



QUÉREN HAPUQUE SOUZA OLIVEIRA

**VAMOS FAZER DE CONTA? CONTRIBUIÇÕES DO JOGO
SIMBÓLICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LAVRAS- MG
2024**

QUÉREN HAPUQUE SOUZA OLIVEIRA

**VAMOS FAZER DE CONTA? CONTRIBUIÇÕES DO JOGO SIMBÓLICO PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi
Orientador

**LAVRAS - MG
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da
Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a)
autor(a).**

Oliveira, Quéren Hapuque Souza.

Vamos fazer de conta? Contribuições do jogo simbólico para a
educação infantil / Quéren Hapuque Souza Oliveira. - 2024.

127 p. : il.

Orientador(a): Alessandro Teodoro Bruzi.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Brincadeira. 2. Educação. 3. Desenvolvimento infantil. I.
Bruzi, Alessandro Teodoro. II. Título.

QUÉREN HAPUQUE SOUZA OLIVEIRA

**VAMOS FAZER DE CONTA? CONTRIBUIÇÕES DO JOGO SIMBÓLICO PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LET'S PRETEND? CONTRIBUTIONS OF SYMBOLIC GAME TO EARLY EARLY
EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de março de 2024.
Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA
Dr. Lucio Fernandes Oliveira UFAM

Prof. Dr. Alessandro Teodoro Bruzi
Orientador

**LAVRAS - MG
2024**

AGRADECIMENTOS

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta dissertação se concretizasse.

Primeiramente, agradeço ao meu Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos. Sem Ele eu nada seria, toda glória e toda honra seja dada ao Senhor Jesus! Agradeço a DEUS por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

De forma incondicional, agradeço ao meu amado marido, Thiago Marçal, pelo amor, pela presença constante, incentivo e paciência, me fazendo acreditar que posso mais do que imagino, e por ser o meu maior incentivador, desde a graduação.

À minha pequena princesa Helena, por existir e ser minha maior inspiração! A sua existência demonstra o perfeito cuidado de Deus em minha vida, por ter me dado uma filha tão amável que me impulsiona a ser uma pessoa melhor todos os dias.

À Minha Mãe, Andreia, minha Mãezinha Geni, meu Padrasto, Pereira (in memorian), e ao meu irmão, Etnes, pelo apoio, pelo amor, carinho e atenção que sempre me deram. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por familiares tão especiais.

A toda minha família, e amigos que me apoiaram e compreenderam a minha ausência em inúmeras vezes.

Ao meu orientador, Professor Doutor Alessandro Bruzi, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes! Pelas manifestações de apoio e disponibilidade, pela compreensão por algumas dilações, pelos aconselhamentos assertivos e pelo estímulo permanente, que muito contribuiu para a realização desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Professora Doutora Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Professor Doutor Lucio Fernandes Ferreira, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação, que oportunizaram um excelente curso. À Universidade Federal de Lavras seus docentes e funcionários, que desde 2016, quando ingressei no curso de Pedagogia, me acompanharam no meu percurso acadêmico e que contribuíram para que eu tornasse a Pedagoga que sou hoje.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Muito Obrigada!

À minha pequena princesa, luz da minha vida
Helena Marçal. Nada disso teria sentido se você
não existisse na minha vida.

DEDICO!

“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar”.

Josué 1:9

RESUMO

O presente trabalho trata das contribuições do jogo simbólico para a Educação Infantil. Nesse sentido, esse trabalho pretendeu investigar os efeitos de ações brincantes realizadas no contexto escolar sobre a percepção das crianças em relação ao jogo simbólico na brincadeira. Para isso, a prática da docente regente em relação às ações brincantes foi observada e a percepção das crianças, em relação ao que é brincar, foi analisada antes e após uma intervenção brincante. Para atingir este objetivo, foi realizada uma revisão de literatura acerca dos estudos sobre a Epistemologia Genética de Jean Piaget e sobre a infância. Em seguida, foi realizada uma pesquisa participativa de abordagem qualitativa que contou com a observação de uma turma da 1º etapa da Educação Infantil, e com o planejamento, execução e avaliação de uma intervenção brincante com foco no jogo simbólico. Constatou-se que o espaço brincante foi visto como positivo, pois oportunizou o contato e o conhecimento de novos materiais e novas experiências. Ainda foi possível perceber que a criança constroi e muda o cenário ao seu redor conforme o que lhe agrada e a convém no momento. A prática docente engessada não permite que as crianças se expressem e exteriorizem suas emoções ou mesmo novas experiências. Sendo assim, foi possível perceber que o brincar é o que há de mais relevante para que a criança possa criar sua identidade, vivenciar e transformar o mundo ao seu redor, sendo responsabilidade dos docentes criar circunstâncias para que esses momentos aconteçam de maneira organizada como foi realizada a oficina brincante. Além disso, essa pesquisa contribuiu para a docente regente e para a pesquisadora repensarem novas práticas pedagógicas que proporcionem à criança o direito de brincar, pois o mesmo é uma forma de linguagem que a ela utiliza para interagir consigo e com o mundo, produzindo cultura. Ademais, a pesquisa desenvolveu como Produto Educacional a proposta de um espaço brincante apresentado na dissertação como possibilidade de ensino.

Palavras-chave: brincar; faz de conta; epistemologia; genética; infância.

ABSTRACT

This work deals with the contributions of symbolic games to Early Childhood Education. In this sense, this work intended to investigate the effects of playful actions carried out in the school context on children's perception of symbolic play in play. For this, the practice of the teacher in relation to playful actions was observed and the children's perception of what playing is was analyzed before and after a playful intervention. To achieve this objective, a literature review was carried out on studies on Jean Piaget's Genetic Epistemology and childhood. Next, participatory research with a qualitative approach was carried out, which included the observation of a class from the 1st stage of Early Childhood Education, and the planning, execution and evaluation of a playful intervention focusing on symbolic play. It was found that the playing space was seen as positive, as it provided opportunities for contact and knowledge of new materials and new experiences. It was also possible to notice that the child builds and changes the scenario around him according to what pleases him and suits him at the moment. The rigid teaching practice does not allow children to express themselves and externalize their emotions or even new experiences. Therefore, it was possible to realize that playing is the most important thing for children to be able to create their identity, experience and transform the world around them, and it is the responsibility of teachers to create circumstances so that these moments happen in an organized way, as was the case. the playful workshop was held. Furthermore, this research helped the teacher and the researcher rethink new pedagogical practices that give children the right to play, as it is a form of language that they use to interact with themselves and the world, producing culture. Furthermore, the research developed as an Educational Product the proposal for a playing space presented in the dissertation as a teaching possibility.

Keywords: play; pretend; genetic; epistemology; childhood.

INDICADORES DE IMPACTOS

A pesquisa desenvolvida demonstra a possibilidade de contribuir para a prática docente em relação às ações brincantes desenvolvidas na Educação Infantil, apresentando contribuições do Jogo Simbólico postulado por Jean Piaget. Foi possível perceber durante a realização da pesquisa que o brincar é relevante para que a criança possa criar sua identidade, vivenciar e transformar o mundo ao seu redor. Assim, o produto Educacional resultante da pesquisa possui caráter extensionista na área de Educação, alcançando grupo de professores da Educação Infantil, a proposta de um espaço brincante apresentado na pesquisa, pode ser utilizada de forma autônoma como possibilidade de ensino. Alinhando-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Objetivo 4), contribuindo para repensar novas práticas pedagógicas que proporcionem à criança o direito de brincar, pois o mesmo é uma forma de linguagem que a ela utiliza para interagir consigo e com o mundo, produzindo cultura.

