópolis.

Dessa forma, tendo como base estudos e pesquisas da área de Educação Infantil que tem colocado as crianças na centralidade das discussões tornam-se importantes pesquisas que rompam com a lógica adultocêntrica, onde o adulto tem o poder de decidir, acreditando que as crianças não são capazes de tomar nenhuma decisão. Assim dar visibilidade em como a criança em contextos institucionais participa e tem garantia de usufruir de tempos e espaços que possam possibilitar brincadeira, como também a relação das crianças com elementos da natureza, entendendo essa relação como fundamental nos processos imaginativos das mesmas. Compreendendo que é através das relações que enquanto humanos nos constituímos, torna-se urgente olhar com mais atenção para as formas de experimentações e significações estabelecidas das crianças na natureza como possibilidade de através da brincadeira instigar a imaginação, a observação sensível, possibilitando conhecer, conviver e experienciar desafios e descobertas com e na natureza e, esse é o desafio que me coloco nessa pesquisa de mestrado.

Foi a partir da minha ação enquanto docente e na busca por melhor compreender as relações entre as crianças e o brincar com elementos da natureza que me inscrevo neste papel de pesquisadora com a intenção de apreender e aprofundar estudos acerca das brincadeiras no cotidiano das crianças em um contexto educativo de Educação Infantil no espaço do parque. Partindo da compreensão que este contexto é constituído por crianças, sendo um lugar de intensa vida, “cujo propósito é mostrá-las como atores sociais, individuais e coletivos, implicados nos seus mundos de vida cotidiana, num dos contextos institucionais mais representativos da infância contemporânea” (FERREIRA, 2004, p. 11).

Mas, como nas pesquisas reconhecemos essas crianças? Como dar visibilidade a

diferentes contextos? Quais lentes de reflexão precisamos usar? Que lugar colocamos as crianças e suas categorias sociais de pertença em nossas pesquisas? Partindo deste pressuposto, como dar visibilidade a essas crianças? Como refinar/aproximar nosso olhar sobre nossos contextos, de forma que apareçam em nossas pesquisas diferentes questões como gênero, raça, classe, geração?

No processo de pesquisa ao aprimorar meu olhar para as crianças e infâncias como sair de nosso adultocentrismo? Nessa relação de interdependência é preciso considerar que se é adulto e considerar que se é criança, nessa relação ao reconhecer essa distância, somos nós adultos que podemos caminhar para desconstruir esse dualismo, adulto também depende da criança para desconstruir nossa adultez. Também precisamos reconhecer que não damos voz às crianças, precisamos escutar o que as crianças têm a nos dizer, mas como escutamos as crianças? É no aprendizado de adulto que vamos construindo nossa possibilidade *de escutar mais devagar* como nos diz Larrosa (2002).

A criança está vivendo seus sentidos e, isso tem a ver com a constituição singular do sujeito, a temporalidade de sua aprendizagem é social, o adulto precisa declinar-se, encontrar-se com a infância. Desse modo, necessita aproximar para conhecer mais das crianças em seus modos de viver, habitar o *fora* para poder conectar o que vem da criança, como o brincar, é um processo social e cultural “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Busco com a pesquisa, despretensiosamente, a relevância de pensar as crianças e suas relações com o brincar com elementos da natureza no espaço do parque, com a compreensão que este espaço interno oferece limites e nos provoca a refletir acerca destes diante da temática. Compreendo que as crianças ao estarem dentro da instituição, tem acesso mais restrito à natureza, porém compreendo como necessidade essa conexão com a natureza, no sentido de permitir também o brincar e ou estar na natureza para conhecer outras possibilidades, como forma de criação e imaginação. Organizando tempo e espaço para a criança ter experiência em sentar no chão para brincar, criar diferentes comidinhas com areia, de correr, sentir o perfume das flores, o vento, ver as folhas caindo das árvores, olhar o formato das nuvens, ouvir o som dos pássaros, acompanhar o voo das borboletas, imaginar o caminho subterrâneo das formigas, ou seja, ter tempo e espaço para ter experiências afetivas de sensibilidade e encantamento com e na natureza, com a compreensão que somos parte da mesma.

Colocamo-nos a disposição para pensarmos diferentes encontros com elementos da natureza possibilitando o brincar, com a intenção de transbordar esses desafios levando a

natureza para dentro do espaço institucionalizado. Onde partindo da brincadeira entre as crianças, e, usando como elemento de referência a natureza, quem sabe e junto *com*, possibilitar um aprofundamento acerca das reflexões e conhecimentos da área.

Acredito que a relevância dessa temática na pesquisa em Educação está em proporcionar para nós professores diferentes olhares para as experiências das crianças em suas brincadeiras, como forma de potencializar a conexão com o ambiente e a forma de ser criança em seus contextos. Na brincadeira a criança experimenta o mundo, sendo o brincar transformador, nos provoca a rever nossas ações, nossos planejamentos enquanto docentes. Busco um olhar mais focado para as brincadeiras das crianças no parque como potencialidades pedagógicas de encantamentos, descobertas e experiências para as mesmas.

Assim, embasada nos aportes teóricos da área da Educação e Infância e da escolha por uma unidade educativa situada no sul da ilha que atende um grupo misto de crianças e, com o anseio de desenvolver a pesquisa neste contexto, busco com este estudo trazer contribuições pertinentes para a área da Educação Infantil, assim como expandir o diálogo acerca das brincadeiras das crianças no espaço do parque, reconhecendo-as como participantes da pesquisa e de sujeitos de direitos e conhecimentos. Como nos diz Manuela Ferreira (2004) “Acredita-se assim, que este estudo poderá contribuir para incentivar à reflexão crítica sobre as práticas e políticas sociais que afetam as crianças, sobretudo as que se reportam a contextos e instituições que enquadram e estruturam suas vidas” (FERREIRA, 2004, p. 17).

Dessa maneira, com o objetivo de analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque, a pesquisa contará com a participação de crianças com idade de 4 a 6 anos, que no grupo se constituem individual e coletivamente, convivendo o cotidiano neste espaço institucionalizado. Buscando essa proximidade com as crianças se faz necessário à orientação da etnografia, pois essa nos possibilita a proximidade e o encontro com diferentes sujeitos, contextos, autores, e conceitos que propiciam esse refinamento do nosso olhar. Segundo Manuel Sarmiento (2003).

A etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre (SARMENTO, 2003, p. 153)

Nesse sentido vou a campo buscando construir um caminho metodológico para entender melhor o determinado contexto e desafios da pesquisa. E, nesse compor da pesquisa

algumas indagações vão surgindo e nos propõe a pensar nos desafios da escolha do campo, o aceite da unidade, a liberação da Secretaria Municipal de Educação e o Comitê de Ética. Tudo isso nos inquieta, desassossega, porém com o passar dos dias os trâmites legais vão acenando positivamente e nos acalmando.

Assim como também, precisamos eleger alguns recursos que usaremos para fazer a pesquisa, no sentido de pensarmos a observação e os registros, como fazer na simultaneidade que envolve as crianças? Como registrar vários acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo? Como descrever as cenas das crianças? Não iremos conseguir observar, anotar tudo, dessa forma precisamos eleger cenas, porém com cuidado, pois essa escolha não significa que podemos escolher qualquer coisa, temos que ter foco e saber os limites, até onde podemos ir. Segundo Geertz (2008) praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante (GEERTZ, 2008, p. 4).

O que observar? Como focar nosso olhar? Como desenvolver um olhar observador? Quem trabalha na educação tem o conhecimento sobre a importância da observação e do registro, como ferramentas necessárias no cotidiano com as crianças. Na pesquisa também vou precisar me atentar a essas ferramentas como estratégias para conseguir captar as ações das crianças. Buscar focar um olhar intencional para entender o movimento das crianças no espaço do parque, para isso é preciso um olhar observador, reflexivo e cuidadoso acerca das ações das crianças. Segundo Sarmiento (2003),

A etnografia impõe deste modo, uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou, dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sociocultural) das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares (SARMENTO, 2003, p. 152).

Para ter esse olhar preciso desenvolver maneiras próprias para a observação, criar estratégias para diagnosticar potencialidades, provocações e fragilidades. Quando chegam ao parque, qual a reação das crianças? Como as crianças interagem com esse espaço? Brincam em grupos ou separadas? Que brincadeiras se envolvem por mais tempo? Como é o repertório imaginativo das crianças? Quais elementos da natureza buscam e interagem?

No percurso da pesquisa, torna-se fundamental leituras de diferentes autores que vêm refletindo sobre pesquisas com crianças tendo a etnografia como escolha metodológica em seus estudos (MAGNANI, 2002; DELGADO; MÜLLER 2005; FERREIRA, 2004, 2010; AGOSTINHO, 2016; SARMENTO, 2003, 2011) entre outros que contribuíram na jornada

dessa caminhada.

Com o objetivo de analisar o brincar das crianças com elementos da natureza, a abordagem etnográfica nos permite, como expõe Magnani (2002), um olhar *de perto* e *de dentro*. Onde esse *olhar* possibilita ampliar o conhecimento acerca das ações das crianças, permitindo conhecê-las a partir do que elas nos contam através de suas culturas, nas suas relações de pares auxiliando-nos nessa tarefa de aproximação na tentativa de melhor compreendê-las. Com a etnografia “realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos”. (DELGADO; MÜLLER 2005, p. 10).

O desafio em compor o texto da pesquisa estruturando-o na perspectiva etnográfica constitui em estarmos próximos em contato direto com os sujeitos, nesse caso as crianças. Partimos assim, com a proposição da necessidade de uma imersão ao campo de estudos para uma melhor aproximação das crianças em suas vivências cotidianas, buscando mais elementos de compreensão de suas brincadeiras no espaço do parque, tomando “o acompanhamento da constituição e transformação das suas rotinas de ação coletivas, naquilo que é a construção social da cultura e da organização de um grupo de crianças nas suas continuidades e reatualizações, assenta numa etnografia”. (FERREIRA, 2004, p. 33)

Neste sentido, nos primeiros dias que fiquei na observação do grupo, mesmo que me sentindo apreensiva por estar em um *novo lugar* e com *novos outros*, minha intenção foi em conseguir assegurar um lugar em que eu pudesse me constituir como pesquisadora, ou seja, um lugar em que eu poderia estar próxima às crianças, que fosse possível conhecer e me deixar conhecer pelo *outro criança*. Conforme Ferreira (2004) “[...] só posso entender o *outro* deixando-me imergir na sua vida, escutando as suas vozes e inserindo o seu significado no contexto das interações e da experiência da(s) história(s) em que se engendram as relações sociais [...]” (FERREIRA, 2004, p. 34).

Para tal, busquei nesses primeiros encontros com as crianças certa proximidade, mas com cuidado para não ser muito invasiva em suas ações e brincadeiras, principalmente nos momentos do parque. Assim, por mais que no início eu tenha sido observada com olhares curiosos e às vezes com certa desconfiança por algumas crianças, minha presença ali neste lugar me diferenciava da adulta professora. Quando me apresentei para as crianças falei que eu era professora de crianças pequenas em outra unidade, porém ali eu estava como pesquisadora que vou ficar por um tempo acompanhando o grupo em suas brincadeiras. Ao chegar na sala vejo os olhos curiosos das crianças, ouço alguém falar, Quem é ela? Assim, nos

primeiros dias em que eu estava observando as crianças eu percebia diferentes olhares delas, umas olhavam e sorriam, outras apenas olhavam e outras se aproximavam e além de ficar olhando vem conversar comigo, como relatado no registro a seguir.

No parque percebo que algumas crianças ficam me olhando, outras já chegam e puxam conversa. Como no caso do menino Felipe, que se aproximou e perguntou “*you tem filhos?*” respondi que sim, ele ficou me olhando e saiu. Maria Luiza também se aproximou, um pouco mais desconfiada perguntou, “*o que você está fazendo?*” Respondo que estou observando elas a brincar, ela me olha e vai até os pneus, por alguns instantes ficou me observando. Vejo que tem alguns adultos também me olhando, será que estão olhando mesmo ou eu que não estou à vontade neste novo lugar? (Registro dia 15 de março de 2018).

No decorrer dos dias algumas crianças se dirigiam até mim como professora, me solicitando principalmente em alguns conflitos entre elas no espaço do parque. Em sala não fui muito solicitada como no parque, talvez pelo fato de em sala as professoras estarem sempre por ali, mais próximas com alguma atividade dirigida ou com alguma brincadeira também sugerida/organizada por elas, como a disponibilização dos brinquedos, como por exemplo, lego ou massinha e de espaço para desenhos.

Nos momentos do parque, talvez por eu estar mais próxima às crianças, muitas vezes elas me solicitavam me chamando de professora, então comecei a responder para elas no sentido de evidenciar meu nome, diferenciando meu lugar do lugar de professora. Alycia desde os primeiros encontros me chama pelo nome, como quando demonstra interesse em ir brincar no parque se dirigindo a mim “*Maristela, eu quero brincar no parque*” e na hora de ir para casa quando vem me abraçar e diz “*tchau Maristela*”. Percebi desde o início que algumas crianças vêm até mim na tentativa de resoluções de conflitos entre elas, principalmente no parque, nesse caso oriento-as a procurar a professora, outras vezes é para estar próximas demonstrando carinho nos momentos de entrada e saída, ou sentando ao meu lado no tapete da sala, na biblioteca ou na mesa.

É com a entrada no campo que os encontros da pesquisa vão sendo tecidos, bem como desafios e limites que estarão presente neste lugar. Ferreira (2004) acrescenta “[...] importa trazer para o seu centro a noção de reflexividade. Mais: importa incluir a vigilância e a crítica, por forma a questionar as práticas de investigação e os processos de construção de conhecimento como processos sociais” (FERREIRA, 2004, p. 34). Aonde a relação da pesquisadora com os sujeitos-crianças e também consigo mesma, vai sendo consolidada, sendo necessária sempre de forma reflexiva e constante buscar entendimento e compreensão acerca desta relação experienciada nesse processo de pesquisa com as crianças. Segundo

Agostinho (2016).

A abordagem reflexiva reconhece a centralidade da subjetividade do pesquisador na interpretação, produção e representação do conhecimento etnográfico. Compreendo que a abordagem aqui realizada é cruzada, influenciada pelo construto teórico em que apoia-se o estudo, a experiência pessoal e profissional da pesquisadora, bem como por nossa identidade de gênero, étnica, social e cultural. Esses elementos se combinam e produzem significados e interferências nos conhecimentos aqui apresentados. Assumi-los e torná-los públicos é o exercício de dar visibilidade a importantes fatores que compõem o trabalho (AGOSTINHO, 2016, p. 07).

Com a entrada no mestrado, abriu-se a possibilidades de acrescentar novos conhecimentos e experiências, a participação nas aulas da linha de Educação e Infância e em diferentes linhas do Programa de Pós-Graduação. Discussões com diferentes professores, leituras e reflexões com diferentes autores, participações em seminários, trocas com colegas de diferentes áreas, encontros e reencontros, bem como novas amizades vão surgindo nesse percurso. Nesse sentido compreendo que a soma de tudo isso vai colaborando no sentido de nos tocar profundamente, o conhecimento vai alterando nossa trajetória, nos fazendo sair mesmo do lugar, mais tarde o campo também vai nos questionando de forma que nos faz alterar nossas convicções do que pensamos e ou julgamos ser. Nesse sentido, Larrosa (2002) colabora quando diz que:

[...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Para tal, tornam-se necessárias leituras acerca de diferentes autores que nos propiciam embasamento teórico referente ao estudo etnográfico, possibilitando uma melhor compreensão das complexidades que constitui a entrada no campo da pesquisa. Segundo Ferreira (2004),

Sobrevêm também as questões epistemológica, metodológica e ética que envolvem a investigadora como intérprete competente, ou não, dos pontos de vista das crianças e, portanto, como principal instrumento da investigação. Não ignorando os saberes e os poderes adultos, que afinal eu represento, na construção de um conhecimento acerca das crianças, a questão que se coloca é a do imprescindível trabalho coletivo

de construção e apreensão do mundo como realidade social intersignificante e, portanto, intersubjetiva, que faz existir os indivíduos uns para com os outros (FERREIRA, 2004, p. 38).

Tendo a compreensão que nos últimos anos muitas pesquisas vêm sendo feitas *com e sobre* as crianças, faz-se necessário estabelecer aproximações efetivas, valorizando ações entre adultos e crianças, criança e criança e ainda, a criança na interação com o seu espaço. Nesta compreensão o ouvir não é apenas ouvir as crianças como nos assinala Rocha (2008) com o termo *auscultação*, não como uma mera percepção auditiva, mas como possibilidade de recepção e compreensão da comunicação na relação com o outro levando em consideração as múltiplas linguagens. “Mais do que olhar para examinar, é preciso compreender o que as crianças dizem a partir da auscultação da sua voz, o que reclama uma nova atitude epistemológica: *a da escuta sensível*” (BARBIER, 1993 apud FERREIRA, 2004, p. 38). Ferreira (2004) ainda nos diz que, ter cuidado e abertura com o outro sem julgamentos, nos possibilita “captar a densidade de sentidos que estão envolvidos na situação e, ao fazê-lo, reposicionar-se a si própria, mais do que almejar uma comunhão de espíritos que seria sempre pretensa” (FERREIRA, 2004, p. 38).

Para melhor compreender as crianças em suas múltiplas vivências, suas culturas, em seus contextos e melhor conhecê-las a partir delas mesmas, torna-se necessário a *observação participante*. Segundo Ferreira (2004),

Na medida em que, como observadora em presença, não dissocio a minha interpretação do conteúdo da interação e estou simbolicamente implicada nela, partilho e participo comumente do significado que dá sentido aos actos observados - o que reenvia à necessária construção da intersubjectividadee ao accionamento de procedimentos de validação da minha interpretação (FERREIRA, 2004, p. 39).

Esta relação de intersubjetividade possibilita ficarmos mais próxima das crianças, para aprofundar o entendimento de suas brincadeiras, suas interações, suas trocas, numa perspectiva que transporta o pesquisador a procurar entender os seus mundos. Essa relação permite uma aproximação com as crianças para melhor compreender o que está se passando na lógica das mesmas, o sentido que elas atribuem às suas ações, as suas vidas.

Bem como, permite uma reflexão e vigilância metodológica da própria pesquisadora, pois se tratando de uma pesquisa etnográfica que se desenvolverá em espaços habitados por crianças, onde as mesmas estarão presentes nesta relação compondo o cenário e vivenciando ativamente essa experiência, torna-se imprescindível sua participação. Entendendo-as como sujeitos ativos, que pensam e falam por si, da mesma forma é preciso garantir que a suas

vozes apareçam no texto assegurando sua autoria. Para Ferreira (2008) é preciso o estudo das crianças a partir de si mesmas para descobrir o *ator-criança* reconhecendo-as como sujeito da pesquisa, tornando necessário,

Levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-a como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas atribuem (FERREIRA, 2008, p. 147).

Essa aproximação do contexto requer que tenhamos uma postura reflexiva nesse sentido, Ferreira (2010) aponta a importância da *reflexividade*, que nos obriga a sermos vigilantes com tudo o que vimos e ouvimos no processo de pesquisa. Assim a etnografia não dispensa a reflexividade metodológica, traz como fator importante a escolha e os dilemas do campo para serem refletidos. Para Sarmento (2003)

Não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador (SARMENTO, 2003, p. 151).

Para tal, faz se pertinente refletirmos no sentido de compreender que, para abordarmos pesquisas com crianças e para darmos visibilidade às mesmas, precisamos nos despir e duvidar de nossas verdades. Vestirmo-nos com outras vestes que serão tecidas na relação entre adultos e crianças, assim como metodologias que nos permitam novos questionamentos e caminhos que nos permitem investigar e conhecê-las em seus contextos. “Investigar com crianças pressupõe cruzar calmarias e tempestades, traçar cartografias que envolveram metas, mudanças de rotas, retomadas e novos caminhos e, isso, nós aprendemos com as crianças em nossas pesquisas” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 70).

Nas primeiras idas a campo me sentia apreensiva e não sabia muito bem onde me colocar, no sentido de “não atrapalhar” a brincadeira das crianças. Ao mesmo tempo em que para mim este lugar de estar junto às crianças é conhecido pela minha atuação enquanto professora agora como pesquisadora, preciso me afastar deste universo tão familiar para mim, então percebo o quanto é difícil conseguir manter este distanciamento, pois às vezes sem perceber o instinto adulto-professora surge.

Neste sentido, nos primeiros encontros eu sentia este estranhamento bastante presente

e, em alguns momentos não sabia como me portar, sentia até certo receio em entrar neste “novo universo”, até mesmo em conversar com as crianças, para não “atrapalhar” o que estavam fazendo. Entendo que leva certo tempo para nos colocarmos em outro espaço e outro lugar, mas compreendo ser necessário este esforço, que como pesquisadora vou desenvolvendo no decorrer da pesquisa, nesse sentido o estranhamento vai norteando a prática como recurso metodológico da etnografia.

Com o passar dos dias então foi preciso sair do lugar que confiamos ser e vamos sendo indagados pelo outro, assim vou-me “habitando” neste novo lugar e, a impressão que tenho é que às vezes as crianças estão à minha espera, pois ao chegar acenam ou me recebem com abraços afetuosos. Isso também me permitiu ter mais acesso, no sentido de *estar/ficar* mais próxima das crianças. Também aos poucos, busquei aproximação para conversar um pouco mais com as crianças, tendo cuidado em não fazer isso na hora que estão envolvidos nas brincadeiras, nesses momentos tento me aproximar de forma ainda mais cuidadosa, buscando entender o que estão dizendo e fazendo.

Percebo que no espaço da sala essa proximidade está acontecendo de forma mais fluída, talvez porque no parque as crianças estão mais envolvidas em suas brincadeiras de faz de conta e na sala quando estão jogando ou desenhando seus interesses são outros e, às vezes vem até onde estou para conversar ou confidenciar algum segredo. Nos encontros seguintes junto às crianças, fui conseguindo, penso eu, um lugar mais próximo a elas, onde além de me solicitar por motivo de conflitos como nos primeiros encontros, agora, geralmente as meninas, vêm até onde estou para mostrar o cabelo, ou também ao ser confidente de alguns segredos, depositando em mim certa cumplicidade. Ou ainda pelo fato de ter percebido/visto alguma criança burlar alguma regra e não ter contado para as professoras, e as crianças ao perceberem que eu vi, me olhar com um sorriso maroto.

Maria, [...] Voltou os olhos para o desenho, depois olhou para mim e disse, “*Maristela, eu tenho que te contar um segredo, mas você não pode contar para ninguém. Promete que nunca na vida vai contar para as professoras? Mas não pode contar para nenhuma delas.*” Falei, mas não é segredo? Ela disse, “*mas pra você eu posso contar*”.

Levanta e vem perto de mim com as mãos na boca e cochicha ao meu ouvido. Olho para ela e rapidamente ela fala “*você não vai contar né, você disse.*” Falei que não vou contar, ela me olha e sorri com um sorriso maroto. (Registro dia 24 de abril de 2018).

[...] Ananda vem até onde estou e diz “*eu vi o Gael e Alice, eu acho que ele falou de namorar*”. Falei, mas ele falou que era uma raposa bebê de aniversário. Ananda ficou me olhando sério com as mãos na cintura falou “*Vou te contar um segredo*”. Aproximando ainda mais e cochichando em meu ouvido (Registro dia 25 de abril de

2018).

No início percebia olhares mais desconfiados ou curiosos a minha estada em campo, com o passar dos dias olhares mais habituados com minha presença. Também tive certo desconforto ao presenciar alguns conflitos entre as crianças e não interferir, ou quando geralmente alguma criança não permite que outras crianças participem de determinada brincadeira ou que tenham acesso a determinados brinquedos. Não que eu tenha interferido, mas precisei controlar meu impulso de adulta-professora para não intervir com as crianças, onde às vezes no meu entendimento de adulta entendia certas ações como “injusta” com outras crianças, mesmo assim, tenho procurado me conter e caso precise em determinada situação encaminho para a professora.

Também sobre o que observar, já que são várias cenas que acontecem simultaneamente entre as crianças, e a dificuldade em manter o foco aparece quando lá chegamos. É preciso ajustar o olhar na tentativa de compreender a brincadeira, principalmente no parque que o espaço é maior, mais espaço para o movimento, também é onde as crianças brincam mais de faz de conta usando sua imaginação, criando enredos e usando como referências elementos da natureza que estão disponíveis no parque como areia, folhas, gravetos, pedras, abacate entre outros. Por vezes a sensação que o objetivo da pesquisa nos escapa, no sentido de quão é difícil estar no lugar de pesquisadora bem como também, nos faz desnaturalizar convicções que muitas vezes já estão tão naturalizadas e que para nós torna mais difícil desvelar.

No intuito de coleta de dados no campo empírico junto às crianças e sendo que a etnografia nos provoca olharmos para a realidade com atenção, diferentes foram os instrumentos de coleta de dados no esforço de objetivar a realidade neste determinado contexto *com* as crianças. Para tal foi utilizado à observação participante, o diário de campo com os registros diários e também a fotografia como recursos da pesquisa para a recolha dos dados. O diário de campo, já utilizado nas primeiras observações, gerou em relação ao registro escrito questionamentos por parte de algumas crianças.

Ao levantar a cabeça, Samuel percebe que estou ali por perto, vem até onde estou e pergunta “*o que você está fazendo com isso?*” e aponta para o pequeno caderno em minhas mãos. Respondo, estou fazendo algumas anotações.

Samuel “*já sei, você está escrevendo sobre o que estamos fazendo*” e sorri. Eu respondo que sim. (Registro dia 22 de março de 2018).

Na fila do refeitório esperando para se servir Gael olha para mim e pergunta, “*Maristela o que você faz mesmo?*”. Quando vou responder Alice já diz “*ela veio ver como a gente brinca*”.

Gael sorrindo diz “*Ah eu tinha esquecido, ela veio ver a gente*”. (Registro dia 04 de

abril de 2018).

A fotografia foi utilizada depois do retorno do consentimento por parte das famílias, que ocorreu a partir da segunda semana. Para tal, usei de meu celular e nos registros tive o cuidado de não ser muito invasiva. Iniciei de forma mais discreta e não muito próxima das crianças. Às vezes usando o recurso de aproximação da lente para não chamar tanto a atenção das crianças, pois tinha receio das crianças parar o que estavam fazendo ou simplesmente não gostar de ser fotografadas. No decorrer dos registros fui percebendo a familiaridade das crianças com a fotografia não tendo questionamentos acerca deste recurso por parte das crianças, talvez por ter usado o celular, hoje em dia quase todas as pessoas usam deste para além de se comunicar fotografar e as professoras também utilizam deste em seus registros. Aconteceu em algumas ocasiões de algumas crianças perceberem a fotografia e vir até onde estou solicitando para que eu mostrasse, onde às vezes riam e diziam *legal* ou *boa* e algumas poucas vezes solicitavam que fizesse a foto delas, como no caso em que Alice e Bernardo<sup>3</sup> pediram para eu fotografá-los após desenhar suas casas na areia, depois de prontas entraram, sentaram e pediram para que fizesse a foto.

Busquei a fotografia como aporte metodológico, refletir acerca do olhar de pesquisadora, bem como o olhar no sentido de *ver com* olhar sensível, onde muitas vezes torna-se necessário *aprimorar* esse olhar para uma aproximação *com* crianças. Aprimorar no sentido que não é apenas olhar, mas que se apresenta no campo do sensível, do que sinto a partir do que consigo *ver*, de estar mais atenta ao que quero e procuro registrar, assim, “ver é mais que olhar e reparar é mais que ver. Todas essas questões valem para o pesquisador e para o fotógrafo que vasculham realidades com o olhar tentando fixar tensões provisórias” (CAPUTO, 2001, p. 1).

Considero também que a fotografia permite a aproximação e auxilia na observação, possibilitando buscar mais elementos junto às crianças para melhor aprender sobre as mesmas em seus contextos. A fotografia como inspiração vem também de outras pesquisas: Caputo (2001), Wunder (2006), Vill (2009), Agostinho (2010), Della Flora (2013), Lima e Nazário (2014).

No processo de pesquisa muitas vezes foi preciso desnaturalizar em mim o que estava naturalizado, implicando muitas vezes em observar de outras formas. A pesquisa nos possibilita a mudar a forma de observar, assim muda a fotografia, muda nosso movimento de

---

<sup>3</sup>Fotografia 9, p. 95.

pensar e estar no mundo, muda nossa percepção em relação ao outro. Entende-se que nesse processo estamos imbricados nessa relação de sujeitos da pesquisa, pois estamos em permanente movimento de aprendizagens, participando ativamente desse processo necessitamos da teoria e das reflexões propostas para se abrir ao novo. Mudar o olhar nos afeta, requer ver os detalhes com mais atenção, mais sentido, no caso com as crianças sem deixar de reconhecê-las em seu grupo geracional. Reconhecer esse olhar que nos afeta nos faz ver de outro modo tanto a fotografia como a pesquisa.

Nessa perspectiva, apresentamos aqui algumas reflexões acerca da fotografia no sentido de pensarmos “[...] nas fotografias como um discurso visual mediado pelas subjetividades daqueles que fotografam e daqueles que observam fotografias” (WUNDER, 2006, p. 4). Pois, considerar a fotografia como importante composição na constituição do processo da pesquisa junto com as crianças, implica compreender que o registro parte da escolha, do olhar, da sensibilidade de quem pesquisa, bem como da concepção que tenho enquanto pesquisadora sobre as crianças e suas infâncias. Segundo Lima e Nazário (2014, p. 501) “A fotografia ajuda a registrar detalhes próprios a rituais ou a cultura material dos sujeitos, dos espaços e contexto, mas depende intrinsecamente dos conhecimentos que agregamos sobre as infâncias, bem como da disposição que temos para conhecê-las”.

As autoras com o objetivo de apresentar uma discussão acerca da fotografia em processos de pesquisas com crianças buscam localizar o lugar da imagem-criança na contemporaneidade e os desafios éticos-estéticos que se põem ao adentrarmos no campo da cultura visual (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p. 492). Provocam-nos a repensarmos nossas ações e o quanto somos afetados ao nos permitirmos essa aproximação e experiência com a infância em suas múltiplas linguagens, nos possibilitando a apreender de outro modo, nesse caso com a linguagem visual. Agostinho (2010) buscou na fotografia uma narrativa visual e estética. Considera a fotografia

Como instrumento metodológico permite-nos observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade (AGOSTINHO, 2010, p. 61).

Considerar a fotografia como aporte metodológico possibilita um auxílio nos registros feitos durante as observações, não apenas como suporte que “nos salva” de possíveis esquecimentos, ou de alguma cena que passou despercebida, vem no sentido da fotografia que colabora com mais elementos reflexivos para constituição do texto escrito, “[...] ela pode ser

um instrumento metodológico a favor do afecto, no sentido já exposto, de nos afetarmos pelas pessoas e circunstâncias com as quais convivemos” (VILL, 2009, p. 128).

Desse modo nos faz deslocar da ideia de a fotografia ser apenas um arquivo-visual, pois “a ideia de que o saber carrega um arquivo-visual nos faz libertar de um aprisionamento da escrita como única fonte viável na produção de conhecimento” (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p. 496). Para Wunder (2006, p. 2), a fotografia “é também uma nuvem de fantasias, é uma criação humana, marcada pelas escolhas, desejos, imaginações e representações daquele que fotografa e daqueles que observam as imagens fotografadas”. Somos provocados a pensarmos a multiplicidade de sentidos que as fotografias nos proporcionam, ao modo que ao olharmos para a fotografia podemos ver além do que esta representa ou da intenção que quem a fotografou, no sentido de podermos ver, sentir e se emocionar através de nossas experiências, de nossas percepções de mundo.

Nessa perspectiva compreendo a fotografia não apenas como ilustração, “mas para compor um cenário, uma base. Para compreendê-la como instrumento e possibilidade numa pesquisa” (VILL, 2009, p. 28). Para a autora “encanto, espanto e sensibilidade vão para além do que mostra ou diz a foto”. Nesse sentido considera importante a questão do olhar tanto do fotógrafo como do fotografado. “Olhos que veem. Olhos que olham. Olhos que falam. Olhos que surpreendem. Olhos em busca do olhar sensível, de enxergar através do papel, através da história. Olhar que experimenta um momento já vivido, que lhe atribui algum sentido” (VILL, 2009, p. 31). Enfatiza ainda que na relação com o outro, a imagem nos faz pensar como “sou no mundo”, no sentido da importância que dou ao olhar o mundo, uma vez que esse olhar implica a materialidade de uma imagem que por sua vez diz da intimidade e envolvimento da experiência vivida. “Uma imagem que tem seu presente ligado a um passado, marcado pelas presenças e ausências que o olho escolhe para enquadrar. Somos no mundo, nas situações que vivenciamos” (VILL, 2009, p. 32).

Na pesquisa *com* crianças e quando estamos em nosso fazer pedagógico com as crianças estamos em um contexto amplo, com várias crianças e com diferentes cenas acontecendo ao mesmo tempo, muitas vezes torna-se um desafio registrar, para tal necessita-se focar nosso olhar para conseguirmos ver algo mais particular, com maior proximidade. Nesse sentido implica partir do movimento de quem procura registrar a fotografia, entendendo que esse movimento parte da pessoa que está fazendo o registro, pois a mesma carrega consigo suas escolhas, seu olhar atento ao que registrar e a forma como vai fazer o registro. Assim torna-se possível em um contexto amplo *ver* com olhar mais sensível o que acontece na singularidade de uma determinada ação, desse modo a fotografia possibilita registrar ações,

encontros, brincadeiras das crianças em um contexto amplo, porém com a possibilidade de aproximar na individualidade de cada criança. Wunder (2006) considera que,

Fotografar é um movimento de expressão e produção de sentidos que se faz na relação entre os mundos internos e os externos. E nesta dança entre a informação e a imaginação, entre o registro e a invenção que se dá no ato de fotografar buscamos compreender por onde caminham os significados dados aos pequenos acontecimentos dos nossos ricos e conflituosos cotidianos (WUNDER, 2006, p. 11).

Compreendo que as imagens aqui selecionadas são uma escolha minha e carregam minhas interpretações enquanto pesquisadora, no sentido de ao olhar a fotografia consigo pensá-la também enquanto movimento de aproximação e distanciamento, ao passo que mesmo olhando através de uma tela, rememoro o vivido ao olhar e lembrar-se do momento que foram feitas, cada qual com seus significados e especificidades. Nesse sentido as “imagens favorecem, mais do que o texto, a introspecção, a memória, a identificação, uma mistura de pensamento e emoção. Imagens, como o próprio termo diz, envolvem, mais do que o texto descritivo, a imaginação de quem as contempla” (NOVAES, 2008, p. 465).

Provocam-nos no sentido que possibilita sentirmos o encantamento ao sermos tocados e nos fazem pensar para além de uma mera imagem, que vai além do nosso olhar, além do possível que podemos ver. Desse modo, Agostinho (2010) colabora ao dizer sobre as fotografias escolhidas.

As fotografias, aquelas realizadas e as aqui apresentadas, revelam escolhas diante de uma infinidade de imagens possíveis de serem registradas, nisso se explicita o entrelaçamento entre técnica e subjetividade em que a fotografia não é um registro mecânico da realidade, mas, para além disso, o registro fotográfico documenta a subjetividade do fotógrafo-pesquisador, testemunha de que lá estive, revela o que a mim tocou, desvela ainda o cotidiano dos sujeitos da pesquisa na peneira da lente sob meu poder (AGOSTINHO, 2010, p. 66).

Nessa perspectiva, a escolha metodológica desta pesquisa de mestrado aposta na observação do brincar da criança com elementos da natureza como forma de compreender através da perspectiva das crianças suas experiências, significações e imaginações no brincar no espaço do parque como um lugar de encontros e descobertas. Assim, precisamos ir a campo, atentas as nossas concepções, evitando as cegueiras e olhares pré-concebidos, abertas para as experiências que essa possa revelar. Observar pacientemente e atentamente, parar para pensar, olhar e escutar. Ir ao encontro do *outro criança* para de fato entender o que as crianças têm a nos dizer no seu tempo, no agora, na sua relação com o mundo. Para tal implica de nós adultos uma aproximação efetiva aos universos infantis, de modo que a fotografia tem nos

possibilitado essa experiência com diferentes crianças e suas infâncias em seus contextos. Segundo Lima e Nazário (2014)

Esta aproximação nos devolve como tarefa pensarmos como nos afetamos e nos transformamos ao participar de um mesmo plano de comunhão com as crianças, apesar das diferenças culturais, geracionais que se colocam entre nós. Se considerarmos esta possibilidade de experiência com a infância e suas múltiplas imagens, vamos, enquanto adultos, nos deixando afetar por essa habitualidade da infância, vamos também aprendendo a residir de outro modo na linguagem (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p. 505).

### 3.1 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA

E ali reclinado sobre a vida, descobriu aquilo que nunca suspeitara. Não era ele, com seus passos, que ordenava tudo, que comandava o salto do grilo, o vento da espiga, as pás do moinho. Mas eram eles, grilo e espiga, cada um deles que, com seus pequenos movimentos, faziam os passos do tempo.  
(Marina Colasanti).

Em conversa com a professora orientadora definimos que o campo seria uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e, que por motivos de locomoção e questões de afinidades seria na região Sul da Ilha, também pela percepção que o Sul da Ilha encontra-se ainda não muito urbanizado, onde a exploração imobiliária está se dando de forma um pouco mais lenta que nas demais regiões da Ilha. Mais tarde em conversa com a assessora da SME para “ajudar” na definição do campo, está nos sugeriu o NEIM – Vinculado Costa de Dentro, devido a localização deste ser próximo a praia e estar rodeado de verdes montanhas e o parque ser um espaço amplo com várias árvores. Assim depois do contato via SME com a diretora do NEIM, a professora regente, este primeiro contato se revelou de forma positiva, e para nossa grata surpresa logo demonstraram interesse em nos receber.

Fotografia 2 - Imagem via satélite, localização do NEIM



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2017) a partir do Google Maps.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, este NEIM é uma unidade de Educação Infantil Vinculado, onde o atendimento é de uma sala que atende a Educação Infantil, crianças do G5/6, onde as mesmas são atendidas em dois turnos, matutino e vespertino. Este NEIM é vinculado com o Ensino Fundamental, onde as crianças são atendidas do primeiro ao quinto ano.

Já no primeiro contato com a diretora via telefone, pude perceber a simpatia e a acolhida da unidade com a pesquisa, onde me deixou bem à vontade em relação a ir conhecer a unidade, seu espaço, as crianças e as profissionais. Assim, minha primeira ida até a unidade foi em uma ensolarada manhã de fevereiro. Eu já moro no sul da ilha a mais de 15 anos, e morei por muitos anos no bairro vizinho da Costa de Dentro, na Armação do Pântano do Sul. Hoje moro na comunidade do Campeche, também no sul da ilha e trabalho como professora auxiliar no NEIM Caieira da Barra do Sul que fica no extremo sul da ilha.

A Escola Desdobrada Costa de Dentro está localizada no Bairro Costa de Dentro, no distrito do Pântano do Sul ao sul da Ilha de Santa Catarina. Com uma distância de aproximadamente 30 Km do centro de Florianópolis. A escola atende crianças do Ensino Fundamental e crianças da Educação Infantil moradoras dos bairros: Costa de Dentro, Solidão, Saquinho, Balneário dos Açores, Armação do Pântano do Sul e Pântano do Sul.

O acesso ao Bairro da Costa de Dentro se dá pela Rodovia SC 406, o sistema de transporte público conta com linhas regulares, com horários de aproximadamente a cada 20

minutos, também conta com linhas executivas (amarelinho) este os horários são de aproximadamente a cada 30 minutos. Porém os ônibus não fazem o trajeto até a Solidão, Comunidade vizinha a Costa de Dentro e os moradores fazem o percurso a pé até a mesma. Assim como também fazem os moradores da Comunidade do Saquinho, esta se localiza depois da Solidão, é uma comunidade que fica praticamente dentro da mata atlântica e há alguns anos foi considerada área de preservação permanente. Tem o acesso limitado e este é realizado através de uma linda trilha, que ora vai costeando o mar ora é entre a vegetação.

Voltando ao contexto educacional destaco aqui alguns apontamentos que o PPP da unidade traz sobre a Educação Infantil. Segundo o documento, o mesmo está respaldado na perspectiva sócio histórica, tendo ainda como eixo norteador da prática pedagógica as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município documento da RME e as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2012). Segundo o PPP:

Tomando-se isso por base, acreditamos em uma proposta respaldada na consideração da criança enquanto sujeito histórico, que busca interagir com seus pares e seu meio a partir da brincadeira e de suas múltiplas linguagens. Sob essa perspectiva, a brincadeira surge como linguagem infantil, na qual os objetos e os movimentos são transformados; atitudes e valores são construídos, enfim, as relações sociais nas quais a criança está envolvida são (re)elaboradas, revividas, compreendidas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 33).

Conforme o mesmo documento, e, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o ato de brincar contribui para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos social, cognitivo, afetivo e motor, por exemplo, destacando sua importância no desenvolvimento de capacidades, tais como a atenção, a imaginação e a memória. A interação que ocorre entre os sujeitos no brincar amadurece também a capacidade humana de socialização através da interação e da experimentação de regras e papéis sociais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 33).

O PPP traz ainda que, “os jogos e as atividades de faz-de-conta permitem às crianças tomarem decisões, combinar regras, negociar papéis, agir com liberdade e prazer”. E ainda “as atividades lúdicas proporcionam o contato com as mais diferentes esferas humanas, dentro das quais o erro configura-se como algo natural, fonte de experiências e aprendizados”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 34) Sendo que a tal proposta pedagógica demandará por parte dos professores diretos na ação pedagógica com as crianças o planejamento, registro e avaliação sistemática das crianças.

### 3.2 SOBRE MINHA PRIMEIRA IDA ATÉ A ESCOLA DESDOBRADA COSTA DE DENTRO

Nessa calorosa e ensolarada manhã, parecia que o caminho conhecido por mim estava diferente, acompanhada de um misto de alegria por estar com o campo da pesquisa definido e de expectativas. Como seria a recepção neste lugar, neste primeiro momento com as profissionais da unidade depois com as crianças? E ainda, mais as inquietudes que a pesquisa nos provoca. Assim fui percorrendo o caminho de ônibus e logo que cheguei à região do Morro das Pedras avistei a imensidão do mar e, junto com a vista o cheiro da maresia. Lembrei-me do livro de Eduardo Galeano (2008), O livro dos abraços, quando no poema A função da arte/1, o pai leva Diego conhecer o mar e, ao avistar o mar o menino fala – *Me ajuda a olhar!*

Fui seguindo pela Lagoa do Peri, rapidamente vejo a creche comunitária, primeira unidade pública de educação que meu filho mais velho frequentou, pelo caminho também vi figuras conhecidas na comunidade andando na beira da rodovia, conversando no portão, limpando o pátio. Ao chegar à Armação, lembranças dos anos que ali vivi lembranças afetuosas das pessoas, do lugar, memórias que estão guardadas em meu coração.

Passando pelo caminho entre Armação e Pântano do Sul, fui observando ao fundo os morros, o campo que ainda não foi urbanizado e abriga gado, já na comunidade do Pântano do Sul, de um lado da rodovia um pouco mais habitada por moradores e turistas, no outro lado pode-se ver o que parece ser ruínas de condomínios residenciais que estão paradas no tempo, mais ao fundo os desenhos dos morros nos acompanham, pois vão costeando essa região, ao alto pode ser vista a estrada do Sertão do Peri, comunidade tradicional ainda não muito explorada pela questão imobiliária. Passando por Açores, no início desta podemos ver um lado as dunas que seguem até o mar e no outro os campos com gado. Ao fundo como já dito os morros que emolduram a região. Essa comunidade aparenta ser mais silenciosa, porém as ruas são amplas e organizadas, a impressão é que as casas são de veraneio, onde quase não se percebe a presença de pessoas nas ruas.

Ao chegar ao bairro de meu destino, a Costa de Dentro, continuei a observação pela janela do ônibus, os morros com árvores, o lago e, logo mais a parada que tenho que descer, pois chegamos à Escola Desdobrada Costa de Dentro, que comporta em seu interior o NEIM vinculado, este é uma sala que atende as crianças da Educação Infantil (EI) no espaço da escola. Ainda no ônibus encontrei com a auxiliar de sala que trabalha nesta unidade.

Ao chegar à unidade fui recebida por uma das cozinheiras, - conhecida minha de outra

unidade da rede, logo depois de um abraço já me ofereceu um cafezinho. Em seguida uma professora foi chamar a diretora que estava na sala da EI. Logo veio para me atender, depois das apresentações, falei um pouco da intenção da pesquisa, ela me falou da unidade e do funcionamento do NEIM vinculado junto com a escola. Em um momento nossa conversa foi interrompida por uma menina do Ensino Fundamental (EF) chegou à sala da direção e entregou uma flor para a diretora dizendo, “*foi minha avó que te enviou, é uma rosa do deserto*”. A diretora agradeceu amavelmente a menina, que saiu em direção a sua sala. Em seguida chamou a professora do grupo G5/6 e fez nossa apresentação, conversei então sobre a intenção da pesquisa, explicando que o foco seriam as crianças e suas brincadeiras no espaço do parque. Ela falou um pouco do grupo e das crianças e também que uma dificuldade encontrada é que as crianças da EI têm aulas de informática, espanhol e dança e essas que quebram o horário, assim a EI está com o horário amarrado nessas áreas do EF.

O NEIM atende dois grupos G5/6, um no período matutino e um no período vespertino. A capacidade de atendimento é de 44 crianças, hoje atende 34, sendo 13 crianças no período matutino e 21 no período vespertino. Segundo a professora como é início de ano letivo as crianças ainda estão se conhecendo, se aproximando umas das outras e também do ambiente. Também neste dia conheci a professora Auxiliar da Educação Infantil, que igualmente aceitou participar da pesquisa, já que também compõe o grupo no atendimento das crianças da Educação Infantil. Também expliquei sobre a pesquisa que a observação será das brincadeiras das crianças no espaço do parque.

Fotografia 3 - Entrada NEIM vinculado Costa de Dentro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Logo que cheguei à unidade, uma das primeiras coisas que me chamou a atenção foi o frondoso flamboyant, sua copa é grande e nos faz lembrar um grande guarda-chuva aberto. Está no pátio em frente a unidade, além das flores e da fabulosa sombra que oferece, essa imensa árvore abriga uma casinha junto aos seus grandes galhos, sobre os mesmos estão acoplados escorregadores de madeira.

O muro da unidade é todo pintado com motivos da natureza, segundo a diretora o tema foi escolha de toda a unidade, o mesmo surgiu depois de um projeto junto às crianças sobre os animais, mais tarde a unidade chamou um artista plástico que participou da pintura.

Na entrada do portão, a direita encontra-se uma casinha na árvore acoplada no frondoso flamboyant, mais ao lado uma estrutura de madeira com balanços e um escorrega, ao lado uma quadra, onde nesta manhã um grupo de crianças do EF brinca com bola e bambolê, sob a supervisão de uma professora. Entre a quadra e o prédio da unidade há um canteiro, nele encontra-se um pé de pitanga com frutas suculentas, onde seguidamente ao passar pelo mesmo, algumas crianças pequenas, acompanhadas de seus familiares pedem para comer pitanga.

Adentrando ao parque encontramos um espaço com pedras no chão delimitando um espaço onde também se encontra um pergolado de madeira, é aberto e com bancos que segundo a diretora é usado de diferentes formas, pelas crianças e adultos. Ao lado está o parque com diferentes brinquedos. O chão é de areia e está composto por um brinquedo maior

com dois escorregadores de plástico, dois balanços, um escalador e escada de madeira, conta ainda com uma estrutura de plástico como um tubo.

Mais ao lado desta estrutura maior tem pneus coloridos enfileirados, esses estão firmes no chão. No lado dos pneus uma casinha de madeira, esta se encontra trancada com um cadeado, ao lado da casinha mais pneus coloridos, esses estão firmes em madeiras pressas no chão, lembram cavalos enfileirados. O parque conta ainda com uma estrutura menor, com um balanço e um escorrega de madeira, ao lado um poço, que mais parece uma mesa redonda de concreto firme no chão. Neste espaço do parque encontram-se algumas árvores, sendo mais um grande flamboyant, dois pés de abacate que estão com frutos e dois pés de ameixa. Ao lado uma sala de atendimento do ensino fundamental e ao fundo do parque uma sala separada onde é a biblioteca. Espalhados pelo parque e fixos no muro podemos ver paletes que comportam *canteiros* com flores. A sala da educação infantil fica de frente para este parque, este espaço é amplo e convidativo para brincadeiras.

A unidade conta com três salas que são usadas para os anos iniciais do EF, essas são divididas nos dois períodos matutino e vespertino. Há um laboratório de informática, uma sala da direção, cozinha, biblioteca, dois banheiros, e uma sala que atende o grupo de crianças da EI. Uma sala para os professores e, ainda um hall de entrada que serve de refeitório para as crianças. Ao fundo do terreno um espaço organizado para a horta. Segundo o PPP da unidade a mesma conta com um espaço amplo, com uma área física total de 1.340m<sup>2</sup>, sendo a área ocupada de 241m<sup>2</sup>. Do espaço construído, 167,18m<sup>2</sup> são do Ensino Fundamental e 73,96m<sup>2</sup> da Educação Infantil. A proporção é de 6 metros quadrados por aluno.

A sala que atende as crianças da Educação Infantil possui três mesas redondas acompanhadas de seis cadeiras cada. Também tem um espaço para a realização das brincadeiras, conversas, contação de histórias geralmente com um tapete no chão para acomodar as crianças. Na sala ainda tem dois armários embutidos que serve para guardar brinquedos e materiais de sala, um armário/aparador com bebedouro de mesa, dois armários móveis e um espelho grande. A sala conta com três janelas em suas laterais, todas com a vista para a horta. No espaço fora da sala um banheiro destinado para as crianças da Educação Infantil.

Segundo consta no PPP da unidade e em conversa informal com a diretora ela informou que o atendimento da Educação Infantil iniciou pela necessidade de atender as crianças menores da comunidade da Costa de Dentro.

Foi no ano de 2014 que a atual diretora assume a direção da unidade, esta foi escolhida pela comunidade escolar e permanece até o momento. No ano de 2015 a escola recebeu uma

Orientadora Educacional e um professor de tecnologia. Também passou por melhorias na infraestrutura, inclusive com a construção da biblioteca. A diretora fala que o atendimento da EI, teve início em 1991, com uma turma matutina e uma vespertina, apenas algumas crianças eram atendidas e todas eram ali da comunidade, naquela época a comunidade era menor por isso não tinha muitas crianças. Devido a estrada ser de areia os ônibus da época só passavam em três horários. Com o passar dos anos a comunidade foi crescendo e teve início os transportes privados para levar as crianças até a escola, com isso aumentou também o número de crianças no NEIM, pois com a topic tinham transporte e mais acesso.

Conversando com a ex-diretora, ela me informou que foi em meados de 2007 que a Educação Infantil passou também a ser atendida por diferentes áreas. A educação física já presente no currículo, porém outras áreas como dança, espanhol e mais tarde informática, foram sendo incluídas na medida em que essas foram sendo incluídas no currículo do ensino fundamental, e para fechar a carga horária dos professores que foram chegando essas áreas começaram atender também a Educação Infantil que hoje conta com atendimento de dança, informática e espanhol.

### 3.3 QUEM SÃO AS CRIANÇAS DO G5/6

Para melhor conhecer as diversidades e contextos familiares, sua etnia, situações e origens sociais aos quais as crianças fazem parte. Também sobre a escolaridade dos pais, suas profissões e suas condições socioeconômicas, busquei essas informações nos registros da unidade nas fichas cadastrais das mesmas. São documentos anuais que as famílias precisam preencher no momento da matrícula ou rematrícula das crianças, assim possibilita conhecer um pouco mais sobre o contexto aos quais as crianças deste grupo estão inseridas. O NEIM vinculado Costa de Dentro atende as crianças do bairro vizinho, o Pântano do Sul, pois neste bairro não têm atendimento para a Educação Infantil. No ano passado em 2017 a PMF fechou o NEIM Pântano do Sul para reforma, distribuindo umas crianças no NEIM Armação e outras para o NEIM Costa de Dentro.

#### Segundo documentado no PPP

Apesar das origens açorianas a maior parte dos moradores da Costa de Dentro, é composta de uma população oriunda de outros municípios do Estado e até mesmo de outros países, que vêm em busca de melhores condições de trabalho e melhor qualidade de vida. Geralmente os homens trabalham na construção civil, trabalhos liberais, e funcionários públicos. Parte das mulheres trabalha como domésticas e

outras como funcionárias públicas. Em alguns casos, o casal acaba ficando de caseiros. Com o tempo, a comunidade foi sofrendo mudanças devido à influência recebida dos imigrantes, mas ainda preserva alguns traços culturais açorianos. Antes a economia era baseada no engenho de farinha e de cana de açúcar, que era a principal fonte de renda familiar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 10).

Atualmente, como podemos ver no quadro 4, a grande maioria de crianças e famílias atendidas pela ED Costa de Dentro na Educação Infantil são oriundas da comunidade vizinha, Pântano do Sul. Em seguida a comunidade da Costa de Dentro e ainda duas crianças que vem da comunidade da Armação. A naturalidade das crianças é na grande maioria de Florianópolis, de etnia/cor branca, apenas uma criança declarada etnia negra e três crianças não declaradas. Dessas duas crianças percebe-se que pelo fenótipo que são negras, porém não se declaram racialmente desta maneira. A maioria das crianças já vem frequentando a Educação Infantil e apenas quatro crianças deste grupo está pelo primeiro ano frequentando a Educação Infantil. Podemos perceber também que, quanto à religião, algumas famílias se declararam católicas, batista, evangélicas e outras.

Quadro 5 - Composição do G5/6 Nome, Data de nascimento, Naturalidade, Onde Reside, Etnia, Percursos Institucionais e Religião

<b>Criança</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Onde Reside</b>	<b>Etnia/Cor</b>	<b>Percursos institucionais</b>	<b>Religião</b>
Alice	25/09/2012	Fpolis	Armação	Branca	já frequente	Católica
Alycia	14/05/2013	Fpolis	Costa de Dentro	Branca	1º ano EI	Não informada
Ananda	19/11/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Outras
Antônio	15/10/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Católica
Artur S.	08/07/2012	Curitiba	Costa de Dentro	Branca	já frequente	Batista
Artur O.	15/09/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Católica
Bernardo	06/05/2012	Fpolis	Costa De Dentro	Negra	já frequente	Não Informada
Carlos Eduardo	Não informada	Fpolis	Armação	Branca	Já frequente	Não Informada
Clara	19/10/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Católica
Felipe	15/09/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Católica
Gael	26/04/2012	Rio Grande	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Não Informada
Isadora	04/01/2013	Fpolis	Costa de Dentro	Branca	já frequente	Evangélica
Lara	27/12/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Católica
Laura	26/02/2013	Fpolis	Armação	Branca	já frequente	Católica
Lívia	10/06/2013	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Católica
Luca	14/02/2013	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Não informada
Maria	11/06/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Não declarada	já frequente	Não informada
Richard	21/10/2013	Fpolis	Pântano do Sul	Não declarada	1º ano EI	Não Informada
Samuel	08/07/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Não Informada
Valentina	01/08/2012	Fpolis	Pântano do Sul	Branca	já frequente	Não Informada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das fichas de matrícula da Unidade Educativa (2018).

No Quadro 5 podemos ver que as profissões das mães que são: manicure, domésticas, cabeleireira, comércio, auxiliar administrativo e do lar. Quanto a escolaridade encontramos, médio completo e incompleto, superior incompleto e alguns não declarados. Na profissão dos pais encontramos trabalho doméstico, autônomo, técnico em informática, vigilante, militar,

bombeiro, porteiro e cozinheiro. Quanto a escolarização encontramos médio completo e incompleto, superior incompleto e completo, sendo este último não encontrado entre as mães.

Quadro 6 - Situação profissional, nível escolaridade da mãe e do pai

Criança	Mãe		Pai	
	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade
Alice	Manicure	Superior incompleto	Porteiro	Superior incompleto
Alycia	Doméstica	Não Informada	Trab. Doméstico	Não Informada
Ananda	Aux. Adm.	Superior incompleto	Autônomo	Médio completo
Antônio	Manicure	Médio completo	Téc.Informática	Médio completo
Artur	Vendedora	Não informado	Não Informada	Não Informada
Artur O.	Do lar	Médio completo	Não Informada	Médio completo
Bernardo	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Carlos Eduardo	Professora	Não informado	Comércio	Não informado
Clara	Do lar	Médio incompleto	Autônomo	Médio incompleto
Felipe	Do lar	Médio completo	Vigilante	Médio completo
Gael	Não Informada	Não Informada	UFSC	Não Informada
Isadora	Do lar	Médio incompleto	Porteiro	Médio incompleto
Lara	Do lar	Superior incompleto	Militar	Superior Completo
Laura	Comércio	Médio completo	Bombeiro	
Lívia	Cabeleireira	Superior incompleto	Militar	Superior Completo
Luca	Não Informada	Não Informada	Não Informada	Não Informada
Maria	Cabeleireira	Não Informada	Porteiro	Não Informada
Richard	TICEN	Não Informada	Não Informada	Não Informada
Samuel	Não Informada	Não Informada	COMCAP	Não Informada
Valentina	Do lar	Superior incompleto	Cozinheiro	Médio incompleto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das fichas de matrículas da Unidade Educativa (2018).

No que diz respeito à apresentação dos dados das crianças e de suas famílias, preciso ainda dizer que além da autorização que as famílias assinaram para a pesquisa o processo de aproximação foi se constituindo no cotidiano, umas mais conhecidas outras fui conhecendo no processo, pois tem crianças do grupo que vem até o NEIM de transporte, e aí não tem esse contato físico diário com a instituição. Dessa forma, as aproximações foram se dando no cotidiano nos dias que por lá estive.

### 3.4 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS CRIANÇAS

Depois de me apresentar à diretora e as profissionais deixando claro que minha intenção da pesquisa, é chegada a hora de me apresentar para as crianças. Decidimos minha orientadora e eu, que eu iria observar o grupo vespertino, desse modo meu primeiro encontro com as crianças foi em uma calorosa tarde do mês de março. Isto decidido esperei na entrada da sala e assim que as famílias iam chegando com as crianças, fui pedindo licença para me apresentar, falando brevemente sobre a pesquisa e pegando a assinatura do termo de consentimento. Em seguida peço licença para a professora para eu me apresentar para as crianças em sala.

Entro em sala e ao sentar já ouço um menino o Samuel perguntando “*quem é ela?*” Os olhares das crianças estão na professora que fala os combinados do grupo, mas também estão atentos a me observar. Ao trocar olhares com as crianças algumas sorriem, outras continuam a olhar-me, com seus olhares vividos e de certa forma investigativos. O grupo é constituído por 11 meninas e 10 meninos.

Depois que a professora conversou com as crianças, falou meu nome passando para mim a palavra. Iniciei então minha apresentação sobre olhares atentos das crianças, para aliviar a tensão falei novamente meu nome e disse ainda que meu nome tinha um significado, como o nome de todos que estavam ali. Maria Luiza falou “*hum acho que é tipo mar, começa com mar, mas tem estrela também*”. Assenti dizendo que sim e, que o significado era *estrela do mar*, Maria Luiza então sorriu. Falei que eu também era professora de crianças pequenas em outro NEIM, mas que agora eu estava estudando e ia precisar passar algum tempo com o grupo, falei ainda que eu iria vir alguns dias da semana para observar o grupo nas brincadeiras do parque. Sem mais comentários, a professora os convidou para irem até o parque, pois o calor estava intenso. Ao me levantar, Isadora vem ao meu encontro e me dá um caloroso e apertado abraço.

No parque fiquei atenta, porém na observação um pouco mais distante para não parecer tão *intrusa* no grupo, a intenção foi me aproximar aos poucos e com calma, pois “a possibilidade do tempo em campo é construída na relação que se estabelece dia após dia, no nosso caso no contexto educativo com as crianças e professores” (AGOSTINHO, 2016, p. 4).

No espaço do parque, duas meninas se aproximaram, ficaram me olhando e uma cochichou para a outra, depois saíram correndo e, subindo nos pneus do parque foram brincar. Um menino se aproxima, seu nome é Felipe, e pergunta “*você é*

*mesmo professora?”* respondo que sim, mas em outro NEIM. Ele assente com a cabeça e com um olhar simpático e observador fica por ali próximo onde estou. (Registro dia 15 de março de 2018).

A entrada no campo de pesquisa teve como primeiro encontro os adultos diretora e professoras, nessas primeiras relações estabelecidas para além de conhecer as profissionais e o espaço também serviu para tratar de assuntos preliminares, alguns acordos e combinações acerca de minha estada ali. Nesse novo papel, o de pesquisadora, me sinto um pouco apreensiva e um pouco estrangeira que ao chegar neste espaço ainda pouco conhecido preciso de tempo para conhecer *de perto e de dentro* os sujeitos, seus saberes e fazeres que ali se encontram. O caminho percorrido que até então era visto por mim pelas suas lindas paisagens, é marcado agora por observações mais atentas, no intuito de ver com outros olhos, possibilita agora nos dias que sigo este trajeto uma observação mais sensível e de cunho mais reflexivo acerca deste processo em que me constituo como pesquisadora e da própria pesquisa que entrelaçada em mim vem se constituindo.

Para além do desafio em me aproximar das crianças, dos adultos e desse novo espaço, dúvidas, inseguranças surgem e atravessam em mim nesse momento da pesquisa. Compreendo que essas não se esgotam, mas acredito que essas novas relações, novos encontros fazem parte da pesquisa e que essa se faz nas relações diárias com os sujeitos envolvidos.

Hoje, percebi que as crianças brincaram mais em grupos, logo que chegaram ao parque algumas já formaram grupos e começaram a brincar. Ainda estou um pouco ansiosa neste lugar, pois nem sempre sei onde me colocar fico próximo? Mais distante? Sei que com o passar dos dias vou conseguir um *lugar* que posso ficar onde não me sinto tão “intrusa” neste ambiente, que para as crianças é tão conhecido. Ainda percebo olhos diferentes a me observar, tanto de crianças quanto de alguns adultos. Penso que como não conheço as pessoas e elas também não me conhecem, precisamos um tempo para nos acostarmos com o diferente (Registro dia 16 de março de 2018).

Ainda assim, acredito que essas relações afetam mais a mim mesma, no sentido de estar nesse estranho espaço, permeado de tantas relações entre diferentes sujeitos, preciso assim a partir dos encontros estabelecidos construir uma relação de proximidade com o espaço e com os sujeitos tanto com os adultos como com as crianças. Nesse movimento da pesquisa de estabelecer encontros outros, torna-se necessário ao entrarmos em campo “[...] constituirmos uma relação necessária com a diferença, com as possibilidades que temos de conhecer o que ainda não conhecemos e, sobretudo, de um movimento que localiza o contextual, o que faz emergir aquele modo de ser criança” (LIMA, 2015, p. 98).

Nesse sentido compreendo que a professora que habita em mim entrelaça-se a pesquisadora que vem se exercitando nesse movimento de estar neste novo espaço, bem como os demais sujeitos, as crianças e os adultos. Nesse movimento de diferentes caminhos entrelaçados, a intenção nesse processo é ir junto com esses outros sujeitos aprendendo ser pesquisadora, compreendendo que este processo encontra-se imbricado nas relações que vou estabelecendo com os sujeitos e comigo mesma. Preciso estar neste espaço de forma reflexiva e cuidadosa, buscando através de um olhar sensível observar e tentar compreender de forma investigativa o que está para mim professora conhecido, mas que nesse processo da pesquisa torna-se diferente. Nesse sentido, carrego comigo minhas experiências enquanto professora e que neste processo da pesquisa estar neste outro espaço com diferentes crianças, mobiliza em mim novos saberes que entrelaçados com saberes anteriores acarretam em novos significados vividos nesse momento, compreendo como uma relação dialógica, que não acontece de forma descontextualizada, segundo Sarmiento (2003) parte da

[...] reflexividade que assenta no quadro conceptual em que se gera todo o trabalho e que reconhece as condições ideológicas de que se parte para que, com base na consciência dessas bases, vigie todas as interpretações do investigador-intérprete, para, finalmente, a elas regressar, para vislumbrar o horizonte desejado: as concepções de onde partiu refeitas ou confirmadas e o campo do seu próprio saber reconstruído, podendo assim ser reactualizadas as condições da sua práxis investigativa e social (SARMENTO, 2003, p. 155).

Nessa perspectiva, minha permanência no campo foi apresentando informações que possibilitaram uma aproximação das crianças e reflexões acerca das relações que são estabelecidas neste lugar, pelas crianças entre elas mesmas, pelos adultos e pelas crianças e adultos, e também pelas crianças e suas brincadeiras, o espaço e os elementos disponíveis para brincar no parque.

Agora com o passar do tempo e mais familiarizada com a pesquisa percebo o quanto foi vivido com as crianças, no sentido de estar junto com elas, ouvindo-as, rindo, chorando, grunhindo ao imitar diferentes animais, correndo, balançando e saltando do balanço, subindo ou se pendurando nos galhos da árvore. Ou seja, nesse processo foi possível se aproximar delas através de um abraço dado ou recebido, na troca de olhares muitas vezes marotos ou de olhares acolhedores no momento da chegada, sentindo seus cheiros, recebendo flores perfumadas ou recebendo diferentes comidinhas para provar se “está gostosa”. Sentindo o cheiro da chuva e recebendo os primeiros pingos e correr para se abrigar ou ficar mais um instante para receber mais pingos no rosto, e ainda espiar pela porta quando a chuva estava muito intensa, ou sentido o gelado vento sul que ao cair da tarde nos dias de frio chegava

parecendo deixar tudo ainda mais gelado.

Reitero aqui a riqueza que foi meu encontro com essas crianças com seus modos de ser e estar no mundo, pois neste percurso fui muitas vezes surpreendida pela presença delas em mim, no estar próxima, na possibilidade de sentar ao meu lado, segurando a mão, no abraço, no silêncio, nas palavras ditas com carinho, no olhar curioso e cuidadoso. Nesse sentido apresento este registro que além da demonstração do cuidado da criança comigo, aparece o olhar da criança, no sentido poético de olhar a vida.

Após brincar no parque, é hora de entrar para ir jantar, o tempo está fechado anunciando chuva. Assim que os ajudantes da semana começam a chamar as crianças para entrar, começa o movimento de guardar alguns brinquedos, algumas crianças correm em direção da sala outras ainda brincam mais um pouco. Fico um pouco distante observando esse movimento, Richard ao me ver separada do grupo vem e diz: “*Maristela, é melhor você sair daí, por que vai chover*”, olhando para o céu apontando diz “*olha aquela nuvem é um dragão bem grande*” (Registro dia 17 de abril de 2018).

Com a etnografia pude viver esses diferentes momentos junto com as crianças, momentos que perpassam o nosso olhar e nos fazem sentir, sentir no sentido do sensível que em alguns momentos muitas vezes julgamos ser insignificantes, mas que se desdobram e nos mostram as complexidades que se constituem entrelaçadas diariamente neste espaço. Deste modo a perspectiva etnográfica nos possibilita uma experiência metodológica de proximidade sensível e intensa, que permite a observação e o registro de maneira mais cuidadosa, pois a partir dessa podemos olhar de maneira mais calma, escutar as vozes, os silêncios, perceber as relações de afetos, os estranhamentos, as diferenças que estão imbricadas no dia a dia e, aprender e se aprofundar nos estudos *com* as crianças.

### 3.5 ENTRE IDAS E VINDAS...

No decorrer da pesquisa vamos sendo afetadas de diferentes maneiras, com a teoria estudada, questionamentos, desassossegos, encontros, no sentido do “reconhecimento do outro em sua alteridade, do mesmo modo que se reconhece a si mesmo” (KRAMER *et al.*, 2016, p. 139). Nesse processo tanta coisa nos atravessa e no estar com as crianças vamos nos envolvendo com elas, são relações que vivenciamos, olhares, abraços, sorrisos. Nesse sentido o estar em campo com as crianças nos toca de uma forma intensa, tantas são as crianças cada uma com seu modo de estar, ser e relacionar-se no e com o mundo e cada uma nos afeta de maneira diferente. E, nessas relações que foram se estabelecendo entre crianças e adultos

vamos nos constituindo enquanto humanos. Desse modo,

As crianças e os adultos aprendem a se expressar, a perceber que suas expressões desencadeiam respostas e a se colocar em relação. Afinal, o que de fato, educa e ensina? Buber (2004) afirma que “os elementos educam: o ar, a luz, a vida das plantas e dos animais; as relações também educam. O verdadeiro educador tem em conta tudo isso, mas precisa estar diante da criança, como um desses elementos” (p. 20). As aprendizagens decorrentes da exploração dos materiais e dos objetos são importantes, mas as aprendizagens advindas das relações são fundamentais para a constituição do sujeito e para a humanização (KRAMER *et al.*, 2016, p. 145).

Compreendo que no processo de pesquisa vamos criando vínculos e nos envolvendo com as crianças, pois passamos diferentes momentos juntos, entretanto em determinado momento precisamos nos afastar. Entendo que esse afastamento do campo faz parte da pesquisa, portanto comporta refletirmos a cerca disto, de modo que possamos compreendê-lo de modo mais sossegado. Nesse sentido Vill (2009), corrobora dizendo:

Assim como é difícil começar uma pesquisa é difícil terminá-la. Sempre existe um novo argumento, um novo fato a ser dito e a intenção de explicitar mais um detalhe que se revela também significativo. Põe-se como desejo manter o vínculo com o campo. Finalizar uma pesquisa não significa chegar a um final, ao contrário, é a constatação de que sempre há novos horizontes que se desdobram em hipóteses e fronteiras a atravessar. O que se deixa para trás é, na verdade, um rastro para novos começos (VILL, 2009, p.142).

Assim, nos deparamos com um outro momento do ciclo da pesquisa, que é o da saída de campo, desse modo, como se distanciar das crianças sem romper de forma abrupta uma relação que foi sendo construída aos poucos, mas no decorrer do processo foi se firmando de modo que parece que somos parte deste determinado grupo, que partilha conosco suas vivências, segredos, cuidados, desejos e encantamentos? Bem como cabe a nós pensarmos em como será o retorno das apreciações do estudo para as crianças que participaram da pesquisa.

Parece-me que esta questão ainda encontra-se em uma seara pouco discutida em nossas pesquisas, compreendo aqui os desafios e limites acerca do retorno dessas que estão implicadas na abordagem etnográfica na educação. Cabe a nós pensarmos, pois inquietações e questionamentos nos chegam, desse modo torna-se pertinente refletimos acerca de retornar junto aos sujeitos envolvidos, nesse caso as crianças que participaram ativamente na pesquisa, o que compreendemos desse encontro.

Pensar esse retorno junto às crianças requer de nós a compreensão que para além do retorno pela relação de afeto que foi sendo constituída com as crianças, implica respeito, ética, posicionamento e escolha política de nossa parte, pois são questões que perpassam nossos

trabalhos, nossas vidas, nosso compromisso para além do respeito aos sujeitos acarreta na partilha de uma pesquisa. Um texto que não se encerra neste trabalho, mas que continua nas marcas deixadas em nós por este encontro com as crianças, encontro que nos provoca continuamente a não sermos mais os mesmos antes e depois do trabalho de campo. Para além das obrigações formais e estruturadas que os códigos de ética institucionais exigem, embora não garantam o bom andamento da pesquisa e do trabalho de campo, o que fica para nós é a certeza de que nessa profunda experiência no universo infantil o pesquisador se refaz e implica-se num outro jeito de estar e viver no mundo.

Partindo de algumas reflexões que foram surgindo no processo da pesquisa, nossa opção para retornar o momento vivido com as crianças foi organizar com as professoras a apresentação das fotografias que foram sendo registradas no decorrer do processo junto com as crianças. Antes dessa apresentação fotográfica, importa dizer que fui outras duas vezes ao encontro das crianças, com a intenção de rever o grupo e para marcar a apresentação das fotografias. Compreendo que não há uma “forma certa” para tal, mas entendemos ser necessário retornar ao campo, conversar e mostrar para as crianças as fotos, como forma de respeito pela participação delas e dos vínculos que fomos constituindo. Na apresentação das fotografias também foi possível dialogar com as crianças no sentido de ver a percepção delas enquanto participantes que estavam sendo retratadas nas fotos expostas. Claudia Fonseca (1995), ao discutir sobre sua experiência na produção de um vídeo afirma que,

É inerente ao ethos antropológico crer que nossas pesquisas vão, de uma maneira ou outra, beneficiar as pessoas com as quais trabalhamos. Queremos ver nosso trabalho fortalecendo identidades grupais, reforçando memórias coletivas ou, no mínimo, combatendo discriminação e preconceito. Nesse respeito, nossa produção escrita, que atinge principalmente planejadores e agentes sociais, tem um impacto (quando tem) indireto sobre os grupos pesquisados. O vídeo, por outro lado, oferece possibilidades para continuar, além da pesquisa de campo, o diálogo diretamente com nossos informantes (FONSECA, 1995, p. 197).

Estar na relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa requer alguns enfrentamentos e superações de nossa parte, onde precisamos aprender a dialogar de modo que o ver e o ouvir também sejam compreendidos como parte importante desse processo. Nesse sentido são atitudes que se fazem presentes neste momento para compreender desafios, nuances, discursos que fazem parte deste processo vivido com os sujeitos em campo. “Esse aprender de novo a ver e a ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) requer sensibilidade e teoria, produzidas na pesquisa, na trajetória vivida e no cotidiano” (KRAMER *et al.*, 2016, p. 141).

Desse modo, esse retorno se deu a partir da relação que foi sendo estabelecida em campo com as crianças, no sentido do movimento que a pesquisa produz na própria pesquisadora, no envolvimento afetivo com as crianças. Não apenas um retorno para “apresentar resultados”, até porque não foi a intenção, já que o texto escrito no momento do retorno não estava finalizado, mas que perpassa pela subjetividade da relação da pesquisadora com as crianças. Compreendendo que uma relação “humanizada, baseada no diálogo, na relação com o outro, com escuta e resposta responsáveis deve agir na direção dos outros” (KRAMER *et al.*, 2016, p. 152).

Nessa perspectiva, pensando em um afastamento *mais calmo* e de forma mais delicada, torna-se necessário conversar com as crianças, no sentido de dizer que por agora esse ciclo acabou e o afastamento faz-se necessário, porém em alguns outros momentos podemos estar juntos novamente de outra maneira. Nesse sentido idas e vindas foram necessárias nesse processo com a intenção de não romper de forma repentina essa relação com as crianças, assim a relação foi de certo modo apaziguada de forma serena, devagar. As idas e vindas para distanciar-se será apresentada com o *registro narrativo*.

Depois do retorno do recesso escolar *volto ao campo investigado* após ter combinado com as professoras do grupo uma ida ao campo para rever o grupo, parto ao encontro das crianças novamente, com a alegria do reencontro. No caminho vou novamente olhando a paisagem que agora está diferente da paisagem do início lá em fevereiro quando tive as primeiras aproximações com o campo e as crianças da pesquisa, antes verão, agora inverno. Porém a imensidão de olhar o mar continua sem caber nos olhos bem como sua grandiosidade perante nós. Nesta tarde com intensa chuva, parto novamente no sentido extremo sul da ilha com o encantamento que o caminho proporciona, bem como com a alegria de reencontrar as crianças, as quais observei em suas brincadeiras durante esse período que lá com elas estive.

Ao chegar à unidade, vou ter com a diretora, porém esta não se encontra, fui informada que a mesma está em uma reunião na Secretaria de Educação, ainda na secretaria encontro com uma das professoras do grupo, que me informa que as crianças estão tendo aula de educação física na sala por conta da chuva, encaminho-me então para a sala da EI. Ao chegar espero no lado de fora, pois a ed. física já está acabando, porém uma das crianças abre a porta e ao me ver anuncia para as outras crianças, assim várias começaram a chamar “*Entra Mari*” “*Olha quem está aí*” “*Olha quem chegou*” “*a Mari*” “*Entra, entra, pode entrar*”, neste momento várias crianças já estavam me puxando pela mão para eu entrar em sala. Pedi licença para a professora e entrei junto com as crianças, ou melhor fui puxada por elas. Em seguida, depois de abraços e beijos fui conversar com a professora, sobre os

encaminhamentos da pesquisa. Depois a professora pediu para que todas as crianças sentassem no tapete para conversar e passar novamente os informes da tarde. Depois que a professora falou, eu também falei, expliquei para as crianças que por agora minha presença não será mais como vinha sendo semanalmente, pois agora vou ter um tempo para escrita, ver tudo o que foi registrado e fotografado. Bernardo logo falou, “*vou sentir saudades*”, em seguida outras crianças também falaram que sentiriam saudades. Combinei com as crianças que retornarei outro dia para também encontrar as crianças que hoje não estão presentes, também a diretora e a outra professora. Me despedi de todas e todos e retornei para casa, ainda com chuva, mas também com uma sensação de gratidão dentro de mim por conta de ter conhecido aquelas crianças e estado com elas nesses meses da pesquisa.

Tarde ensolarada, parto novamente para *reencontrar os sujeitos* do NEIM. Minha intenção é rever as crianças e as professoras do GV/VI e marcar um dia para mostrar as fotos para o grupo. Pelo caminho vou vendo as mudanças da paisagem, pois a primavera se aproxima e a temperatura começa a esquentar. Seguindo em direção ao NEIM, vou observando a paisagem, nos morros é possível ver os Guarapuvus, esses se destacam pela sua grandeza, onde sua copa ultrapassa as outras árvores destacando ainda mais sua beleza.

Ao passar pelo Morro das Pedras vejo o mar, não tem como não perceber e admirar a imensidão, hoje as ondas estão grandes batendo nas pedras com toda a força e intensidade das ondas, ao bater nas pedras a água expira e com a presença do sol reflete em pequenos arco-íris, deixando a paisagem ainda mais magnífica. Aproximando-me do NEIM, vejo no lago próximo a unidade algumas tartarugas, depois de tantos dias de chuva hoje o sol apareceu permitindo às mesmas tomar sol.