IMPACT INDICATORS

The research developed demonstrates the possibility of contributing to teaching practice in relation to playful actions developed in Early Childhood Education, presenting contributions from the Symbolic Game postulated by Jean Piaget. It was possible to realize during the research that playing is relevant for children to create their identity, experience and transform the world around them. Thus, the Educational product resulting from the research has an extensionist nature in the area of Education, reaching a group of Early Childhood Education teachers, the proposal for a playing space presented in the research, can be used autonomously as a teaching possibility. Aligning with the United Nations (UN) Sustainable Development Goal (SDG) “to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (Goal 4), contributing to rethinking new pedagogical practices that provide children with the right to play, as it is a form of language that they use to interact with themselves and the world, producing culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura das crianças vestidas como mini adultos.....	20
Figura 2 - Estágios do processo de assimilação, acomodação e adaptação.....	33
Figura 3 – Epistemologia Genética de Jean Piaget.....	50
Figura 4 - Desenho da criança investigada.....	54
Figura 5 - Pátio, pavimento de salas da Educação Infantil, quadra poliesportiva e parquinho de casinhas	58
Figura 6 - Parquinho e sala da Educação Infantil	58
Figura 7 - Esquema dos caminhos metodológicos	62
Figura 8 - Projeto de Intervenção	63
Figura 9 - Intervenção realizada	64
Figura 10 - Crianças brincando na quadra.....	68
Figura 11 - Desenho feito por Alice	71
Figura 12 - Desenho feito pela criança.....	71
Figura 13 - Elementos escolhidos durante a Caça aos Tesouros.....	72
Figura 14 - Oficina brincante	72
Figura 15 - Produção de brinquedos com elementos da natureza	73
Figura 16 - Brincadeira da imitação	74
Figura 17 - Brincadeira da imitação da profissão.....	75
Figura 18 - Produções com massinha	76
Figura 19 - Espaço brincante	78
Figura 20 - Espaço brincante 2	79
Figura 21 - Criança brincando com tampinhas.....	80
Figura 22 - Ambiente de supermercado	80
Figura 23 - Ambiente de uma casa	81
Figura 24 - Ambiente de salão.....	81
Figura 25 - Registros de brincadeiras em espaço organizado.	82
Figura 26 - Novo desenho de Alice após a intervenção	85
Figura 27 - Dsenho de Lis brincando de cuidar de neném	85
Figura 28 - Desenho de Pedro que no 2º e 3º dia brincando de fazer ponte com martelo	86
Figura 29 - Desenho de Marina brincando na caixa.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nome fictício, sexo e idade das crianças e tempo de permanência na escola.....	53
Quadro 2 - Comparativo de brinquedos que mais gostam na escola e em casa	68
Quadro 3 - Comparativo dos 3 desenhos conforme os momentos	84

LISTA DE SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNICEF	Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À ESCOLHA DO TEMA.....	15
1.1	INTRODUÇÃO.....	16
2	É BRINCANDO QUE SE APRENDE: A INFÂNCIA COMO LUGAR DO BRINCAR.....	19
2.1	Concepção de infância.....	19
2.2	Trajetaória histórica do atendimento à infância e crianças brasileiras.....	23
2.3	Crianças vão à escola: contexto histórico da Educação Infantil.....	26
3	EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET: JOGO SIMBÓLICO.....	30
3.1	Epistemologia Genética de Jean Piaget.....	30
3.2	Teoria de desenvolvimento intelectual de Piaget: o pensamento da criança.....	35
3.3	A primeira infância de acordo com Jean Piaget.....	39
3.4	Estágios gerais da atividade representativa.....	43
3.5	Piaget e Educação: contribuições da teoria.....	46
4	METODOLOGIA: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PERCURSO.....	51
4.1	Objetivos.....	51
4.1.1	Objetivo geral.....	51
4.1.2	Objetivos específicos.....	51
4.2	Caracterização da pesquisa.....	51
4.3	Sujeitos da pesquisa.....	52
4.3.1	As crianças.....	52
4.3.2	Docente.....	54
4.4	Local da pesquisa.....	55
4.4.1	A escola e sua reorientação curricular.....	55
4.5	Instrumentos e materiais.....	57
4.6	Procedimentos.....	57
4.6.1	Procedimentos adotados pré-coleta de dados.....	57
4.6.2	Coleta de dados.....	58
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
5.1	Momento 1 – A imersão em sala de aula.....	63

5.2	Momento 2 – Intervenção brincante: das descobertas e possibilidades do Jogo Simbólico.....	71
5.2.1	Brincando com argila: uma caça aos tesouros diferentes.....	71
5.2.2	Vamos imitar um... Brincando de mímica.....	74
5.2.3	Brincando de massinha.....	76
5.2.4	Espaço brincante.....	77
5.3	Momento 3 – Novas criações após a oficina brincante.....	84
6	CONCLUSÕES.....	88
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICES.....	94
	ANEXOS.....	111

1 DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À ESCOLHA DO TEMA

O estudo surgiu para compreender como o brincar é desenvolvido na prática da sala de aula. A escolha por essa temática surgiu por meio de minhas indagações e inquietações enquanto estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A vivência nos estágios contribuiu para refletir sobre a ação docente e discente no contexto escolar e me permitiu perceber e refletir sobre o processo ensino-aprendizagem.

Pela mesma razão, a partir da minha vivência no estágio em Educação Infantil, pude perceber que o brincar não era considerado como prática pedagógica principal do ensino, mas, apenas, como um passatempo. Presenciei que, muitas das vezes, o brincar só acontecia em momentos específicos, como recreio, educação física, ou no início e final das aulas. Durante a graduação nutri o interesse em pesquisar por qual motivo isso acontecia, foi quando realizei um primeiro estudo sobre o brincar na Educação Infantil (Souza, 2019).

Assim sendo, a temática dessa pesquisa emergiu como interesse em dar continuidade aos estudos acerca do brincar partindo de reflexões em torno dos fundamentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, mais especificamente, a partir dos fundamentos da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Para compreender o meu lugar de fala me propus a escrever um breve memorial para apresentar minha trajetória de estudante e profissional. Relato vivências que marcaram minha caminhada enquanto estudante que contribuíram para a construção da minha identidade docente:

Nascida em uma família pequena, com um irmão tive uma infância feliz. Com três anos me mudei para um sítio de um pequeno distrito. Durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental frequentei uma escola de zona rural, lembro-me das brincadeiras em um campo de terra, nos barrancos e elementos naturais. Realizei o Ensino Médio em um município vizinho. Minha entrada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras foi um grande divisor de águas para pensar a educação-aula. Tive a oportunidade de ter aulas com muitos professores capacitados que não corroborava com ensino tradicional. Através do curso entendi que havia novas possibilidades de pensar e fazer o ensino, com a pedagogia pude compreender que a educação precisa ser libertadora. Contudo, uma das vivências que contribuiu para minha formação docente aconteceu quando fui bolsista no Museu Bi Moreira da UFLA, onde pude participar da construção e mediações de exposições colaborativas, apresentada ao público em geral, desde o adulto até a criança. Essas exposições temporárias foram montadas de forma colaborativa com a comunidade interna da UFLA, escolas municipais, artistas de Lavras (MG), entre outras. Dessa forma, durante a minha atuação nesse espaço consegui colocar em prática a nova perspectiva de ensino que me foi apresentada e que me provocou a refletir sobre a relação que a criança estabelecia com a

exposição museológica e os objetos presente, e sobre a importância de colocar a criança como centro do processo educativo, reconhecendo que a mesma não está apenas no papel de contemplação dessa exposição, mas, a partir de suas próprias observações e indagações ela produzia a sua própria arte de aprender. Além disso, durante a graduação tive a oportunidade de realizar estágios. A vivência nos estágios contribuiu para refletir sobre a ação docente e ação discente no contexto escolar, me permitindo perceber como acontecia o processo de ensino-aprendizagem, o que possibilitou que eu aprendesse e repensasse novas práticas pedagógicas que proporcionasse o desenvolvimento integral dos discentes. Depois de concluir o curso, realizei uma pós-graduação em Psicopedagogia e, atualmente, o Mestrado Profissional em educação. Tem sido uma experiência muito positiva e desafiadora, o conhecimento vem sendo construído de forma conjunta, onde docentes e mestrandos estão voltados para a atividade de pesquisa. Nosso processo de aprendizagem tem ido de encontro as ideias apresentadas por Zabala (1988) onde o estudante começa a se responsabilizar pela pesquisa, buscando informações, analisando-as, e construindo relações com seus conhecimentos prévios e criando significações (Da autora, 2023).