Ao chegar ao NEIM, vejo as crianças da EI brincando no parque, ao me verem correm em minha direção, muitos foram os abraços e beijos que recebi e distribuí também. Abraços carinhosos recebidos das crianças cheios de afetos, demonstrados com sorrisos e olhares afetuosos que ao mesmo tempo me questionavam “*Mari, você voltou?*” “*Você vai ficar com a gente?*” “*Amanhã você volta?*” E ainda, “*Que bom que você veio ver a gente*”. Pelo parque foram me mostrando o que estavam fazendo. Gael disse “*Mari, você olha lá em cima e veja o estrago que é aquela fruta, bem amarela e bem gostosa de comer*”. Gael estava referindo a nêspera (ameixinha amarela), olhei para o alto da árvore e vi várias frutas amarelas e apetitosas, mas para tirá-las precisava subir. Falei para ele, seria bom se pudéssemos subir para conseguir tirá-las, ele então falou, “*mas é muito alto e podemos cair*”. Neste momento Livia me chama, ela mostrou que estava “*brincando de tirar a casquinha da semente desta fruta*”, apontando para a árvore. Sentada em silêncio Livia estava retirando delicadamente a

capinha que envolve a semente da ameixa.

Maria veio correndo me deu um forte abraço e me chamou, “*Maristela, vem ver o que estou fazendo*”, guiando-me até a casinha, na área sentada no chão Maria fez um bolo, “*não sei de que que é, mas é um bolo com brilho*” sorrindo disse Maria. Também me mostrou as sementes que estava retirando de dentro das frutas que coletou no chão do parque e outras que conseguiu retirar puxando os galhos da árvore para conseguir alcança-las, outras sementes Maria recebia de Artur S. que estava ao seu lado comendo a fruta e entregava as sementes para Maria, que aos poucos enchia as panelinhas e segundo ela seria “*para fazer comidinhas com as sementes*”.

Algumas crianças vieram até mim para falar que já estão com seis anos, que ano que vem vão para a escola, outras dizem que ainda tem cinco anos e que vão ter que esperar um pouco mais. Alice vem até onde estou e fica ao meu lado, segura em minha mão, pergunto se está tudo bem com ela, ela sorri e responde “*sim, está*”. Em seguida perguntei para ela se não tinha mais abacates, ela então respondeu “*acabou os abacates, mas agora tem as frutinhas amarelas*”, apontando para o pé de ameixa.

Por ali no parque com as crianças fiquei mais um pouco, algumas me mostraram o que conseguem fazer com seus corpos, virando cambalhotas no brinquedo menor.

Ao me despedir das crianças Ananda, segurou na minha mão me olhou e disse “*próximo dia quero falar com você em particular, sem ninguém para ouvir*”. Perguntei se ela queria conversar neste momento, ela respondeu “*não, pode ser outro dia quando você voltar*”. Perguntei para as crianças se elas gostariam de ver as fotos que fiz delas brincando, elas disseram que sim, então combinamos que outro dia vou levar as fotos para elas ver, assim ficou combinado com as crianças e as professoras para uma exibição das fotografias que fiz das crianças nos momentos de brincadeira no parque.

Fotografia 4 - Sementes



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Fotografia 5 - Bolo de areia com brilho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Conforme combinado anteriormente parto para o NEIM *conversar sobre a pesquisa* com as crianças e as professoras, com a intenção de mostrar as fotos que fiz durante minha permanência junto com as crianças. Nesta tarde o tempo está um pouco mais fechado, em alguns momentos com chuva em outros com sol e o caminho até a Costa de Dentro foi assim, algumas pancadas de chuva e alguns momentos com sol. No caminho fui olhando o entorno que agora devido estarmos em outra estação a primavera, está diferente do início do ano quando fui pela primeira vez até o NEIM. Nos morros podemos ver novamente os Guarapuvus, esses também estão diferentes, agora se destacam pela sua imponência e pelas flores amarelas entre o verde das outras árvores, anunciando a chegada do verão. No ônibus encontrei com alguns professores do EF da escola, agora já mais familiarizada com essas pessoas que antes eram estranhas. Próximo da escola observo o pequeno lago que abriga uma espécie de tartarugas que em dias de sol é possível ver as mesmas tomando banho de sol, hoje pude ver apenas uma. Ao chegar à escola encontrei a diretora, estava no portão recebendo as crianças e famílias em mais um dia de atendimento. Depois de cumprimenta-la me

encaminhei para a sala da EI, no caminho encontrei com a professora, depois de conversar com ela rapidamente ela foi buscar o equipamento (Datashow) e eu segui em direção das crianças.

Ao me aproximar da sala Ananda me viu e veio correndo me dar um abraço, sorrindo falou, *“Você veio nos visitar”* em seguida, outras crianças que por ali estavam também vieram me receber com abraços. Um grupo de meninas estava no banheiro passando batom que uma delas levou. Segundo elas a professora deixou todas passar o batom e assim estavam todas de batom rosa na boca. Uma delas reclamava que Lara, a dona do batom não permitiu que ela passasse Lara se defendeu dizendo que não era sua amiga para emprestar. Algumas meninas interferiram tentando fazer a amiga emprestar, mas sem sucesso. A menina Alice reclamou do batom, pois segundo Lara esse *“não sai mais da boca, só no dia seguinte”*. E por ali elas estavam e a cada criança ou adulto que se aproximavam elas mostravam o batom rosa na boca.

Em seguida outras crianças saíram da sala e vieram me abraçar também. *“Olha você voltou”*. *“Agora você vai ficar com a gente para sempre?”* Depois de muitos beijos e abraços as crianças entraram em sala com uma das professoras, (professora substituta, pois a professora outra se encontra em licença prêmio). A professora auxiliar sugeriu que montássemos o datashow na biblioteca, e assim fizemos. Depois de tudo organizado chamamos as crianças para a biblioteca.

Ao chegar foram se acomodando no tapete com as almofadas, umas sentaram outras deitaram e em seguida começamos uma breve conversa sobre as fotos e então começamos a passar as mesmas. Ao se ver na tela as crianças foram se reconhecendo e falando com gritinhos eufóricos riam alto e apontavam, *“Olha eu ali”*, *“Sou eu e não você”* mais risadas. Assim foram vendo as fotos e se reconhecendo nelas, umas mais eufóricas que outras. Bernardo ao se ver em uma foto rindo falou *“Estou famoso, apareci na telona”*. Teve também quem reclamou que não apareceu *“Mas eu não apareci”*, logo em seguida aparecia a foto e as crianças demonstravam alegria ao se ver na tela, falavam e riam ao mesmo tempo, umas levantavam e iam em direção a parede para tocar, mas as outras reclamavam que estavam na frente e elas voltavam a sentar. Alycia a se ver na foto junto com a professora queria levar a mesma para a professora ver. *“Maristela, vou levar essa para a Pati ver”*, explicamos que a foto estava no computador e depois a professora ia ver, Alycia sorriu dizendo *“está bem, ela vê depois né”*.

Quando acabou a apresentação das fotos conversei mais um pouco com as crianças, agradei novamente por estar ali aprendendo com elas. Valentina levantou veio em minha

direção, me deu um forte abraço dizendo “*Eu nunca vou esquecer de você*”, Bernardo também veio em minha direção e disse “*Você vai ser pra sempre nossa*” depois do abraço ainda falou “*Vou sentir muita saudade de ti*” logo depois várias crianças me abraçaram se despedindo. Clara disse “*Volta mais vezes*”. Logo depois de muitos beijos e abraços as crianças voltaram para a sala com as professoras. Recolhi os materiais junto com a professora esta pediu se podia mostrar as fotos para as famílias na próxima semana, pois gostou das fotos, segundo ela “*são fotos muito lindas*”. Fui até a secretaria, agradei novamente a diretora e a professora pela disponibilidade da pesquisa, a diretora também pediu se era possível deixar as fotos, pois segundo ela “*quero organizar as fotos nos registros da unidade*”, deixei as fotos no pendrive da unidade.

Depois de nos despedirmos fui embora, porém antes de embarcar no ônibus percorri o caminho até a praia para ver o mar de perto, este sempre me causa um sentimento de respeito e encantamento pela sua imensidão e beleza. O movimento das ondas transmite ao mesmo tempo a força das águas, mas também a calma ao olhar além das mesmas e, ao olhar até onde os olhos alcançam nos permite imaginar até onde vai sua imensidão, bem como faz pensar quanto pequeno somos, talvez como um grão de areia na imensidão do mundo... Assim com um sentimento de renovação, calma e encantamento retorno até o ponto para esperar o ônibus e retornar para casa. O caminho agora apresenta o tempo fechado, porém sem chuva, voltei para casa grata pela possibilidade de ter conhecido este espaço e pelo encontro com diferentes crianças.

Os *registros narrativos* das idas e vindas vão descortinando o emaranhado de momentos diversos que a pesquisa vive. Na próxima sessão nos dedicaremos às análises que surgiram do encontro entre os objetivos da pesquisa e o contexto, desse modo buscamos refletir acerca dos mesmos como constituintes nesse processo de pesquisa vivido com as crianças, sendo possível o encontro *com* elas. Movimento este nem sempre fácil, muitas vezes acompanhado de tensões, angústias, inseguranças, mas que nas relações constituídas e com contribuições outras esse movimento de compreensão vai se assentando de forma que vamos apreendendo a estar neste lugar, aprendemos a ver, observar, escutar o que foi dito e o não dito, as nuances e narrativas presentes nesse processo.

As crianças nos apresentam outra forma de perceber o mundo, de maneira *mais poética*, nos indicam através do seu jeito de ser e estar no mundo que precisamos olhar com mais atenção, seus desejos, anseios e descobertas, reconhecendo-as em sua integralidade. Nesse campo de interesses outros, as crianças precisam de espaços para conhecer e sentir seus corpos, suas narrativas, suas descobertas. De acordo com Piorski (2016)

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa (PIORSKI, 2016, p. 63).

Nessa perspectiva partimos de contribuições de diferentes autores para pensarmos o brincar com elementos naturais no espaço do parque como possibilidades do brincar para as crianças em contextos educacionais. De forma que a criança a partir dela mesma, e de outras materialidades, como diferentes elementos naturais possa a partir desses expressar sua imaginação e criação no brincar. Perspectiva essa que me identifico e acredito como fundamental nas proposições com as crianças na Educação Infantil, buscando inclusive romper com a lógica consumista de oferecer para as crianças apenas produtos industrializados, geralmente brinquedos de plástico. Com a compreensão que as crianças precisam ter acesso a diferentes materiais, que a partir desses possam recriar e transformar de acordo com seus interesses.

As crianças vivem o mundo em sua inteireza, de corpo inteiro, desse modo implica muito em reconhecermos elas em sua integralidade, suas narrativas vividas e expressadas por elas dentro desse processo complexo de existência. Assim, compreendemos que o mundo é carregado de mistérios, invenções, criações, descobertas e poesia, dessa forma buscamos analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque, para tal focamos nosso olhar nas formas imaginativas das crianças, suas brincadeiras e criações com esses elementos. Com a compreensão que não é uma mera imagem ou qualquer vivência, ilustração ou narrativa superficial que vai fazer surgir uma criança criadora, mas diferentes imagens e narrativas que provocam sentido, pois “Imaginação é uma semântica, uma linguagem, e, como tal, requer um vocabulário de signos capazes de comunicar, de fazer sentido, de contatar com seus significados” (PIORSKI, 2016, p. 60).

Nesse sentido, reforça nossa compreensão em uma pedagogia que respeite a criança em sua integralidade, para tal implica pensarmos em propostas pedagógicas, que possibilitem as crianças acessar em seu tempo de vida as suas *imagens da totalidade*, onde em suas *narrativas imaginativas do brincar* possam também acessar os elementos primordiais que *constituem a vida* (ar, água, fogo e terra).

Para tal estar com as crianças nesse processo implica de nós um movimento, processo que tenhamos que reaprender a nos comunicar, é preciso se colocar no lugar do outro. Requer

de nossa parte aprender a nos expressar, criar relações outras, estabelecer diálogos verbais ou não, mas que se faz necessário à presença na constituição de um encontro marcado pelo respeito. Assim, requer de nós uma educação voltada ao diálogo, ao reconhecimento desse outro como constituinte de nossa humanidade. Buscando nós mesmos acessar *os hormônios da imaginação* para reconhecermos esses como forças criadoras, bem como construir práticas pedagógicas que acessem a criação e a ampliação desses nas experiências vividas por nós e principalmente pelas crianças.

Compreendo que cada elemento, os *hormônios da imaginação* (ar, água, fogo e terra) requer um olhar específico, onde cada um em sua especificidade sugere um brincar diferenciado, mas ao mesmo tempo imbricado. Estão relacionados a força criadora que faz parte de nossa constituição humana, implica o desafio de talvez encontrarmos melhor entendimento em alguns povos indígenas que tem os quatro elementos como elementos geradores de vida, do bem comum e do bem viver em relação a vida na terra, para tentar superar dicotomias presentes nos contextos de Educação Infantil.

#### 4 DESCOBERTAS E ENCANTAMENTOS DA PESQUISA...

[...] aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele um caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das suas origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite!

(Manoel de Barros)

Para *alcançar o sotaque das [nossas] origens*, do poeta, temos de enfrentar o binômio natureza e cultura, a dicotomização ainda muitas vezes está presente em nossa forma de ver o mundo tornando necessário transcendermos a esta no sentido de melhor compreendermos que somos seres múltiplos e vamos nos constituindo de diferentes outros, constituindo-se no decorrer da vida na inteireza deste complexo processo de constituir-se humano.

Nessa perspectiva, durante boa parte de nossas vidas nos questionamos em relação a nossa existência, desde criança nos sentimos ligados ao universo e ao mesmo tempo em que nos sentimos atraídos em relação a este universo, muitas vezes nos deparamos com uma mistura de curiosidade, assombro e veneração, por crermos que existe algo que é maior do que nós. Este universo proporciona em nós inquietações, encantamento e desafios no sentido de compreendermos o sentido de nossa existência enquanto humanos em um grande planeta. Neste planeta vivemos e nos perdemos com excessos de um modelo econômico universalmente degradante, onde com a degradação das relações muitas vezes nos deparamos com o enaltecimento do ter perante o ser. Assim, precisamos nos reconectarmos e reaprendermos na inteireza do humano, equilibrar e harmonizar as relações entre a natureza e cultura, não desconsiderando e ou desprezando os conhecimentos científicos e tecnológicos, que foram sendo produzidos e acumulados pela humanidade no decorrer da história, e suas criações, mas aprendendo o respeito ao planeta terra em sua completude, mantendo atenção no binômio natureza - cultura.

Colocar-nos numa relação respeitosa desde crianças quando “a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. A que ser como acontece como o amor”. Aprender de uma forma mais sensível e atenta a observar os pássaros, as borboletas, o simples, mas intenso movimento do girassol, sentir a chuva em nosso corpo, o vento balançando as plantas e tocando em nosso rosto, sentir os diferentes perfumes que exalam das flores e plantas, ouvir o barulho das cachoeiras e do mar e encantar-

se com sua imensidão e, mais do que nunca resistir. Resistir a esse modelo econômico-político-degradante, para que “a palavra parede não seja símbolo de obstáculos à liberdade nem de desejos reprimidos nem de proibições na infância” (BARROS, 1998, p. 12).

Com a compreensão que muitas são as ações humanas no decorrer da história e sobre o espaço que habita, bem como a transformação que faz de si e da natureza com sua trajetória humana sobre a terra. Entendo o ser humano como ser biológico que no decorrer da história da terra foi socialmente constituindo-se, ao passo que foi apreendendo à partir de suas criações enquanto espécie, passando de geração para geração suas ideias, invenções, valores, cultura, sua história. Transformações como a descoberta do fogo, sendo este transformador, na forma como os alimentos são preparados, como segurança e proteção. Também com o fogo torna-se possível a construção e manejo de diferentes ferramentas rústicas que depois trabalhadas foram sendo aperfeiçoadas de acordo com as necessidades humanas.

Com o passar dos tempos os modos de ser e de agir sobre a natureza também foram mudando e desenvolvendo-se, passando por diferentes rupturas que marcaram a história entre o homem e a natureza. Ainda nos tempos passados a concepção de natureza girava em torno de uma dimensão baseada no sagrado, mitos, ritos, símbolos e simbólicas manifestações de respeito entre o humano e a natureza, demonstrando equilíbrio entre humanos e demais seres habitantes do mesmo planeta. Nesse sentido, podemos encontrar em diferentes culturas a imagem da mãe natureza, a força da mãe terra, no sentido do sagrado, do cuidado, do sair do ventre da terra. Esta sacralidade sobre a terra vinha carregada de sentidos espirituais ou religiosos que carregam os vínculos dos ancestrais e com o cosmo. Nessa perspectiva, a mãe natureza também carrega algumas características ambivalentes, como, fértil, generosa, poderosa, mas também como selvagem, destrutiva e impiedosa.

Nesta perspectiva a natureza compreendida como viva assegura a sobrevivência dos seres na terra e está em constantes modificações. Possui um modo que expressa diferentes significados, bem como é formada por diferentes sistemas interligados um ao outro, onde ao mesmo tempo um depende do outro. Entende-se o humano como social, mas por estar imbricado neste sistema complexo, recobra a imagem que pertence a natureza. Assim, nessa premissa natureza e humanos não se opõem, estão interligados um ao outro, onde os humanos também são seres da natureza, porém diferentes dos animais e das plantas.

Enquanto humanos que somos, temos a condição da linguagem, por esta exercer um papel de mediação, passamos desde crianças a nos relacionarmos com o mundo de forma mais completa e intensa, temos uma manifestação comunicativa. Assim a linguagem está para o humano como uma forma de conhecimento do mundo, no sentido de que desde crianças se

apropriada de conhecimentos que foram construídos pela sociedade.

Com o trabalho o ser humano produz o mundo e a si mesmo, produz sua cultura. Sendo este trabalho realizado de forma consciente, bem como para sua sobrevivência (no caso das intempéries do tempo, frio extremo ou calor em demasia). É fazendo e refazendo determinadas ações que produz ou reelabora diferentes técnicas já produzidas por outros humanos que na ação humana torna-se fonte de ideias e experiências outras, ou seja, é no seu fazer e refazer que transforma e se transforma também, alterando também sua maneira de viver, pensar, sentir e afetar-se com o outro em sociedade. Através de seu trabalho transforma o meio e a si mesmo, transcende de forma culturalmente e historicamente, sendo este um processo dialético de humanização, bem como social feito através e pelas relações entre as pessoas. É social, coletivo, plural, mas também tem sua singularidade, sua individualidade e a capacidade de perceber o outro e a si mesmo.

Cada ser é uma parte da natureza, assim como somos natureza somos cultura e, essa se expressa desde o nascimento, conforme o tempo vai passando este bebê vai recebendo informações da cultura ao qual pertence. Sabemos que os seres humanos ao nascer para sua sobrevivência são extremamente dependentes de outra pessoa. Deste modo percebe-se a importância de outras pessoas que são essenciais nos cuidados e nas relações das crianças pequenas para sua existência, é na relação com o outro humano, que na linha evolutiva da vida na terra vamos nos hominizando, nos tornamos humanos. Através das relações de afetos e sociais nos diferimos dos animais, aonde por meio da cultura nos constituímos enquanto seres humanos, biológicos e socioculturais que somos. Segundo Charlot (2000)

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo preexistente. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Porém, podemos observar que a partir da modernidade em muitos casos ainda hoje em nossa sociedade, que com o passar dos tempos fomos nos distanciando tanto da natureza, que grande parte das pessoas perdeu a percepção que enquanto humanos também somos natureza. Segundo Izenildes Lima (2015)

Os modos do ser humano conviverem com o ambiente natural passam por transformações profundas a partir da era industrial. Instala-se cada vez mais intensamente a busca desmedida por acumulação material e pelo crescimento tecnológico. Com a revolução científica, a supremacia da razão instrumental levou à negação das formas sensíveis do saber, dos saberes espirituais e míticos. Consequentemente, ampliaram-se os propósitos ambiciosos de controlar e dominar a natureza, agora considerada sem valor inerente (LIMA, 2015, p. 23).

Sabemos que no decorrer dos tempos tem-se uma separação, ou seja, a oposição entre natureza e cultura, onde a natureza aparece em forma de inacabamento, a falta, a não civilidade, a exploração. A cultura, por ter sido criada pelos humanos é enaltecida, aparece como civilidade, dessa forma é destacada como progresso da humanidade, da racionalidade, dos valores e da moral, ou seja, do processo de relações socialmente organizadas, bem como com o outro humano, com o tempo, espaço e com a própria natureza. “A Natureza é o reino da repetição; a Cultura, o da transformação racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo no tempo” (CHAUI, 1995, p. 292). Nesse sentido, o binômio natureza e cultura foi sendo colocado em oposição e este dualismo foi sendo enaltecido, construído socialmente, assim essa dualidade nos dias de hoje ainda segue enraizada como senso comum.

A partir da nova concepção de mundo, cresce o desejo do homem em dominar a natureza, esse progresso ao mesmo tempo em que permitiu grandes e importantes progressos da ciência, por outro lado desqualificou a “dimensão humana dos sentimentos, da experiência sensível, trouxe consequências desastrosas” (LIMA, 2015, p. 24). Assim, na busca pela afirmação do pensamento científico desenvolveu-se a ciência, baseada na importância do desenvolvimento da sociedade moderna, com ênfase no desenvolvimento, na produção e no consumo, acabou por fazer o homem perder suas qualidades perante sua existência da vida humana, onde “o consumo é a peça chave do modelo atual de desenvolvimento científico tecnológico e de generalização da lógica capitalista” (TIRIBA, 2005, p. 41).

Compreendemos que ao longo da história muitas mudanças aconteceram e a dicotomia natureza x cultura surge ainda na época cartesiana, mas que na era moderna ficou ainda mais evidente. Onde um dos pilares metodológico desta era encontra-se centrada na separação entre sujeito e objeto, fruto de uma separação ainda maior guiada ainda mais pela dicotômica oposição entre seres humanos e natureza. Segundo Tiriba (2005)

A separação clara entre sujeito e objeto é a base desta concepção de conhecimento: a ideia de que pertence aos humanos tudo que não é humano - as terras, as águas, os vegetais, os animais, os minerais - decorre desta separação artificial e brutal entre sujeito e objeto. Este afastamento conduz também à derrubada das barreiras morais que permitem à ciência realizar pesquisas no campo da tecnologia genética, reprodutiva e nuclear, cuja finalidade primeira é a expansão do capital (TIRIBA,

2005, p. 56).

Atualmente ainda convivemos com essa dicotomia entre natureza e cultura construída no processo histórico da humanidade. Essa separação dicotômica entre o sujeito e objeto, mente e corpo, natureza e cultura foram também determinantes nos procedimentos e metodologias da constituição da escola no decorrer dos séculos. Sendo este um espaço de formação humana, neste processo contribuiu para a disseminação e conservação dessa proposição, negando muitas vezes as diferenças culturais que os sujeitos foram sendo constituídos também no decorrer do processo histórico. Podemos ver nesta perspectiva educacional que ainda se faz presente este dualismo, é histórico e embasado em uma cultura ocidental, colonizadora e dominante.

Porém, ainda podemos encontrar essa visão dualista nos modos como se evidencia e enaltece o aspecto mecânico, no sentido de não dar ênfase às especificidades das crianças, seus modos de serem, seus desejos e anseios. Estabelecendo assim um distanciamento entre as diferentes vivências e experiências sensíveis da infância, por muitas vezes reprime-se diferentes expressões corporais e sensíveis das crianças em busca de um controle, sem considerar suas manifestações infantis. Com a compreensão que esse foi um processo construído socialmente, entendemos esse binômio como fruto da relação de transformação e exploração entre humano x natureza, pois o humano desde sua origem vem transformando a mesma, no sentido que interfere para além de sua presença nos ambientes que se encontra, vai utilizando de diferentes recursos que asseguram sua sobrevivência.

Nesta perspectiva, no humano, cultura e natureza se interligam, porém a humanidade se relaciona com os elementos da natureza por meio de significações criadas na cultura e pela cultura que é uma criação humana, ou seja, é uma relação dialógica, onde a cultura está em uma relação dinâmica com a natureza. Segundo Prout (2008):

[...] Na realidade, muito (mas não tudo) dos artefactos tecnológicos é “natural” assim como muito (mas não tudo) é social. Nestes, materiais naturais e processos são ordenados (mais ou menos com sucesso) à volta de objetivos, interesses e significados humanos. Como tal, estes têm uma qualidade ambígua, nem completamente natural nem completamente cultural; são mais concretamente híbridos de cultura e natureza (PROUT, 2008, p. 13).

Na sociedade em que vivemos a cultura que criou a democracia, a ciência, a filosofia, o capitalismo, nega em larga medida a natureza e hoje vivemos num mundo onde reina o capital, e o que importa é a produção de bens e, mercadoria é fundamental. É sabido também

que o sistema capitalista degrada as relações entre humanos bem como, entre humanos e o meio natural, no sentido da exploração da mão de obra e na exploração do meio ambiente em geral. Neste sistema, a natureza aparece como matéria morta, serve apenas para a produção de mercadorias, e a isto é tolerável dominar, explorar e degradar seus recursos visando apenas o lucro. Podemos dizer que este sistema capitalista com ânsia de produção e de mercado produziu o quadro socioambiental-político-econômico-competitivo em que estamos vivendo, podendo este ser visto como uma grande moléstia mundial. Onde esta tem uma visão de dominação da natureza – assim, desta forma, a natureza aparece dominada pelo ser humano, como uma teia, tecendo as relações entre o ser e o ter. Nesta perspectiva Tiriba (2005) assegura que “[...] a natureza aparece subordinada aos seres humanos, a mulher ao homem, a criança ao adulto, o consumo a produção, o local ao global, numa lógica em que uma parte acaba sempre sobrevivendo mediante a subordinação e apropriação da outra, movimento que pressupõe sempre competição e dominação” (TIRIBA, 2005, p. 53).

Em sua tese, Tiriba (2005) procurou em Guattari (2012) o conceito de ecosofia, para compreender a articulação entre a ética e a política. Este autor tem por base três ecologias: a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana (mental), pois acredita que com os esforços centrados apenas nas questões dos danos industriais perde-se a ótica sistêmica do problema como um todo. “Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (GUATTARI, 2012, p. 9). Segundo o autor temos resistência em entender e aprender sobre as problemáticas da questão ambiental, onde perdemos tempo nas questões industriais e desprezamos o ponto de vista na ordem sistêmica do problema. Para tal trabalha o conceito de ecosofia, um modelo prático, ético, político e estético, considera uma renovação das formas de concepção do ser humano tanto no individual como no coletivo, no cerne dos problemas sociais e ambientais.

A análise que o autor nos apresenta com as três ecologias, define parâmetros que propagam uma melhor ou uma pior condição de vida na terra. No sentido que a natureza não pode ser dissociada da cultura e o ser humano precisa aprender uma maneira de compreender sua concepção de ser humano, na sua individualidade e na coletividade, com a finalidade de perceber as delicadas relações que regem o planeta. “Não se trata aqui de propor um modelo de sociedade pronto para usar, mas tão somente de assumir o conjunto de componentes ecosóficos cujo objetivo será, em particular, a instauração de novos sistemas de valorização” (GUATTARI, 2012, p. 52). A ecosofia implica ainda no equilíbrio entre as três ecologias, por

elas estarem em movimento se produzem de acordo com a qualidade de relações que são estabelecidas entre o ser humano e outras espécies e com o mundo de forma em geral.

Na perspectiva da ordem do capital onde o significado principal do trabalho humano gira em torno do acúmulo de bens materiais, da exploração e da subordinação, infelizmente ainda encontramos práticas de ensino com uma visão equivocada do planeta como fonte abundante de bens, onde os humanos possam fazer extração inesgotavelmente desses bens. Podemos compreender dessa forma que o humano ainda percebe a natureza como sua submissa, enfatizando “às crianças um sentimento de si como membros de uma espécie superior, atribuindo-lhes poderes de vida e morte sobre as demais: é a proprietária do mundo natural, que aos humanos deve se submeter, é a ‘administradora’ o planeta” (TIRIBA, 2005, p. 63). Concepções e práticas pedagógicas que partem da modernidade e permanecem até hoje presentes em algumas práticas educacionais equivocadas na lógica do capital, que dá ênfase aos humanos em se apropriarem da natureza para modificá-la de acordo com seus anseios. Portanto, ainda se preserva dicotomia entre seres humanos e natureza, dando ênfase a uma visão dualista de dominação, competição e exploração.

Buscando romper com essa lógica dualista considera-se importante em nossas práticas educativo-pedagógicas afirmar a compreensão dos humanos como seres de natureza e cultura, oferecendo para as crianças possibilidade em estar em contato com o mundo natural e cultural, que possam através da brincadeira, da arte, das narrativas, entre outras conhecer, desfrutar, se encantar, desafiar, contemplar desses espaços para que elas possam sentir-se parte do ambiente e desenvolverem práticas de cuidado e respeito com o meio ambiente como parte do mundo em que vivemos. Para Tiriba (2006),

A conjugação destas duas concepções, de criança enquanto ser de natureza e enquanto ser de cultura, implica numa concepção de educação e de espaço educativo que conjugue o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade. O reconhecimento da diversidade cultural implica no reconhecimento de todos os seres humanos desfrutarem do direito de cidadania, assim como de soberania dos povos e das nações. Na mesma medida, o reconhecimento da biodiversidade implica na superação do antropocentrismo. Pois cada vez fica mais claro que, se quisermos conservar a vida na Terra, não poderemos pensar apenas no bem-estar dos seres humanos porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que precisa ser preservado (TIRIBA, 2006, p. 15).

Implica compreender que formamos um ciclo orgânico, no sentido de existirmos e pertencermos mutuamente ao meio. Talvez para tal, tenhamos de nos reorientarmos, voltarmos às nossas raízes enquanto humanos, enquanto seres da natureza orgânico-biológico e, buscar amparo em outras culturas vinculadas ao cultivo e atenção à terra, onde ainda o

trabalho é de forma mais artesanal e um pouco mais em harmonia com a natureza. Não estou aqui querendo romantizar esta questão, apenas mencionar como possibilidade de um tempo um pouco mais pausado, de levar uma vida menos corrida, mais calma, mais atenção à vida (SKLIAR, 2017). E quem sabe assim, alcançar o sotaque das nossas origens.

Pois nestes espaços ainda podemos encontrar essa parte do sagrado, do respeito com a terra onde estes têm influencia diretamente com a forma de vida de pessoas engajadas em cultivar a terra de modo sistêmico, orgânico, que são guiados pelas estações, pelas fases da lua e, de acordo com o sincronismo dos seus próprios corpos que ao serem orientados pelo movimento da lua e do sol buscam um compasso com as alterações sazonais da natureza. Dessas provêm o ciclo e o tempo do trabalho, do descanso, do alimentar-se, do cuidar da terra, da sementeira, da celebração da colheita, que permite viver um ritmo menos acelerado e uma vida mais calma de presença efetiva junto a natureza.

Nesse sentido podemos também pensar a relação com as crianças, seus tempos, seus modos de viver e ser, de brincar e se encantar, de perceber a transformação da semente em planta, estando em uma relação sistêmica com o mundo natural. Este tempo vivido de forma mais sistêmica, no sentido de equilíbrio em relação a dar ênfase ao todo conectado e não em partes divididas, permite que o tempo seja vivido de forma não linear, que transcende ao tempo cronológico e que guiado dessa forma pelas estações vivem esse ciclo de forma mais suave, mais pausado e respeitoso, com seu corpo e com o meio ambiente. Como nos diz Lima (2015).

Como espaço primeiro das brincadeiras, lugar onde nossa raça aprendeu a brincar e a inventar brinquedos, a natureza nos remete aos modos ancestrais de brincar. As brincadeiras mais orgânicas, nas quais as coisas da natureza se transformam em brinquedos diversos, e as condições de espaços e demais elementos naturais possibilitam experiências com uma ampla diversidade de formas, cores, texturas, odores, que em muito enriquecem os caminhos de aprendizagem infantil e favorecem a proteção da saúde (LIMA, 2015, p. 39).

Com a compreensão que vivemos em uma sociedade complexa e ainda estarmos socialmente imbricados em uma cultura dualista, entende-se que muitos são os desafios que precisamos enfrentar no sentido de conseguirmos superar binômios presentes em nossa sociedade para conseguirmos ver as crianças “[...] como uma multiplicidade de “naturezas-culturas”, isto é, como uma variedade de híbridos complexos constituídos por materiais heterogêneos (biológicos, sociais, individuais, históricos, tecnológicos, espaciais, materiais e discursivos...) e emergentes no tempo” (PROUT, 2008, p. 15).

Desse modo, no decorrer da pesquisa junto com as crianças pude observar que ainda

em sala algumas crianças demonstram seus desejos de estarem no espaço externo, combinando que brincadeiras irão brincar ao irem para o parque. Assim que liberadas para irem ao parque, algumas crianças correm para os balanços e outros brinquedos, para depois se organizar em outra brincadeira. Outras ainda seguem a brincadeira que estão brincando na sala, como por exemplo, quando estão brincando de animais e, ao chegar ao parque a brincadeira continua neste espaço mais amplo para correr ou se organizar no pergolado e lá continuar a brincadeira.

Durante o tempo que passei junto às crianças no NEIM, observei duas ordens institucionais, a primeira a da sala onde as crianças fazem os trabalhos ditos pedagógicos<sup>4</sup> e o tempo de brincar em sala, onde este tempo é planejado pelo adulto “uma ordem social adulta – a ordem institucional” (FERREIRA, 2004, p. 81), com área delimitada da sala sendo o tapete ou as mesas para as crianças estar e brincar. Bem como também nos momentos da biblioteca, onde as crianças em ordem formavam fila e eram para lá guiadas, chegando lá escolhiam seu livro com um curto tempo para manusear outros e em seguida voltavam para a sala, para depois dependendo das condições climáticas ir para o parque. Assim também como nos momentos de refeição, onde as crianças já na hora de lavar as mãos sentavam para esperar sua vez, depois já dentro da sala em fila seguem geralmente em grupos menores para o refeitório. Aqui, enquanto observadora e pesquisadora pude refletir acerca da dimensão que a ordem institucional ocupa no tempo das crianças e define o que é o brincar mediado pelo olhar dos adultos. Contudo compreendemos que este não é o foco da pesquisa, mas muito nos inquieta e nos diz sobre a organização e o fazer pedagógico na perspectiva voltada para o adulto, onde se estabelece uma relação de poder perante as crianças determinando tempos e espaços bem como o que essas podem ou não fazer. Contrapondo com o que as crianças anunciam em seu cotidiano, essas expressam uma urgência pelo movimento, apresentado para nós no espaço externo, no momento de ir ao parque, quando podiam correr e brincar de qual brincadeira quisesse, já no espaço interno este era restrito limitado, restringindo dessa forma o movimento das crianças.

A segunda ordem aparecia contundentemente nos momentos em que as crianças perguntavam “*agora vamos para o parque?*”, ou “*hoje vamos brincar no parque?*”. Na maioria das vezes, depois de conversar com as crianças sobre os andamentos da tarde, ou de

---

<sup>4</sup> Aonde vai para o caderno ou portfólio para ser entregue as famílias no final do ano, ou para ser exposto na sala ou no mural na entrada da sala.

algum trabalho feito em sala, ou ainda, das aulas que outras áreas<sup>5</sup> que também são ministradas na EI e, depois de as crianças beberem água e ir ao banheiro podiam ir ao parque, aonde geralmente iam correndo, como não podendo mais perder tempo para brincar. Assim que a professora dizia “agora podem ir ao parque”, a maioria das vezes as crianças demonstrando entusiasmo diziam “Oba! Parquee! Eeee parque! No entusiasmo de ir para fora da sala, algumas crianças se abraçam ao comemorar a ida ao parque, outras gesticulam sacolejando seus corpos como se estivessem dançando, e também parecendo comemorar uma vitória. E, ao chegar ao parque “as crianças desenvolviam enredos imaginários impulsionados por materiais e elementos ali disponíveis” (RIVERO, 2015, p. 187).

Outras pesquisas da área da educação infantil apontam o espaço externo como preferência por parte das crianças (AGOSTINHO, 2003; FRANCISCO, 2005). Evidenciando o parque como um lugar com mais espaços para movimentos amplos, autonomia e escolhas por diferentes brincadeiras, sem estarem limitadas no espaço da sala e a presença direta dos adultos, com a imersão e contato com a natureza mais aberta.

No parque geralmente as crianças ficam um pouco mais distante dos olhos dos adultos, podendo escolher suas brincadeiras e nos anunciam seus desejos em relação a sua participação naquele espaço. Que desejos nos anunciam as crianças? Dançar no parque acredito ser um bom lugar. Nos dias que lá estive poucas foram às vezes que as crianças dançaram na quadra, quando foram foi para ensaiar a apresentação da festa junina. Considero que enquanto área necessitamos rever algumas práticas que ainda persistem em nosso cotidiano na Educação Infantil, caso contrário permaneceremos na lógica da disciplina e do controle dos corpos. No registro a seguir trago o anseio manifestado por Clara, que em uma tarde aproximou-se de mim e expressou seu desejo em relação ao parque.

Assim que chegarmos ao parque Clara falou “*a gente podia dançar aqui no parque né?*” E rindo rodopiou dançando. Em seguida falou, “*e se o parque fosse todo de glitter? Eu ia amar!*” continuou rodopiando e gesticulando com as mãos, como se das pontas de seus dedos saísse pó colorido que ela saiu espalhando pelo parque (Registro dia 27 de junho de 2018).

Essas categorias aqui expostas podem compreender o que Bachelard (2001) nos apresenta como “elementos imaginários da terra e do ar, podemos se descrever aproximadamente todos *os sonhos da vontade crescente*. Tudo cresce no reino da imagem”

---

<sup>5</sup> As crianças têm aulas de outras áreas como: informática, espanhol e dança.

(BACHELARD, 2001, p. 95). Onde segundo o autor com o elemento *ar* aparecem as noções de imaginação dinâmica e, essa imaginação une os polos, assim,

Permite-nos compreender que algo em nós se eleva quando alguma ação se aprofunda – e que, inversamente, algo se aprofunda quando alguma coisa se eleva. Somos o traço de união da natureza e dos deuses, ou, para ser mais fiel à imaginação pura, somos o mais forte dos traços de união entre a terra e o ar: somos duas matérias num único ato. [...] Estabelecemo-nos então numa *filosofia da imaginação* para a qual a imaginação é o próprio ser, o ser produtor de suas imagens e de seus pensamentos. A imaginação dinâmica ganha então a dianteira sobre a imaginação material. O movimento imaginado, desacelerando-se, cria o ser terrestre; o movimento imaginado, acelerando-se, cria o ser aéreo (BACHELARD, 2001, p. 109).

Segundo o autor o homem na imaginação dinâmica é um ser inventor, que usa uma matéria e a transforma em outra como um artesão, um alquimista... Arrisco aqui em acrescentar as crianças, que ao usarem dos elementos e imagens disponíveis a elas, transformam em diferentes criações no ato de brincar.

Partindo dessas reflexões acerca de que somos parte da natureza e que nos constituímos humanos nas relações que vamos estabelecendo com o meio e com os outros, desse modo reconhecemos as crianças como seres de natureza e de cultura. Tiriba (2007) considera que a

[...] conjugação dessas duas concepções assegurará o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade. O reconhecimento da diversidade cultural implica o reconhecimento de todos os seres humanos desfrutarem do direito de cidadania assim como de soberania dos povos e das nações. Na mesma medida, o reconhecimento da biodiversidade implica o respeito ao conjunto de tudo que vive na biosfera, tudo que vive no ar, no solo, no subsolo e no mar. Não poderemos pensar apenas no bem-estar dos seres humanos porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que precisa ser preservado (TIRIBA, 2007, p. 224).