Concluo que minha identidade docente está sendo ainda construída, pois tornar-se educadora é procurar e aprender constantemente. Uma vez que a sociedade encontra-se em constínuas mudanças, a educação também deve estar sempre se reinventando, visando a promoção de mudanças significativas na vida dos estudantes. Como foi defendido por Hooks¹ (2017), é preciso desenvolver uma educação que ensine a transgredir, onde a prática pedagógica deve ser engajada, considerando a realidade e o contexto sociocultural que cada estudante está inserido.

1.1 INTRODUÇÃO

Quando a criança está brincando, ela se volta inteiramente para a brincadeira, dando significados e sentidos ao brincar a partir do momento em que cria, sofre, imagina, chora e se enche de alegria. O brincar e o se movimentar são uma linguagem sensível e expressiva pelas quais a criança se manifesta. O movimento promove a reflexão sobre a sua realidade, possibilita a liberdade e expressividade e auxilia a criança se tornar criativa e autônoma (Costa *et al.*, 2016).

De acordo com Wajskop (1995), brincar é uma atividade social infantil por meio da qual a criança experimenta e pensa situações novas ou do seu cotidiano. A brincadeira permite que

¹ A autora Hooks usa o termo transgredir desde o título de sua obra conferindo-lhe significado de mudança. HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

a criança se coloque em novos desafios além do seu comportamento diário, tentando compreender os problemas da realidade onde está inserida.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil assegura a necessidade do brincar dentro da prática pedagógica, pois a interação que acontece durante o brincar descreve o que é ser criança. Ser criança é observar, questionar e imaginar. À vista disso, a criança constrói conhecimento desde a mais tenra idade. O brincar é primordial para o desenvolvimento integral das crianças constituindo-se em oportunidades para aprendizagem (Brasil, 2017).

Desse modo, o professor da Educação Infantil deve planejar em sua prática pedagógica o brincar como elemento central, considerando a realidade sociocultural de seus alunos. Posto isso, a brincadeira se torna uma oportunidade para diagnóstico, onde o docente consegue investigar a necessidade de cada criança, e de experimentação conhecimento e afeto (Wajskop, 1995). Nesse sentido, a brincadeira se torna, também, uma oportunidade de formação do professor. Tardif (2002, p. 36) pontua que os docentes não se limitam apenas à transmissão de conhecimentos. A prática docente possui diferentes saberes e diferentes relações. O saber docente deve ser entendido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Logo, refletir sobre a necessidade do brincar da criança na Educação Infantil significa colocá-la como centro do processo educativo, reconhecendo-a não apenas no papel de aprender. A partir de suas próprias observações e indagações ela produz a sua própria arte de ensinar e aprender, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo (Tardiff, 2002).

Posto isso, esse trabalho teve como questões embasadoras: Como as ações brincantes em sala de aula influenciam a percepção de crianças acerca do que é brincar? Qual a importância da prática pedagógica embasada em ações brincantes que proporcionem o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil?

Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo geral: investigar os efeitos de ações brincantes realizadas no contexto escolar sobre a percepção das crianças em relação ao jogo simbólico na brincadeira. Especificamente, pretendeu-se: observar a prática da docente regente em relação às ações brincantes propostas em sala de aula; observar a percepção das crianças em relação ao que é brincar, antes e depois de uma intervenção brincante; planejar, executar e avaliar um produto educacional que trata-se de uma intervenção brincante com foco no jogo simbólico.

Essa dissertação foi organizada em cinco capítulos. No capítulo ‘é brincando que se aprende: a infância como lugar do brincar’ foi apresentada a percepção de infância e o brincar

como prática primordial na Educação Infantil. Nas contribuições da epistemologia genética de Jean Piaget: jogo simbólico elucidou-se as colaborações do pensar a educação infantil a partir da psicologia do desenvolvimento. Em seguida foi apresentada a metodologia, o campo de investigação e percurso metodológico da pesquisa. Em seguida foram apresentados os resultados, discussões e, finalmente, as considerações finais.

2 É BRINCANDO QUE SE APRENDE: A INFÂNCIA COMO LUGAR DO BRINCAR

O objetivo desse primeiro capítulo foi contextualizar a discussão sobre criança e infância, ou seja, discutir sobre como a criança vem sendo reconhecida historicamente na sociedade. A importância e possibilidades de garantir a elas seus direitos foram apresentadas, sendo o brincar um dos direitos que se pretendeu debater no desenvolver desta dissertação.

2.1 Concepção de Infância

Antes de iniciar a discussão sobre a importância do brincar na Educação Infantil, faz-se necessário entender quem são essas crianças que frequentam o espaço de sala de aula. Criança que possui o direito de uma educação gratuita e de qualidade, onde elas devem ser compreendidas como sujeitos de direitos, produtoras de conhecimentos e cultura (Brasil, 2017). A criança nem sempre foi vista desse modo, sua história da infância é marcada pela falta de conscientização quanto a existência da fase infantil, não apenas aspectos sociais, mas também nos educativos (Zabalza, 2009).

Pela mesma razão, a concepção de infância tem avançado ao longo dos anos. Zabalza (2009) chama atenção para o fato que tudo que diz respeito à infância sempre foi determinado por adultos, com maior ou menor sensibilidade sobre elas. Essas crianças não podiam exigir e conquistar seus direitos.

No livro “ História social da criança e da família”, Ariès (1981) se debruça sobre a realidade da Idade Média, apresentando o percurso do sentimento da infância, e da família, evidenciando que o conceito de infância seria um desenvolvimento moderno. Segundo o autor:

A criança muito pequenina, demasiado frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, “não contava”: essa expressão de Molière comprova a persistência no século XVII de uma mentalidade muito antiga. O Argan de *Le Medele imaginaire* tinha duas filhas, uma em idade de casar e a outra, a pequena Louison, mal começava a falar e andar. Argan ameaçava pôr a filha mais velha num convento, para desencorajar seus amores. Seu irmão lhe diz: “De onde tiraste a idéia, meu irmão, vós que possuí tantos bens, e tendes apenas uma filha --- *pois não conto a pequena* --- de mandar a menina para um convento?” A pequena não contava porque podia desaparecer. “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”, reconhece Montaigne. Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos (Ariès, 1981, p. 99).

Historicamente, o ser criança é permeado pela busca de reconhecimento das especificidades da infância. É primordial ressaltar que durante a sociedade medieval, o

sentimento de infância ainda não existia. Sentimento que possibilita a compreensão que crianças possuem suas próprias particularidades, que a distinguem de um adulto ou jovem (Ariès, 1981) (Figura 1).

Figura 1 - Pintura das crianças vestidas como miniadultos.



Fonte: Timecoast (2023).

Na figura acima é possível observar a falta de entendimento do ser criança. Consideradas como miniadultos, as vestimentas das crianças eram uma réplica das usadas pelos adultos, elas também deveriam manter postura adulta para serem fotografadas. Não é possível perceber nenhum elemento que indique se tratar de crianças reunidas para brincar.

Esse não reconhecimento não quer dizer que crianças daquele momento histórico, eram negligenciadas ou abandonadas. De acordo com Ariès (1981), assim que a criança se tornava independente de sua mãe ou ama, ela adentrava a sociedade adulta. Era reconhecida como mini adulto. Essa sociedade era composta por adultos, crianças e jovens de pouca idade, onde não havia distinção entre eles.

Kramer (1992) explicita que as modificações dos sentimentos sobre a infância são realizadas por meio de mudanças ocorridas durante a organização de uma sociedade. A questão de ser criança é compreendida a partir da perspectiva histórica da sociedade em que está inserida, sendo inapropriado considerar a existência de uma infância homogênea, com crianças que se assemelham umas as outras. Essa diferença se dá uma vez que existem diversas atividades sociais (brincadeiras e atividades), estruturas socioeconômicas, classes sociais e escolarização. Torna-se essencial considerar que existem diferentes populações infantis, com processos desiguais de socialização.

Para Kramer (1992, p. 16), quando se é adotada uma concepção abstrata de infância, é considerado a criança como “natureza infantil”, desassociando-a de suas condições objetivas de vida. Para a autora, é fundamental “entender a criança em relação ao contexto social, e não como natureza infantil”.

No que tange à compreensão do sentimento de infância moderno, é notório que existem duas concepções distintas sobre a criança. A primeira faz alusão a uma criança ingênua, inocente e graciosa. A segunda se contrapõe à primeira, e considera a criança como um ser incompleto e imperfeito que demanda “moralização” e educação (Kramer, 1992).

De acordo com Kramer (1992):

O sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, fortalece-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único), correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa. A identificação de contexto burguês em que este sentimento da infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão da concepção atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica qualquer que seja sua classe social e sua cultura (Kramer, 1992, p. 18).

Como já apresentado neste trabalho, a concepção de infância foi construída ao longo do tempo e, em alguns momentos históricos ela não existia, sua concepção dependia do contexto histórico. Compreender a infância como única e universal é desconsiderar sua realidade social e sua produção de cultura. Essa concepção omite seu papel social, que sofre mudanças de acordo com a classe social, as oportunidades que lhe são garantidas e perpassam desde a saúde até a escolarização, influenciando sua forma de ser criança e existir em um mundo adulto (Kramer, 1992).

Ariès (1981) destaca que, historicamente, o progresso do sentimento a infância na mentalidade comum aconteceu durante “a vida escolástica”. As escolas e colégios reforçavam ainda mais o isolamento de crianças. Esses espaços eram destinados a uma limitada quantidade de clérigos, misturavam diferentes idades, costumes, contribuindo para o isolamento das crianças durante um período de formação moral e intelectual. Assim, a abordagem mais autoritária possibilitava o seu adestramento, separando-as do mundo adulto.

Os mediáveis não eram sensíveis à questão de agrupar idades. Quando a criança ingressava na escola, ela também adentrava no mundo adulto. Apenas no final da Idade Média aconteceu uma mudança, uma evolução inversa, que vai ao encontro dos pensamentos

modernos que se tem sobre as diferenças de idade (Ariès, 1981).

A política escolar excluía crianças muito pequenas que, mesmo com dotes financeiros, eram impedidas de entrar na escola. Até o século XVII compreendia-se que o término da primeira infância acontecia entre 5-6 anos de idade, momento em que a criança deixava sua mãe, ama ou suas criadas. Ao completar 7 anos de idade era permitido frequentar o colégio, idade que foi, posteriormente, retardada para 9-10 anos, principalmente na entrada para as três classes de gramática (Ariès, 1981).

Esse retardamento da idade, conforme Ariès (1981), que mantinha a criança fora da escola, criava uma separação entre a primeira infância, que antecedia a entrada na escola, e a infância que acontecia depois dessa introdução. A justificativa apresentada naquela época para tal acontecimento era devido às suas “fraquezas”, “a imbecilidade”, ou a falta de capacidade dos pequenos. Assim,

Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente a repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância. Nada predispunha a escola latina da Idade Média a esse papel de formação moral e social. A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escolas técnica destinada a instrução dos clérigos, "jovens ou velhos", como dizia o *Doctrinal* de Michault. Ela escolhia da mesma forma indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais (Ariès, 1981, p. 124).

A escolarização do século XVIII era monopólio de um sexo. Naquele tempo, as mulheres eram excluídas, as meninas aprendiam apenas afazeres domésticos e se tornavam mulheres semianalfabetas. De certa forma, isso as forçava a ingressar em conventos onde aprendiam exercícios devotos e práticas religiosas (Ariès, 1981). Apenas no século XVI e XVII, o conceito de escolas e educação mudou, mesmo ainda existindo uma perseverança às concepções medievais. A educação passou a ser, essencialmente, uma formação da juventude, inspirada em elementos da Psicologia, atualmente conhecido como Cordier, na Ratio dos jesuítas, e também, na grande literatura pedagógica de Port-Royal. A diferença entre as escolas medievais e as modernas era a introdução da disciplina (Ariès, 1981).

Essa disciplina não se traduziria apenas por uma melhor vigilância interna, mas tenderia a impor às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral. A escolaridade se tornaria sem dúvida uma questão de crianças e de jovens - ou seja, não se estenderia mais, como na Idade Média ou no Renascimento, às idades da maturidade- Mas seria uma escolaridade relativamente longa (menos longa, entretanto, do que a da Idade Média).As pessoas não se contentariam mais sem passar um ano ou dois no colégio, como ainda era frequente no início do século XVIII, tanto entre os nobres empobrecidos ou apressados, como entre as pessoas humildes, os artesãos felizes em dar às suas crianças uma tintura de latim. No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo.

A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar (Ariès, 1981, p. 127).

A partir dessa citação, é possível refletir que apesar das crianças conseguirem frequentar o espaço escolar, eram submetidas a uma educação punitiva e rigorosa. Isso não garantia seus direitos enquanto criança, pois eram apenas doutrinadas por adultos. Nessa perspectiva Kramer (1992, p. 22) pontua que “a educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade”.

2.2 Trajetória histórica do atendimento à infância e crianças brasileiras

Como foi discutido anteriormente, a concepção de infância nem sempre existiu. Sua origem remonta a uma construção histórica que passou por mudanças ao longo dos tempos. O modo de entender a criança impactou na construção de uma educação voltada para elas, especialmente, até a idade de 6 anos. A seguir será apresentada a trajetória histórica do atendimento à criança brasileira.

Kramer (1992) explica que o atendimento à infância no Brasil teve início no descobrimento até o ano de 1874. Existia, institucionalmente, a chamada Rodas dos expostos ou Casa dos expostos, que abrigavam crianças de primeira idade que eram abandonadas. Já os maiores de 12 anos de idade eram acolhidos na Escola de aprendizes Marinheiros. Durante essa época, judicialmente, existia apenas o Código de Leis e Regulamentação Orphanológicas que discutia questões acerca das criações de órfãos, sucessão, tutoria e sistema de doações. As primeiras iniciativas direcionadas para crianças aconteceu por meio de higienistas, que consideravam alarmante a mortalidade infantil durante aquele momento histórico. A atuação de médico e higienistas acontecia de diferentes formas, mas eram desenvolvidos projetos preconceituosos.

As iniciativas de proteger a infância eram isoladas, ou seja, desenvolvidas por um grupo privado como: médicos, associações, damas beneficentes, entre outros. Ainda faltavam iniciativas e interesses da administração pública para com as crianças brasileiras, sobretudo aquelas de classe inferior (Kramer, 1992).