A seguir apresentamos as categorias de análise, com a compreensão que as mesmas são compostas uma entrelaçada na outra: Brincadeira – Imaginação – Movimento, nossa intenção não foi apresentá-las de forma desagregada, pois a compreendemos como composição, apresentamos dessa forma por questões acadêmicas. Nesse sentido Piorski (2016) corrobora dizendo

[...] o objeto brinquedo não existe sem a brincadeira, não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar. Brincadeiras corporais fazem do corpo brinquedo. Materiais colhidos na natureza entram no campo da criança para brincadeiras. Assim, brincar é o veículo originário que a criança

estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginal. O brincar tem inúmeras brincadeiras e brinquedos, os brinquedos são diversas formas de brincar e fazer brincadeiras, as brincadeiras são brinquedos, são modos, gestos de brincar (PIORSKI, 2016, p. 61).

Como já anunciado na parte introdutória do texto são três as categorias, a primeira: *Brincar entre areia e folhas...* Procuo trazer as brincadeiras das crianças com elementos disponíveis no parque, essa está entrelaçada com referenciais teóricos acerca da Brincadeira. A segunda apresenta o *Brincar de Ser Animais...* os cuidados e os afetos, vem acompanhada de referenciais teóricos sobre a Imaginação que é entendida como indissociável à Brincadeira. E a terceira categoria está apresentada como *Brincar ao vento...* Movimento, onde procuro trazer sobre o movimento de forma mais ampla no momento em que as crianças chegam ao parque, compreendendo sua indissociabilidade junto com a Brincadeira e a Imaginação.

Concordo com Rivero (2015, p. 139) quando nos diz que “embora não sejam poucas as dificuldades de contemplá-las nos limites desta narrativa”, essas categorias surgiram das observações, das notas de campo e dos registros escritos e fotográficos feitos por mim no tempo em que lá estive na observação de meninas e meninos, com a intenção de analisar a relação das crianças e o brincar com elementos da natureza no espaço do parque. Para tal busquei nas observações refletir acerca das brincadeiras que mais eram frequentes entre as crianças neste espaço. Bem como referenciais teóricos que me possibilitaram uma melhor compreensão acerca da brincadeira e da imaginação das crianças.

#### 4.1 BRINCAR ENTRE AREIA E FOLHAS... *COMIDINHAS*

As plantas me ensinavam de chão. Fui aprendendo com o corpo.  
(Manoel de Barros)

Nesta seção apresento algumas contribuições teóricas que fundamentaram as análises que surgiram a partir das observações e registros acerca da brincadeira das crianças do Grupo 5/6 do Núcleo de Educação Infantil da Escola Desdobrada Costa de Dentro no espaço do parque, entendendo a brincadeira como forma de constituição social das crianças e suas infâncias, bem como, propulsora no processo de humanização das mesmas. Entrelaçada com a teoria apresentamos a categoria, *Brincar entre areia e folhas...*, que traz a brincadeira das crianças no parque com elementos naturais disponíveis neste espaço. Brincadeiras que demonstram a necessidade deste espaço para as crianças experienciarem em suas interações e brincadeiras imaginativas, seus encantamentos e descobertas. Com a compreensão que os

dados etnográficos não existem por si mesmos, eles são construídos na relação que estabelecem com os sujeitos da pesquisa, neste caso com as crianças.

Desse modo considero que as unidades de Educação Infantil como espaço público que acolhe diferentes crianças, bem como se depara com diferentes realidades sociais, pois tem um papel importante na medida em que possibilita para todas as crianças diferentes experiências na infância, em contato com a natureza. Lima (2015) complementa,

Considerando que a relação humana com o mundo natural em cada lugar e época expressa as culturas ali constituídas, abordar o vínculo da criança com a natureza nos espaços escolares exige que a discussão sobre escola e cultura se coloque no centro dos debates pedagógicos, para que outras perspectivas possam ser conhecidas e experimentadas (LIMA, 2015, p. 44).

No decorrer da pesquisa uma das brincadeiras que mais foi observada, parecendo que as crianças eram atraídas como imãs ao serem puxadas pela areia, foi a de *fazer comidinhas*. Ao observar as crianças no parque é possível ver o interesse delas pela areia, diariamente no parque elas brincam com este elemento que instiga a criança a brincar neste espaço, estimulando e expressando sua imaginação e encantamento, pois a partir deste as crianças organizam diferentes brincadeiras, seja comidinha, desenhos, buracos, no chão entre outras, aproximando ainda mais a criança em suas raízes da natureza.

Ao chegar ao parque, no primeiro momento as crianças, brincavam de movimentar-se de forma mais ampla. Depois iam para a mesa, a casinha (quando esta estava aberta) ou sentavam no chão mesmo, onde se juntavam em pequenos grupos ou sozinhas e começavam a fazer diferentes pratos de comida, geralmente bolos. Quantos bolos de diferentes sabores saíram da areia. Às vezes areia seca, “com brilho” como as crianças falam, outras vezes areia um pouco mais úmida, que as crianças cavavam para tirar na parte mais profunda, denominada “areia de chocolate”, onde segundo as crianças “os bolos e sorvetes ficavam mais firmes e escuros”.

As crianças demonstram grande interesse em brincar com areia, podemos perceber que este elemento desperta nelas o interesse à imaginação, “um elemento material é o princípio de um bom condutor que dá continuidade a um psiquismo imaginante” (BACHELARD, 2001, p. 08). A areia é encontrada na maioria dos parques das unidades de Educação Infantil, é de fácil manuseio e oferece diferentes desafios às crianças. Bem como possibilita ainda uma experiência sensorial importante, seja seca, molhada ou misturada com outros elementos, possibilitando infinitas possibilidades de criação.

Ao brincar com a areia a criança também se relaciona consigo mesma, pois vai

percebendo seus limites e suas potencialidades do corpo, percebendo o outro em seu redor, observando se inspira na ação do outro e vai aprendendo novos desafios de relacionar-se com o outro como também de criação a partir da relação com este elemento. Usada pelas crianças como um elemento que pode ser misturado com outros elementos como folhas, água, entre outros e na unidade observada até mesmo misturada com abacate para fazer diferentes comidinhas. Nesse sentido, Bachelard (2001, p. 8) expõe que “todo elemento adotado com entusiasmo pela imaginação material prepara, para a imaginação dinâmica, uma sublimação especial, uma transcendência característica”.

Partindo das observações e registros, podemos constatar que a areia está disponível no espaço do parque como um elemento capaz de mobilizar na criança criatividade e imaginação, pois a partir deste elemento junto com outros encontrados no parque como folhas, gravetos, pedras, sementes, entre outros, possibilita a relação corpórea (ela brinca/está de corpo inteiro) da criança com o modelar, construir e transformar esses elementos em infinitas possibilidades inventivas.

Os bolos de areia eram quase todos decorados com as pequenas folhas do frondoso flamboyant. Esta grande árvore que serve de sombra para amenizar o intenso calor do verão, oferece também suas folhas, que nas mãos das crianças tornam-se importantes ingredientes no preparo e decoração de diferentes pratos, principalmente bolos. Folhas amarelas que já estavam no chão, caídas pelo vento ou folhas verdes, onde as crianças conseguiam retirar da árvore subindo na estrutura do brinquedo que abriga o túnel e o escorrega, e num desafio e grande esforço conseguiam alcançar as pontas dos galhos, outras precisavam da ajuda de amigos para conseguir alcançar e pegar o ingrediente caro para elas, as pequenas folhas do flamboyant. Compreendo que o elemento água também deve ser disponibilizado para as crianças brincar e para incrementar suas comidinhas e outras criações e descobertas, porém em minhas observações não consta nenhuma vez que este foi disponibilizado para as crianças brincarem.

Assim, a criança procura utilizar-se de tudo que está em sua volta, e a partir desses elementos encontrados vai se apropriando de si mesmo e do ambiente social, neste trajeto humaniza-se e nessa relação dialógica - de si, com o outro e com o meio, parte para a contemplação do mundo. Segundo Ferreira (2004),

Nessa perspectiva, as crianças no *momento do brincar*, a partir dos seus modos particulares de ver o mundo, têm oportunidade de, nas suas interações umas com as outras, se apropriarem dos espaços e de lhes atribuir os seus próprios sentidos, construindo colectivamente significados culturais, padrões, regras, tabus, rituais e

sanções, e de os manter, tornando <<aquele mundo>> sensível e um lugar gerível e manejável (FERREIRA, 2004, p. 210).

Nos registros a seguir podemos ver algumas das brincadeiras criadas pelas crianças nos momentos de brincadeiras no parque, misturando diferentes elementos disponíveis neste espaço. Nesse espaço as brincadeiras eram definidas e organizadas pelas crianças, onde a relação entre elas e os elementos naturais presentes naquele espaço possibilitava potencializar suas brincadeiras, elementos como, areia, abacate, gravetos, folhas pequenas e grandes, caroço de abacate, tijolo e seu pó, pedras, não observei enquanto lá estava a disponibilidade, a oferta de água para as crianças misturarem em suas brincadeiras, mesmo nos dias de forte calor. O que isso nos indica? No parque também o espaço para movimento mais amplos como de corrida, os balanços sentiam a leveza do balançar-se o escorrega onde rapidamente subiam e desciam e nos pneus onde paravam deitando ou sentando para brincar ou descansar. Bem como nos momentos de solitude vividos pelas crianças em momentos de contemplação e descanso, ou brincando sozinhas afastadas de outras crianças, também de trocas e partilhas, onde o tempo parece dar uma pausa e as crianças como parte da natureza expressam sua potencialidade no brincar nesse espaço do parque. Kohan (2004) nos pergunta

“o que pode uma criança?” Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que se interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre - e que nenhuma resposta consegue fechar - talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância. E um novo início para a educação (KOHAN, 2004, p. 13).

Fotografia 6 - O que “permitimos” às crianças?



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Com os estudos da área da Educação e Infância, nos diálogos com outras áreas do conhecimento e com a compreensão que temos hoje acerca das crianças e suas infâncias, compreendemos a necessidade de se pensar em outras formas de experienciar os tempos e os espaços institucionalizados das crianças, para que essas possam se arriscar ao novo sem estar condicionada ao dever ser. É com Walter Kohan (2005) que me ponho a pensar nessa infância que não se concentra apenas no tempo Kronos, mas também no tempo Àion, o tempo da intensidade numa relação com a experiência. Este nos apresenta outra ideia de infância, não como idade cronológica, mas buscando entendê-la como uma *experiência da existência humana*. Procura pensar a infância como categoria filosófica, ou seja, a imagem da infância como forma de pensamento, inquietude, questionamentos e experiência, uma condição de possibilidades.

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito pelo não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição (KOHAN, 2005, p. 239).

Entender a infância na concepção deste autor possibilita um novo olhar sobre a mesma, um olhar que não encaixa, que não homogeneiza, que não se traduz apenas no tempo cronológico, nas etapas de vida, mas que se desafia pela intensidade do tempo enquanto experiência do seu próprio viver. Coadunando com esse pensamento apresento este registro, pois nos possibilita rever nossa prática enquanto professora, no sentido de observarmos com mais proximidade o que as crianças nos dizem através de suas brincadeiras no espaço do parque.

Artur O. está na mesa fazendo bolo com as meninas Alice e Clara, pega um raminho que encontrou no chão ali próximo. Delicadamente tira as pequenas folhas colocando sobre o bolo, me chama sorrindo e olhando para o bolo diz *“agora o bolo é de milho porque tem folhinhas amarelas”* olha para mim novamente e sorri. (Registro dia 19 de março de 2018).

Fotografia 7 - Crianças, areia, folhas e poesia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

O mesmo apresenta as crianças em sua singeleza ao fazer um bolo com areia e folhas, ao dizer sobre o bolo, o menino Artur com o sorriso que acompanha seu olhar diz a frase encharcada de poesia, “*agora o bolo é de milho porque tem folhinhas amarelas*”. O que nos dizem as crianças? Podemos pensar que elas desejam espaços para viver suas vivências de forma que consigam através da brincadeira constituir-se na sua humanidade, buscando na sua curiosidade explorar as novidades do mundo por meio de suas ações. Desse modo, acredito que nossa tarefa enquanto adulto seria encontrar a experiência do viver em nós mesmo, para assim poder ver a experiência da infância nas crianças, no sentido de perceber a infância enquanto experiência. Pensar assim seria conforme nos diz Kohan (2005) uma questão política aonde,

Nossa aposta política é também uma aposta pela transformação, pela inquietude, pelo não conformismo, pela perspectiva de um vir a ser de outra maneira que não pode ser antecipado nem previsto. É a afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser. Uma política que assevera o valor de manter aberto o sentido das transformações (KOHAN, 2005, p. 250).

Nessa perspectiva Patrícia Lima (2006) também traz a experiência como outra possibilidade de pensar a infância, nos convida a “pensar a infância como trajeto desconhecido, como experiência, como um percurso de desvios e retornos [...]” (LIMA, 2006, p. 48). Assim, a autora destaca que discutir a infância como experiência, permite pensarmos e refletirmos a mesma sobre outra forma, no sentido de fazer o movimento em direção ao encontro com nós mesmos, “como ideia de uma estética da existência onde somos lançados a nos conduzir ao mundo tendo o nosso eu como uma tarefa inacabada, como algo a ser permanentemente conhecido” (LIMA, 2006, p. 48). Segundo a autora,

Não somos nós adultos que podemos dizer o que é a infância, mas a infância é que nos desestabiliza a todo o momento e nos convida a pensar sobre o que somos. Essa é a infância que defendo algo que não pode ser dito, pois se movimentamos desesperadamente na vida, um fluxo de descontinuidades, uma imagem que permanentemente se finaliza a cada instante que procuramos nomeá-la (LIMA, 2006 p. 56).

Destaco aqui também a *experiência* no sentido do encontro, de *estar com*, na relação com o acontecimento daquilo que fica e que tem significado para aquele que vive. Na perspectiva de Jorge Larrosa (2002) experiência é

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar

para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Essa *lentidão* nos permite refletir sobre os tempos e espaços enquanto organizadores das rotinas das instituições infantis, tornando-se necessário que esses possam ser pensados e planejados de forma que qualifique o atendimento às crianças de pouca idade. Nessa asserção, as dimensões ou as *cem linguagens* das crianças (MALAGUZZI, 1999), precisam estar contempladas enquanto direitos de formação. Sendo que essas dimensões coadunam com o eixo central da brincadeira, é preciso dar uma pausa para o brincar, para que as crianças em *seu tempo* possam experienciar brincadeiras que respeitem seus ritmos e desejos *no agora*, seja individual ou coletivamente.

Sobre o tempo da criança, por vezes foi possível no decorrer da pesquisa, ver alguma criança que se distanciava do grupo que sentada ou deitada geralmente nos pneus ficava por ali, olhando o movimento. Como também se distanciar para brincar sozinha fazendo comidinhas ou desenhar no chão em silêncio.

No parque percebo que Laura, pega alguns brinquedos e se distancia das demais crianças, senta-se próximo aos pneus e por ali fica brincando sozinha e em silêncio. Por ali Laura fica fazendo comidinhas com areia e abacate. Também procura abacate pelo parque, volta ao lugar que estava brincando, senta e retira a polpa, com os dedos separando a casca, colocando a polpa na panela e mexendo agora com a colher.

Vejo também Luca, que deitado sobre os pneus (caminho de pneus), está com um brinquedo na mão. Está deitado sozinho e em silêncio, às vezes fica olhando para cima parece contemplando o céu ou as árvores e, às vezes com o olhar segue o movimento de algumas crianças que passam por ele correndo. Por ali Luca fica na contemplação, depois vai para outro pneu (que algumas crianças chamam de cavalo) por ali sentado ficou olhando a movimentação das crianças pelo parque (Registro dia 04 de maio de 2018).

Fotografia 8 - Quietude



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Nesta tarde, Laura e Luca ficaram um pouco mais distanciados das outras crianças, estavam ali no parque, mas em silêncio. Laura brincando sozinha como outras vezes também percebi e Luca ali deitado nos pneus. Ficaram por alguns momentos assim um pouco mais retirados do grupo, depois voltando para junto às outras crianças. Girardello (2011) nos fala que “nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, precisa da interferência de professores para fazer algo ou que se envolva com colegas, às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva” (GIRARDELLO, 2011, p. 78).

Assim, partindo da concepção das crianças como sujeitos sociais de direitos e atores sociais com voz, que participam da cultura e que ao brincar produzem sua cultura, remete-nos a percebê-las enquanto heterogêneas, bem como que são crianças que passam boa parte de suas vidas em um espaço institucionalizado, compreendo como nos assinalam as autoras Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016),

[...] que a função socioeducativa da educação infantil envolve um compromisso com

os direitos das crianças numa relação com os projetos educativos voltados para elas, incluindo sua participação e ação no processo de apropriação e produção cultural. Enquanto contexto multirreferenciado pelas experiências dos adultos e das crianças nas relações educativas, a construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural de sentido horizontal de compartilhamento, necessário à compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo – seja nas situações de investigação, seja nas ações de intervenção socioeducativas. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 37).

Com esta compreensão vamos ao encontro com as crianças, buscando focar o olhar nas crianças e nas suas brincadeiras. Brincadeiras essas que estão implicadas na vida das crianças e são indissociáveis no processo da constituição do ser humano, bem como a relevância de pensar as crianças e suas relações com o brincar com os elementos da natureza no espaço do parque. Para tal destacamos alguns autores como: Vigotski (2009, 2008), Brougère (1995) e Ferreira (2004).

No início do século XX, a corrente histórico-crítica, mais especificamente L. S. Vigotski, um de seus teóricos, com seus estudos rompe com a visão que se tinha sobre as brincadeiras como atividades naturais nas crianças. Para esse autor, as crianças criam a partir de suas experiências anteriores, onde o acúmulo de experiências é que vai possibilitar a imaginação, dessa forma, quanto mais rica for a experiência, mais rica também será a imaginação, sendo uma dependente da outra “imaginação depende da experiência, e a experiência da criança forma-se e cresce gradativamente, diferenciando-se por sua originalidade em comparação à do adulto” (VIGOTSKI, 2009, p. 43). Para tal, o autor traz também que necessidades, anseios e desejos servem como molas propulsoras para a criação.

Penso aqui também a experiência de Larrosa (2002)<sup>6</sup>, quando este nos fala que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, dessa forma o que fica em cada indivíduo são as experiências que cada um traz consigo, são essas experiências sociais que vão constituindo o humano. Com as contribuições de Vigotski (2009), vimos que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

---

<sup>6</sup> Conceito já exemplificado no capítulo da metodologia, porém posto aqui novamente por trazer outro autor que também trata deste conceito.

Desse modo com as contribuições destes autores temos a possibilidade de pensarmos a brincadeira das crianças aonde as mesmas vão se descobrindo, percebendo a si e ao outro, o mundo, dando sentido à sua própria existência que não está separada do indivíduo, vem sendo tecida como uma teia onde as crianças são seres da natureza<sup>7</sup> e da cultura que as cerca.

Na brincadeira a criança tem a capacidade de auto regular-se, por meio de regras que surgem da própria situação imaginária. No momento que a criança se coloca no lugar do outro, no faz de conta, ela vai apreendendo a dinâmica exigida na vida social, aprendendo aos poucos a conter-se em seus anseios e ações. Segundo o autor,

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Segundo Vigotski (2008) as crianças desde que nascem já são apresentadas as regras, em seu texto o autor refere-se a Piaget, que em seu trabalho sobre o desenvolvimento das regras morais da criança nos auxilia no entendimento dessas, explica que algumas regras surgem nas crianças pela influência dos adultos sobre elas já nos primeiros meses de vida “[...] é aquilo que os adultos apresentam como uma lei externa para a criança. Essa é a primeira moral da criança”. Outras ainda vão surgindo pela colaboração mútua do adulto com a criança, bem como também entre as crianças onde “a própria criança participa do estabelecimento delas” são regras diferentes, porém na brincadeira difere por ser regras que as próprias crianças estabelecem. “Como diz Piaget, são regras de auto limitação e autodeterminação internas” (VIGOTSKI, 2008, p. 28-29). Elas partem das crianças diferentemente de quando o adulto diz como se comportar, por exemplo, e o que fazer em determinada situação.

Podemos compreender também a transformação da criança através da atividade do brincar em que age através do que tem em mente “do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). Porém não está limitado somente à

---

<sup>7</sup> Conceito que será tratado em outro momento do texto.

reprodução das experiências, por meio da imaginação combina elementos já vistos, bem como sentimentos e emoções e a partir destes reelabora criando algo novo. Assim, ao brincar a criança se apoia em elementos da cultura para a brincadeira, porém essa não se constitui como mera reprodução da realidade. Para tal o autor diz que

[...] o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Sendo assim, através da brincadeira as crianças, constituem-se enquanto sujeitos no mundo, embora reconheçamos que não é a única forma, ela é prevacente. Na medida em que a criança brinca, ela vai se apropriando e atribuindo sentido através dos elementos externos da sua cultura, dessa maneira a brincadeira proporciona espaço de investigação, contribuindo na construção de conhecimentos, ampliando sua experiência individual, atrelada com a cultura que a cerca. Nesse contexto a brincadeira é considerada como atividade principal da criança, pois, “A criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Oliveira (2008) nos chama a atenção para as percepções também dos meios de comunicações contemporâneos como configurantes e reconfigurantes dos modos de como as crianças interpretam o mundo. “Essa dinâmica presente na sociedade e na vida das crianças interfere na constituição de suas formas de simbolização e imaginação, e, portanto, em sua cultura” (OLIVEIRA, 2008, p. 16). Bem como, aponta também que não é possível criar uma relação dialógica com as crianças sem essas serem plenas de significados e imaginação, segundo a autora,

Não é possível criar uma relação dialógica com as crianças sem entrar no jogo lúdico e imaginativo que elas constroem, seja através de narrativas fantásticas, da expressão corporal, ou da manipulação de materialidades e objetos como as pedras, a argila, os CDs, um objeto decorativo de ferro, folhas de árvores, penas e enfeites carnavalescos. Até mesmo porque, para compreender as particularidades das suas criações escultóricas ou das interpretações que fazem das esculturas de seus pares ou dos adultos é preciso acompanhar e exercitar o imaginar “com” elas. Um “imaginar com elas”, que é viável pela busca de uma escuta sensível das crianças e que possibilitou a participação ativa das crianças [...]. (OLIVEIRA, 2008, p. 273).

Concordo com Oliveira (2008) em relação a importância na relação dialógica, pois neste movimento de estar com as crianças se torna necessário a participação do adulto, auxiliando nos momentos que a criança solicita e ao entrar do jogo imaginativo possibilita para a criança a expor, a criar o que está em mente. No registro a seguir Alice queria desenhar uma casa no chão, mas não sabia como. Ao ser questionada ela conseguiu organizar seu pensamento e começou a desenhar, depois fez pequenos detalhes que julgava ser necessário em sua casa.

Alice se aproxima de mim com uma pedra na mão e pergunta “*como faço para desenhar uma casa no chão?*”. Perguntei o que precisa para fazer uma casa? Ela disse “*as paredes, o telhado e janelas e porta também*”. Fui explicando para ela e ela foi fazendo, começou com as paredes e o telhado, também fez porta e janela, depois fez as telhas do telhado, em seguida falou “*Mari, preciso de pedras*”, falei que ela iria ter que procurar. Então saiu pelo parque coletando pedras, voltou com as mãos cheias de pequenas pedras, chamou Isadora e foi colocando as pedras nas telhas, Isadora veio, no primeiro momento ficou olhando, depois também colocou algumas pedras. Alice também colocou uma pedra na porta e disse para Felipe que estava olhando Alice a fazer sua casa “*aqui é a maçaneta*”. Bernardo, e Artur O. também se aproximaram e por ali ficaram, às vezes tentando pisar nos traços do desenho, mas Alice pedia para que não pisassem “*vocês precisam tomar cuidado, é a minha casa*”. Em seguida Bernardo pegou um graveto e fez um caminho que saia da casa de Alice, logo depois fez uma casa com “*dois telhados*”. Por ali ficaram e outras crianças se aproximam, ficam arrumando os desenhos, fazendo alguma coisa, colocando outras, pedras, folhas e algumas pequenas frutas que encontraram pelo parque. Alice catou duas folhas do pé de abacateiro, entregou uma para Clara e a outra ela colocou na ponta do telhado, Clara ao ver a amiga, foi para o outro lado e colocou também a folha no telhado. Ao ouvirem a professora chamar para entrar, as crianças sorrindo se sentaram dentro de suas casas e pediram para eu tirar uma foto (Registro dia 11 de julho de 2018).

Fotografia 9 - Crianças e o desenho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Em seu livro *Brinquedo e Cultura* Gilles Brougère (2010) discorre que é importante lembrar-se da mudança de perspectiva da concepção da criança e da brincadeira. Onde a brincadeira era vista como fútil, sem importância um comportamento espontâneo. No romantismo a espontaneidade das crianças é exaltada como natural, a brincadeira é vista como rica em potencialidades. “Essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores” (BROUGÈRE, 2010, p. 97). Porém, essa exaltação da espontaneidade não considera o contexto que vive a criança.

O autor também traz sobre o discurso científico que justificava o papel biológico da brincadeira como uma necessidade de qualquer animal, onde a brincadeira era tida como instinto natural para novas aprendizagens. Para o autor, “Dar lugar à brincadeira consiste em propor uma educação natural. É, portanto, sobre um conceito que não podemos aceitar, atualmente, que se fundamenta a origem da alegação da brincadeira como meio educativo” (BROUGÈRE, 2010, p. 97).

Desse modo, com seus estudos o autor desnaturaliza diferentes visões sobre a brincadeira. Buscou no contexto histórico como as crianças e as brincadeiras foram sendo concebidas, bem como, as representações dessas concepções acerca da compreensão da brincadeira na educação das crianças e como esse processo foi estruturando o lugar para as crianças. Traz que é preciso romper com a lógica da brincadeira natural, apresenta o contexto

social e cultural como propulsor das relações e brincadeiras, onde afirma “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades” (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

O mesmo refere-se ao *ambiente indutor* como propulsor para as brincadeiras das crianças, pois as mesmas irão brincar com materiais que à elas serão propostos e disponibilizados. “Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado” (BROUGÈRE, 2010, p. 111). Com a compreensão que a participação das crianças é importante, bem como o tempo e o espaço disponíveis para a brincadeira, o professor(a) pode organizar construir ambientes e propor materiais que possibilitam a qualificação da brincadeira. Para o autor,

[...] a brincadeira dá testemunho da abertura e da investigação do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento. A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso (BROUGÈRE, 2010, p. 113).

Neste sentido, o autor afirma que “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 20). Assim, o autor enfatiza que desde pequena a criança aprende a brincar com sua mãe, desse modo, são os adultos que apresentam os brinquedos na vida da criança ainda bebê, mas são as crianças que os transformam dando outros significados, onde essas brincadeiras entre mãe e filho assumem um lugar de destaque nessa aprendizagem. Assim para o autor,

A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo por sua vez o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, p. ex. nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo (BROUGÈRE, 1998, p. 22).

Nessa perspectiva, a criança durante a brincadeira aprende a brincar, e a controlar seu universo simbólico particular, é através do brincar que ela adquire conhecimentos e os domina dentro do contexto da brincadeira. Neste sentido o jogo permite uma organização específica, onde o autor dissemina a hipótese, a existência de uma cultura lúdica, ou seja, um “[...]”

conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 23).

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 1998, p. 23).

Desse modo para o autor, “dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (BROUGÈRE, 1998, p. 24). Portanto, a cultura lúdica envolve esquemas de brincadeiras que “[...] distingue das regras stricto sensu. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção” (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

Conforme o autor, a cultura lúdica “[...] compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade” (BROUGÈRE, 1998, p. 25). Para tal, essa cultura se apropria de elementos da cultura em que a criança está inserida, diversificando-se também de acordo com o meio social em que vive a criança, seu gênero e idade. Segundo o autor a cultura lúdica “é produzida pelos indivíduos que dela participam”, a criança produz sua cultura lúdica brincando e, é definida de acordo com o autor como sendo

O conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contacto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]. (BROUGÈRE, 1998, p. 26).

Sendo um sujeito social que produz sua cultura lúdica, sua experiência é alimentada por elementos vindos do exterior, num processo complexo e de múltiplas interações, dessa forma entende-se que a cultura lúdica não está separada da cultura mais ampla, ao contrário, é influenciada por esta cultura geral, “é multiforme e começa com o ambiente, as condições

materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, a cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica” (BROUGÈRE, 1998, p. 27). Sendo este um processo indireto, pois ao brincar a criança interpreta com elementos que estão inseridos nesta cultura, trata-se de “uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente” (BROUGÈRE, 1998, p. 28). Ressalta ainda, outro aspecto mais estrutural no processo de construção da cultura lúdica,

O processo usado na construção da cultura lúdica tem todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano (papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade no sentido chomskyano) [...]. Pode-se então considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. Daí a tentação de considerá-lo sob diversas formas como origem da cultura (BROUGÈRE, 1998, p. 32).

Por fim o autor destaca que [...] a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos (BROUGÈRE, 1998, p. 32).

Nessa continuação, compreende-se que as crianças estão inseridas em uma cultura, onde a partir de elementos materiais e imateriais deste contexto cultural elas elaboram suas brincadeiras embasadas em suas experiências. No registro a seguir apresento uma questão quase diária que acontece na vida das crianças nas relações estabelecidas entre elas, pois é nas relações que surgem alguns conflitos e resistências por parte de algumas crianças diante de outras, e, nesse complexo processo de constituir-se humano a brincadeira surge como ação principal das crianças, pois é através dessa que a criança vai se constituindo como indivíduo social, porém cada qual na sua especificidade, nessa relação dialética vai aprendendo a se posicionar a partir de uma realidade que é vivenciada em suas relações diárias.

Na mesa algumas crianças brincam com areia e tentam abrir um abacate. Ananda se aproxima e pergunta se pode brincar as crianças não permitem. Por ali Ananda ficou. Em seguida a perdi de vista, logo depois - Ananda retorna, vai até a professora com meio abacate em mãos, dentro do abacate tem areia, pedrinhas, folhas de flamboyant e dois gravetos. Oferece para a professora, “*você quer provar meu sushi*”? A professora prova, dizendo que o sushi está muito bom, mas está difícil comer com os gravetos. Ananda mostra como a professora deve usar os palitos para conseguir comer. Em seguida olha para mim e sorri, vem em minha direção mostrar o que fez “*Oh, meu sushi... prova!*”, também me entregou os gravetos dizendo como devo segurá-los. Depois que provei agradei dizendo estar uma delícia. Logo depois Ananda sorrindo saiu pelo parque oferecendo para outras crianças. (Registro dia 03

de abril de 2018).

Podemos ver que partindo de uma negação que impossibilitou Ananda entrar na brincadeira, a mesma arrisca-se e vai em busca de outros elementos criando sua própria brincadeira. “Daí que o brincar seja considerado social, livre e auto-referencial ao indivíduo porque decorre do protagonismo e automotivação dos sujeitos, ao mesmo tempo que cumpre a função de abertura ao outro, facilitando a comunicação entre si” (FERREIRA, 2004, p. 202). Em minhas observações percebi que às vezes Ananda não era aceita na brincadeira por algumas crianças, por vezes Ananda ficava de lado cabisbaixa sentada observando as crianças, nesse episódio, porém, Ananda não fez esse movimento, ao contrário, saiu pelo parque em busca de elementos e criou sua brincadeira.

No cotidiano junto com as crianças muitas vezes nos deparamos com situações como essa, onde ocorrem disputas, negociações, acordos ou não entre as crianças. Essas situações nos indicam que em suas brincadeiras as crianças estão se apropriando individualmente e coletivamente desses confrontos de ideias e interesses que fazem parte desse coletivo social ao qual participam. Para Ferreira (2004),

Isto significa que tão importante como os espaços de cooperação, são os espaços de conflitos e disputas que, sendo-lhe(s) indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhança e diferença dos outros entre outros e, portanto da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do(s) lugar(es) que cada criança nele ocupa (FERREIRA, 2004, p. 190).

É nas relações estabelecidas entre as crianças que elas vão se constituindo e ampliando suas experiências e conhecimentos acerca de uma cultura mais ampla, as crianças fazem parte de uma estrutura social, desse modo não estão alheias, nas relações com outras crianças enfrentam diferentes conflitos, embates, confrontos e nessas situações elas vão se constituindo como seres sociais na relação com os outros.

Fotografia 10 - Crianças, areia e abacate



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Manuela Ferreira (2004), em sua tese de doutorado, com uma pesquisa etnográfica propõe-se em compreender o lugar das crianças como atores sociais, a partir de um contexto educativo que atende crianças de 3 a 6 anos a partir de suas próprias perspectivas. Buscou na Sociologia da Infância aportes teóricos para tal estudo, assinala como possibilidade do Jardim de Infância ser um espaço de cidadania através da garantia dos direitos das crianças à brincadeira. Destaca que no cotidiano “[...] uma grande parte das ações sociais das crianças parece ter lugar aquilo que vulgarmente se designa por *brincar*, aliás, parece ser o que elas fazem o tempo todo” (FERREIRA, 2004, p. 197).

Segundo a autora, desde o século XVII observa-se que a construção social de uma idealização do *brincar* apoiando-se sobre o pensamento filosófico, instaurou uma nova maneira de pensar a natureza, onde encontrou nos saberes da Biologia e da Psicologia do Desenvolvimento um alargamento, bem como no mercado de bens para a infância como nas

políticas de proteção à infância do Estado de bem estar social “[...] os fundamentos legitimadores de uma definição sociopsicopedagógica da criança que faz do *brincar* o suporte essencial, positivo, espontâneo e natural do seu desenvolvimento (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1973, 1975; BROUGÈRE, 1995; FERREIRA, 2000 apud FERREIRA, 2004, p. 197).

A autora ressalva que o brincar por ser a identidade social das crianças e ser uma ação distinta da ação dos adultos, pois a estas é atribuída a obrigação de trabalhar, o brincar tornou-se como “[...] uma espécie de arquétipo da actividade das crianças, na característica mais saliente do seu mundo de vida e no seu maior emblema, condição expressa no corolário brincar é o ofício da criança (CHAMBOREDON; PRÉVOST, 1973; SIROTTA, 1994, 1988; DENZIN, 1977 apud FERREIRA, 2004, p. 197). Segundo a autora,

Tradicionalmente, este ofício tem apresentado o brincar como algo a que as crianças aderem enquanto esperam para entrar na sociedade e em que são vistas como praticando ou simulando acções reais e relações entre as pessoas, numa espécie de cópia da realidade. É esta natureza de faz-de-conta que, construída socialmente como o traço dominante das brincadeiras, as dissocia da realidade social imediata da qual fazem parte. Tem por isso, levado à desconsideração das inúmeras relações entre o brincar e a realidade em que se insere e que imediatamente o rodeia e, portanto, à sua infantilização. Brincar seria, assim, sinónimo de socialização à preparação para a vida, pela incorporação antecipada de papéis sociais (FERREIRA, 2004, p. 198).

Para tal apresenta como necessidade ultrapassar a concepção que se apoia na “*preparação para a vida adulta por uma outra que o valoriza no presente, como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social*” (FERREIRA, 2004, p. 198). Compreendendo a defesa da autora que a criança em suas ações, interações com outras crianças e adultos *reflexivos* apreende o brincar como uma ação social. Essa perspectiva propõe desocultar a visão adultocêntrica sobre a ideia tradicional e naturalizada do *brincar* “uma vez que a concepção tradicional reside na persistência dos seus efeitos sociais” (FERREIRA, 2004, p. 198).

Entende-se que nesta cultura capitalista o que impera é a produtividade, dessa maneira brincar parece banal, entretanto a autora nos traz que o brincar é parte da vida cultural e social, implica em não dissociar da vida e da realidade, propõe uma reconceitualização do brincar como *ação social* das crianças,

Assim, se as experiências interactivas das crianças são consideradas sinónimos de *brincar* e este de se <<ser criança>>, advogar o brincar como actividade(s) coletiva(s) situada(s) implica não dissociar da vida e da realidade e, portanto,

assumi-lo como assunto sério da vida das crianças. A reconceptualização do *brincar* como uma ação social, ao subvencionar uma concepção *de brincar ao faz-de-conta* como um acto no mundo e a participação das crianças como um estatuto de *estar* neste mundo – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos -, assume que o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário é um dos meios de o realizar e nele agir, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interacção social, dando significado às acções. **Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem** (FERREIRA, 2004, p. 199, grifo nosso).

O registro a seguir também apresenta o cotidiano das crianças neste processo de constituição humana, é pela brincadeira e na relação entre as crianças que alguns embates surgem e a partir desses elas tem a possibilidade de aprender através de seu mundo, pois nesse processo elas participam ativamente dessa realidade que vai sendo construída na interação com outras crianças. Neste episódio as crianças estão brincando de fazer diferentes comidinhas de areia e outras crianças se aproximam, nessa aproximação aos poucos Maria vai se embrenhando na brincadeira, sugerindo outro contorno da mesma.

Isadora e Antônio estão arrumando a mesa, enchem as panelas com areia e as colocam na mesa. Laura e Maria chegam e pedem para brincar. Isadora diz que é a dona e as deixa brincar. Laura logo começa a fazer comida também, Maria não, fica por ali só observando. Em seguida diz ter uma ideia, “*que tal levar a mesa naquela sombrinha?*” e aponta para a sombra do abacateiro. Em seguida Isadora e Maria carregam a mesa para lá. Ao chegar à sombra Maria sugere fazer “*um aniversário para a professora Raquel*”.

Todas as crianças ali concordam e assim fazem. Agora a mesa fica repleta de comidas, pois várias crianças estão por ali. Então Maria sugere levar a mesa de plástico mais próximo da outra mesa para fazer um bolo maior.

Assim, carregam a mesa para próximo da outra e começam a transferir o que já estava pronto. Em seguida começam a retirar a areia das panelas para segundo Maria “*fazer um bolo bem grande. O bolo mais lindo possível*”, fala gesticulando com as mãos e sorrindo, parece estar visualizando o bolo.

Na mesa retiram a areia que está dentro das panelas e potes, pegando também mais areia no chão formando um grande bolo. Quando o bolo está pronto e todo enfeitado pelas crianças com as frutas (de plástico), pedras, caroço de abacate e folhas a vela é uma cenoura. Isadora corre chamar a professora. Quando a professora chega animadas as crianças cantam os parabéns. Maria corta o bolo e dá uma fatia de bolo de melancia para a professora, todos riem, pois nunca viram ou comeram bolo de melancia.

Maria vai distribuindo bolo para todos que estão por ali. Serve um pedaço de bolo de cebola para Bernardo dizendo “*você vai pelo menos provar um pedaço de bolo de cebola*”. Bernardo ri e diz que vai comer, “*só não como de berinjela*” (Registro dia 17 de abril de 2018).

Assim, podemos ver que algumas crianças se aproximam da mesa e depois da permissão de Isadora a “dona da brincadeira”, começam a fazer o mesmo movimento de

encher as panelas com areia e colocar sobre a mesa. Maria, em outros momentos observados, por várias vezes não permite que outra criança brinque com ela, mas dessa vez é Maria quem pede para entrar na brincadeira, porém ao ser permitido sua entrada Maria começa a comandar a brincadeira. Sugere ir até a sombra, depois sugere que a mesa precisa estar mais próxima da outra e ainda que o bolo seja *bem grande* e seja *para a professora*. Maria está entre as crianças maiores do grupo está saindo da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por ser uma das crianças maior, conhece todas as “regras” da unidade às vezes se aproveita pelo fato de ser maior que as crianças recém-chegadas, Segundo Ferreira (2004)

É nos confrontos interculturais entre as crianças que muitas discrepâncias emergem e se tornam manifestas, podendo, por isso mesmo, gerar um trabalho de negociações e/ou de controlo e manipulação, quer discursivo, quer prático e/ou ser alvo de estratégias várias. Essas estratégias, acionadas pela organização informal hierárquica do grupo, compreendem-se pelas necessidades deste se querer afirmar externamente como consensual e produtivo no confronto com a ordem adulta e, de se querer manter internamente, assegurando o controlo sobre aqueles que a todo o momento se podem constituir em ameaça declarada e fazer perigar a sua estabilidade ou sobre aqueles que aumentarão a sua base de apoio (FERREIRA, 2004, p. 187).

Falante e segura em seus posicionamentos, por vezes observei Maria organizando a brincadeira, escolhendo quem pode ou não entrar. Às vezes Maria alegando que a outra criança não sabia brincar preferia brincar sozinha. Nesse episódio Maria demonstra que mesmo não sendo a “dona da brincadeira”, a partir do momento que entrou ela torna-se a “dona”, apropriando-se daquele espaço, pois assim que entrou foi direcionando as outras crianças e a brincadeira. Nesse sentido, “o corpo, enquanto manifestação do gênero e da idade pode facilitar a construção social de relações de reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, ou pode criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares” (FERREIRA, 2004, p. 191). Para a autora

[...] os usos sociais do corpo aliados a estratégias de interação social em que se mobilizam diferenciadamente competências e conhecimentos sociorelacionais adquiridos e determinados recursos socioemotivos, o que permite compreender os modos como alguns actores sociais se colocam, desde logo, em posição de definir e fazer prevalecer os seus próprios termos da realidade e os termos em que devem ocorrer as trocas com outros e, ainda, seleccionar os que arbitrariamente, consideram relevantes (FERREIRA, 2004, p. 192).

Nesse contexto da brincadeira a criança aprende não só a confrontar, mas aprende a negociar, vai também aprendendo que o contexto ao qual ela se encontra vai influenciar na relação consigo mesma e com as outras crianças, “se percebe melhor a força dos seus querer

e intenções para controlar a sua própria existência, bem como a simultânea aprendizagem da/na ordem social que instituem, e na estruturação das relações sociais subjacentes” (FERREIRA, 2004, p. 229). A partir disso, podemos ver que as relações que são estabelecidas entre as crianças nos mostram como “[...] a construção social desse estatuto não é linear nem automático, mas sim fluida, irrequieta e altamente dependente do contexto relacional e afectivo, podendo complexificar-se quando a competição passa a ser tão ou mais importante que o desenvolvimento de acções comuns” (FERREIRA, 2004, p. 229).

Fotografia 11 - As crianças e o bolo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Seguindo com as contribuições de Ferreira (2004) sobre o brincar, a autora ainda nos exemplifica algumas condições que são fundamentais ao desenvolvimento do brincar.

- a) A condição primeira é que as crianças desenvolvam ações comuns entre si, implicando assim um entendimento entre elas, este é acordado previamente de forma “tácita ou verbalmente, por forma a poderem reciprocamente co-produzir e

co-orientar as suas ações, num dado tempo, espaço e em determinados cenários, e no contexto situacional”[...] Significa assim, que grande parte das brincadeiras para que sejam bem sucedidas requer envolvimento mútuo das crianças, onde “cada um dos participantes envolvidos na interação deverá apresentar uma performance de acordo com e em resposta à do outro, experimentando-se (in)diretamente a partir do ponto de vista e das respostas dos outros membros do mesmo grupo social [...]”. Neste sentido, o brincar “é sinónimo de encontros sociais em que o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais os dois estão envolvidos” (FERREIRA, 2004, p. 201).

b) O brincar, ao solicitar “a interação verbal e/ou não verbal, alternada e em sequência, reitera as interações como base para o desenvolvimento de ações comuns [...]”. É através das interações e nelas, que as crianças elaboram os acordos, as definições de papéis, aceitação de outras crianças na brincadeira, onde que os processos de criação de regras mais concretas ou abstratas, “regulam as interações e a expressão de estilos mais pessoalizados de ação que brindam as brincadeiras com maior refinamento, embelezamento e complexidade” (FERREIRA, 2004, p. 202).

c) As interações sociais e o brincar são “pautados por interpretações e significações de não literalidade dos espaços e objetos, o que remete para a sua conceptualização como contexto de pretensão construído, assente num conjunto de regras tácitas conhecidas das crianças”. Segundo a autora, as qualidades que transcorrem no brincar, e que melhor anunciam *essa não linearidade*, são as que melhor distinguem de outros tipos de interação social, pois permitem às crianças,

i) fazer de conta que são outro alguém diferente daquilo que são; ii) co-transformarem simbolicamente a realidade em novos sentidos, funções, formas e configurações através da linguagem e da manipulação ou de usos alternativos dos objetos e espaços; iii) a reversibilidade de papéis, o que implica uma sofisticada compreensão da natureza do papel desempenhado, do papel do parceiro, das relações entre ambos e da natureza da sua estrutura hierarquizada (FERREIRA, 2004, 202).

d) A repetição das interações permite às crianças “um envolvimento mútuo quer no fluxo da ação e ao longo do tempo, quer quanto ao tema, participantes, regras e sequências da ação, facilitando a criação de um repertório similar de atividades que as crianças podem desenvolver em comum [...]” (FERREIRA, 2004, p. 204).

e) O brincar desempenha um papel central “para compreender o envolvimento das crianças como membros em rotinas colectivas que simbolizam alguém ser parte do grupo, ele surge também creditando como uma oportunidade para fazer e encontrar amigos [...]”. Estabelece assim uma ação essencial na constituição das relações de amizade desenvolvidas durante o brincar. “Fazer *amigos* e *brincar* surgem como sinónimos e concordantes com a ideia de que só assim as crianças conseguem participar e fazer parte de uma cultura de crianças” (FERREIRA, 2004, p. 205-206).

A autora ainda destaca que “*brincar* como forma cultural reflete valores, realizações da cultura e oferece oportunidades para experimentarem, exercitarem e adquirirem atitudes, comportamentos e conhecimentos valorizados culturalmente”. (FERREIRA, 2004, p. 206).

Com a compreensão que a brincadeira é constitutiva do ser humano, é sempre um processo de relações sociais, onde a criança aprende a brincar e, é brincando que elas experienciam e se inserem no mundo, em seu contexto social, criando sua situação imaginária, assim torna-se necessário conhecer suas necessidades, observando as em seu cotidiano suas ações e interações, bem como pensar e organizar tempos, espaços e materiais que são disponibilizados para elas. Nesse sentido, conforme aponta Rocha e Rivero (2017)

Para a Pedagogia, as contribuições dos estudos sociais da infância têm indicado a necessidade de tomar como ponto de partida da ação educativa o conhecimento acerca da criança, para além daqueles definidos como padrões de desenvolvimento. Investigar os contornos do ser criança e os processos de constituição da infância e da sua educação implica considerá-la um agente cultural e informante qualificado, conduzindo à necessidade de observar: o como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões do seu imaginário e como interpretam temas da vida cotidiana (ROCHA; RIVERO, 2017, p. 2).

No Brasil, podemos ver no que tange as orientações oficiais a respeito da Educação Infantil, esta se constitui na primeira etapa da educação básica, explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>8</sup>, “tem como finalidade a educação integral de crianças até os 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa definição ancora alguns compromissos com os sujeitos-crianças que frequentam esse espaço educativo. Nessa direção, o respeito aos direitos fundamentais (promulgados com a Convenção Internacional dos direitos das Crianças em 1989 e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), e uma educação integral que

<sup>8</sup> Em 2013 nova redação a partir da Lei n. 12796/2013 atendimento na EI (0-5anos).

respeite a inteireza do humano e suas diversas linguagens se tornam necessárias para um projeto de educação inclusivo, emancipatório e participativo (ROCHA, 2011).

Coadunando com essas indicações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, determina que as propostas pedagógicas das unidades educativas de educação infantil, devem respeitar três princípios norteadores sendo eles: i) **Éticos**: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; ii) **Políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, iii) **Estéticos**: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

O mesmo documento afirma que a criança deve ser considerada como sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 1) O mesmo documento determina em seu artigo 9º, que as práticas pedagógicas que compõem a educação infantil, devem ter como eixos norteadores a interação e a brincadeira (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 4).

Em 2012, o MEC publicou um manual denominado “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: manual de orientação pedagógica” (2012). Segundo o documento, este manual tem a finalidade de orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches destinadas especialmente a crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses. Salienta que o universo de crianças de 5 anos e 11 meses também seja objeto de atenção, a prioridade está sendo dada à educação das crianças menores, que historicamente foram excluídas do sistema público de educação. Este manual traz a definição da brincadeira como

[...] atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (BRASIL, 2012, p. 11).

Ainda, como documento orientador para práticas pedagógicas da Educação Infantil, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), nos assinala que a instituição de Educação Infantil é um espaço privilegiado para o encontro das crianças, assim como também para vivenciar as interações e brincadeiras. Desde que, sejam organizados tempo e espaço previamente planejados, propiciando às crianças através da brincadeira a construção de relações individuais e coletivas como formas de interpretar o mundo (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 40). Sobre a brincadeira este mesmo documento aborda que:

É preciso garantir-lhes que *brinquem* e descubram o imensamente pequeno, como as partículas do grão de areia e o imensamente grande, como o universo; que tenham assombros e sintam a emoção estética diante da multiplicidade da natureza explorando ludicamente, ou seja, *brincando*, suas formas, cores, sabores, odores e que, por exemplo, mergulhem no desconhecido das profundezas dos oceanos. Enfim, é preciso promover experiências nas quais as crianças possam descobrir as espantosas qualidades do mundo artístico, cultural e da natureza de modo a refinar, expandir sua sensibilidade, percepção, *imaginação* e, ao mesmo tempo, seu saber sensível e intelectual (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 125).

Nesse sentido, é preciso dar condições para as crianças brincarem em diferentes espaços, garantindo a elas uma possibilidade maior de conhecimento de mundo, aonde através de suas experiências vão se constituindo no seu tempo, no agora. Na sua ação do brincar, o seu eu manifesta-se através de seu eu-corpo em relação com o espaço, tempo e com o *outro*, como forma de interagir com o mundo e conhecê-lo. Conforme este documento cabe aos profissionais organizar e possibilitar materiais para dar condições que as crianças brinquem, assim,

[...] o papel de mediar às brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e os repertórios de conhecimentos imaginativos, no sentido de ampliar as possibilidades de criação nessas situações, sendo fundamental o planejamento destas situações pelas professoras (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 37).

Este documento também chama a atenção ao jogo didático, no sentido de ter cuidado para não didatizar a brincadeira, pois ao buscar ensinar alguma coisa para as crianças utilizando da brincadeira corre o risco de descaracterizar a mesma, “pois, já não é a interação da criança com o seu contexto social e cultural, mobilizada pela sua intenção de brincar que predominam na brincadeira, mas a intenção do adulto que tem por objetivo o ensino didático” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 37).

Seguindo as orientações deste documento, revela-se importante também o planejamento coletivo, que por vez exige condições concretas de planejar junto como, por exemplo, hora atividade, pois este visa proporcionar o encontro de diferentes grupos e idades, permitindo assim as crianças conhecerem umas às outras e também encontros entre crianças que já se conhecem como por exemplos irmãos e entre primos, bem como amizades fora deste contexto. Essas proposições apresentam diferentes desafios e, necessitam-se por parte dos profissionais assumirem o grupo como um todo, dessa forma não são apenas as crianças que desenvolvem competências coletivas, esses encontros possibilitam “também aos adultos a tarefa de aprender com as possibilidades e melindres das relações com o Outro” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 42).

Desse modo, deve-se atentar para quais espaços e materiais as crianças demonstrem interesse e curiosidade, bem como que relações estabelecem entre esses durante a brincadeira. Necessita-se também permitir escolhas entre as crianças de acordo com seus interesses, onde no grupo as crianças possam brincar e experienciar diferentes situações, de acordo com seus interesses, como também possibilitar às mesmas a ampliação do repertório artístico e cultural. Atentando nas observações caso as crianças em suas brincadeiras apresentam algum estereótipo, buscando estar próximas à elas apresentando proposições que permitem e ajudem as crianças a formarem e conhecerem conceitos outros, nesse sentido,

A brincadeira, assim como as demais experiências das crianças, deve ser proporcionada nas instituições de educação infantil de modo lúdico, pleno, significativo e complexo. O direito das crianças de interagir, fazer explorações, experimentações de tomar decisões e fazer escolhas, precisa ser assegurado nas práticas que envolvem essa, que é a principal linguagem da infância (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 49).

Partindo do plano das orientações curriculares oficiais podemos perceber esforços em reconhecer e para legitimar a brincadeira como experiência essencial de vida das crianças, bem como um direito garantido às mesmas. Como dito acima a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado de encontros e convivência coletiva de crianças, portanto um espaço profícuo de produções de brincadeira. Porém, por vezes ainda hoje precisamos consolidar esse direito das crianças, onde parece-nos que ainda não foi concretizado. Pois, muitas vezes ainda nos deparamos com práticas pedagógicas que não condizem com a compreensão das interações e brincadeiras como eixos norteadores nas práticas pedagógicas para a Educação Infantil, necessitando intensificar esse debate nos processos formativos dos professores.

Conforme exposto no decorrer do texto, entende-se a brincadeira como constitutiva da

infância, para tal necessita-se criar condições e oferta de tempo, espaço e materiais haja vista sua importância no processo constitutivo das crianças. Em vista disso, mesmo com documentos, como por exemplo, o manual do MEC visto acima, que assegura a necessidade de oferta de brinquedos para as crianças sua organização e uso desses, a as próprias DCNEI ao tratar da oferta de brinquedos e materiais diversos que “favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2013, p. 91). No entanto, ainda assim nos deparamos com a presença de poucos brinquedos no espaço do parque. Durante as observações foi possível perceber que poucos eram os brinquedos, estruturados ou não disponíveis para as crianças nesse espaço, também em relação a casinha no parque que permanecia fechada e as crianças só tinham acesso perante a liberação da professora.

Consideramos pertinente e necessária alargar a discussão sobre políticas públicas que concretizem esses e outros documentos citados e estudos outros que já visam essa temática. Para tal implica em políticas públicas que assegurem condições concretas de trabalho como formação docente, bem como para a efetivação do contato das crianças com elementos da natureza, desse modo implica refletir sobre como se dá o orçamento nas unidades educativas, no sentido de pensarmos sobre a aquisição e manutenção de brinquedos e materiais diversos, provoca pensarmos também nos acessos aos espaços públicos nas cidades parques, praças entre outros.

No espaço do parque as crianças brincavam com elementos da natureza presentes no parque como areia, folhas, gravetos, abacate, entre outros. Esses eram base de suas criações, provavelmente se tivesse outras materialidades, outros brinquedos a que elas tivessem acesso, elas teriam outras possibilidades de criações, outros enredos para suas brincadeiras, possibilitando uma ampliação em seus repertórios imaginativos. Portanto, como organizar, planejar propostas com elementos materiais e imateriais para as crianças para ampliar sua visão de mundo, proporcionando novas e encantadoras experiências imaginativas em suas brincadeiras? Nessa perspectiva compreendemos a necessidade em planejar e organizar “espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2013, p. 93). As crianças nos indicam a todo o momento seus anseios e desejos, e, sendo a brincadeira e as interações eixos estruturantes da Educação Infantil, acredito ser necessário questionamentos e reflexões acerca dessas questões.

Nessa perspectiva, precisamos transcender aos tempos e espaços que estão cada vez mais preenchidos com coisas em que as crianças não têm espaço para imaginação. “Imaginação requer espaço, folga, lugares de contemplação, devaneio, solidão, convívio, lugares desafiadores. Todas as coisas que tiram esse direito das crianças são excessos” (PIORSKI, 2016). É preciso provocar os vazios, encher de nada para que ela possa na relação com o mundo encher com o que achar mais significativo. As tarefas em demasia nas unidades de educação infantil têm conduzido para um acelerado processo de “emparedamento”, tornando o espaço confinado das “salas de aula” como sendo um espaço de maior ocupação dos tempos das crianças.

É preciso, nesse sentido, como afirma Léa Tiriba (2010) *desemparedar*. Com esse conceito, a autora nos convida a refletir sobre uma das tarefas da Educação Infantil, o *desemparedamento*, no sentido de tirar as crianças do espaço fechado das quatro paredes para buscar o espaço externo junto à natureza como forma de “escapar” do sistema que aprisiona e individualiza a forma de ser criança, de sentir, pensar, agir e viver. Possível também partir do que temos como, por exemplo, no espaço do parque, mas não só, requer o nosso compromisso de possibilitar materialidades para que as crianças ocupem este espaço que proporciona e potencializa as brincadeiras e encontros entre crianças.

A seguir será apresentada algumas reflexões teóricas acerca da imaginação entrelaçada às brincadeiras de ser animais, nessa podemos ver o processo imaginativo no sentido de *ser* das crianças, de forma fluída elas demonstraram essa imaginação quando nos apresentam em suas brincadeiras a experiência de ser e de cuidado com os animais.

#### 4.2 BRINCAR DE SER ANIMAIS, OS CUIDADOS E OS AFETOS... *IMAGINAÇÃO*

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade.[...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova, abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”.  
(Gaston Bachelard).

Entre muitos autores que abordam a imaginação, Vigotski (2009) discute as significativas contribuições que a imaginação e a fantasia possibilitam na constituição da criança. Segundo o autor a imaginação humana está envolvida em um vasto e complexo processo de desenvolvimento, nascemos seres humanos e por meio das relações e mediações com *o outro* através de processos sociais e culturais nos humanizamos, esse processo cultural vai se concretizando socialmente, pois se entende que o ser humano ao transformar o meio

físico que vive também se transforma.

Os instrumentos mediadores a que se refere Vigotski são por sua vez produtos da atividade social humana, historicamente construídos. Com essa condição entende-se que os mesmos não são herdados, mas ativamente tornados próprios por cada novo integrante da cultura através das relações que estabelece com os muitos outros com os quais convive (ZANELLA, 2001, p. 76).

Nessa perspectiva suas contribuições apontam para a necessidade de ampliarmos a experiência das crianças, no sentido de garantirmos repertórios que auxiliarão na constituição de sua atividade criadora, por meio de diferentes interações entre o mundo imaginário e experiências vividas pelas crianças. Assim, com a compreensão que a imaginação é um dos aspectos do nosso processo de humanização e se desenvolve ao longo de nossas vidas por meio de relações sociais e culturais que estamos envolvidos dependendo das condições materiais e imateriais que temos e recebemos, nessa categoria trago algumas brincadeiras das crianças quando essas nos apresentam em suas brincadeiras imaginativas a experiência de ser, de cuidado e afetos com os animais. Busco nos estudos de Vigotski (2008, 2009) amparo para melhor compreender a imaginação das crianças, com a compreensão que brincadeira e imaginação são entrelaçadas e são constitutivas do ser humano. Bem como contribuições acerca da imaginação de Gaston Bachelard (2001). Compreendo que Vigotski e Bachelard são autores com diferentes perspectivas, porém os dois abordam a questão da imaginação. Gaston Bachelard (2001) aborda em seus estudos o movimento das imagens de uma forma mais poética. Já Vigotski (2009), destaca a importância da ampliação da experiência da criança, nos indicando as imagens como elemento capaz de promover essa ampliação. Apresento também contribuições de Girardello (2011) que através de seus estudos sobre imaginação encontrou contribuições em diferentes autores e nos apresenta alguns fatores como a arte, o tempo, a natureza, a mediação adulta e a narrativa como favoráveis à imaginação infantil. Também as contribuições de alguns autores acerca da importância da Imaginação na Educação, Kieran Egan (2007); Italo Calvino (1990) e Georges Jean (1990).

Conforme dito acima, em seus estudos Bachelard (2001) aborda a imaginação referenciando a mesma com as imagens, para o autor necessitamos pensar sobre o sentido que damos a essas imagens, pois “uma imagem estável e acabada *corta as asas* da imaginação” (BACHELARD, 2001, p. 2). Segundo o autor a imaginação é a “faculdade de deformar imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar imagens”, e, a partir disso possibilitar surgir outras novas imagens, da linguagem viva. Assim, emergem as *imagens literárias*, que para o autor elas,

[...] Vivem da vida da linguagem viva. Experimentamos-las, em seu lirismo em ato, nesse signo íntimo com o qual elas renovam a alma e o coração.; *essas imagens literárias* dão esperança a um sentimento, conferem um vigor especial à nossa decisão de ser uma pessoa, infundem uma tonicidade até mesmo à nossa vida física. O livro que as contém torna-se subitamente para nós uma carta íntima. Elas desempenham um papel em nossa vida. Vitalizam-nos. Por elas a palavra, o verbo, a literatura são promovidos à categoria da imaginação criadora. O pensamento, exprimindo-se numa imagem nova, se enriquece ao mesmo passo que enriquece a língua. O ser torna-se palavra. A palavra aparece no cimo psíquico do ser. A palavra se revela como o devir imediato do psiquismo humano (BACHELARD, 2001, p. 3).

Partindo dessa “imagem” concebida por Bachelard (2001), rememoro novamente tal qual uma viagem real ou imaginária, onde esta nos coloca em movimento e possibilita-nos a vislumbrar, a criar novas imagens a partir de nossas experiências vividas. Possibilita-nos a sentir e observar com outros olhos, no sentido de ver além, perceber na singeleza de novas imagens o que à nós muitas vezes passaria despercebido. Como um colorido pôr do sol, o singelo movimento das nuvens ou o movimento de uma árvore ao ser balançada pelo vento, ou ainda a mudança das árvores na primavera e no outono e, ao olhar para o mar e ver sua imensidão essa que transborda nosso olhar. Assim o que nos importa realmente é o percurso desta viagem, uma vez que “a verdadeira viagem da imaginação é a viagem ao país do imaginário, no próprio domínio do imaginário” (BACHELARD, 2001, p. 5).

Para Bachelard (2001, p. 1) “o contato com a terra, água, fogo e ar é fundamental para a imaginação criadora”, pois acredita que a imaginação está articulada com esses elementos. Bem como, apresenta o *imaginário* onde, “Graças ao *imaginário*, a imaginação é essencialmente *aberta, evasiva*. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da *abertura*, a própria experiência da *novidade*”. (BACHELARD, 2001, p. 1).

Dessa forma e sob tal complexidade, compreendo que a brincadeira e a imaginação estão interligadas nas ações, no agir e no viver das crianças. Onde através desses elas entram em contato com o mundo, sua cultura, mas principalmente é a criança consigo mesma é o seu constituir-se enquanto humana em um processo dialógico. Imaginar e brincar são assim constituintes do humano, e nesse constituir-se como humanos vive-se na sua inteireza.

Sendo o cotidiano da Educação Infantil marcado por diferentes encontros entre crianças e adultos, mas principalmente entre as crianças, constitui-se nesse sentido como espaço profícuo de manifestações da cultura infantil<sup>9</sup>, bem como também está imbricado

---

<sup>9</sup>“Por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos atos de ação e significação dos adultos” (SARMENTO, 2003, p. 53).

nesses encontros à imaginação criadora como constituinte do ser humano demonstrando sua capacidade de transformação. Para Vigotski (2009)

Chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. [...] Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório (VIGOTSKI, 2009, p. 11-13).

Assim, a atividade criadora, está compreendida como ação realizada através do sentido ontológico do trabalho, na medida em que se cria o novo. O autor nos apresenta a atividade criadora não como uma característica da repetição do velho, pois nesse caso seríamos seres voltados “[...] somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Compreendendo que a brincadeira e a imaginação estão entrelaçadas, sendo difícil falar da brincadeira sem referir-se a imaginação, pois tenho como entendimento que é por meio da brincadeira que a criança cria e se expressa no mundo, da mesma forma que a imaginação está intrinsecamente ligada a criação humana, mas também está no campo da individualidade de cada sujeito. De acordo com Vigotski (2009) “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras [...] na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VYGOTSKY, 2009, p. 16-17). Para tal, veremos que a imaginação depende de experiências vividas pela criança, experiências essas pautadas em bases sociais e culturais que foram sendo desenvolvidas a partir de conhecimentos elaborados ao longo da humanidade. Assim, veremos também como *experiências sociais ou alheias* Vigotski (2009), alimentam a imaginação a partir de fatores externos que a criança recebe ao longo de seu crescimento, como afirma o autor a imaginação não está separada da realidade e os processos de criação acontecem já na infância, onde esses são identificados através das brincadeiras e nas relações que se constituem e são constituídos. Para Girardello (2005) a imaginação se desenvolve durante toda a vida, nesse sentido considera que

A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária. É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a se entregar mais livremente à

fantasia, e que dá plenitude da experiência imaginária na infância depende em boa parte a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas (GIRARDELLO, 2005, p. 03).

A imaginação faz parte de este constituir-se humano, faz parte do mundo ao qual a criança vive, assim pode-se dizer que está intrinsecamente relacionado a um modo de apropriação da cultura. E a criança por estar na sua inteireza envolvida no mundo da imaginação cria de maneira mais fluída, se expressa de maneira mais livre que os adultos das convenções sociais estabelecidas. Podemos ver pela forma que movimenta seu corpo e por experienciar diferentes novidades no mundo, fazendo com que a imaginação criativa se apresente de forma mais explícita, através do movimento e das brincadeiras da criança, sendo possível perceber que para ela tudo se torna possível. Assim, Vigotski (2009) corrobora dizendo que

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. [...] No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum resultado prático sério. Na verdade, a imaginação base de toda atividade criadora, manifesta-se sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Desse modo vamos ampliando nosso repertório de conhecimentos, conceitos, imagens, representações, que nos possibilita elaborar ou ampliar nosso repertório imaginativo, ou seja, a imaginação se constitui de experiências individuais e sociais que já vivenciamos. “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, [...] deve sua origem ao processo de criação do homem” (VYGOTSKY, 2009, p. 16). Nesse sentido a infância se caracterizará como um momento de criação e recriação, marcado pelas ações das crianças, onde através da brincadeira expressam seus processos de criação e imaginação que se desenvolvem por meio de suas vivências e experiências cotidianas e no decorrer da sua vida.

Se for esse nosso entendimento, então notamos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da infância (VYGOTSKY, 2009, p. 16).

Porém, tal processo é complexo e não está limitado apenas na reprodução das

experiências vividas, mas no ato de por meio da imaginação combinar elementos já vivenciados na realidade, sentimentos, emoções e criar algo novo.

Vigotski (2009) discorre sobre quatro formas principais de relação entre a atividade de imaginação e a realidade, traz a imaginação como “uma função vital necessária”. Sendo para o autor a primeira forma a *imaginação criadora a partir da experiência*, quanto mais rica essa experiência for, maior será o material disponível para a imaginação, “toda a obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Nesse sentido, imaginação e experiência estão entrelaçados, quanto maior for a experiência da criança maior será sua capacidade imaginativa.

A segunda forma diz respeito a *experiência alheia ou social*, onde podemos imaginar tomando por base esta experiência, dessa maneira entende-se que a criação da imaginação não reproduz a experiência anterior, mas possibilita criar outras novas combinações dessa experiência para a partir desta criar novas imagens, ou seja amplio minha experiência através da experiência outra. Para tal a imaginação constitui-se de elementos de elaboração e criação imaginativa como, brincadeiras, contos de fadas, diferentes histórias entre outros. Conforme enriquecemos as experiências das crianças vamos as ampliando e, a partir dessas, elas elaboram sua imaginação.

Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação de experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe a círculos e limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A terceira forma é a de *caráter emocional*, faz-se necessário compreendermos a relação do sentir e o imaginar, ou seja, a imaginação e a emoção estão ligadas ao nosso intelecto. Visto como expressamos nossas emoções de formas diferentes, pois sorrimos, choramos, amamos, brigamos entre outras formas de expressões, deste modo nossa imaginação está atrelada e reflete o estado de ânimo que nos encontramos em determinado momento, “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Para tal, Vigotski (2009, p. 26) amparado em autores da época apresenta como base a “lei do signo emocional comum”. Discorre a partir desta que da mesma maneira que aprendemos “a expressar externamente os estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos”. As imagens que nos causam sentimentos semelhantes, por mais variados que forem, tende-se a unir e gerar nova imagem como feliz, triste, amor, ódio, cansaço. Essas imagens “podem se transformar em centros de gravidade que agrupam impressões ou acontecimentos sem relações racionais entre si, mas marcados com o mesmo signo ou traço emocional” (VIGOTSKI, 2009, p. 27).

Com a compreensão que o sentimento influi na imaginação, existe, porém uma relação inversa entre emoção e imaginação, nessa a imaginação influi no sentimento ao qual o autor diz que esse fenômeno poderia ser chamado de “lei da realidade emocional da imaginação”. Este fenômeno consiste quando a construção da fantasia influencia nos sentimentos, podemos entender que esse sentimento é verdadeiro, mas não corresponde à realidade. Nesse sentido, por exemplo, é compreendido como as crianças a partir de imagens criam ao ouvir histórias, contos de fadas entre outros, elas podem assim ter vivências de sentimentos reais, mas tendo elementos para criar e fantasiar. Por isso a necessidade da riqueza de diferentes experiências como também diversificadas formas artísticas para as crianças. Assim, compreende-se que

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

O autor ainda nos apresenta a *quarta forma* em relação entre fantasia e realidade, o mesmo discorre que

A sua essência consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

Desse modo, essa imaginação torna-se realidade, partindo do pensamento reelaborado e transformado em um produto da imaginação, ao qual o autor chama de “círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 30). Tanto na área técnica quanto na esfera da imaginação emocional podemos perceber este círculo. “É quando temos diante de

nós o círculo completo descrito pela imaginação dos dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Nessa perspectiva, em pensar o entrelaçamento entre a imaginação e experiência no sentido de quanto maior for a experiência que a criança vivenciou maior será sua imaginação, compreendo que “a imaginação é a capacidade de olhar “através das janelas do real” (GREENE, 1995, p. 140), viabilizando na experiência o plano das possibilidades” (GIRARDELLO, 2011, p. 77). Bem como entendendo a brincadeira como uma conexão da criança com o mundo, aonde a mesma vai estabelecendo relações entre o real e o imaginário.

No tempo que estive lá com as crianças, por diversas vezes pude observar em suas brincadeiras o quanto elas brincam de ser, estar e cuidar de animais<sup>10</sup>. Desse modo, partindo deste enlaçamento compreendo que as ações do cuidado também estão neste campo, de forma que o mesmo encontra-se envolvido na constituição da vida das crianças, pois o mesmo implica no desenvolvimento cognitivo, físico, simbólico, emocional e social das crianças. Ao desvendar o mundo às crianças desde pequenas necessitam de diferentes cuidados que envolvem carinho, atenção, afeto, provocando assim uma relação de cuidado em sua inteireza de modo que implica o eu, mas também que perpassa para o mundo. Desse modo, “o que define uma criança não é apenas a sua racionalidade, ela é unidade de corpo-espírito-razão-emoção. Portanto, o objetivo de Educar e Cuidar inclui o conjunto de dimensões que constituem a humanidade” (TIRIBA, 2007, p. 223). Ao nos relacionarmos com o outro nos experienciamos em diferentes relações e nesse processo nos constituímos enquanto seres humanos, mas também somos natureza, bem como carecemos ter o dever de preservar e cuidar as mais variadas formas de vida, nesse sentido as crianças demonstram relação de afeto entre elas, mas também com os animais evidenciando na brincadeira de ser animais a relação de afeto e cuidado com este outro ser.

Dessa forma, foi possível observar que crianças têm um grande carinho pelos animais, principalmente os seus animais domésticos, demonstrado nos registros do caderno e externalizado pelas crianças. Uma das propostas feitas pelas professoras do grupo junto às crianças e famílias é o projeto sobre animais de estimação, onde as professoras confeccionaram um grande caderno com o propósito de cada criança levar para casa e com a ajuda da família registrar algum episódio com animal de estimação. Assim as crianças fazem,

---

<sup>10</sup> Práticas sociais de *cuidado* constituir-se num dos aspectos largamente explorados no brincar pelas crianças do contexto pesquisado pela autora Andréa Simões Rivero (2015).

levam o caderno fazem o registro escrito, com fotos e ou desenhos e quando este retorna em roda as professoras expõem para o grupo. Diante disso reiteramos a importância de termos uma aproximação com as famílias, bem como a necessidade da participação delas em diferentes momentos no cotidiano da unidade. Reafirmamos também que quando para as crianças é oferecida, instigada e possibilitada a participação delas, elas vão apresentando seus conhecimentos, suas experiências, ampliando assim seu repertório imaginativo e criativo, portanto, implica por parte dos (as) professores (as) conhecimento, observação, sensibilidade e compromisso para que essa ampliação de repertório e a participação aconteça, para tal, “é preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens” (VIGOTSKI, 2009, p. 24).

A forma como as crianças experienciam o mundo é diferente dos adultos, observar, sentir, tocar, provar, desafiar são próprios da condição de ser das crianças, assim, como vivem seu hoje de forma mais fluída e respeitosa com seus corpos. “Estar atento aos modos pelos quais as crianças agem, mais especificamente nas instituições de educação infantil, se faz necessário, porque os seus modos de ser e agir estão por ser compreendidos como práticas sociais legítimas desse grupo geracional” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 210).

Georges Jean (1990) defende esse tempo especial como um tempo *outro* para que a imaginação das crianças “floresça” e, o envolvimento da criança com uma pedagogia poética estaria ancorada nesta defesa, estando disponíveis aos professores aproveitarem explorar com as crianças essa possibilidade. Porém preocupa-se com a forma com que a escola muitas vezes “*prohíbe la fulguración, así como prohíbe la lentitud y la paciência; el niño aprende así a ajustar el ritmo de su vida, como el de su lenguaje, conforme a itinerários seguros y bien delimitados que excluyen tanto el vértigo como los giros inciertos de los labirintos*” (JEAN, 1990, p. 16). Busca a compreensão de como uma “pedagogia da palavra” pode possibilitar as crianças na construção de espaços e tempos imaginários que segundo ele, nem por isso deixam de ser reais, desse modo, “*podria contribuir a proponer a los niños una conquista por sí mismos de esta doble aventura que construye el espacio y el tempo imaginários, es decir el espacio y el tempo reales si, como lo afirma Sartre, “lo imaginario representa a cada instante el sentido implícito de la realidad”*”. (JEAN, 1990, p. 16).

Para tal, sugere às crianças o envolvimento nessa pedagogia da palavra e a linguagem poética com as histórias, os contos, as narrativas, no sentido de tanto para quem conta como para quem ouve. Considera que a palavra de alguma forma implica em comunicação, reflete quem somos e o que dizemos “[...] *debido a las cuales el hombre está presente em su decir por los significados de su discurso y por la manera em que se implica o no em la enunciación*

*de ese discurso*”. (JEAN, 1990, p. 23).

Compreende que a relação com a criança é uma relação de linguagem, porém muitas vezes o adulto se coloca como superior diante da criança esquecendo que ela também é um ser que fala e escuta, porém de outro modo. Nesse sentido, necessitamos pensar quais “pedras” lançamos no lago da imaginação das crianças, pois *“para el niño, a menudo las palabras son cosas y signos sin transparencia que provocan sin limitación conceptual todo lo imaginario, como una piedra arrojada al agua que dibuja círculos”* (JEAN, 1990, p. 25). Reconhece também a presença corpórea nesta relação expressiva com a palavra, desde o momento da enunciação e da leitura *“pues debe reconocerse que, desde el nacimiento, el cuerpo del bebé se expresa y, forzando un poco los términos, diría con agrado que su cuerpo habla”* (JEAN, 1990, p. 40).

Nesse sentido, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica de forma integrada e sua indissociabilidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC em 2010), em seu Art. 9º, defendem as experiências que visam garantir a brincadeira e as interações de forma que

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2010, p. 99).

Para tanto, compreendo que para ter uma percepção do mundo onde o humano se perceba parte da natureza e não apenas a domina e a explora, necessita-se uma relação harmoniosa e respeitosa em relação aos seres humanos consigo mesmo e em relação a natureza. Relação essa que visa a busca por uma sociedade democrática e com pressupostos da defesa da Vida, implicada, não apenas na relação com a natureza mais ampla, mas enquanto humano na sua inteireza como parte deste todo, uma relação ética assegurada em respeito, empatia e cuidado com o outro, com a natureza, consigo. Nesse movimento entendendo que “os seres humanos não estão sós, partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir” (TIRIBA, 2007, p. 223).

Assim, várias foram às vezes em que observei nas ações das crianças a brincadeira de serem animais, de cuidar e de ser cuidado pelo outro. No brincar elas demonstram cuidado entre elas, com animais domésticos e como não domésticos, em suas brincadeiras

imaginativas transformam-se em diferentes animais, raposa, cachorro, cavalo, unicórnio entre outros. O unicórnio<sup>11</sup> criatura mitológica faz parte do repertório das brincadeiras quase diária de algumas crianças, principalmente de algumas meninas, muitas vezes se mistura com a brincadeira de *ser cavalo*. Às vezes, ainda em sala já diziam ser unicórnio e ao chegar ao parque a brincadeira tornava-se mais ampla, pois o espaço do parque possibilita às crianças a correr, andavam pelo espaço imitando os mesmos, logo em seguida já se transformavam em cavalos cavalgando pelo parque.

A raposa também faz parte das brincadeiras das crianças, mais especificamente a raposa bebê, talvez por motivo das crianças morarem em um lugar cercado pelas montanhas e próximo a mata e presenciarem estes animais com mais frequência. No caso no sul da ilha é possível encontrar um grande número de gambás que vivem na mata próxima as residências, onde geralmente são chamados equivocadamente de raposas. Os animais domésticos que mais aparece nos registros das crianças foi o cachorro, nas brincadeiras das crianças no parque durante as observações também apareceu o cachorro, mas também o cavalo e a raposa bebê. Também observei que as crianças brincavam de cuidar de "filhinhos bebê", ou de ser um determinado animal. Onde havia uma mãe ou pai que fazia comida, levava para passear, fazia carinho, por várias vezes foi possível ver uma criança fazendo carinho em outra, deitadas no chão ou no colo de alguém que, ao serem questionadas por outras crianças diziam estar cuidando da "filhinha ou filhinho", raposa, cachorro, cavalo, gato entre outros animais.