Durante os primeiros anos do Brasil República não existia nenhuma iniciativa voltada para escolarização e puericultura dos pequenos. Somente no início do século XX foi iniciado um movimento de grupos para reduzir a indiferença das esferas governamentais quanto aos problemas dessa população. Em 1899, no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto de Proteção e

Assistência à Infância do Brasil, que teve como objetivos: a elaboração de leis que regulamentassem a vida e saúde dos recém-nascidos; o atendimento de crianças menores de oito anos; a regulamentação de amas de leite; criação de maternidades; zelar pelos menores trabalhadores e criminosos; e o atendimento voltado para às crianças pobres, doentes, maltratadas e moralmente abandonadas. Além disso, a criação de creches e jardins de infância. (Kramer, 1992).

De acordo com Kramer (1992), desde o século XVIII, já existiam creches e jardins de infância na Europa. Por outro lado, no Brasil, a criação aconteceu apenas no século XX, quando foi inaugurada a “primeira creche popular cientificamente dirigida” no ano de 1908, para beneficiar os filhos de operários de 0-2 anos de idade. Posteriormente, no ano de 1909, foi criado o Jardim de Infância Campos Salles. Devido as iniciativas desse instituto, em 1919 surgiu o Departamento da Criança no Brasil. Depois de ser mantido e custeado apenas por Moncorvo Filho, sem nenhum recurso do governo, no ano de 1920 foi reconhecido como Utilidade Pública do Governo. Esse departamento assumiu diversas tarefas como promover iniciativas de amparo às crianças e grávidas pobres, uniformizar as estatísticas brasileira sobre a mortalidade infantil, criar histórico de proteção à infância no Brasil, divulgar conhecimento, oferecer congressos e pleitear a implementação de leis de amparo à criança (Kramer, 1992).

Kramer (1992) chama atenção para o fato:

Como fatores determinantes do maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto a importância do atendimento da criança brasileira pobre ou abandonada constata-se, então: (a) a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e (b) a necessidade de fortalecimento do estado. Esses dois fatores estão inter-relacionados e percebe-se que tanto a criança quanto o estado são vistos como categorias neutras e abstratas. Por um lado, ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência a sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, Como Se existisse uma criança fora do tempo (a- histórica) e do espaço (com condições de vida e invariáveis) (Kramer, 1992, p. 54).

É evidente que embora esse momento histórico considerasse necessários os cuidados com as crianças, ainda era preciso um grande avanço, uma vez que essa população era tida como similares umas às outras. Consideradas como salvadoras da pátria, os cuidados somente lhes eram oportunizados a fim de garantir uma sociedade melhor, pois aquelas crianças que construiriam o amanhã.

Kramer (1992) explica que naquela época crianças de 0 a 6 anos de idade eram acompanhadas apenas por instituições de caráter médico. Devido ao pouco investimento, ainda eram vistas pouquíssimas ações educativas, o que elevava o analfabetismo do país. Além disso,

naquele momento, a grande medicalização como assistência à criança e psicologização da ação educativa contribuía para uma concepção abstrata de infância. Assim sendo, a valorização da criança aconteceria pouco a pouco em 1930.

A década de 30 do século XX foi marcada pelas mudanças políticas, sociais e econômicas, de modo que a causa da infância passou a interessar às autoridades sociais, que fortaleciam iniciativas particulares. Simultaneamente, as grandes mudanças e conciliações políticas em prol do patriotismo ocasionaram medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas voltados para atender crianças (Kramer, 1992).

Kramer (1992) apresentou que o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância no ano de 1922 teve o intuito de reivindicar o apoio do governo no sentido da inserção de órgãos novos na aparelhagem de assistência às crianças, como: jardins de infância, escolas maternais, lactários e outros. Durante esse momento aconteceu uma grande defesa das creches e ao atendimento público para crianças. Como resultado, o tema de infância discutido durante esse período, era de proposta médica, pois consideravam a medicina uma forma preventiva de remediar e socorrer a criança, juntamente à família.

Desse modo, apesar do reconhecimento que era necessário atender à infância, ainda existia uma contradição acerca desse atendimento. Conforme Kramer (1992):

Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30 o estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborar financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. Contradições diversas formas apareciam nas argumentações: por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais; por outro lado, afirmava-se que não existe uma só municipalidade no país que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se torna indispensável ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. Neste quadro, percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama (va) a sua importância e mostra (va) a impossibilidade de resolvê-lo dadas as dificuldades financeiras em que se encontra (va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista a proteção à infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor (Kramer, 1992, p. 61).

Tal citação explicita que as duas tendências “[...] ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais” (Kramer, 1992, p.61). É a partir dessas ideias, que se propõe considerar a criança e sua infância como resultado do meio que está inserida, de acordo com sua realidade social, não sendo problema ocasionado,

exclusivamente, pela família. Nessa direção, vários órgãos oficiais voltados para o atendimento à infância foram criados e vinculados entre si, tais como o Ministério da Saúde, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, iniciativas privadas e o Ministério da Educação. No ano de 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde, com o objetivo de coordenar as atribuições relativas à proteção da infância (Kramer, 1992).

Em 1941 surgiu o Serviço de Assistência a Menores de 18 anos de idade, ligado ao Ministério de Justiça e dos Negócios Interiores. No ano de 1952, foi instituída a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), o fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), essas organizações são resultado da iniciativa privada (Kramer, 1992). Em 1975, foi criado o Ministério da Educação e Cultura que fomentava e centralizava atividades educacionais de crianças de até 7 anos, concebida pelas Secretárias Municipais e Estaduais de Educação.

Destaca-se nos estudos de Kramer (1992), que o atendimento à infância no Brasil era instituído por uma rede de três esferas: o Ministério da Saúde, Ministério da Previdência e Assistência Social e, por fim, o Ministério da Educação, além da participação do Ministério da Justiça. Em suma, “essa fragmentação teve como resultado o fato de que ninguém se responsabilizava pelo problema” (Kramer, 1992, p. 87).

2.3 Crianças vão à escola: contexto histórico da Educação Infantil

As escolas de Educação Infantil apresentam uma grande relação com as concepções de infância, relacionadas à família e concepção de ser criança. É fundamental que toda a educação, escolar e até familiar, considere a infância em sua integralidade, considerando o período de mudanças, limites etários e características desenvolvimentistas como um todo. Na Constituição de 1988 foi expresso que as instituições de Educação Infantil seriam dever do estado. Essa conquista foi resultado de reivindicações de um movimento popular que lutava pelo direito à educação desde o ano de 1970. As creches emergiram como consolidações das lutas desse movimento e das reivindicações das feministas (Kuhlmann Júnior, 1998).

Segundo Kuhlmann (1998), a pré-escola se expandiu e seus educadores passaram a criticar o modelo assistencialista presente na antiga educação compensatória. Ainda nesse momento, aconteciam diversas denúncias acerca do modelo educacional, uma vez que se preocuparam tanto com a nutrição e se esqueceram de oferecer educação de qualidade.

A partir da década de 1960, as instituições de Educação Infantil passaram a ser consideradas como fornecedoras de uma boa educação, as demandas de mulheres que

ingressaram no trabalho em setores médios da sociedade promoveram uma recharacterização dessas instituições. Apesar de todos os componentes discriminatórios, as instituições escolares atenderam à necessidade das classes populares (Kuhlmann, 1998).

Desde sua origem, a educação infantil evidencia um “processo contraditório” podendo ser percebida “a ambiguidade das propostas” (Kuhlmann, 1998, p. 184), pois, desde o início, mesmo sendo perceptível seu potencial, ainda dominava a concepção assistencialista, carregada de preconceitos referentes à pobreza.

O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio do repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário. Com isso abre-se as portas, para os usos políticos e religiosos da instituição: a creche funciona com dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de utilizar o equipamento para se autopromover, para dar prestígio a políticos, para a doutrinação teológica e confessional, numa afronta as liberdades fundamentais do cidadão definidos por nossa constituição. As creches e pré-escolas destinada às classes populares ainda carregam nos dias de hoje não a inexistência de uma proposta Educativa, mas essa concepção educacional, impregnada por todas as suas dobras, que se sustentam não apenas no interior das instituições, mas na própria estrutura social desigualitária (Kuhlmann Júnior, 1998, p. 202).