Nessa perspectiva do cuidado pelo outro e pelos demais seres da natureza, podemos em nossa intencionalidade pedagógica buscar nesta relação o mais profundo sentimento de viver. Possibilitando assegurar a constituição de contextos educativos humanizadores, com tempos e espaços onde as crianças possam brincar conhecer, apropriar e "iniciar a percepção do sentido da teia da vida e de sua dinâmica cooperativa e auto-organizadora, são um caminho profícuo para a construção da consciência ambiental desde a educação infantil" (LIMA, 2015, p. 36). Permitindo às crianças um conhecimento de corpo inteiro, onde suas experiências com diferentes elementos e em espaços naturais elas possam conectar-se consigo mesma e compreender que "vários tipos de conhecimentos estão interligados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, estéticos e poéticos" (TIRIBA, 2006, p. 10).

Recorro aqui o estudo de Rivero (2015) que em sua pesquisa apresentou práticas de

---

<sup>11</sup> Produto da chamada indústria cultural, com objetivo comercial. Ultimamente essas produções além de estarem disponibilizadas na televisão também estão disponíveis na internet com fácil acesso por meio de tablets, smartphones celulares entre outros. Alguns produtos que a indústria produz com imagens visando o mercado de consumo: roupas, calçados, mochilas, adereços de cabelo entre outros. Com a compreensão que devemos nos atentar sobre a qualidade imaginativa que ofertamos às crianças. Ver: Girardello (2005).

cuidado nas brincadeiras das crianças, essas brincadeiras estenderam-se ao longo da pesquisa, “com temáticas e sequências de ação similares, embora se diferenciasssem no tocante aos enredos, agrupamentos de crianças, tempos, espaços e materiais e/ou brinquedos”. (RIVERO, 2015, p. 141).

Nos registros expostos a seguir podemos ver a relação e cuidado entre as crianças com os animais ao brincarem no espaço do parque, explicitados através da brincadeira que surge nessa relação de cuidado com o outro. No brincar, as crianças expressam-se de maneira imaginativa, são diferentes animais, usando de elementos que já vivenciou em sua experiência de vida como o cuidado consigo e com os animais e a partir desses elabora a brincadeira. “Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la”. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Na área da casinha Alice, Livia, Antônio e Felipe estão reunidos. Aproximo-me e ouço Alice dizendo “*eu sou a dona de vocês e vocês são meus bichinhos, vou cuidar de todos*”, Alice vai sugerindo apontando com o dedo quem é quem. Você é um gato, você é um cachorro. Olha para Felipe e diz “*ocê é muito fofo, então você é um guaxinim*”, Felipe não aceita “*quero ser um cachorro*”.

Em seguida Alice sugere que todos vão comprar ração junto com ela, e saem pelo parque. Alice vai à frente chamando os bichinhos para que seguem ela pelo parque. Vão até o pergolado e lá Alice fica dizendo o que vão fazer “*agora é hora de fazer exercícios*”, “*é hora de dormir*”, “*agora é hora de ir ao parque aquático*”, vai guiando os mesmos, mostrando o que fazer, sobem e descem diferentes brinquedos vão circulando pelo parque.

Ananda se aproxima e pergunta se pode brincar. Alice responde “*eu sou a dona da brincadeira*”. Ananda diz “*mas quem é você?*” “*eu sou a mãe de todos e cuido deles*”. Ananda fica por ali, observando o grupo. Logo em seguida a professora chama que é hora do jantar. (Registro dia 27 de março de 2018).

Fotografia 12 - Crianças e animais



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Como podemos ver no registro, Alice assume o papel de mãe de todos, indicando em suas ações o cuidado e o afeto com os outros, no que diz respeito a alimentação, aos passeios pelo parque, aos momentos de carinho e, no momento em que Ananda pergunta quem é ela, ao qual Alice responde “*eu sou a mãe de todos e cuido deles*”, demonstrando sentidos sociais que foi atribuindo em sua experiência sobre o cuidado, ao mesmo tempo em que na brincadeira assume o comportamento da mãe, expressando-se de acordo com o comportamento materno. “Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 28). Para o autor o que diferencia a brincadeira de outras atividades, está na capacidade da criança em criar diferentes situações imaginárias, dando significados aos objetos, independente de tê-los ou não em seu alcance, é através da brincadeira que a criança vai criar uma situação imaginária onde a

brincadeira deve ser entendida também como uma realização imaginária “na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Para Kieran Egan (2007), a “imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossas vidas se cruzam e interagem” (EGAN, 2007, p. 3). Segundo o autor, a “imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional” (EGAN, 2007, p. 5). Considera a necessidade de usar a imaginação e a emoção para a aprendizagem, porém ressalva que a aprendizagem é diferente do armazenamento de informações. Desse modo destaca que levar a sério a imaginação implica em enfrentarmos alguns elementos que já estão estabelecidos no cenário educacional, como currículo, avaliações entre outros. Assim, acredita que os procedimentos de ensino que veem a educação apenas “como um processo de acumulação de conhecimentos e habilidades, sem o envolvimento de emoções, intenções, significado humano e imaginação, tornar-se-ão inadequados para fazer mais do que criar pensadores convencionais, e não pessoas instruídas” (EGAN, 2007, p. 8).

O autor parte do pressuposto que é possível tornar os saberes e conhecimentos significativos, para tal, “requer o engajamento da imaginação no processo de aprendizagem”, contudo considera que o desenvolvimento da imaginação ocorrerá mediante a aprendizagem de diferentes saberes. Nessa perspectiva, defende uma “aprendizagem imaginativa” (EGAN, 2007, p. 9). Acredita que nos apropriamos mais dos conhecimentos por meio de “associações afetivas” e destaca diferentes histórias para nos educarmos dentro das “virtudes sociais”, pois as considera como ferramentas para mostrarmos nossos sentimentos e percebermos como os outros se sentem, declara assim que,

Ao sentir, imaginativamente, como seria ser outra pessoa, desenvolve-se um pré-requisito para se tratar os outros com o mesmo respeito com que se trata a si mesmo. O preconceito, em suas formas religiosa, de classe ou racial, tão comum, pode ser visto, pelo menos em parte, como uma falha do desenvolvimento imaginativo (EGAN, 2007, p. 14).

Sobre as histórias ressalva, porém que devemos ter cuidado com o poder que as mesmas têm em contribuir com a imaginação, ao passo que se contarmos apenas uma história

podemos correr o risco de prender a imaginação, e levar ao contrário da tolerância<sup>12</sup> e da justiça social. Defende o estímulo a imaginação por meio de um rico acervo de diferentes histórias, pois acredita que através das boas histórias conseguimos “nos educar nas virtudes”, pois as histórias “não apenas transmitem informação e descrevem eventos e ações, mas porque também envolvem nossas emoções” (EGAN, 2007, p. 14). Destaca desse modo a importância da imaginação na educação,

Tomar a imaginação a sério na educação nos faz transcender a divisão entre intelecto e emoção e perceber ambos juntos em todas as áreas do conhecimento e em todos os aspectos da educação. Nossas vidas emocionais estão ligadas à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto. O aprendizado imaginativo, portanto, inevitavelmente envolve as nossas emoções. A imaginação é importante para a educação porque nos força a reconhecer que formas de ensino e aprendizado que estão desconectadas com as nossas emoções são educacionalmente estéreis (EGAN, 2007, p. 21).

A partir dessas contribuições do autor, podemos reconhecer a importância da imaginação para as crianças, em suas brincadeiras, suas interações, em suas relações afetivas, ou seja, para sua vida, pois mesmo diante de desafios do cotidiano ela é possível, porém necessitamos consolidá-la em nossa intencionalidade pedagógica.

De acordo com Vigotski (2009), a imaginação é um processo complexo e a criação nasce como parte deste processo, nos quais muitos processos psicológicos estão imbricados no ato da imaginação e da criação, bem como as percepções internas e externas que juntas compõem a base da experiência, “o que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída sua fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

Conforme o autor para melhor compreender este processo da imaginação criativa, devemos nos debruçar em compreender a reelaboração desse onde, a **dissociação** e a **associação** são partes importantes que compõem os processos da imaginação. Assim, a dissociação “consiste em fragmentar todo esse complexo em partes. Algumas delas destacam-se das demais; umas conservam-se e outras são esquecidas. Dessa forma a dissociação é uma condição necessária para a atividade posterior da fantasia” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). Complementa ainda que “esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos”. (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

---

<sup>12</sup> O autor refere-se, por exemplo, da “superioridade ariana e da salvação nazista” (EGAN, 2007, p. 15).

Já a associação segundo o autor seria “a união dos elementos dissociados e modificados”, o material acumulado através do que a criança vê e ouve que depois será constituída sua fantasia. Seguindo um processo de reelaboração desse material que seria a dissociação. A partir de ações fantasiosas que posteriormente a criança vai utilizar-se desse processo para a elaboração de conceitos. Porém segundo o autor “a atividade da imaginação criadora não para aqui. [...] seu círculo completo é concluído quando se encarna ou se cristaliza em imagens externas” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). Nesse sentido a cristalização é a “passagem da imaginação para a realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 40) tem como base uma inadaptação da pessoa, essa inadaptação gera uma necessidade dos seres humanos a se adaptar ao meio que o cerca, “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos” (VIGOTSKI, 2009, p. 42) que são propulsores para a criação como possibilidade de transformação.

Nessa perspectiva, a imaginação é a base de toda a atividade criadora, se manifesta em todos os aspectos da vida, cultural, artística, científica e técnica. Nesse sentido inclusive a natureza torna-se produto da imaginação humana, uma vez que ela vem atribuída de diferentes representações, pois a humanidade atribui sentidos, palavras, aspectos sagrados, maneiras de pensar, sentir ou agir, assim, ela também é produto da cultura. Compreendo essa questão no sentido dialético, uma relação dinâmica onde a imaginação produz representações acerca da natureza ao passo que a natureza também age sobre a imaginação. Segundo Prout (2008, p. 14) “Qualquer dispositivo, máquina, tecnologia não é nem pura natureza nem pura cultura, mas um conjunto de cadeias de associação naturais e sociais. Apesar da submersão e desconhecimento da modernidade, o trabalho crucial é a proliferação de tais entidades híbridas cultura-natureza”. Do mesmo modo, entende-se que a imaginação humana é um produto do contexto social e das experiências vividas pela pessoa, tendo como base essa realidade que as pessoas constroem sua imaginação que esta “subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma dos quais essas necessidades se expressam” (VIGOTSKI, 2009, p. 41).

Para tal, entende-se a necessidade da imaginação ser enriquecida ainda quando criança, pois quanto maior for a experiência de uma pessoa, maior será sua habilidade em seu processo criativo. Segundo o mesmo autor os interesses da criança e do adulto são diferentes, e pelo fato da criança viver em seu cotidiano mais tempo no mundo de histórias fantasiosas que são características do imaginário infantil, acredita-se que a imaginação seja mais rica, porém por ter menos experiência de vida a criança imagina menos que um adulto “mas, ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na

criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior que no adulto” (VIGOTSKI, 2009, p. 46).

Sobre essa questão de a imaginação da criança ser menor que a do adulto, Smolka, comentando o livro de Vigotski (2009), ressalta a temática no sentido de não ser algo quantitativo, mas algo diferente.

A questão da razão, ou da racionalização do pensamento, é colocada em foco. Nesse processo, o que vai fazendo a diferença? Precisamente, a incorporação da cultura, que afeta e constitui o funcionamento mental. Dependendo de como se concebem as relações entre cultura e desenvolvimento humano, esse aspecto pode ser visto como negativo, como restrição das possibilidades humanas. Contudo, podemos compreender o argumento com base no pressuposto de que o desenvolvimento da criança é *desenvolvimento cultural* por excelência, isto é, de que a criança se desenvolve apropriando-se da experiência social e histórica construída anteriormente. (VIGOTSKI, 2009, p. 44).

No decorrer do crescimento da criança aos poucos, a imaginação que antes era vivida ricamente com o encantamento das descobertas, das histórias do mundo imaginário, vai sendo deixada pelo mundo da razão, nesse processo vai se formando a base da consciência, os interesses e os desejos são outros, com o pensamento linear no adulto seus interesses terão finalidades e objetivos de forma mais controlada, diferente da imaginação infantil quando essa é vivida com mais intensidade e liberdade nas suas brincadeiras.

Para Vigotski (2009) na brincadeira de faz de conta a criança vai desenvolvendo esta importante função psicológica superior, ou seja, a imaginação que lhe possibilita subverter e transgredir as regras impostas neste espaço, assim a criança torna-se capaz de transformar objetos em diferentes significados, modificando este determinado elemento de sua realidade em outro, dando novos sentidos e significados ao mesmo.

Foi no espaço do parque também que presenciei a partir das descobertas das crianças alguns episódios, onde curiosas e criativas construíam a brincadeira a partir do que encontravam ali neste espaço. Apresento aqui o registro de um dia em que as crianças encontraram uma borboleta sem vida e se envolveram na construção de um cemitério para proteção da mesma e ainda no dia seguinte demonstraram preocupação com a borboleta, pois a chuva e as crianças maiores poderiam ter destruídos sua casa ou cemitério. Depois preocupadas, desenharam no chão uma casa para a mãe da borboleta, pois segundo as crianças se a mãe procurasse não iria encontrar, assim com o desenho ficaria mais fácil a mãe encontrar a filhinha, nesse caso “[...] a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do

objeto, ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação” (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Para tal, as crianças têm no parque o cenário de suas brincadeiras imaginativas, com seus encantamentos e descobertas, foram criando nesse espaço um lugar possível de relações de afetos e cuidado.

Ao chegar a escola, vou direto para a sala da EI. Ao chegar algumas crianças já estavam sentadas no tapete, assim que entrei em sala Samuel, Alice, Maria, Ananda e Gael me chamaram, fui até as crianças e elas me contaram sobre a brincadeira do dia anterior. Elas no parque encontraram uma borboleta sem vida e resolveram fazer um cemitério para a borboleta. Segundo Ananda *“uma casinha com muito amor e carinho para a borboleta que morreu”*.

Organizaram o mesmo com areia, pedras, caroços de abacate, gravetos e folhas. Demonstrando preocupação conversam sobre o que pode ter acontecido com a casa que eles montaram na tarde anterior, pois a noite choveu e as crianças do EF, pela manhã costumam ir ao parque.

Alice *“A Clara pisou em uma borboleta e quebrou a asa fizemos uma casinha para ela, eu deixei ela lá dentro para proteger do frio porque a borboleta também sente frio né gente. Mas será que os grandes não pisaram? Porque eles podem ter pisado né”*.

Gael *“tomara que ela não morreu. Já sei vamos fazer um plano”*

Samuel *“Vamos fazer uma combinação aqui juntinho”* se abraçaram todos. Samuel falou bem baixinho para ninguém ouvir.

Gael *“quando vamos no parque quero só ver se ela ainda tá lá”*.

Ao chegar ao parque várias crianças foram correndo ver a casinha que fizeram no dia anterior para a borboleta e também ver se a borboleta continuava no local onde foi deixada. Choveu durante a noite e a casinha estava toda bagunçada, mesmo assim Gael começou a cavar e tirou a borboleta da areia.

Gael segurou a borboleta em suas mãos e ao perceber que ela estava sem vida, jogou-a para o outro lado do muro. Algumas crianças reclamaram da atitude de Gael, ele falou *“Mas está morta. O que vocês vão fazer com a borboleta morta?”*.

A maioria das crianças sai para brincar pelo parque. Samuel e Alice ficaram por ali e começam a arrumar a casinha.

Samuel falou para Alice, *“já sei vamos fazer um desenho de borboleta no chão e uma casa de borboleta para a mãe borboleta chegar e ver a filha”*. E começou a desenhar na areia uma borboleta.

Alice acrescentou *“e eu vou fazer uma casa para a mãe da borboleta vir voando e ver”*.

Enquanto Samuel e Alice desenhavam no chão do parque com gravetos, várias crianças se aproximaram. Valentina pergunta o que estão fazendo, Alice e Samuel falam que estão desenhando uma borboleta e uma casa para a mãe da borboleta que morreu.

Valentina diz *“vou fazer uma menina”*.

Samuel *“não precisa desenhar menina, é uma casa de borboletas”*.

Alice *“é uma casa para a mãe da borboleta”*.

Samuel *“somos uma ótima equipe de desenhar”*.

Samuel, ao perceber que a amiga está pisando no desenho diz. *“Cuidado Valentina, não pisa no desenho está desmanchando sua desmanchona”*. Depois que falou a palavra desmanchona Samuel começou a rir dele mesmo. Valentina e as outras crianças que estavam por ali riram junto com Samuel.

Alice pergunta *“Samuel, existe borboleta gigante?”*

Samuel *“Claro que não né Alice”*

Artur S. se aproxima do grupo e pergunta *“Cadê a borboleta Samuel?”*.

Samuel responde que Gael jogou para o outro lado do muro. Artur S. então fica por ali e pergunta *“o que vocês estão fazendo?”*.

Samuel *“uma casa e uma borboleta para mãe da borboleta que morreu”*.

Samuel foi até a casa do dia anterior e pegou materiais para fazer outra casa. Pegou dois caroços de abacate. Ananda também pegou alguns caroços para brincar, mas Samuel tentou convencer ela para entregar para ele todos os caroços. Ananda não aceitou e por ali os dois ficaram tentando convencer um ao outro que precisavam dos caroços.

Alice ficou tentando desenhar a casa, mas várias crianças passavam correndo e pisando no desenho apagavam os traços feitos na areia. Alice pediu para não pisar, mas as crianças não a ouviam. Alice, demonstrando descontentamento, com expressão triste foi até Samuel e falou “*vamos ter que fazer uma casa em outro lugar, porque aquela que desenhamos foi destruída, todo mundo ficou pisando nela*”.

Samuel começou a fazer a casa próximo ao local onde fizeram a casa no dia anterior, ao lado do muro. Fez uma base com areia e saiu, dizendo para Alice “*vou pegar umas folhas para fazer a cama*”. E assim fez, saiu pelo parque recolhendo folhas e voltou com várias folhas em mãos.

Maria se aproximou de Samuel que estava arrumando a casa e falou “*é o cemitério de borboleta? Então vou colocar um lindo cobertorzinho aqui depois pode ser um cemitério de formiga*”. Samuel falou “*é uma cama*”, então Maria colocou algumas folhas de árvore sobre a cama.

Alice e Samuel se retiram da brincadeira, Maria continuou por ali arrumando, colocou mais gravetos, folhas e pedras na cama feita de areia por Samuel. Artur O. se aproximou e por ali vendo Maria ele ficou. Ora era a casa da borboleta e a cama, ora era cemitério. Por ali Maria ficou arrumando com diferentes elementos, areia, folhas, pedras e gravetos. (Registro dia 08 de maio de 2018).

Fotografia 13 - As crianças a borboleta e o desenho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Fotografia 14 - As crianças a borboleta e a cama



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No espaço do parque, junto aos elementos da natureza a criança tem maior possibilidade para criar suas brincadeiras, para devanear sozinha ou com outras crianças, ali tem elementos que não se limitam aos mesmos brinquedos aos quais estão acostumadas, como os brinquedos de sala. Neste espaço tem a possibilidade de diariamente de se encantar com diferentes materialidades, como pedras, folhas, insetos, flores, encontrar e descobrir elementos singelos que possibilitam a sua imaginação, neste caso a partir da borboleta que encontraram morta na areia. Desse modo, “O estímulo imaginativo surge não só no contato com o que pode ser tocado ou percebido – como o calor do fogo, a viscosidade da lama – mas também no encontro com o incomensurável, como a multidão de estrelas no céu, o tamanho do mar, o poder das tempestades” (GIRARDELLO, 2011, p. 78). As crianças demonstram que através do ato de imaginar é possível combinar elementos materiais e imateriais aos elementos que já foram vivenciados por elas na realidade e a partir desses criar algo novo expressando assim seus sentimentos, o cuidado e a preocupação com o outro, tentando minimizar a dor da mãe pela perda da borboleta filha, remetendo a casa a um lugar de aconchego. Para a criança, a brincadeira “não é uma simples reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

É nas brincadeiras de faz de conta que a imaginação se constitui como suporte para as crianças, pois são caracterizadas pela imaginação que vai sendo constituída como base no processo de desenvolvimento criativo da criança. Esse processo possibilita que a criança, na medida em que brinca consiga elaborar novas imagens que estão em suas experiências e em

seu contexto e, essas imagens vão constituindo-se como importantes elementos para que a criança possa (re)criar seu contexto ao qual está inserida, tornando-se assim como base da atividade criadora, ou seja, a imaginação através da experiência, possibilita o processo de criação humana.

Ítalo Calvino (1990), dentre as seis propostas considera a *visibilidade* em suas reflexões sobre os valores necessários a preservar ao que cabe ao imaginário indireto. Mostra-se preocupado com o lugar e o estatuto da imaginação, no sentido de questionar esse conjunto de imagens que a cultura oferece, questiona que futuro estará reservado à imaginação individual nessa que se convencionou chamar a “civilização da imagem”. Pois o autor avalia que estamos condenados a exposição de muitas imagens e que devido a esse “dilúvio de imagens pré-fabricadas” poderemos chegar a ponto de não conseguirmos mais distinguir e sentir a experiência. Reflete que é como se “Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo”. Pergunta ainda se nesse movimento não está se perdendo uma faculdade humana fundamental, “a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas [...] de pensar por imagens”. Sendo assim, o autor sugere uma “pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar [...]”. (CALVINO, 1990, p. 79).

Considerar as reflexões que o autor faz sobre o bombardeio de imagens que estamos submetidos ao recomendar uma *pedagogia da imaginação*, significa que necessitamos rever, avaliar e, se necessário for, mudar o que até então está sendo ou se tem feito para ampliar o repertório imaginativo das crianças. Como diz o autor, “se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis” (CALVINO, 1990, p. 79). Assim, considero ser preciso rever nossa prática pedagógica junto às crianças, possibilitando para elas diferentes experiências estéticas, no sentido de permitir que participem em seus tempos expressando-se em suas diferentes linguagens, seja contando ou narrando uma história, brincando, contemplando, dançando, pintando, no acesso aos livros entre tantas outras possibilidades imaginativas.

Calvino (1990), conta que quando criança viveu experiências a partir das ilustrações de livros e, mesmo depois que aprendeu a ler sua preferência era fantasiar através das figuras “eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação” ou fazer uma “leitura das figurinhas sem palavras foi para mim sem dúvida uma escola de fabulação, de estilização, de composição da

imagem” (CALVINO, 1990, p. 80). Nesse sentido destaca elementos diversos para formar a imaginação literária e considera

[...] a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento (CALVINO, 1990, p. 81).

Na infância a imaginação tem seu processo criativo ligado às experiências imediatas da criança, na medida em que esta criança vai crescendo o ato imaginativo fica mais atrelado ao raciocínio, mas a imaginação prossegue auxiliando os processos de criação humana. E, esse processo que se inicia na infância vai a partir das experiências vividas pelas crianças sendo enriquecido no decorrer de seu crescimento. Este processo tem seu princípio na imaginação, no sentido em que é através de seu conhecimento e de sua experiência que o sujeito tem de conhecer, mudar e (re)criar o contexto em que se encontra. “A criança que vê pela primeira vez um trem dramatiza suas impressões: interpreta o papel de trem, bate, apita, tentando imitar o que vê. Essa dramatização da impressão de trem proporciona-lhe enorme satisfação” (VIGOTSKI, 2009, p. 98). Para o autor, o drama está diretamente ligado a brincadeira por isso aparece diferentes elementos criativos.

[...] As crianças criam, improvisam ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou parte natural de toda uma brincadeira divertida. A preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças. Elas desenham, modelam, recortam, costuram, e, de novo, todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo como partes de uma ideia comum que as inquieta. Por último a própria brincadeira, que é composta de apresentação de personagens, finaliza todo esse trabalho e fornece-lhe uma expressão completa e definitiva (VIGOTSKI, 2009, p. 99).

Ainda nesta mesma linha de considerações, realidade e imaginação andam juntas, estabelecem entre elas uma relação dialética, possibilitando dessa forma a transformação do sujeito em sua relação com o mundo. Nesse sentido entende-se a importância e a necessidade de possibilitar para as crianças tempos e espaços para a brincadeira, entendendo que quanto maior for a capacidade imaginativa das mesmas, mais elas conseguirão desenvolver seus processos criativos. Porém como afirma o autor, não podemos esquecer que a principal lei da criação infantil “consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem,

exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

Temos então a imaginação e a brincadeira como uma linguagem própria da infância, onde através de suas experiências, das relações sociais, dos contextos de cada criança, bem como os espaços que ela ocupa vai ampliando essas gradativamente dependendo das diferentes vivências e experiências vividas. Essas linguagens por sua vez vão ganhando espaços, sendo valorizadas nas relações entre as crianças, com os adultos, com o espaço, com os elementos materiais e imateriais, e, através dessas linguagens as crianças compreendem afetos, valores, trocas, atitudes entre outros sentimentos.

Como podemos ver nos registros as crianças imaginam-se animais e nesse encantamento, elas brincam entrelaçadas nas relações de afetos e cuidado com o outro, o outro que é o animal bebê, mas também o outro que é amigo. “Ter um(a) amigo(a) significa também ter algum apoio e base de reconhecimento social quando se enfrentam e se resolvem problemas” (FERREIRA, 2004, p. 194). Lívia e Gael tem uma relação de amizade muito próxima, por vezes pude observar os dois brincando de algum animal, às vezes quando algumas crianças aproximam-se dos dois demonstram estar envergonhados e geralmente ficam em silêncio, penso que pela proximidade dos dois e por Lívia já em outro momento ter externalizado seus sentimentos para outras crianças, dizendo ser “apaixonada pelo Gael”. Gael é mais velho que Lívia e está finalizando a Educação Infantil, no próximo ano vai para o Ensino Fundamental. Gael também tem amizade com outras crianças, seu círculo de relações afetivas é amplo, demonstrou uma relação mais próxima de Alice, depois no decorrer dos dias se aproximou também de Lívia. Muitas vezes ouvi Gael falando sobre diferentes animais com outras crianças, demonstra domínio e conhecimento acerca dos mesmos. Lívia, por vezes falou “eu amo cavalos” e, “meu pai vai trabalhar um monte para comprar um cavalo pra mim”. Geralmente as brincadeiras que os dois se envolvem são brincadeiras no sentido de cuidado e afeto e remetem a algum animal, se comunicam com poucas palavras, mais com olhares imitando o animal que estão brincando.

Vários foram os registros feitos a partir da brincadeira de ser animais, entre duplas ou em grupos maiores as crianças brincam. Nessa repetição das brincadeiras elas vão se envolvendo nas amizades e repertórios outros, reforçando seus laços afetivos e suas relações sociais, a brincadeira “é constitutiva do processo de rotinização da ação estruturante da cultura de pares e da organização social do grupo de crianças” (FERREIRA, 2004, p. 204). Além disso, as brincadeiras de cuidado possibilitam se colocar no lugar do outro, de quem as cuida, desse modo, “ser cuidado pelo(s) outro(s), que, no âmbito da brincadeira, são outras

crianças, permitia reviver essa experiência de algum modo, mas também explorá-la com seus pares de outros modos, subordinando-se, mas também se insubordinando” (RIVERO, 2015, p. 189).

A proximidade e reciprocidade entre Livia e Gael permite que elas através do olhar consigam se comunicar com o outro, demonstrando também pelo movimento de seus corpos. Para entender o desejo do outro nem sempre é preciso muitas palavras verbalizadas, muitas vezes faz-se suficiente à troca de olhares, assim sensivelmente elas anunciam a brincadeira que vai sendo constituída de cuidado, afeto e leveza dos corpos. Às vezes já saem da sala para o parque brincando, correm e imitam algum animal, outras vezes parte de alguém o convite para iniciar a brincadeira, como nesse registro, onde Livia estava brincando sozinha e ao perceber a aproximação de Gael foi ao seu encontro, em sua frente ficou imitando um cavalo, até Gael a convidar para brincar, mais tarde mudam o animal e brincam de raposa bebê. Clara se aproxima e entra na brincadeira com bastante cumplicidade, pois Clara e Livia também são bem próximas – Clara é tia de Livia, assim ela entra na brincadeira, trocando olhares se aproxima devagar, e logo em seguida Livia está em seu colo recebendo carinho.

Hoje as crianças foram brincar no parque da frente, ao chegar neste espaço algumas crianças vão para a árvore, outras na casinha, Livia está pelo parque brincando, corre imitando um cavalo.

Gael deixa a quadra e vem para o parque, ao chegar Livia corre ao seu encontro, fica imitando um cavalo na frente de Gael em seguida Gael sorri e diz “*vamos brincar?*” Assim, os dois saem correndo pelo parque brincando de cavalos. Circulam pelo espaço do parque da frente, correm embaixo da árvore retornam para a casinha com balanços, por ali correndo sempre imitando um cavalo. Logo depois sobem e sentam na parte de cima da casinha. Gael e Livia brincam de raposa bebê. Aproximo-me e vejo Gael fazendo carinho em Livia. Gael fala “*daí o papai raposa faz carinho na raposa bebê que é a filhinha*”, Livia deitada em suas pernas recebendo carinho no cabelo. Por ali ficam, Gael acariciando o cabelo de Livia. Depois Gael fala “*veja filhinha, o que o coelho trouxe para você é um presente de Páscoa*”, entrega algo de faz de conta para Livia, que ao pegar olha para Gael e sorri em agradecimento. Clara se aproxima e entra na brincadeira, senta ao lado de Gael. Em seguida Livia está em seu colo, Clara então faz carinho em Livia e por ali ficam brincando Livia recebendo carinho e cuidado de Clara e Gael. (Registro dia 02 de maio de 2018).

Fotografia 15 - As crianças e a raposa bebê



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ao observarmos as crianças brincando vemos que em suas brincadeiras por mais que essas sejam uma diferente da outra, como comidinha, fadas, animais, super-heróis entre tantas outras, são brincadeiras do cotidiano das crianças, porém não são enredos naturais, estão essas brincadeiras acompanhadas de experiências culturais e sociais do contexto em que a criança está inserida, essa exploração coletiva entre as crianças que envolvem a prática do cuidar “possibilita experimentar trocas afetivas diversas, transitar entre os gêneros, e talvez, acima de tudo, intensificar e viver emoções a partir do que está em seu avesso, ou do que as origina” (RIVERO, 2015, p. 177). Compreendo que essa dimensão do cuidado se faz presente nas relações do humano, na medida em que estão imbricadas em uma na relação recíproca de quem cuida e quem é cuidado.

Compreendo que a criança está vivenciando esse processo a partir do que para ela é oferecido, e, para proporcionar uma ampliação de suas experiências, torna-se necessário elementos materiais e imateriais para enriquecer sua imaginação, cabe ao adulto proporcionar diferentes materialidades, tempos e espaços organizados para que a criança possa a partir de

sua experiência juntamente com a experiência social ampliar sua imaginação criadora. Corroborando nesse sentido, Girardello (2011) nos aponta alguns fatores favoráveis à imaginação infantil, traz a arte, a natureza, à mediação adulta, a narrativa, entre outros fatores que julga serem necessários para garantir a imaginação das crianças, principalmente nos contextos pedagógicos. A esse respeito a autora enfatiza que

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Dessa maneira e com a compreensão que as crianças são abertas as novas experiências, a novidades, onde “a experiência imaginativa é vital para os caminhos da criança em seu processo integral de conhecimento do mundo, tanto em seus aspectos estéticos quanto científicos” (GIRARDELLO, 2011, p. 77). Para tal, a necessidade de organizar, criar condições de tempo e espaços para a criança aguçar seus sentidos e para a contemplação, ficar quieta, olhar, admirar proporcionando ampliação das experiências vividas das crianças e o encantamento que essas proporcionam, como “– metáforas da imaginação – onde possam exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente” (GIRARDELLO, 2011, p. 90).

Podemos ver pelo registro a seguir que as crianças a partir de um pequeno buraco chegam as formigas que encontraram no chão criaram uma brincadeira, para as crianças um pequeno buraco no chão já é suficiente para criar possibilidades imaginativas, proporcionando encantamento e novidade, onde segundo Alice “a gente gosta de brincar de achar toca de formigas”. Por ali neste movimento as meninas, depois os meninos que se juntaram, ficaram por longo tempo buscando por mais formigueiros, imaginando e criando hipótese sobre as formigas que vivem ali no parque.

No parque da frente Alice me chama para ver o que ela encontrou, “*Veja Mari, veja! Encontrei uma toca de formiga! Venha ver, venha ver!*” Chegou onde eu estava me puxou pela mão e disse “*Olha veja, veja aqui ó! tem um buraco, é uma toca de formiga*”.

Perguntei para Alice se ela sabia como chamava a *toca das formigas*, ela me olhou, sorriu e disse “*toca de formigas*”. Neste momento Laura se aproxima e Alice mostra para a Laura dizendo é “*toca de formiga e tem um monte*”.

Alice “*Mari veja olha, outra aqui!*”.

Laura “*e também tem aqui, ali*”, apontando com a mão.

Valentina que está passando por ali diz “*eu sei onde tem um monte de formigueiro*”. Alice pede para ver. Laura e Alice vão em direção onde a Valentina está apontando.

Alice olha para trás e diz “*Vem Mari, vem ver, vamos procurar mais toca de formigas*”.

Ao chegar embaixo da estrutura da casa na árvore, Valentina mostrou um formigueiro, várias buracos na areia onde formigas estavam circulando por ali, carregando folhas. Alice e Laura ficaram maravilhadas olhando, falando e rindo, imaginando como seria dentro do túnel das formigas. Começaram então procurar mais “*tocas de formigas*”. Por ali, próximo ao flamboyant encontraram vários, a cada buraco que encontravam na areia vibravam e diziam “*Olha!*”. “*Achei um vem ver, vem ver*”, diz Laura.

Alice “*Olha aqui mais um Laura, encontrei outro aqui ó ó ó*”

Ao ver um formigueiro na beira do muro Alice diz, “*olha é tipo um túnel que passa daqui e vai para lá, tipo um túnel que passa carro, mas aí é com formigas daqui elas vão para lá*”, apontando para os formigueiros mais distantes. Valentina convida Alice e Laura para irem brincar.

Alice responde “*a gente gosta de brincar de achar tocas de formigas*” e continuam a procura olhando para o chão.

Laura diz, “*Mari vem ver o que encontrei. Olha é um formigueiro, bem bonito, bem bonito eu que achei sozinha*” e apontou formigueiro para mim e Alice. Ao ver o formigueiro vi que se tratava de um formigueiro, com terra em volta do buraco de entrada. Penso que as meninas diziam *toca de formiga* por ser um buraco no chão, e ao ver o buraco com terra em volta Laura logo identificou como formigueiro.

Em seguida chega a moça da limpeza para passar a vassoura e recolher as folhas que caíram da árvore. Ao ver a moça da limpeza se aproximando com a vassoura Alice foi até ela e disse “*Só você toma cuidado com a toca da formiga não estraga tá, você pode recolher só os galhos, mas não estraga a casa das formigas*”.

Alice chama a professora que se aproxima para ver os formigueiros. Neste momento ouço alguém me chamar, “*Mari, veja olha o que eu encontrei aqui*”. “*Aqui! perto do portão*”.

Olho para o lado e vejo Valentina apontando um formigueiro enorme, nos aproximamos e a professora pegou um graveto seco e mexeu no formigueiro. Muitas formigas vieram para fora e por ali as crianças ficaram olhando o movimento agitado das formigas, a professora explicou para não mexer e por ali as crianças ficaram a observar as formigas. Samuel e Lucas se aproximaram das meninas e Alice disse “*é muita formiga trabalhando*”

Valentina diz “*formiga não trabalha, só leva as folhas para dentro*”.

Samuel e Luca também entraram na brincadeira com as meninas. Laura mostrou para os meninos o formigueiro que encontrou momentos antes. Segundo Samuel “*É uma casa de formigas perfeita*”.

Alice, olhando bem próximo ao formigueiro olha para mim e diz “*you percebeu que no formigueiro tem um burquinho que elas decoraram?*” Me aproximo e vejo que havia um montinho de areia como se fosse um formigueiro menor dentro de um formigueiro maior, era isso que Alice quis dizer que as formigas decoraram. “*Você gostou? Eu gostei*”, disse Alice.

Laura disse “*esse formigueiro é de formiga bebê, porque elas são bem pequenininhas*”. As formigas deste formigueiro eram bem pequenas, as outras próximas ao flamboyant eram bem maiores.

Samuel começou a procurar formigueiros também pelo parque fez o mesmo movimento das meninas anteriormente, ao ver os formigueiros falou com expressão de alegria e encantamento para Luca, “*Você não acredita! Vem comigo vem! Olha o que eu encontrei*”, apontando o formigueiro.

Luca diz “*É muita formiga, tem uma ligação que vai daqui até ali*”.

Samuel fala “*Achei um ninho, ah esqueci não é ninho é formigueiro*”, olha para mim e sorri. (Registro dia 02 de maio de 2018).

Alice ao perceber alguns pequenos buracos no chão que ela denominou de “*toca de formiga*”, ficou entusiasmada procurando mais pelo parque, Laura ao ver Alice procurando

também entrou neste movimento. Depois outras crianças foram chegando para participar da brincadeira e por ali ficaram por longo período na procura e observação das formigas no parque da frente. Talvez por quase não frequentarem este parque a quantidade de formigueiros e formigas chamou a atenção das crianças. No parque que as crianças frequentam próximo a sala, tem formigas, mas são outras formigas de tamanhos diferentes e não tem formigueiro espalhados pelo chão. Ainda durante o jantar, Alice comentou com Gael sobre a quantidade de formigas e de *toca de formiga* que encontraram no parque da frente, demonstrando ainda estar impressionada com suas descobertas ao brincar naquele espaço. Girardello (2011, p. 80) destaca que “o efeito da natureza sobre a imaginação das crianças não se limita, portanto, ao contato com a imensidão e o infinito, ocorrendo também diante de evidências singelas [...]”. Desse modo a autora enfatiza que a criança elabora hipóteses em silêncio, cria estratégias e enredos a partir do que já conhece, experimenta a liberdade radical da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento do mundo (GIRARDELLO, 2011).

Fotografia 16 - Crianças e toca das formigas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Como podemos ver no registro a seguir, as crianças em seu tempo brincam na inteireza de ser criança, estão ali na brincadeira imaginativa de serem animais. Buscam em suas experiências vividas expor naquele instante da brincadeira seus desejos, sentimentos e

cumplicidade entre elas. Conforme descrito acima, Livia e Gael tem uma amizade muito próxima, assim os dois passam grande parte dos momentos brincando juntos, porém quando outras crianças se aproximam entram na brincadeira sem problemas. Sendo assim, “[...] as redes de amizade podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura” (FERREIRA, 2004, p. 194). Como mostra o registro a seguir, os dois brincam, Alice e Bernardo se aproximam e são aceitos para se juntar na brincadeira, por ali nos pneus o grupo brinca. Pouco conversam entre elas, suas ações se voltam a imitar os cavalos, comportando-se conforme os cavalos, seja cavalgando ou soltando grunhidos, comunicam-se entre elas pelo movimento do corpo e através de olhares e sorrisos.

Nesta tarde Gael e Livia já saíram da sala correndo, estão brincando de cavalos, correm imitando os mesmos. No parque continuam a brincadeira de cavalos, onde Gael é o pai e a Livia o “*cavalo bebê*”. Gael, cuida da filhinha, leva para passear, faz carinho, pega no colo, faz comida “*o pai vai fazer uma comida para a filhinha cavalo*” e por ali ficam brincando

Bernardo e Alice se aproximam e ao ver Gael e Livia brincando de cavalo perguntam se podem brincar também “*Tudo bem, podem sim. Eu sou o pai e a Livia é a filhinha cavalo*” diz Gael.

Livia está deitada sobre um pneu, parece estar descansando, ou estaria Livia deitada no cavalo? Alice e Bernardo também vão para os pneus, sobem nos mais altos e por ali ficam deitados, também brincam de andar a cavalo. Riem e fazem barulho imitando cavalos, gesticulando como se estivessem cavalgando. Em alguns momentos voltam a deitar, mas em seguida montam “no cavalo” novamente. Por ali ficam cavalgando nos pneus, Livia fica no chão, Gael as vezes sobe nos pneus e também fica no chão com “*a filhinha cavalo*” quando fica próximo a Livia faz carinho em sua cabeça. (Registro dia 15 de maio de 2018).

Fotografia 17 - Crianças e o cavalo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Na situação imaginária a criança pode ser o que quiser, pode ser o outro, ocupar o espaço do outro, ou seja, pode transitar em diferentes papéis, e, ao brincar estará dessa forma encantando-se, construindo e descobrindo diferentes sentidos, cenários para si mesmo e para o outro. Esta constituição orgânica do indivíduo que molda sua individualidade dentro de cada contexto social e cultural, que por sua vez oferece recursos materiais e imateriais, conhecimentos e experiências que vão se ampliando no decorrer do processo. São essas influências sociais e culturais ao qual o indivíduo está exposto que vão gerar instigar e desenvolver sua imaginação, pois todo o mundo da cultura é um produto da imaginação e criação do ser humano.

[...] ficará claro que, em todo processo de educação da criança, a formação da imaginação não tem apenas um significado particular do exercício e do desenvolvimento de alguma função separada, mas um significado geral que se reflete em todo o comportamento humano. Nesse sentido, o papel da imaginação no futuro dificilmente será maior do que seu papel no presente (VIGOTSKI, 2009, p. 59).

Considerando a importância de apresentar para as crianças diferentes elementos constituintes da imaginação, arte, imagens, enredos, diferentes narrativas, entre outras tantas possibilidades que instigue a imaginação, acredito ser necessária uma melhor compreensão e ampliação e como consequência uma melhor valorização acerca da imaginação na educação de crianças pequenas. Nesse sentido, compreende-se que é preciso pensar a educação como lugar de escuta, mas principalmente também como lugar de fala, para tal é preciso existir práticas que para além de possibilitar as crianças a serem ouvintes, necessita-se especialmente permitir as crianças a serem boas narradoras de suas histórias. Recordo aqui quando estamos com as crianças em nossa ação pedagógica ao presenciar a necessidade e o prazer das crianças que chegam à unidade educativa narrando suas próprias histórias, acontecimentos vividos em outros momentos que elas nos trazem como necessidade em expressar-se sobre suas experiências outras que fazem parte de seus contextos. Portanto, ao refletir sobre imaginação em torno da “pedagogia da palavra” o autor ressalva que a escola deve permitir mais tempos e espaços reais e imaginários para as crianças se expressarem, bem como é preciso “*dar la voz de alerta a los docentes y educadores sobre la necesidad de fundar toda pedagogia tanto en la imaginación como en la inteligencia*” (JEAN, 1990, p. 55).

Partindo das contribuições de diferentes autores, considera-se pertinente reafirmar o espaço da Educação Infantil como um profícuo lugar para a constituição e enriquecimento das brincadeiras imaginativas das crianças, o seu constituir-se humano. Dentre as contribuições desses cabe a nós enquanto professores a possibilidade em buscarmos elementos nessas propostas expostas, em Calvino (1990) “*a pedagogia da imaginação*”; em Egan (2007) “*a aprendizagem imaginativa*” e em Jean (1990) ao apresentar “*a pedagogia da palavra*”; porém implica considerarmos que a imaginação está envolvida ao que diz respeito ao atendimento e o que oferecemos nas unidades educativas para as crianças, no sentido de como reconhecemos as diferentes linguagens e a partir disso como ampliamos os repertórios das crianças, buscando ampliação de mundo das mesmas. Implica também, refletirmos enquanto professores, que precisamos nos atentar para as contribuições de Vigotski (2009), ao que se refere que a imaginação e a criação estão ligadas e dependem de diferentes enriquecimentos externos que as crianças recebem em suas experiências vividas. Girardello (2005) considera que “é possível educar a imaginação infantil, cultivá-la como se faz com a inteligência ou a sensibilidade. Há mesmo quem diga que a tarefa mais importante da educação é a educação da imaginação” (GIRARDELLO, 2005, p. 4).

Essas contribuições desses autores são indispensáveis e nos servem de inspiração, como referências no processo de ampliação das experiências das crianças, compreendendo também a necessidade do cuidado, nas relações de afetos, nas interações e brincadeiras, bem como do que ofertamos e, que por mais que suas ações, suas brincadeiras afetam o espaço e o ambiente em que se encontra, a criança brinca. Brinca porque a brincadeira é constitutiva do ser humano, a brincadeira, assim como a imaginação, está intertextualizada com outras ações das crianças é o seu próprio viver. Compreendendo suas especificidades, com seus limites e sensibilidades individuais, onde é neste constituir-se humano que está a base da imaginação, nesse processo complexo próprio de cada criança. Porém compreendo os limites e dificuldades de cada indivíduo, pois vivemos em uma sociedade fragmentada e bastante complexa, onde por muitas vezes se perde o sentido humanista do livre viver.

Desse modo implica de nossa parte enquanto professores “dar as melhores condições ao florescimento da imaginação das crianças assume, neste momento, um caráter de tarefa histórica premente. A gente precisa preservar a qualidade desse parque de recreio, a riqueza da "clareira imaginária" como espaço de ensaio e lugar potencial para a liberdade” (GIRARDELLO, 2005, 04). Nessa perspectiva torna-se necessário pensarmos que os processos educativos são constitutivos do ser humano onde as crianças são as maiores informantes de nossas intencionalidades pedagógicas.

A próxima categoria apresentada é *Brincar ao vento...* movimento, onde procuro trazer sobre o movimento de forma mais ampla no momento em que as crianças chegam ao parque.

#### 4.3 BRINCAR AO VENTO... *MOVIMENTO*

No corpo da criança reside um conjunto de componentes físicos em plena constituição. Nele a vida explode, e aparece com força a vontade de desbravar e se aventurar. O irromper da vida, com sua força e velocidade, interroga a estrutura que tende a formatar, paralisar, enrijecer, docilizar, disciplinar.  
(Kátia Agostinho)

Foi no momento em que as crianças saíam da sala para brincar no parque que o movimento dos corpos ganhava mais *vontade de desbravar e se aventurar* pelo espaço, com diferentes brincadeiras as crianças intensamente se expressavam, era como se aquele espaço fosse *maior que o mundo*. Essa movimentação das crianças suscitou em nós um olhar com mais calma para essa intensidade de vida, nos fazendo refletir sobre este momento das crianças que ao chegarem ao parque brincam, expressando-se com movimentos mais amplos. Era como se ali, naquele espaço estivessem *soltas ao vento*. Seus corpos em movimentos

indicam a necessidade deste movimento mais amplo em estar do lado de fora da sala, demonstrando desejos de liberdade. Era como uma explosão de alegria, pois neste momento de chegada neste espaço era como se ali, neste instante de tempo começasse a brincadeira.

Vivemos hoje em uma sociedade que por razões de proteção e cuidado acentuado com as crianças, por questões de segurança retiram-se as mesmas de espaços naturais, abertos. As crianças vão perdendo espaços para brincar, perdem espaços pelo crescimento imobiliário e pelos carros que em grande número ocupam as ruas, espaço esse que fora usado pelas crianças para brincar torna-se hoje inacessível para elas. A rua já não é mais espaço de brincadeiras e de encontros, assim como em comunidades mais periféricas as crianças perdem espaços, por motivo de segurança e por não ter espaços nos quintais de casa, vão perdendo este espaço de convívio e de trocas de experiências tão simbólicas na vida delas. Assim sendo, caso esses momentos de encontro entre as crianças e espaços naturais não tiverem disponíveis no espaço da Educação Infantil, “talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades” (TIRIBA, 2018, p. 20). Nesse intenso movimento as crianças se expressam de diferentes formas com o espaço, demonstrando através de suas brincadeiras a importância de estar neste lugar, pois este além de proporcionar um ambiente para movimentos mais amplos possibilita as crianças estar em sintonia com este espaço e elementos da natureza que são encontrados ali.

Assim que as crianças eram liberadas a irem para o parque a maioria das vezes elas saíam da sala correndo, ao chegar ao espaço do parque o movimento se mostrava intenso. Algumas crianças correm para os brinquedos, geralmente ocupam primeiro os balanços onde com seus corpos fazem força para logo estar “*bem no alto*” e muitas vezes lá do alto soltar as mãos, saltando com seus corpos em piruetas, como se conseguissem criar asa e voar e, ao tocar novamente o chão, rindo rapidamente levantam, olham para quem por ali está e retornam novamente ao balanço, para repetir o feito e saltar novamente. Ao observarmos as crianças brincando nos balanços podemos perceber “a animação que o ser recebe quando se submete de corpo e alma aos ditames da imaginação aérea” (BACHELARD, 2001, p. 17).

Nesse sentido, durante as observações busquei focar o olhar neste primeiro momento que as crianças chegavam ao parque, onde muitas vezes as brincadeiras eram pulsantes, depois conforme as crianças iam saciando-se daquele ritmo intenso buscavam outras brincadeiras. Geralmente nos pneus sentavam ou deitavam e na areia, onde por longo tempo ficavam fazendo diferentes comidinhas. Em seguida apresento alguns registros fotográficos,

onde podemos perceber o entusiasmo das crianças ao brincarem neste espaço mais amplo que a sala, momentos esses que as crianças brincam “*ao vento*” no espaço do parque. Destaco o brincar *ao vento* no sentido de que o ar dá o fundamento da própria existência da vida que pulsa em nós. O fôlego da vida!

Com a compreensão também que são espaços (sala e parque) que estão em uma relação dialética, onde os mesmos estão atrelados, portanto não há uma separação, no sentido que esses espaços fazem parte da unidade. Na intenção de compreender o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque, fui percebendo durante as observações as vontades e desejos das crianças em se movimentar, assim que colocavam os pés no lado de fora da porta saíam em disparada para o parque. Nessa interação percebe-se que “A vida na creche é marcada pelo movimento; movimentar-se para as crianças é comunicar-se, expressar-se, interagir com o mundo; é uma forma de linguagem; é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades” (AGOSTINHO, 2003, p. 115).

Ao observar as crianças correr para fora da sala, onde podiam escolher com quem e de quê brincar, era nítida a expressão de entusiasmo e alegria demonstrada em seus rostos e através do movimento dos corpos que, saltitantes saíam em direção ao parque. Saíam correndo, rindo, gritando e logo ocupando os brinquedos, subir, descer, saltar, cair, balançar, levantar e retornar tudo novamente. Agostinho (2003) em sua dissertação também encontrou este cenário, onde segundo a autora as crianças apontaram o parque como um lugar de liberdade, de movimento, onde as mesmas podiam escolher de que brincar. Segundo a autora:

A alegria e a satisfação na ida para o parque por elas manifestada me fez compreender o parque como o espaço da creche de grande expressão e encontro de liberdade. Nele as crianças encontram a chance instituída, permitida da brincadeira livre, oportunidades para movimentos amplos, convívio/confronto com as diferenças, onde o adulto é fugazmente um olho vigilante (AGOSTINHO, 2003, p. 95).

Fotografia 18 - Crianças e o movimento



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

As crianças vão demonstrando através de seus corpos seus desejos de movimento, no parque têm também a possibilidade de empregar neste espaço outros sentidos e significados como, por exemplo, ao brincar nos balanços as crianças fazem deste outro lugar. Onde o balanço se transforma em possibilidades outras nas brincadeiras, para além de se balançar. Segundo Agostinho (2018):

As crianças, como atores sociais de direitos próprios, são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido de corpo inteiro; são legítimas suas formas de comunicação e relação e assim, contribuem à renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam. O corpo da criança, como suporte à sua ação social, expressa saberes, dúvidas, aceitação, contraposição, sentimentos, fragilidades, força, agilidade, incapacidade, fraqueza; enfim, seus pontos de vista, nos informando, dessa maneira, os modos de ser criança das meninas e dos meninos (AGOSTINHO, 2018, p. 353).

Nesse sentido, podemos ver que as crianças participam cada uma com seu jeito e em seu tempo, produzem sentidos de corpo inteiro, desde que para elas esteja permitida essa participação. No registro a seguir podemos ver que as crianças em suas brincadeiras com os balanços vão nos revelando que esses podem ser um brinquedo de girar. Com seus corpos segurando e girando até onde a corrente alcança, para em seguida soltar e este começar a girar rapidamente, com seus corpos em movimento girando ligeiramente, para logo em seguida retornar a repetir o mesmo movimento.

Depois da aula de espanhol as crianças são liberadas para brincar no parque. As crianças saem correndo da sala, falando “*Oba parque!*”, “*eh eh eh parque!*” Ao chegar no parque algumas crianças correndo vão para os brinquedos, sendo os balanços os primeiros a serem ocupados. Maria, Bernardo e Artur S. no balanço brincam de girar, deitam de barriga no balanço e fazem o mesmo girar, quando não tem mais espaço nas correntes do balanço, tiram os pés do chão e o balanço gira rapidamente, nessa brincadeira de girar ficam por um tempo, cada vez que o balanço para de girar se olham e caem na gargalhada. Depois começam a saltar do balanço em movimento, ao chegar no chão levantam rapidamente repetindo o movimento, se balançam alto e em seguida soltam suas mãos parecendo “voar”, caindo no chão e rindo. (Registro dia 15 de maio de 2018).

Fotografia 19 - Crianças e o balanço



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ainda sobre os movimentos das crianças nos balanços, podemos ver nos registros que as crianças ocupavam com muito gosto este brinquedo e, diariamente nele muitas crianças brincavam. Geralmente as primeiras a chegar ao parque corriam na direção dos balanços e por lá ficavam balançando, saltando, rindo, conversando, “- chama ao reconhecimento de que nele a vida irrompe, velozmente cresce e se modifica num corpo que vai adquirindo destreza ao explorar e se explorar em inter(ação)”. (AGOSTINHO, 2018, p. 354).

Fotografia 20 - O balanço



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

As crianças apresentam bastante interesse nos balanços, ocupando os mesmos de diferentes formas. Hoje Valentina e Artur S. brincam deitados de barriga para baixo, parecem caminhar apoiando as mãos no chão andam para frente e para trás, quando já não alcançam as mãos no chão, soltam-nas do chão aproveitando o embalo do balanço. Artur S. fica brincando com a areia, pega um punhado apertando com as mãos, faz pequenas bolas amassadas depois as joga no chão. Enquanto Valentina, deitada no balanço apoiada pelas costas, fica curtindo o embalo olhando para trás e para o alto neste movimento vai para frente e para trás. (Registro dia 30 de maio de 2018).

Fotografia 21 - Brincar balançar e...



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Assim que as crianças foram liberadas para o parque correram para os balanços, Valentina e Gael chegaram primeiro, logo já estavam balançando com toda a força e o balanço estava ficando cada vez mais alto. Valentina ao ver que tem várias crianças por ali querendo e esperando a vez no balanço rindo, olha para Gael e diz, “a gente não vai sair daqui nunca né Gael”, Gael concorda dizendo e rindo “é mesmo Valen”. (Registro dia 05 de junho de 2018)

Fotografia 22 - Balançar e voar



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Como em outros momentos, essa foto acima registra o brincar das crianças no balanço, fica a evidência da alegria e do prazer das duas crianças balançando ali, lado a lado, que com o movimento do corpo fazem também o movimento do balanço, nesta relação “é necessário estar presente, presente à imagem no minuto da imagem” (BACHELARD, 1993, p. 1). As crianças vivem este momento um momento de liberdade ao sentir o vento em seu rosto e cabelos, neste balançar torna-se possível perceber o vai e vem de seus corpos que ali estão, no movimento do balanço, na presença um do outro, no olhar, na interação com a paisagem, com o ar, com o vento, com o céu “[...] Quem é quando criança a natureza nos mistura com suas árvores, com suas águas, com o olho do azul do céu” (BARROS, 2008, p. 133).

Várias foram as vezes que ao balançar, as crianças lá do alto soltando-se suas mãos saltavam como se voassem em direção ao chão, em seguida voltavam a se balançar e depois saltavam novamente. Geralmente faziam este movimento até algum adulto chamar a atenção para o cuidado em não se machucar, pois saltavam do alto, deixando as professoras e quem por ali passava apreensivos.

Antônio e Clara brincam nos balanços, depois de um tempo se balançando e saltando dos mesmos, a professora pede que não saltem mais, pois podem se machucar. As duas crianças ao ver que Bernardo está com gelo no braço, pois caiu descendo do mastro do escorregador, vão ao encontro de Bernardo. Depois de ver e tocar no gelo, Antônio e Clara voltam ao balanço. Antônio ao chegar a certa altura salta do balanço em movimento, rapidamente olha para a professora e, no mesmo

instante levanta do chão. Clara também faz isso, salta do balanço, mas ao tocar no chão escorrega e cai sentada. Com os olhos arregalados olha para a professora e logo em seguida sorri e rapidamente levanta. A professora volta a pedir para que não saltem mais, por ali as crianças ficam, em seguida Clara sai e vai para os pneus. Outras crianças se aproximam dos balanços, ficam se balançando, logo depois mais crianças chegam e Clara volta. Em duplas sentam nos balanços enquanto outros na parte de trás ficam empurrando-as, não consigo distinguir quem se diverte mais, se é quem está no balanço ou quem está atrás empurrando o balanço, demonstram alegria rindo e balançando, nesse movimento as crianças ficam ora umas balançam ora outras. (Registro dia 30 de maio de 2018).

O saltar dos balanços como um momento vivido pelas crianças no espaço do parque, possibilita pensarmos como podemos ampliar esse brinquedo tão caro para elas, pois neste parque dois balanços são para todas as crianças, limitando assim esse rico momento delas brincar, onde as mesmas flutuam com a leveza da alma, pois “O ser voante, em seu próprio sonho, declara-se o inventor de seu voo. Forma-se assim, na alma do sonhador, uma consciência clara do homem que voa”. (BACHELARD, 2001, p. 21).

Algumas crianças fazem do saltar do balanço, uma brincadeira diária, nos deixando a impressão que sairão voando. Pois assim que suas mãos soltam-se das correntes dos balanços, seus corpos lançados são para frente e em seguida para o chão, mas nesse curto tempo que estão no ar demonstram a sensação de voar, “no mundo do sonho não se voa porque se tem asas, mas acredita-se ter asas porque se voa. As asas são consequência” (BACHELARD, 2001, p. 28). Assim, pela figura da asa as crianças brincam *ao vento*, no balanço se desprendem do mundo real como se *despraticar as normas* experienciando-se de diferentes maneiras, imaginando e criando novos movimentos corporais, vão nos revelando seus desejos livres e brincantes como seus próprios desejos.

Outras crianças demonstram vontade em saltar, mas não conseguem por insegurança ou ainda não ter a “audácia” para soltar suas mãos. Seja no balanço, nos pneus ou em outro brinquedo que as desafiam. Seus corpos ao mesmo tempo em que se mostram desejosos em saltar, com a expressão no rosto, sorriso entre os lábios e seus olhares que parecem dizer que vão saltar, porém suas mãos ainda não estão prontas para soltar-se, mesmo demonstrando vontade a dúvida paira. Assim o olhar se cruza com o olhar da amiga que está ao lado incentivando, olha para o chão e a dúvida permanece soltar ou não as mãos. Segundo Agostinho (2018) “Existem crianças às quais, por escolha ou limitações, a expressão e a experiência de seu corpo, de seus movimentos e gestos são mais contidos, moderados e, em alguns momentos, quase imperceptíveis. As crianças são diferentes entre si, e seu corpo e a forma de expressá-lo também o são” (AGOSTINHO, 2018, p. 354)

A parte de saltar também é um desafio. Pois nem todas as crianças saltam, apenas as maiores, as que vencem o desafio de soltar as mãos da corrente do balanço. Hoje Lívia ao mesmo tempo em que demonstra vontade de saltar, não conseguia soltar suas mãos do balanço. O desafio de saltar aparece não apenas nos balanços, mas nos pneus também, hoje Isadora saltando tentava convencer Laura a saltar. Laura ficou olhando para baixo e para Isadora, mas ainda não conseguiu saltar ficou observando a amiga, demonstrando desejo, mas ao mesmo tempo receio em se soltar (Registro dia 30 de maio de 2018).

As crianças demonstram a todo o momento seus desejos em movimentar-se neste espaço. Como o espaço do parque é um local mais amplo que a sala e, o controle por parte dos adultos não é tão rígido, as mesmas conseguem movimentar-se com mais fluidez, seja no balanço, brincando de pega-pega, no escorrega ou nos galhos da árvore. Demonstram este desejo quase que o tempo todo, experienciando seus corpos das mais variadas formas.

Através dos registros fotográficos também podemos ver a expressão de alegria que acompanha os corpos brincantes das crianças, muitas vezes a comunicação se dá pelo olhar e pelas gargalhadas compartilhadas entre elas nos momentos de brincadeiras. Agostinho (2018) nos traz que “*o rosto sustenta a identidade pessoal*”, assim percebemos nas expressões dos rostos das crianças, como diz a autora, que “o olhar e a expressão, na trama simbólica da interação, cumprem um importante papel; contribuem ao desenrolar da interação, os olhos recebem e, simultaneamente, transmitem informações na troca de enunciados, e as expressões comunicam diferentes conteúdos” (AGOSTINHO, 2018, p. 355).

No registro a seguir podemos ver as meninas descobrindo o balanço nos galhos da árvore, onde a partir de uma brincadeira de alimentar as minhocas descobriram ao pegar folhas da árvore o balanço em seus galhos.

Alice e Laura que no dia de ontem passaram um longo período procurando “*toca de formiga*” no parque da frente. Hoje retornaram a procurar formigas pelo parque e, ao encontrar um pequeno buraco no chão segundo Alice encontraram “*um ninho de minhoca*”. Por ali ficaram brincando de preparar alimento, buscam por folhas de árvores que estão no chão, rasgam as mesmas em pedaços menores e depois distribuem onde imaginam ter minhocas para alimentar as mesmas.

Depois vão até o poço, sobem e então conseguem pegar um galho do pé de ameixa, retiram algumas folhas sentam na areia e rasgam, voltam as espalhar sobre as plantas, segundo Alice “*é comida para as minhocas, pois Laura não sabe que minhocas comem folhas*”. Retornam para os galhos e pegam mais folhas, ao soltar os galhos às meninas percebem o movimento dos mesmos. Laura se pendura no galho, se arrisca tirando os pés do chão, com o balanço do galho começa a rir chamando a atenção de Alice que também se pendura para se balançar, as duas riem, chegam a gargalhar aproveitando o balanço, num misto de alegria e desafio ao tirar os pés do apoio.

Ananda ao perceber as meninas ali brincando, corre dizendo “*eu também quero, eu também quero*”. Laura mostra como Ananda deve fazer, “*segura o galho e vai para frente tira o pé da mesa*”. Ananda faz o que Laura falou e as duas começam a rir. Por ali ficam por alguns minutos aproveitando o balanço. Em seguida a professora chama as crianças, pois precisa mostrar algo no espaço da horta. As meninas

aproveitam mais uma vez o balanço e descem, as três saem rindo e vão ao encontro da professora e outras crianças. Também sigo para onde a professora está chamando, em seguida olho para trás e vejo Lívia tentando pegar o galho, porém Lívia é menor e não o alcançou, então desce e vai correndo se juntar com as outras crianças. (Registro 04 de maio de 2018)

Fotografia 23 - As meninas e a árvore



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No escorregador, as crianças também anunciam seus desejos de movimento, seja sozinho ou em grupos, elas participam de corpo inteiro, podemos observar no escorrega que a cada descida o desafio parece mudar. Descem de diferentes maneiras, sozinhas, de frente, de lado, deitadas ou sentadas. Tanto nos balanços, como nos galhos da árvore quanto no escorrega, as crianças vão desafiando seus próprios corpos e, na medida em que se sentem seguras sempre acompanhadas do desafio estão também às gargalhadas, sim, pois se prestarmos atenção veremos que as crianças riem muito, e se entregam de corpo inteiro nas brincadeiras. “O fato é que exerceram poder na relação social da qual interagiram e negociaram no seu espaço educativo e o estruturaram com aquilo que é próprio do humor, seu caráter jocoso, engraçado, subversivo, povoando a pré-escola com o riso, a graça” (AGOSTINHO, 2010, p. 199).

Diariamente presenciei as crianças que em suas brincadeiras riem muito, principalmente quando brincavam em pequenos grupos, na hora de brincar nos balanços a gargalhada estava ali presente. O riso solto muitas vezes chamava a atenção ou por alguém estar com um pouco de medo do balanço estar muito alto, ou na hora de girar o balanço e ainda, depois de saltar e ao olhar para quem estava próximo elas caíam na gargalhada. Segundo a autora,

Quando rimos, enviamos uma mensagem ao outro, comunicamos nossa disposição para nos aproximar, de fazer contato, de trocar. Mais rápida e facilmente os sorrisos de simpatia são dirigidos para as crianças na sociedade ocidental, e ainda são elas, em larga medida, que com sua forma de explorar e descobrir o mundo, seu modo brincante de se relacionar, são motivadoras do risível aos adultos, citadas como referência, medida para o mundo do risível (AGOSTINHO, 2010, p. 218).

Em seguida podemos ver por meio de alguns registros as crianças brincando no escorregador.

Fotografia 24 - Crianças e o escorrega



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No escorrega um grupo de crianças brinca, sobem rapidamente e em seguida descem escorregando, descem sentadas ou deitadas e por ali ficam brincando. Assim que descem sobem pelas laterais onde lá em cima na base se penduram dando uma balançadinha para depois descer novamente. As vezes deitadas escorregam e quando estão chegando ao chão voltam a subir pelo próprio escorregador. Ananda, Richard e Luca também descem juntos e deitados por diversas vezes. (Registro dia 22 de março de 2018).

No escorregador Alice e Isadora brincam, as duas se equilibram sentadas de frente e de lado, as vezes escorregam deitadas também. Em seguida outras crianças se aproximam, também escorregam de diferentes maneiras, sentadas, deitadas, de barriga para cima, ou para baixo, de lado, descem e voltam rapidamente a subir. Por ali ficam longo período brincando subindo e escorregando, mais riem do que conversam. As vezes descem em duplas ou trio e ao chegar no chão uma vai por cima da outra, e elas riem animadas. Correm para ver quem vai chegar ao topo por primeiro, subindo pelas laterais ou pelo próprio escorregador, as vezes fazem rodízio indo uma a uma, outras vezes a disputa é quem chega primeiro, para ficar na frente das outras para escorregar juntas. As vezes algumas crianças mesmo brincando em outra brincadeira vem para esse brinquedo sobem rapidamente escorregam e retornam a brincadeira de antes, hoje Antônio, Ananda e Laura fizeram isso, as vezes ficam um pouco mais, outras escorregam e já saem do brinquedo. (Registro dia 15 de maio de 2018)

Fotografia 25 - Brincando no escorrega



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No escorrega Isadora, Antônio e Alice brincam. Sobem rapidamente para em seguida escorregar, ao escorregar Alice rindo ergue os braços e rapidamente desce ao tentar subir pelo escorregador já vem Antônio escorregando sentado logo em seguida colocou as pernas para fora. Isadora a cada vez que sobe para escorregar se balança na base superior do escorrega, por ali repete várias vezes este movimento, mantém suas mãos na base até onde os braços alcançam para depois se soltar e sentando no brinquedo desce escorregando. Isadora também escorrega pelo mastro que faz parte da estrutura que compõem o escorrega, as vezes desce deslizando outras com apoia as mãos apoiadas no mastro salta para trás. (Registro dia 05 de junho de 2018).

Nessa perspectiva, de considerar o movimento das crianças em espaços mais amplos necessita-se possibilitar o espaço do parque como espaço de encontros e como lugar potente para as crianças conhecer a si e o mundo através de sua experiência do brincar. Isso implica em permitir que as mesmas tenham possibilidade de se organizar, de expressar-se em seu livre viver, como a vida que se expressa na natureza. “Se as crianças são seres da natureza,

precisamos repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades” (TIRIBA, 2010, p. 7).

No registro a seguir é possível ver a organização das crianças no espaço do parque, onde elas se organizaram para decidir qual será a brincadeira. Apresento este registro também por nos mostrar a complexidade que é o cotidiano com as crianças, pois ao considerarmos apenas uma expressão negamos outras. No sentido de que a brincadeira, o movimento, a imaginação, as emoções, as narrativas, ou seja, a vida das crianças está entrelaçada no aqui, no presente das crianças e elas nos mostram diariamente essa necessidade de viver, cabendo a nós professores possibilitar espaços e tempos reais e imaginários para que as crianças consigam se expressar de maneira lúdica.

Maria corre pelo parque chamando “*vamos ter uma reunião*”, “*uma reunião*”, depois de algumas voltas pelo parque algumas crianças começaram a seguir Maria, primeiro correndo atrás dela, em seguida fizeram um trenzinho onde várias crianças se juntaram e pelo parque seguiram cantando “*piui piui choque choque*”. Foram em direção ao túnel, escalaram o brinquedo os meninos entraram no túnel, as meninas seguiram descendo pelo escorregador.

Felipe começou a chama-las “*Voltem aqui, é bem importante para todos participar*”, as meninas não voltaram, foram para os pneus e lá subiram. Aproximei-me e ouvi Maria falando para as meninas “*a reunião que eu estava chamando era para decidir de qual brincadeira vamos brincar*”, Maria gesticula e falava ao mesmo tempo. Os meninos chegaram e também subiram nos pneus, Antônio queria brincar de “*foguete, contagem regressiva*”, as outras crianças não aceitaram, eu não consegui ver quem teve a ideia de brincar de sorvete, mas a maioria das crianças aceitou. Todas desceram dos pneus e começaram a procurar por folhas pelo parque.

Artur S. logo veio com uma folha grande, dizendo “*olha eu que achei, então é minha*”. Alice “*essa não pode, você tirou da folhagem flor*”, Artur S. “*não, não tirei não*” e por ali ficaram colocando areia em cima da folha.

Clara foi até o abacateiro pegou umas folhas que estavam no chão, olhou as folhas e logo em seguida olhou para cima, e começou a pular para tentar alcançar os galhos mais baixos, Alice chegou e também ficou pulando junto com Clara. Clara, mais alta conseguiu alcançar e pegou duas folhas uma para ela outra entregou para a amiga Alice. Sentaram na calçada e começaram a fazer o sorvete.

Outras crianças viram as meninas pegando as folhas e também foram tentar tirar folhas do pé de abacate, pularam, saltaram Bernardo teve a ideia de pegar o amigo no colo, mas não deu muito certo. Felipe tomou distância e começou a saltar, até conseguir pegar os galhos, onde outros meninos também conseguiram pegar folhas. Saltando, se esticando todo conseguiram pegar, várias folhas. Sentadas no chão começaram a fazer diferentes sorvetes, “*morango, frutas, maracujá, chocolate entre outros*”. Felipe pegou uma folha e entrou entre os pneus “*aqui vai ser meu lugar de fazer meus sorvetes*”. E ali no meio começou a fazer os sorvetes. “*Mari, esse é para você. Você quer? É de baunilha.*” falei que sim, ele me entregou dizendo “*depois de comer, precisa devolver o prato, porque não tenho outro*”, referindo-se a folha do abacateiro. (Registro dia 27 de junho de 2018).

Fotografia 26 - Organizando a brincadeira



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Fotografia 27 - Sorvete de baunilha



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Partindo do registro exposto podemos ver que as crianças foram se mobilizando de forma que várias foram se envolvendo na brincadeira, desse modo torna-se importante pensar este espaço do parque como importante espaço na vida das crianças, pois o mesmo propicia através da brincadeira que elas possam viver diferentes experiências vinculadas com elementos da natureza, porém torna-se importante para as crianças o contato direto com espaços mais amplos. “Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender” (LIMA, 2015, p. 35). Com a compreensão que não basta apenas elementos da natureza, porém neste espaço a organização das brincadeiras das crianças ocorre a partir dos elementos que ali estão disponíveis.

Para tal, implica em termos professores dispostos, reflexivos, que em sua intencionalidade pedagógica desafie, intensifique o contato das crianças com diferentes experiências e em diferentes espaços e materialidades, garantindo a elas uma interconexão com a natureza. Permitindo estar em espaços onde a crianças possam ter a percepção mais ampla no sentido de *brincar ao vento*, tendo nesses espaços a possibilidade de mais liberdade, de imaginação e criação, aspectos esses que são constituintes da subjetividade humana. “Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar sempre presentes” (TIRIBA, 2010, p. 7). Logo, se para às crianças não forem oferecidas outras formas de conhecer, experimentar, descobrir, entre outras, neste ciclo elas permanecerão sem acessar outras possibilidades de conexão consigo e com o meio em que vivem. Dessa forma, necessita-se a percepção dos adultos reiterando a organização de tempos e espaços, bem como brinquedos, elementos materiais e imateriais para as crianças, no sentido de ampliar e qualificar seus conhecimentos e significados acerca do mundo cultural, físico e natural. Para tanto,

O papel da professora nesse processo é o de instigar/provocar a construção e levantamento de hipóteses, do pensar e agir sobre as coisas, apoiar as ideias das crianças e criar possibilidades de concretizar e ampliar as brincadeiras imaginação e fantasias. Isso exige colocar ao alcance delas, objetos da cultura material e imaterial que instigam à invenção, a pesquisa, a exploração, a curiosidade, a contemplação, a elaboração de significados, o desejo de conhecer e experimentar intensamente as coisas do mundo, de forma cada vez mais elaborada (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 218).

Tiriba (2006) sugere que neste processo de experiências das crianças e através da diversidade de elementos que a natureza nos oferece, torna-se importante a inclusão das artes como caminho para as crianças expressarem-se de diferentes formas seus sentimentos e descobertas de si e do outro. Imbricados na percepção como seres da natureza, incorporando a arte em diferentes perspectivas e em suas múltiplas expressões como teatro, dança, artes visuais, música, literatura. Nesta direção, Oliveira (2008) também procurou em sua pesquisa sinalizar algumas bases teóricas-metodológicas as quais seja possível estabelecer um olhar sobre a produção artística-cultural das crianças, para este reconhecimento “exige a constituições de significados socioculturais e o desenvolvimento técnico e expressivo entre as crianças (e os adultos)”. Segundo a autora:

Pensar, investigar, organizar e desenvolver propostas pedagógicas nesta direção requer trabalhar com a cultura artística no cotidiano das crianças e não em momentos esporádicos, festividades ou na “semana do folclore”. A cultura artística deve vir a integrar o cotidiano de forma prazerosa, provocando as narrativas infantis, a curiosidade e o entusiasmo, impulsionando as pequenas e grandes “subversões poéticas”. Para isso, defendo o trabalho com a densidade narrativa mitológica, das histórias fantásticas, com as esculturas nos espaços dos museus nas praças, igrejas, na beira da praia, nos ateliês dos artistas, nos Sambódromos e avenidas. As crianças precisam viver experiências com imagens potencialmente sempre novas e sempre radicais, num contraponto as imagens previsíveis como as da televisão (OLIVEIRA, 2008, p. 271).

Como já dito acima, as crianças demonstram alegria em experienciar-se em diferentes brincadeiras, expressam seus desejos brincantes tanto em sala como no parque. Assim, visto que a criança brinca e com intensidade ao brincar movimenta-se, ela se expressa com seu corpo na relação com o outro e com o meio ao qual está inserida, nesse movimento expressa-se, descobre, encanta-se, imagina e cria. Como uma concepção dialógica do movimento humano esse movimento vai envolvendo outros aspectos da criança na expressão do corpo, sua subjetividade, expressado na ação do brincar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal, analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil. Nesta direção buscamos compreender a brincadeira e a imaginação como constituintes no processo de humanização das crianças. O estudo partiu da hipótese que os elementos e espaços naturais potencializam a brincadeira das crianças, pelo entendimento que nós adultos precisamos transcender ao histórico binarismo entre natureza e cultura e possibilitar que a criança em suas brincadeiras acesse diferentes elementos que potencializam sua força criadora e imaginativa, que ao transformar esses elementos em outras possibilidades de criação, em algo novo demonstra encantamento e interesse pela novidade. “Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora, a natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança” (PIORSKI, 2016). Possibilitar o acesso da criança a diferentes elementos naturais e espaços é uma forma da mesma acessar conhecimentos de como a vida se expressa no planeta Terra. Com vivências concretas e sensíveis, como forma de compreender que nos constituímos na integralidade, na interação com o *outro* e com o meio, e que para tal necessitamos construir relações cuidadosas e afetivas em conexão com as mais diversas formas de vida na Terra.

Estudos na área da infância têm apontado o quanto as crianças gostam e querem brincar no espaço do parque e nele como as crianças mobilizam os elementos naturais para suas brincadeiras. Podemos perceber o quão é intensa a entrega com que as crianças se encantam ao explorar de corpo inteiro essas vivências. Permitir às mesmas a vivenciar e vitalizar sua força imaginadora possibilitando essa sintonia com ambientes e elementos naturais nos faz vislumbrar uma educação que afirme a *experiência da existência humana*.

Através da pesquisa, podemos reafirmar o grande interesse das crianças em brincar no espaço do parque, tendo este como um espaço que mais se aproxima do espaço natural, possibilita para as crianças estar em uma relação mais próxima da natureza de forma dialógica, num movimento cíclico criança↔natureza↔brincadeira↔imaginação↔movimento. Neste espaço as crianças expressam diferentes linguagens demonstrando a importância deste momento para movimentar-se enquanto corpo, imaginação e criatividade, que nas interações e brincadeiras vão se constituindo enquanto seres biopsicosociológicos em processo de humanizar-se e nas relações se constituem junto aos seus e em conexão com todo o ambiente. Reafirmamos nossa defesa na necessidade da criança estar em contato com os elementos da natureza como

*harmônios da imaginação* em todos os espaços e tempos da unidade, porém neste estudo a observação foi focada no espaço do parque.

Em vista disso, reafirmamos o parque como um lugar escolhido pelas crianças. Um lugar possível de conectar a criança consigo mesma, com o outro e em conexão com o meio ambiente, proporcionando sua constituição humana, o seu livre viver pela brincadeira imaginativa, pelo encantamento e descobertas das mesmas. Portanto, por ser inerente a condição humana, entende-se a brincadeira e a imaginação como um processo complexo e constituinte do ser humano, ao qual implica perceber que é o movimento da vida, nos muda...