É imprescindível destacar a demanda por mudanças na educação, uma vez que se perdia toda a intencionalidade educativa. O ideal seria assegurar melhor qualidade de ensino, respeito às crianças que não recebiam cuidados, atenção afetiva e estímulos para seu desenvolvimento cognitivo. A proposta do Plano Nacional que estabeleceu a figura do agente educativo para atuar nesses espaços (Kuhlmann, 1998).

De acordo com Kuhlmann (1998), a certificação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que creches e pré-escolas faziam parte do sistema educacional brasileiro, contribuiria para desconstruir a concepção de educação assistencialista, conferindo responsabilidade total ao governo e desmantelando a visão de uma mera oportunidade para pobres.

Para contribuir com essa discussão, seria preciso considerar que “a questão não é educação versus assistência” (Kuhlmann, 1998, p. 189) e sim que, durante o percurso histórico da educação, “[...] as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade, isso é que precisa ser superado” (Kuhlmann, 1998, p. 189).

Nesse contexto, Kramer (1992) pontua que as crianças devem ser reconhecidas como indivíduos sociais, tendo seus direitos garantidos de forma gratuita como o direito à educação, saúde e segurança. A infância é construída historicamente, assim como as condições de vida da criança e o momento histórico pertencente influenciam o seu aprendizado. A função da

educação infantil, para crianças de 0 a 6 anos é “[...] favorecer o desenvolvimento infantil, e aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social” (Kuhlmann, 1998, p.127).

A LDB explica que o propósito da Educação infantil é garantir “[...] o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). A Educação Infantil foi estabelecida como a primeira etapa da educação básica, tornando-se pública e obrigatória.

Para contribuir com as discussões sobre a Educação Infantil, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos, que possui suas próprias necessidades, o brincar é atividade principal dessa etapa, além de reconhecer a demanda pela oferta e que esse direito é respaldado por lei.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) determinam que todas as crianças têm direito à educação, garantindo uma escola pública, gratuita e de qualidade. Nesse entendimento, o ECA no capítulo II, intitulado: Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, no Art. 16 garante que toda criança tem o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se” e no Art. 53, no capítulo IV intitulado Do Direito à Educação, à Cultura ao esporte e ao lazer completa que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Devem lhes ser assegurados:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Outro documento legal brasileiro que garante esse direito é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e o brincar compõe esses direitos:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017).

Esse mesmo documento determina cinco campos de experiência que consideram que o “desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-

se” (Brasil, 2017). Tais campos foram intitulados como: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com a BNCC as crianças têm os direitos de:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quando da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Após compreender sobre a perspectiva histórica da infância e Educação infantil torna-se relevante ressaltar que a concepção atual de infância e os processos educacionais suscitam esta pesquisa. No próximo capítulo será discutida a importância do brincar de faz de conta nessa etapa, mais especificamente o jogo simbólico postulado pela epistemologia genética.

3 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET: JOGO SIMBÓLICO

Esse capítulo traz, em si, reflexões acerca da epistemologia genética postulada por Piaget, pela qual ele apresenta a teoria do desenvolvimento intelectual e sua compreensão de infância. Nos apropriamos desses fundamentos porque o entendimento sobre infância e suas peculiaridades possibilitam ao professor repensar práticas pedagógicas exitosas de acordo com o nível de desenvolvimento da criança.

3.1 Epistemologia Genética de Jean Piaget

Segundo Gomes e Bellini (2009), é possível definir epistemologia como o estudo ou discurso sobre a ciência ou sobre a verdade. Etimologicamente, *epistémē* significa ciência/verdade e *logos* significa estudo/discurso. A epistemologia é interpretada por autores como a teoria do conhecimento.

Desde o momento do nascimento, o ser humano está em constante processo de aprendizagem. Em termos cognitivos não é possível lembrar tudo que se ouve, cheira, tateia, degusta ou conhece pela primeira vez. Quais foram as motivações que levaram a dizer a primeira palavra, a andar, ler e escrever. Foi em busca das respostas acerca de como o conhecimento despontava que surgiram duas correntes filosóficas: o empirismo e o racionalismo (Gomes; Bellini, 2009). O empirismo defendia que todas as ideias vêm das percepções sensoriais, ou seja, o espírito humano seria uma natureza vazia, tábua rasa, que por meio da experiência se escrevia. Em contrapartida, o racionalismo atribuía a confiança exclusiva na razão humana, instrumento capaz de conhecer a verdade, as experiências sensoriais e que contribuía para provocar confusões e erros. Conforme esse conceito, os princípios lógicos fundamentais eram inatos ao ser humano (Gomes; Bellini, 2009).

Em busca do conhecimento verdadeiro, Descartes questionava as duas concepções e propôs um método universal, inspirado no rigor matemático, combinando os princípios do racionalismo e do empirismo. A filosofia científica proposta pelo autor ficou conhecida como Positivismo e acreditavam na existência de um “método único e infalível para aquisição do conhecimento científico, baseado na observação, na experiência, no acúmulo de evidências e na formulação de hipóteses” (Gomes; Bellini, 2009, p. 2301-2).

Segundo Gomes e Bellini (2009), após uma crise sobre as concepções do positivismo, o papel do sujeito e o do objeto na aquisição do conhecimento começou a ser questionado. Foi

nesse contexto que surgiu a figura do suíço Jean Piaget. Jean William Fritz Piaget nasceu em Neuchâtel em 1896 e faleceu em Genebra em 1980. Formado em ciências naturais (filosofia e biologia) pela Universidade de Neuchâtel; desde criança Piaget demonstrou interesse pela História Natural e publicou o seu primeiro artigo aos 11 anos sobre um pardal albino, iniciando sua trajetória como cientista. Aos 22 anos doutorou-se em Biologia. Mudou-se para Zurique com a intenção de ingressar na psicologia experimental, onde frequentou aulas ministradas por Paul Eugen Bleuler (psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia). Em 1919, foi para Paris, onde iniciou o curso de Filosofia das Ciências (Gomes; Bellini, 2009). Em 1921, depois de enviar artigos sobre seus primeiros resultados para a revista *Archives de Psychologie*, Edouard Claparède (neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil) convidou Piaget para assumir um cargo no Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra. No ano de 1923, aos 27 anos Piaget escreveu o seu primeiro livro, intitulado “A Linguagem e o Pensamento na Criança”. Durante seus 84 anos de vida, produziu mais de 60 livros e cerca de 1500 artigos, uma grandiosidade de trabalho que não seria possível resumir em um texto introdutório (Gomes; Bellini, 2009).

De acordo com Pádua (2009), Piaget recebeu notabilidade como psicólogo infantil, porém não era sobre as crianças que a sua atenção científica estava focalizada. A inquietação de sua pesquisa se relacionava à tentativa de compreender como acontecia a aquisição do conhecimento humano e seu desenvolvimento. Em seus estudos, o autor percebeu que a criança era o ser que mais constrói o conhecimento. Assim sendo, suas pesquisas e observações voltaram-se para compreender o desenvolvimento intelectual na idade infantil e na adolescência.

Segundo Caetano (2010), Piaget tinha esse objetivo em sua pesquisa fundamentado na perspectiva da biologia, de como o sujeito conseguiria ir de um conhecimento menor para um maior nível. O autor buscava solução para o problema da construção do conhecimento pelo sujeito. Se referenciava na Biologia, Filosofia, Epistemologia, Física, Psicologia, Matemática, entre várias outras ciências. Compreende-se que:

Para chegar ao pensamento do adulto, Piaget recorreu ao pensamento infantil, ou seja, não era possível que os adultos recuperassem toda a gênese dos diferentes conceitos que construíram; portanto trabalhar com as crianças e depois com adolescentes permitia o acompanhamento da evolução do pensamento até sua maior elaboração, na fase adulta. Essa longa investigação permitiu ao autor descobrir características peculiares do nosso desenvolvimento, sobretudo do pensamento infantil que é qualitativamente diferente do pensamento adulto (Saravalli, 2004, p. 25).

Segundo o pensamento de Gomes e Bellini (2009), para Piaget, o desenvolvimento deve ser dividido em dois modos: o desenvolvimento geral e o desenvolvimento da aprendizagem. O desenvolvimento geral do conhecimento é um processo ligado ao desenvolvimento do corpo em geral, desde o sistema nervoso até as funções mentais. A aprendizagem é estimulada por um agente externo com a intencionalidade de promover a aquisição de um conteúdo, tornando o processo limitado a um problema simples. O desenvolvimento não é uma soma de aprendizagens.

Gomes e Bellini (2009) também destacaram que Piaget explica que a aquisição de conhecimento acontece em duas partes, onde a primeira trata do desenvolvimento e a segunda da aprendizagem. O autor esclarece que o conhecimento está relacionado intimamente à ideia de operação, isto é, conhecer um objeto não é apenas olhar e realizar uma cópia/imagem mental, é preciso que o sujeito aja sobre ele. Dessa forma, a operação é a essência do processo, pois modifica o objeto do conhecimento (Gomes; Bellini, 2009). O conhecimento não é imposto pelo meio ao sujeito, e nem tampouco é um reflexo das propriedades do ambiente. Segundo o empirismo, também não estaria inteiramente pré-formado desde o nascimento do sujeito, apenas aguardando a maturação, de acordo com a concepção do apriorismo. O autor defendia que a construção do conhecimento acontecia como resultado das interações que o sujeito tinha com o seu meio (Caetano, 2010). Assim,

A epistemologia genética coloca-se, precisamente, neste ponto, quer se trate do "aumento do conhecimento" da criança, quer do progresso científico como um todo (donde o parentesco surpreendente do desenvolvimento infantil com o progresso da ciência, o que faz os desatentos confundirem epistemologia genética com psicologia infantil). Se se admite, portanto, que o "aumento do conhecimento" (na criança e na Sociedade) é uma construção (ou como diz Piaget, em sua obra mais recente, uma "equilíbrio majorante"), a primeira preocupação é reconhecer os mecanismos internos desta construção para torná-la um processo consciente (segundo Hexley, em um certo momento de sua progressão, a evolução se torna um processo consciente e o progresso científico não é senão a transposição para outro plano da evolução biológica, como J. Piaget demonstra em sua obra monumental, *Biologia e conhecimento*). Como se sabe, J. Piaget deslocou o enfoque do conhecimento dos processos verbais e figurativos para o eixo da ação, de modo que a genética do conhecimento revelou-se como a história da ação do homem sobre o meio, ação que, em certo momento, torna-se representada e operatória (De Oliveira Lima, 1979, p. 157).

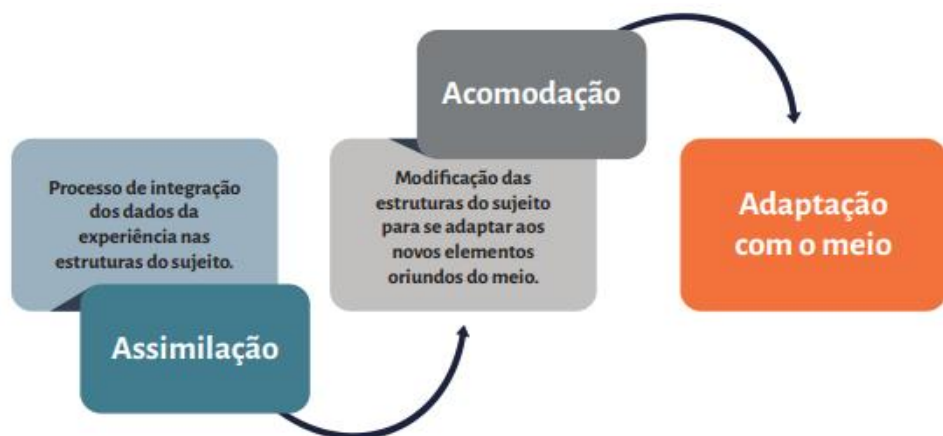
Conforme Pádua (2009), na compreensão de Piaget o desenvolvimento e o crescimento mental ocorrem devido às atividades com as quais o sujeito defronta no seu meio e com sua inteligência, concebendo a inteligência como função e como estrutura. A inteligência enquanto função/, deve ser reconhecida como adaptação, o que significa que os processos de inteligência têm como objetivo a sobrevivência do sujeito na sociedade em que está inserido, podendo

modificar-se para melhor se adaptar a esse meio. A inteligência estrutural é a organização de processos relacionados a um nível mais complexo. Quando se refere a uma organização menos complexa a exigência é de um nível de conhecimento inferior.

De acordo com a Epistemologia Genética, na medida que existem as solicitações do meio (demandas) as estruturas da Inteligência vão se construindo, e o sujeito tem a capacidade de reorganizá-las usando mecanismos de assimilação de novos objetos e esquemas já existentes para a ampliação do conhecimento. Esse processo foi nomeado como acomodação. O resultado entre assimilação e acomodação é chamado por Piaget de equilíbrio, o conceito central da sua teoria construtivista do conhecimento.

A figura 2 demonstra os estágios do processo de assimilação, acomodação e adaptação:

Figura 2 – Estágios do processo de assimilação, acomodação e adaptação



Fonte: Piovesan (2018, p.78).

De acordo com Caetano (2010), Piaget explicava que quando o sujeito não conseguia assimilar um novo objeto de conhecimento por meio das estruturas existentes, acontecia um desequilíbrio. Para complementar, Corrêa (2017) apresentou que:

[...] Se o esquema não conseguir incorporar o novo objeto frente ao qual o sujeito se encontra, então o sujeito está diante de um desequilíbrio. Essa situação se coloca quando o referido ciclo de ações do sujeito sobre o objeto for seguido de ações de retorno, do objeto sobre o sujeito. A função do objeto, no processo de construção das competências cognitivas, é desequilibrar o sujeito. O fracasso da ação desencadeia a tomada de consciência, com o sujeito procurando os pontos em que houve falha da adaptação do esquema de assimilação ao objeto. Intervém, nesse caso, o mecanismo de regulação. Sobre as regulações e a tomada de consciência, para Piaget, regular é manter, modificar ou variar a ação seguinte em função dos resultados da ação anterior. Há dois tipos de regulação: automática e ativa. São as regulações ativas que provocam a tomada de consciência. O sujeito, diante da resistência do objeto,

efetua modificações em seus esquemas assimiladores “para dar conta da nova ação que sentiu ser insuficiente. Um novo ciclo de ações pode ser inaugurado se o sujeito resolver continuar e voltar a agir sobre o objeto, agora com capacidade de assimilação melhorada” (equilibração majorante). Como resultado, temos um sujeito mais capaz. “As novas construções resultam das ações do sujeito em resposta às resistências do objeto”. Desse modo, o desequilíbrio pode ser majorante ou não. Por desequilíbrio majorante Piaget define o desequilíbrio que leva o sujeito a um processo de acomodação da estrutura cognitiva. Ocorre a modificação dos Esquemas de Assimilação de maneira a assimilar o novo objeto, mas se o objeto está muito longe das possibilidades de assimilação dos Esquemas atuais, ocorre um desequilíbrio que não é majorante. Nesse caso, o sujeito nega o objeto ou o ignora, ocorrendo então a manutenção da situação atual. Ademais, o próprio processo assimilador também faz intervir o mecanismo de regulação, desencadeando a tomada de consciência (Corrêa, 2017, p. 380).