Compreendemos que nossa ação pedagógica faz parte desse processo, que para tal implica estar embasada em reflexões teóricas, conhecimentos e concepções acerca da educação das crianças. Na medida em que reconhece e respeita as mesmas como seres humanos em processo de constituição, possibilita proporcionar para as crianças diferentes vivências como forma de conhecer e criar vínculos sensíveis com o mundo, de forma mais fluida, lúdica. Que possamos garantir a elas o direito a brincadeira em espaços mais amplos, para que em suas experiências possam reconhecer outros modos de existência de vida ancorados em princípios éticos do bem comum como cuidado, respeito entre outros. Como também o acesso a diferentes elementos naturais para que as crianças tenham elementos para imaginar, criar de modo que consigam se relacionar com o outro e com o espaço, a fim de conectá-los consigo mesma, em relação com o meio, com vistas a construção de um novo mundo que respeita as pessoas em sua integralidade e zela pela proteção da biodiversidade.

Nesse sentido, fomos até uma escola desdobrada municipal que em sua composição atende um grupo de crianças da Educação Infantil pública e acompanhamos um grupo de crianças deste NEIM vinculado. Como suporte teórico metodológico para a pesquisa, usou-se da etnografia, pois se entende a mesma como um caminho que possibilita a pesquisa próxima com as crianças. A fim de aproximar e conhecer o campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais intensa, partindo de um olhar contextualizado, buscou-se a partir das observações e registros escritos registrados em diário de campo e fotografias, uma melhor aproximação das mesmas. Dessa maneira, esse processo resultou num acúmulo de dados (escritos e fotográficos) que no decorrer da pesquisa foram sendo organizados, configurando-se em categorias de análises para uma melhor organização do texto.

A partir das observações, registros e análises as categorias foram emergindo, possibilitando assim que refletidas, estudadas e em diálogos com as teorias, colaborem para nos aproximarmos das crianças e pensemos a docência. Esta pesquisa revelou para mim novamente a complexidade em pesquisar *com* crianças, bem como a complexidade de

pesquisar sobre brincadeira e imaginação como constituição social, e ainda, como processo de constituição humana. Onde por muitas vezes foi preciso um esforço maior para desnaturalizar o que em mim estava posto, ou ainda que algumas questões em que acreditava estarem superadas ainda não foram. Assim também coube um esforço maior de minha parte em compreender e superar alguns binômios, como criança-natureza, brincadeira-imaginação, dentro-fora, entre outras questões e discorrer sobre procurando não dicotomizar os mesmos. Ficam ainda os desafios de sua superação, na medida em que exige também uma nova semântica, esforço que a área da Educação Infantil e outras vêm empreendendo, uma ação coletiva que busca uma linguagem mais rica e complexa e que não incorra nos deslizos do binarismo. Mas a pesquisa também revelou encantamentos, descobertas, experiências vividas cheias de afetos que nos aquecem.

A brincadeira, como sabemos, é social; aprendemos a brincar no decorrer de nosso processo de humanização, nesse sentido quanto mais brincamos mais experiência vivida vamos agregando, dessa maneira implica que, quanto maior for nossa experiência maior será nossa imaginação e tudo está envolvido no complexo processo de humanizar-se e, através dessa complexa teia da vida vamos nos constituindo enquanto humanos. Falar, estudar, pesquisar, refletir sobre esses termos nos faz compreender o quanto ainda precisamos e necessitamos de mais conhecimentos acerca dos mesmos, pois compreendo que esses envolvem a vida, *o humanizar-se das crianças* bem como o nosso enquanto humanos em constante movimento. Porém, é com as crianças que estamos diretamente envolvidas em nossa prática pedagógica e, cabe a nós enquanto adultos professores em nossa intencionalidade pedagógica possibilitar a ampliação das condições para as experiências de vida para elas nos contextos da Educação Infantil. Reitero aqui a necessidade e a importância em termos formação continuada como forma de estarmos em constantes reflexões e aprendizados acerca das complexas situações que emergem em nossa prática pedagógica.

As crianças através da brincadeira nos mostram a relevância dessa enquanto ação social na constituição de suas experiências. Ao nos aproximarmos e olharmos *de perto e de dentro* percebemos que nas interações estabelecidas entre as crianças e com os adultos, elas expressam suas formas de ser, estar e se relacionar no mundo, seja no sentido individual ou coletivo. No estar com as crianças elas foram nos mostrando através da brincadeira seus saberes que fazem parte de seus mundos, seus modos de ser que são parte da cultura da infância, brincadeiras que perpassam gerações e que com elas as crianças conseguem, como diz o poeta Manoel de Barros dar respeito também *às coisas desimportantes e aos seres desimportantes, com aquele gosto supremo de ver* de forma mais poética e lúdica.

Desse modo elas ocupam o espaço do parque e em suas brincadeiras de fazer comidinhas com elementos naturais disponíveis permanentes como areia e folhas entre outros elementos que no decorrer das estações surgem no cenário do parque elas vão modificando seus pratos, acrescentando nesses novos elementos que vão surgindo como abacate e ameixinha. E neste *fazer comidinhas* as crianças também vão se constituindo enquanto humanos, dando sentidos e significados em suas ações, bem como criando negociações que fazem parte de suas vidas, são modos sociais que elas vão constituindo entre elas, o espaço e suas materialidades e em relação a cultura mais ampla.

Nessa complexidade elas brincam, e assim implica de nós adultos reflexividade e aproximação para compreender e reconhecer suas organizações, seus modos de se movimentar, suas negociações e repertórios, provenientes de diferentes contextos sociais e culturais de cada criança. Identificar esses modos de *ser* expressos pelas crianças em suas brincadeiras configura-se importante embasamento para planejar e diversificar o cotidiano junto com as crianças, garantindo que elas possam experimentar e conhecer a vida pelo brincar. Com a compreensão que as crianças necessitam em suas brincadeiras novos elementos e diferentes materiais para suas criações, e que essas brincadeiras e criações necessitam perpassar espaços e materialidades diversas, dentre eles o do parque e toda sua potência – elementos naturais, amplidão, sua abertura para a novidade e o inusitado etc.

Em suas brincadeiras de ser animais, as crianças foram demonstrando o cuidado e o afeto com o outro, com os animais, nos indicando que esse cuidado está entrelaçado em suas relações de vidas, faz parte da sua constituição individual e coletiva. São práticas sociais de cuidado que diariamente as crianças experienciavam em suas brincadeiras “caracterizadas por sequências de ação em que se destacava o cuidado e entrecruzavam-se manifestações de afeto, permeadas por uma objetividade nos modos de agir em relação ao filhote” (RIVERO, 2015, p.149). Em suas ações as crianças iam evidenciando as relações de cuidado vividas em seus contextos sociais, bem como seus interesses e afetos pelos animais.

As crianças em seus cotidianos nos indicam através do brincar seus desejos, suas hipóteses e maneiras de conhecer o mundo e a si próprias, suas formas de se relacionar com o *outro*, seja criança, ambiente ou animais. Desse modo torna-se necessário aprendermos outra forma de nos relacionarmos com o planeta, de reconhecer a natureza como um organismo vivo e que somos parte de todo este sistema. Implica em oferecermos para as crianças uma pedagogia mais cuidadosa, poética, e lúdica na forma de apresentarmos o mundo a elas. Um mundo mais sensível, cuidadoso, mais alegre e colorido, que em suas experiências elas possam se encantar, imaginar, brincar de maneira que seja respeitado seu tempo de criança,

seus direitos e que possam viver em sua integralidade.

Compreendo que é preciso em nossas ações pedagógicas possibilitar às crianças diferentes formas de sentir, se encantar, observar o que acontece em seu entorno, a construir sentidos a partir de suas experiências e observações, potencializando o princípio estético da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade, nesse sentido, “As práticas pedagógicas precisam garantir às mais diversas experiências desejos e interesses quando brincam livremente entre si” (DCN 2009, p. 04). Ao brincar, a criança manifesta-se em diferentes linguagens, permitindo o exercício de a criança ser ela mesma, nessa relação “a materialidade do brincar é o campo das significações da alma. Perpassa o tato, o olfato, a audição e o paladar, alcançando tais impressões sensoriais para o dinamismo dos símbolos, acordando imagens e arcaísmos do ser, comungando a vida presente com a memória longínqua das gerações” (PIORSKI, 2016, p. 84). Nessa perspectiva as Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Núcleo Relações com a Natureza (2012) nos apontam que:

O olhar atento às experiências infantis indica que as crianças gostam de brincar na rua, desejam brincar com água, gostam de subir em árvores, ter contato com animais. Podemos proporcionar espaços arborizados com sombra e ar fresco; criar situações planejadas em que possam aprender a se relacionar com a água, com árvores, com animais. Ou seja, as crianças aprendem a respeitar e proteger os seres da natureza ao se relacionarem de forma íntima e inteira com ela (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 192).

Coadunando com essas indicações, Tiriba (2010) propõe uma educação ambiental desde a primeira infância, enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo, mente, conhecimento e vida. A autora ainda complementa com a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. Enfatiza que creches e pré-escolas são “espaços de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas durante a primeira infância. Precisam, portanto, ser espaços onde elas vivam – interessante, satisfatoriamente, alegremente – as primeiras experiências de sua vida” (TIRIBA, 2007, p. 227).

Entendo que o contato com os mais diversos elementos que a natureza nos oferece, nos guia a proporcionar e sentir experiências sensíveis que se expressam em uma variedade de texturas, aromas, cores, sons, sentidos. Experiências essas que permitem às crianças conhecerem diferentes materiais capazes de proporcionar descobertas diferentes e especiais para elas. Tal concepção exige de nós profissionais da área, um trabalho pedagógico que possa acolher as crianças de forma mais humanizada, a respeitar seus contextos em

proposição com a diversificação e ampliação de seus repertórios em suas brincadeiras. Essa postura procura romper com uma visão moderna de criança, que a concede o estatuto de sujeito universal, homogênea, vulnerável e dependente do adulto. É preciso então como nos diz o poeta *despraticar às normas*, mesmo que para isso seja necessário a criança falar “*toca de formiga*”.

Partindo da perspectiva que diferentes expressões de vida se manifestam em ambientes mais naturais bem como, que as crianças são nossas informantes a partir de diferentes linguagens e expressões em suas formas de ser, em suas interações e brincadeiras indicam-nos caminhos possíveis de transcender aquele espaço, muitas vezes fechados em uma cultura do controle, indo ao contrário ao movimento do pulsar da vida das crianças do movimento mais amplo. Necessita-se pensar a partir dessas múltiplas interações entre as crianças e o meio e para, além disso, procurar a partir dessa vida que pulsa cheia de encantamento, desejos, desafios, movimentos e curiosidades buscar junto com as crianças, em seus contextos a possibilidade de propor para elas espaços e materiais que potencializam suas experiências imaginativas e criativas, fazendo que prevaleça os desejos delas em estar nesses ambientes naturais, mais amplos que tanto as atraem. “Estar presente, de corpo inteiro na experiência implica na mobilização das sensações, emoções, conflitos, reflexões, ideias e conceitos. Conseqüentemente a criança se transforma e o lugar é transformado pelo vínculo, pelo novo olhar sensível e apurado” (LIMA, 2015, p. 119).

Desse modo, estudos da área já nos indicam algumas necessidades, como a organização de tempos, espaços, elementos materiais e imateriais que para as crianças são oferecidos, no sentido de que precisamos garantir a elas o direito da brincadeira. Buscamos a partir desses indicativos, a brincadeira como expressão de vida, e, isso as crianças nos indicam a cada dia quando nos mostram com suas brincadeiras diferentes formas de se expressar, através de movimentos, pelos seus encantamentos, pelas suas criações e descobertas, é preciso estar atentas e abertas para ver, ouvir e possibilitar seus desejos e anseios de vida.

Como vimos vários são os documentos e estudos que nos asseguram na questão da organização do tempo e do espaço para garantir a brincadeira. No entanto ainda hoje podemos encontrar nas unidades educativas infantis práticas pedagógicas com as crianças, cada vez mais escolarizadas, diante das novas políticas educacionais propostas para o Brasil,<sup>13</sup> as remetem para um ordenamento e linearidade dos seus modos de ser, onde experiências mais

---

<sup>13</sup>Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

sensíveis, estéticas, lúdicas, imaginativas parecem desaparecer desses espaços. Percebe-se ainda que pouco se oferece para as crianças em questões de materialidades que possibilitem as mesmas a estimular sua imaginação criativa, possibilitando a brincadeira como constituinte do ser humano, principalmente no espaço do parque. Por mais que encontramos crianças que brinquem no parque, falta a materialidade do brinquedo, como também a falta de acesso de diferentes elementos naturais. Podemos encontrar parques com pouco ou quase nada de brinquedos disponíveis, ou mesmo não possibilitando o acesso a diferentes espaços internos como externos, que possam ser úteis na criação de diferentes experiências imaginativas das crianças. Necessita-se oferecer diferentes tempos, brinquedos, elementos materiais e imateriais para elas criarem suas brincadeiras e usufruir de espaços imaginativos, onde a partir de diferentes narrativas elas possam imaginar de forma sensível, poética, lúdica. Como também, necessitamos garantir que as crianças brinquem com elementos da natureza para além do espaço do parque.

No espaço observado as crianças brincavam no parque diariamente (com exceção aos dias de chuva ou com muita umidade) um parque com espaço amplo, onde elas encontravam elementos disponíveis ali no dia a dia como areia, folhas, gravetos, pedras e outros que iam sendo acrescentados em suas criações conforme a estação, como abacate e ameixinha. Esses elementos aos quais as crianças tinham acesso eram para elas como elementos *sagrados*, aos quais elas criavam transformando os mesmos em diferentes brincadeiras. Porém compreendemos também que não basta às crianças ter acesso a apenas esses elementos disponíveis no parque, cabe a nós em nossa prática pedagógica organizar, planejar e disponibilizar outros elementos para as crianças, como por exemplo o elemento água<sup>14</sup>. Elemento esse tão caro para as crianças que ao misturar com terra ou areia podem sentir sua fluidez, ou ao preparar diferentes comidinhas misturando com folhas e flores incrementam suas criações, ou ainda a partir desse elemento ter o cuidado com as plantas.

No caso dessa unidade as crianças tinham acesso ao parque com espaço amplo, com árvores, areia, pedras, quadra, mas ao pensarmos em tantas outras unidades de Educação Infantil em nosso município nos perguntamos, todas essas unidades têm as mesmas condições, acesso ao parque, espaço amplo que possibilita a expansão das crianças? São disponibilizados tempos, espaços, elementos para as crianças brincar em diferentes espaços? Quais elementos são oferecidos ou “permitidos” para as crianças? Qual a dificuldade que

---

<sup>14</sup> Não quero aqui generalizar, pois compreendo que algumas unidades oferecem esse elemento para as crianças brincar.

temos enquanto adultos em oferecer água, terra, fogo e ar para as crianças brincar?

No momento em que as crianças chegavam ao parque, elas expressavam suas necessidades de *brincar ao vento*, nesse espaço tem a possibilidade de movimentar seus corpos de forma mais ampla<sup>15</sup>. Para além desse movimento mais amplo, também demonstravam seu desejo em brincar nos balanços, onde em grupos ou sozinhas brincavam de modo que as vezes o balanço se tornava espaço para a contemplação, ou na experiência de ficar girando e ainda quando na brincadeira de saltar dos balanços demonstravam seus desejos de saltar, as vezes parecendo que elas queriam mesmo era sair voando. Brincar nos espaços mais abertos além de ser mais amplo para as brincadeiras também propicia para as crianças o contato com diferentes elementos naturais promove o encontro com o *outro*, instiga a criatividade, promove movimentos amplos, outras vivências físicas, bem como a ampliação de diferentes vivências cognitivas, emocionais, imaginativas, contribuindo para que as crianças se desenvolvam em sua inteireza dentro das *clareiras luminosas*. Compreendemos que o parque para além de sua constituição de espaço mais amplo para brincar, pode também servir de cenários para outras propostas como, desenhar, pintar, ouvir e contar histórias, relaxar, dançar entre tantas outras possibilidades, que a partir das indicações das crianças podemos possibilitar a elas tempos que representam que viver é *mais comunhão com as coisas do que comparação*.

Sendo assim, implica em nosso dia a dia o cuidado e o equilíbrio em nossa intencionalidade pedagógica, buscando garantir para as crianças possibilidades de outras formas de expressões, onde nossas ações pedagógicas sejam no sentido de não limitar as ações corpóreas das mesmas. Ao contrário, ao reconhecermos o brincar como potência e necessidade das crianças, e mais como constituintes do ser humano, é preciso em nossa intencionalidade pedagógica compreender os sentidos expressados na brincadeira e para além dela, compreender os sentidos e as significações corpóreas das crianças, “[...] colocando para nós o desafio e o empenho em construir corpos desbravadores, flexíveis, fluidos e críticos” (AGOSTINHO, 2018, p. 358). Dessa forma implica também em reconhecermos que para além de conhecermos as crianças seu corpo, movimentos e gestos brincantes, torna-se necessários termos a sensibilidade em conhecermos nosso próprio corpo, nossos limites e possibilidades de expressão, para que possamos transcender a lógica imposta no disciplinamento dos corpos, nesse sentido precisamos ter cuidado e sensibilidade para que,

---

<sup>15</sup> Minha intenção não é dicotomizar o dentro e o fora, mas quero dizer que no parque tem mais espaço que a sala para as brincadeiras que envolvem correr, saltar, pular, balançar entre outras.

atentos ao potencial informante dos corpos das crianças, em suas expressões e pequenos gestos, possamos apreender deles importantes elementos que mostram suas formas de pensar e participar nas ordens sociais dos contextos de educação infantil.

Nessa perspectiva, a atenção dos adultos também deve estar nas observações das ações das crianças no espaço do parque, observar as crianças nos provoca em conhecê-las em suas relações, tornando-se possível acessá-las através do brincar. Implica também que a criança tenha tempo e espaço para suas experiências, percepções e sensações, constituindo assim seus movimentos corpóreos e imaginativos em espaços e com elementos que permitem possibilidades de criação, fruição, encantamento, para que a criança possa conhecer e ampliar a percepção de si e do mundo através da brincadeira, imaginação e de diferentes narrativas.

Retomo aqui o que escrevi no início do texto, quando afirmo a brincadeira como um ato político, afirmo também a imaginação como ato político, no sentido de oferecermos para as crianças a possibilidade de elas conhecerem as mais diversas coisas do mundo através de imagens luminosas, assim como *o mar de história*<sup>16</sup> com suas águas luminosas. “Contar e ouvir histórias age como uma pequena clareira no bosque, um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial seus poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança” (GIRARDELLO, 2011, p. 83). Para tal precisamos em nossa intencionalidade pedagógica nos colocarmos como aprendizes, no sentido de conhecermos diferentes experiências estéticas, arte, música, diferentes histórias<sup>17</sup>, entre outras formas de apresentarmos o mundo de forma mais sensível e lúdica às crianças. Garantindo que em seu tempo as crianças possam vivenciar diferentes experiências imaginativas, ampliando seu conhecimento de mundo, suas experiências vividas proporcionando elementos para sua atividade criadora. Nessa dinâmica, faz-se necessário estarmos próximas das crianças e olharmos com atenção, só assim conseguiremos compreendê-las em suas manifestações infantis, partindo desta compreensão e através de nossa intencionalidade pedagógica buscar formas cuidadosas de reconhecer sua humanidade e seu pertencimento geracional.

Do mesmo modo e com a compreensão que a imaginação faz parte da vida humana, entendo que é através das diferentes possibilidades de ampliação e enriquecimento das experiências pessoais, no âmbito educacional, cultural e social de cada indivíduo, que servirá de impulsos para a imaginação no decorrer de seu processo de humanização. Desse modo,

---

<sup>16</sup> Ver: RUSHDIE, Salman. **Haroun e o mar de história**. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

<sup>17</sup> A sugestão sobre a narração de história e da própria história de vida das crianças é importante também ao passo que permite a ampliação de repertórios das crianças possibilitando o desenvolvimento da imaginação e da linguagem das mesmas.

compreendendo que “a imaginação alimenta-se de imagens novas e por isso talvez ela seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas” (GIRARDELLO, 2011, p. 83). Nesse sentido, entende-se o interesse das crianças em conhecer, pegar, criar, desvendar uma surpresa, um instante, um interesse que vai além dos anseios dos adultos, um pulsar de vida mais intenso. “[...] Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo” (GIRARDELLO, 2011, p. 90).

As crianças percebem o mundo de outra forma, com as marcas da infância, é o seu próprio mundo a imaginação faz com que a criança sonhe, encante-se e investigue de modo que ela possa vivenciar esse mundo com outro sentido. Permite que ela saia de si, como ideia do infinito, e, para a imaginação, o infinito “é a região em que a imaginação se afirma como imaginação pura, em que ela está livre e só, vencida e vitoriosa, orgulhosa e tremula. [...] A imaginação é, assim, um além psicológico. Ela assume o aspecto de um psiquismo precursor que *projeta o seu ser*” (BACHELARD, 2001, p. 6).

Portanto, as crianças nos apontam através da brincadeira suas necessidades vitais, o lugar central que a brincadeira ocupa em suas vidas como, brincar com água, terra, areia, ar, plantas, observar os pequenos insetos que no parque estão. Bem como a necessidade vital de movimento mais amplos, também nos mostram a necessidade de contemplação, nos permitem perceber que seus tempos são outros, outros ritmos, mais calmos, menos apressados. Nos mostram diariamente que além de ser transcendência, também são resistência. Resistência no sentido de ter a capacidade de na sua inteireza fazer de outro modo e imaginar de forma fluída e criativa. “Quando as crianças brincam umas com as outras, um bosque entremeia-se com o outro, formando um só: a experiência cultural da infância” (GIRARDELLO, 2014, p.10). Brincam de forma que pela imaginação conseguem sair da linearidade, no sentido que a imaginação possibilita ir além de uma reprodução do que já viveu, cria outra relação com a vida. Como evidenciado nas observações, onde as crianças demonstravam em seus modos de brincar essa necessidade imaginativa.

Reiteramos e defendemos o espaço do parque, e para além dele, como um lugar potente na constituição de diferentes cenários para as brincadeiras das crianças, pois é um espaço coletivo que extrapola a sala, que permite estar em sintonia com elementos da natureza. Através de uma proposta pedagógica dialógica que busca no coletivo da Unidade construir uma valorização do encontro e da Vida. Que as crianças em seus encantamentos do mundo possam expressar-se por suas diferentes linguagens. Que as mesmas tenham garantido

seu direito de brincar, imaginar, movimentar, encantar-se e que na sua constituição enquanto seres humanos possam apreender o verdadeiro sentido do respeito e da empatia, no sentido das pluralidades de vida no mundo. Que em nossas relações podemos pensar a educação como política, ética, bem comum, pública e de qualidade como direito de todas e todos. Desse modo penso que não nos basta apenas viver, é preciso que nossas experiências vividas nos toquem e nos transformem em seres melhores.

Pois bem, é chegada a hora de “finalizar” a pesquisa, mesmo sabendo que é um processo não finalizado, com a compreensão que este caminho não é linear, bem como nossa vida, ao passo que reconheço que não foi possível neste estudo abordar exaustivamente tudo sobre questões que foram surgindo no decorrer da pesquisa, mas que pretendo em momentos outros de formação poder refletir e discutir em busca de melhor compreensão. Desse modo, viver entende-se como um processo que estamos sempre na condição de aprender e desaprender, novos caminhos, novas descobertas e encantamentos aonde este caminho vai nos mudando, nos humanizando, “[...] viver é seguir sempre em frente, aproveitar cada momento, cada oportunidade e cada necessidade” (SIERRA i FABRA, 2009, p. 49).

Nesse momento ao qual estamos vivendo, de tantos ataques à educação pública e aos professores, precisamos mais que nunca (re)existir a esse sistema e buscar junto com as crianças em nossas intencionalidades pedagógicas elementos éticos e políticos que visam relações de cuidado, afeto, valores solidários de respeito a Vida e em equilíbrio com outros seres e com a terra. Concordo com Tiriba (2010) que

Viver é conhecer, conhecer é viver, num movimento que pressupõe um estado de interação entre seres vivos e meio. Assim, não há um mundo que preexiste e independe de nossas ações, não há separação entre nosso conhecimento do mundo e o que fazemos nele. Não há separação entre sujeito e objeto: ao nos movimentarmos no mundo, criamos um novo mundo e nos constituímos nele (TIRIBA, 2010, p. 8).

Peço licença para fechar o texto com uma música que em tempos difíceis nos traz para a reflexão, nos permite re(existir), nos dá esperança e nos faz acreditar na vida, no ser humano...

**Samba da Utopia**  
Ceumar, Jonathan Silva

Se o mundo ficar pesado  
Eu vou pedir emprestado  
A palavra poesia  
Se o mundo emburrecer

Eu vou rezar pra chover  
Palavra sabedoria  
Se o mundo andar pra trás  
Vou escrever num cartaz  
A palavra rebeldia  
Se a gente desanimar  
Eu vou colher no pomar  
A palavra teimosia  
Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quintal  
A palavra tirania  
Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra utopia

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia. As crianças participam de corpo inteiro. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 347-362, maio/ago. 2018. DOI: 10.18226/21784612.v23.n2.7. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** 2003. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84752/198176.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2017.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação da criança na educação infantil**. 2010. 349f. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, set. 2010.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo; Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tópicos)
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BARROS, Manoel. **O guardador de águas**. São Paulo: Record. 1998.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB. 2012.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 20).

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19 - 32.

CALVINO, Italo. Visibilidade. *In*: **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, jul./dez. 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, Patrícia Coelho da. *et al.* **O pátio escolar como espaço de aprendizagem na educação infantil**. Artigo, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Disponível em: [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pibid/download/trabalho\\_5enalic\\_4pibid\\_11inidoc.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pibid/download/trabalho_5enalic_4pibid_11inidoc.pdf). Acesso em: 22 set. 2018.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018

DELLA FLORA, Maristela. **Se essa rua fosse minha**: conhecendo as diferentes experiências de infância na comunidade Chico Mendes. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia- Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

EGAN, Kieran: Por que a imaginação é importante na educação? *In*: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

FERREIRA, Manuela. “Ela é a nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância.** Porto: Afrontamento, 2004.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis: PMF, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis. 2012.

FONSECA, Claudia. A noética do vídeo etnográfico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 187-206, jul./set. 1995.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. **“Zé, tá pertinho de ir pro parque?”** O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. **O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV.** In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO CULTURAIS, 1., 5-7 set. 2005. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/GIRAIN>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **ProPosições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, mai./ago. 2011.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GREENE, M. **Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change.** San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidade.** México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1990.

KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. v. 1.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, S. *et al.* Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pro-Posições**, 2016, v. 27, n. 2, p. 135-154. ISSN 1980-6248.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

LIMA, Izenildes Bernardina. A criança e a natureza: Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia, 2015. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/214>. Acesso em: 28 abr. 2017.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e experiência. *In*: SOUSA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

LIMA Patrícia de Moraes; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2013. 116 p. (Série Trilhas)

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **RBCS**, v. 17, n. 49, jun. 2002.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANFROI, Miráira Noal. **Ser criança na Costa da Lagoa**: memórias, brincadeiras e natureza. 2015. 331f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MONTEIRO, Janaína de Aguiar; RODRIGUES, Jessica. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 264-278, jul./dez. 2015. DOI <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p264>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p264>. Acesso em: 25 jan. 2018.

NOVAES, Sylvia C. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, out. 2008.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim**. 2008. 77p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Núcleo de Educação Infantil Municipal Escola Desdobrada Costa de Dentro**. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2018.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Pierópolis, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PROUT, Alan. **Culture-nature and the construction of childhood**. In: Kirsten Drotner; Sonia Livingstone (ed.). *The International Handbook of Children, Media and Culture*. SAGE Publications Ltd., 2008. DOI <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608436.n2>

QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil**. 2015. 226 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Cruz, Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Prefácio. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011, v. 1, p. viii.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; RIVERO, Andréa. O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., São Luís, 01-05 out. 2017. **Anais [...]**. São Luís, MA: ANPED, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_1024.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_1024.pdf). Acesso em: 21 fev. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMAO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Invest. Práticas** [online]. 2016, v. 6, n. 1, p.31-49. ISSN 2182-1372. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2182-13722016000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722016000100003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 12 jan. 2018.

RUSHDIE, Salman. **Haroun e o mar de história**. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de**

**Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação”. *In:* ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SIERRA i FABRA, Jordi. **Kafka e a boneca viajante.** Tradução Rubia Prates Goldoni; ilustrações Peq Montserrat. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil.** 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradução de Adail Sobral ... [*et al.*]. Salvador: EDUFBA, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias.** Buenos Aires: Noveduc/Perfiles, 2017.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil.** 2005. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil.** Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *In:* ANPED, GT EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 anos, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de Educação Infantil. *In:* MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (org.). **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em Educação Ambiental na Escola. Brasília: MEC, 2007. p. 219-228.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., Belo Horizonte, nov. 2010. **Anais [...].** Belo Horizonte, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais,** UFRJ, Rio de Janeiro, n. 8. p. 23-36, 2008. Trad. Zoia Prestes.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VILL, Sônia. **Ensaio o olhar:** o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças. 2009. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92201/270597.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2017.

WUNDER, Alik. Fotografias como exercícios de olhar. *In*: REUNIÃO ANUAL - ANPED, 29., Caxambu, MG, 2006. **Anais** [...]. Caxambu, MG: Anped, 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** O brincar com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil

**Nome do (a) Pesquisador (a):** Maristela Della Flora

**Nome do (a) Pesquisador/ Orientador (a) Responsável:** Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho

Caros Responsáveis:

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a à participar da pesquisa *O brincar com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil*, que está sendo desenvolvida por mim, Maristela Della Flora, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Mestrado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Kátia Adair Agostinho.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque. Numa tentativa de tencionar a importância do convívio das mesmas em espaços externos, onde possam experimentar-se de forma mais livre e inventiva.

O processo de pesquisa se inscreve na perspectiva de um estudo de caso de cunho etnográfico, e tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente a realidade social, para isso será utilizado caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais.

Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como da Direção da Unidade Educativa e pretende os acompanhar durante o ano de 2018.

Os participantes serão as crianças do G5/6 que fazem parte do Nei Vinculado Costa de Dentro da Rede Municipal de Educação Infantil Pública do Município de Florianópolis/SC, situada no bairro Costa de Dentro, totalizando 25 crianças participantes.

Para que seu/sua filho/a participe deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que o/a pesquisador/a colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e de filmagens, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil.

O/a Sr./Sra. tem liberdade de recusar que seu/sua filho/o participe e ainda de recusar que ele/ela continue participando, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ao Sr./Sra. e para o seu filho. Sempre que quiser, o/a Sr. /Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através do telefone da pesquisadora do projeto. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. A legislação brasileira não permite que se tenha qualquer compensação financeira pela participação em pesquisa bem como também não haverá nenhuma despesa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido conforme orçamento previsto pela pesquisadora.

Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sra., bem como as crianças não terão nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a prática pedagógica com crianças pequenas e para a formação de professores em educação infantil. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos como um todo, preservando a privacidade e sigilo dos participantes. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, você será ressarcido conforme orçamento previsto pela pesquisadora.

Esta pesquisa assim como as demais com seres humanos, poderá oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - crianças e adultos. Estamos cientes que a presença de um adulto-pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as coletas de dados por meio das fotografias; questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo. Caso vir a ocorrer algum destes citados acima, responsabilizamo-nos, em gestar dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos que possam vir a acontecer.

O/a Sr. (Sra.), da mesma forma que as crianças, não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação. Desde já agradeço sua participação e do seu (ua) filho (a) como importante elemento de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Informamos que duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sr<sup>a</sup>.) e pelo pesquisador, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, assim como para obter gravação em áudio, vídeo e fotos.

Eu....., RG.....responsável legal por....., li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

<p>Kátia Adair Agostinho (pesquisadora responsável) Rua: Manacá Roxo 470, Barra da Lagoa Florianópolis Cep.: 88061-333 E-mail: katia.ufsc@gmail.com</p>	<p>Maristela Della Flora Rua: Travessa Atlântida Sul, 119, Campeche Florianópolis – SC Cep.: 88063060 E-mail: maris.dellaflora@gmail.com</p>
---	--

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos

necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora responsável. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Este procedimento não oferece prejuízo para ao Sr./Sr<sup>a</sup>. No restante das atividades e caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, será ressarcido conforme orçamento previsto pela pesquisadora. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo (a) Sr.(Sr<sup>a</sup>.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente.

Atenciosamente,

---

Kátia Adair Agostinho  
Professora/Orientadora/PPGE/UFSC

---

Maristela Della Flora  
Pesquisadora/PPGE/UFSC

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** O brincar com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil

**Nome do (a) Pesquisador (a):** Maristela Della Flora

**Nome do (a) Pesquisador/ Orientador (a) Responsável:** Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho

Caro (a) professor (a):

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar da pesquisa

*O brincar com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil*, que está sendo desenvolvida por mim, Maristela Della flora, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Mestrado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dra. Kátia Adair Agostinho.

A referida pesquisa tem como objetivo analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque. Numa tentativa de tencionar a importância do convívio das mesmas em espaços externos, onde possam experimentar-se de forma mais livre e inventiva.

Como recurso metodológico o processo de pesquisa se inscreve na perspectiva de um estudo de caso de cunho etnográfico, para isso tem como foco, observar analisar e descrever criteriosamente a realidade social. A observação empírica tem como foco a observação das crianças a partir da sua relação com o espaço externo e como essa relação criança e natureza potencializa o brincar nesses espaços. Será utilizado como recursos metodológicos, caderno de anotações e fotografias, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados.

Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como da Direção desta Unidade Educativa e pretende os acompanhar estimando uma previsibilidade de início da pesquisa no campo para o primeiro semestre de 2018, e a partir da deliberação favorável deste Comitê.

Os participantes serão as crianças do Grupo 5/6 Unidade Nei Vinculado Costa de Dentro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, situada no bairro Costa de Dentro, totalizando 25 crianças.

Ao concordar em participar deste estudo, o/a Sr./Sr<sup>a</sup>. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos e fotográficos, gravação de áudio e vídeo para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, o Sr. /Sr<sup>a</sup>. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos contatos disponibilizados das pesquisadoras do projeto.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sr<sup>a</sup>. não terá nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira nem despesas decorrentes da participação. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para a prática pedagógica com crianças pequenas. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta também poderá oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - crianças e adultos estamos cientes que a presença de um adulto pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante fotografias, gravações de áudio e vídeo; questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo. Caso algum desses citados acima ocorrer, responsabilizamo-nos, em gestar dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com o compromisso e cuidado para minimizar os mesmos. Assim como também caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido conforme orçamento previsto pela pesquisadora.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Este procedimento não oferece prejuízo para ao Sr./Sr<sup>a</sup>. No restante das atividades e caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, será ressarcido conforme orçamento previsto pela pesquisadora. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo (a) Sr.(Sr<sup>a</sup>.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente.

Atenciosamente,

---

Kátia Adair Agostinho  
Professora/Orientadora/PPGE/UFSC

---

Maristela Della Flora  
Pesquisadora/PPGE/UFSC

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Kátia Adair Agostinho (pesquisadora responsável)  
Rua: Rua Manacá Roxo 470, Barra da Lagoa, Florianópolis - SC  
Cep.: 88061-333  
E- mail: [Katia.ufsc@gmail.com](mailto:Katia.ufsc@gmail.com)

Maristela Della Flora  
Rua: Travessa Atlântida Sul, 119, Campeche, Cep.: 88063-060 Florianópolis – SC  
E-mail: [maris.dellaflora@gmail.com](mailto:maris.dellaflora@gmail.com)

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa. Assim como autorizo a gravação de áudio, de fotos e filmagem.

Para maior clareza, firmo o presente.

Eu \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do pesquisado: \_\_\_\_\_

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Kátia Adair Agostinho (pesquisadora responsável)  
Rua: Rua Manacá Roxo 470, Barra da Lagoa, Florianópolis - SC  
Cep.: 88061-333  
E- mail: [Katia.ufsc@gmail.com](mailto:Katia.ufsc@gmail.com)

Maristela Della Flora  
Rua: Travessa Atlântida Sul, 119, Campeche, Cep.: 88063-060 Florianópolis – SC  
E-mail: [maris.dellaflora@gmail.com](mailto:maris.dellaflora@gmail.com)

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP SH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Criança e Natureza - A relação e o brincar das crianças com a natureza

**Pesquisador:** Kátia Adair Agostinho

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88398718.4.0000.0121

**Instituição Proponente:** Departamento de Metodologia de Ensino

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.657.794

#### Apresentação do Projeto:

O trabalho intitulado "Criança e Natureza - A relação e o brincar das crianças com a natureza" trata de um projeto de mestrado da aluna Maristela Della Flora, sob orientação da Profª Drª Kátia Adair Agostinho, do Programa de Pós graduação em Educação da UFSC. O objetivo principal é compreender como ocorre a relação e o brincar das crianças com a natureza na educação infantil no espaço externo do parque. Para tanto, pretende-se realizar uma pesquisa etnográfica com a participação das crianças de uma Unidade de Educação Infantil da rede pública do município de Florianópolis (n=25). A referida pesquisa utilizará como método observações participantes, registros escritos e fotográficos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender como ocorre a relação e o brincar das crianças com a natureza na educação infantil no espaço externo do parque.

Como objetivos específicos pretende-se: a) Compreender como essa relação criança e natureza potencializa o brincar nesses espaços; b) Analisar como na relação com seus pares as crianças (re) produzem brincadeiras a partir da sua relação com esses espaços; c) Construir um maior aprofundamento teórico e metodológico que envolve a temática criança e natureza; d) Compreender como o brincar se expressa na natureza humana; e) Compreender quais estratégias são usadas pelos educadores para proporcionar a conexão desse encontro.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.657.794

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As pesquisadoras referiram que os riscos se referem a possíveis desconfortos como cansaço ou aborrecimento ou alterações de comportamento durante as coletas de dados por meio das fotografias, questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo.

Em relação aos benefícios, as autoras referem que o estudo poderá oferecer contribuições para a área da Educação Infantil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa parece relevante e com potencial para oferecer contribuições para a área da Educação Infantil.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) A Folha de Rosto foi apresentada e está devidamente assinada pelo coordenador do Programa de Pós graduação em Educação da UFSC.
- 2) Declaração de anuência: Declaração da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis assinada pela gerente de educação continuada; e Declaração da Direção da Unidade Educativa na qual se pretende realizar a pesquisa devidamente assinada e carimbada.
- 3) TCLEs: A presente versão está em conformidade com as exigências da Resolução 486/12 do CNS.

**Recomendações:**

No TCLE dos docentes e dos responsáveis, onde fala de prejuízos (materiais ou imateriais decorrentes da pesquisa), alterar RESSARCIDO por INDENIZADO.

Conforme a resolução, o direito à ressarcimento é referente a despesas financeiras decorrentes da pesquisa e o direito à indenização é referente a eventuais danos ou prejuízos decorrentes da participação na pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A presente versão está em conformidade com as exigências da Resolução 486/12 do CNS.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	18/04/2018		Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.657.794

Básicas do Projeto	ETO_638485.pdf	19:52:37		Aceito
Outros	Cartarespostaparecer.pdf	18/04/2018 19:50:48	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeanuencia.pdf	18/04/2018 19:48:57	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor.pdf	18/04/2018 19:45:03	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsaveis.pdf	18/04/2018 19:44:01	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	14/03/2018 17:46:03	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	14/03/2018 17:44:24	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	14/03/2018 17:43:43	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	14/03/2018 17:42:59	MARISTELA DELLA FLORA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 16 de Maio de 2018

Assinado por:  
**Maria Luiza Bazzo**  
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br