Em outras palavras, a assimilação tem como significado a interpretação, pois observar o mundo não é apenas olhar para ele, é necessário interpretá-lo, assimilá-lo e tornar significativo alguns elementos que o integram. Consequentemente, isso resulta em assimilar algumas informações e deixar outras de lado a cada nova experiência (Pádua, 2009).

Já, a acomodação é a capacidade de organização que uma pessoa tem para conhecer o mundo modificando-o para atender e se adequar às necessidades e singularidade de cada objeto, ou melhor dizendo, as estruturas mentais se adequam às situações variáveis a esse processo. A acomodação deve ser reconhecida como uma variação de comportamento, e não apenas uma reação a determinados estímulos, pois mesmo as mais simples acomodações, não são processos mecânicos, mas são a origem da aprendizagem (Pádua, 2009).

É importante mencionar, ainda, que a assimilação corresponde à inclusão de novos elementos já presentes, “assimilar é apreender novos conteúdos, utilizando, para isso, os conhecimentos já adquiridos”. E a acomodação, se constitui como a “capacidade de modificar os esquemas de assimilação frente à pressão do meio externo, visando a adaptação (inteligência). A assimilação e a acomodação devem ser vistos como mecanismos complementares” (Balestra, 2005, p. 4).

A Epistemologia Genética teve como objetivo estabelecer a explicação sobre o caminho para a construção da inteligência do nascimento até o raciocínio do adulto. Sob o olhar de Caetano (2010), Piaget chamava a atenção para o fato de que o recém-nascido tinha condições de se tornar inteligente conforme ele agia sobre o mundo, construindo novas estruturas cognitivas que lhe permitiam se adaptar cada vez mais ao meio e a situações nas quais ele estava inserido. Por conseguinte, a criança consolida o seu conhecimento por meio de estágio sucessivos de desenvolvimento ao longo da infância.

3.2 Teoria de desenvolvimento intelectual de Piaget: o pensamento da criança

De acordo com Balestra (2005), Piaget teve como objetivo conhecer sobre o desenvolvimento intelectual de crianças. Suas pesquisas contribuíram para a criação de sua teoria, intitulada Epistemologia Genética, pela qual o estudioso investigou como ocorria a criação plástica, a linguagem e as atividades lúdicas infantis.

O desenvolvimento psíquico, segundo Piaget (1999), acontece desde o nascimento e termina na vida adulta. O desenvolvimento mental de uma criança é uma construção constante. Para facilitar o entendimento, o autor compara esse desenvolvimento a construção de um prédio, onde, cada vez que se acrescenta algo se torna mais consolidado. Durante a constituição mental da criança, Piaget observou três espécies de sentimentos ou tendências afetivas que são manifestadas: a primeira representada por uma necessidade de amor, que pode ser manifestada de diversas formas, desde o nascimento até a adolescência. A segunda diz respeito ao sentimento de medo, evidenciado em relação aos maiores e mais fortes que elas; esse sentimento pode ocasionar na criança uma conduta de obediência cega ou de conformidade, sendo consoante a forma que o adulto trata essa criança. A terceira e última é representada por um sentimento misto, alguns momentos de afeição, em outro momento temor, sendo confundido com o sentimento de respeito na visão de moralistas (Balestra, 2005).

Balestra (2005) destacou que Piaget chamou atenção para o fato que o pensamento da criança tem como característica o egocentrismo, que se estende ao longo dos primeiros anos de vidas. Esse pensamento resulta as noções de centração e descentração que são fatores responsáveis pela pré-logicidade da ação infantil. Nesse estágio, o juízo da criança está voltado para o sujeito e as relações subjetivas que desenvolve em seu meio, tornando o seu raciocínio transdutivo, que parte do particular ao particular.

Piaget (1999) discorreu sobre a diferença entre uma criança e um adulto, onde o pensamento da criança é egocêntrico, pois é centralizado apenas em seu ponto de vista. Em sua obra, Piaget afirma que existem quatro grandes estágios no desenvolvimento cognitivo da criança: O Estágio Sensório-Motor (sensomotor) que vai do nascimento do bebê até um ano e meio - dois anos; o Estágio Pré-Operatório, dos dois aos sete anos de idade; o Estágio Operatório-Concreto, dos sete aos 11 anos de idade; e o Estágio Operatório-Formal que se sucede a partir dos 11 anos de idade. Esclarece que nos:

Seis estágios no nível dos reflexos e das formações hereditárias; nós temos também formações afetivas hereditárias como as emoções; no nível das primeiras diferenciações em função da experiência, temos também diferenciação de afetos perceptivos, das diferentes variedades de

contentamento ou de fracasso em função da experiência. No nível da inteligência sensório-motora, temos o sistema das regulações intraindividuais que constituem o paralelo e o complemento indispensável dos afetos. No nível de representações pré-operatória, temos os primeiros sentimentos sociais e seminormativos. No nível das operações concretas, crescem-se a esses os primeiros sentimentos morais autônomos. No nível das operações formais, enfim [...] as transformações afetivas (Piaget, 2014, p. 285).

De acordo com Piovesan (2018), Piaget procurou evidenciar as principais características de cada estágio, explicando que elas são fundamentais para ultrapassar de um estágio para os próximos. Nesse sentido, Pádua (2009) enfatizou que:

Piaget e sua equipe distinguiram quatro grandes estágios, e que segundo ele, os critérios para tal distinção não foram inventados a priori, mas descoberto por eles empiricamente. O primeiro destes estágios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estágios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda esteja ligado ao concreto, enquanto que no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal. [...] para Piaget a inteligência dá saltos - muda de qualidade, cada estágio representa uma qualidade desta inteligência. Os estágios significam, ainda, que existe uma sequência e uma sucessão no desenvolvimento da inteligência e que esse desenvolvimento passa, necessariamente, por cada um destes estágios (Pádua, 2009, p. 28).

Segundo Piovesan (2018), o estágio sensório motor, que acontece desde o nascimento até os dois anos de idade, revela atos inteligentes como as ações motoras e ocorre quando a criança começa a ter a capacidade de construir esquemas de ação para assimilação com o meio. No

[...] estágio sensório-motor é o período da "inteligência prática" porque é uma fase do desenvolvimento cognitivo onde a criança não usa a linguagem, emprega apenas as suas ações e percepções, daí a razão da denominação desse primeiro estágio, pois é a ação e a percepção que estimulam o desenvolvimento das estruturas mentais. Para Piaget, os dois primeiros anos de vida do ser humano são extremamente essenciais, do ponto de vista do desenvolvimento, porque neste período a criança percorre uma evolução absolutamente complexa. Tudo leva a crer, segundo Piaget, que a criança quando nasce não tem noção de que o universo em que ela se encontra é feito de objetos e que inclusive ela é um objeto entre esses objetos. Um bebê com 5 ou 6 meses de idade, "não apresenta nenhuma conduta de busca de objeto que desaparece de seu campo visual". Com esse tempo de vida a criança ainda não construiu a ideia de "objeto permanente", ou seja, ela ainda não atribuiu a noção de existência aos objetos que não estão no seu campo perceptivo. A construção da ideia de que o universo tem uma objetividade própria começa por volta dos 9 meses de idade e entre os 12 a 18 meses aproximadamente o objeto se tornou permanente e dá lugar a uma conduta de busca sistemática dos objetos que não se encontram ao alcance da sua visão. A "constituição dessa primeira invariante, que é o objeto permanente no espaço próximo, está ligada a uma organização dos próprios movimentos e dos deslocamentos do objeto". Piaget, afirma que "já existe, portanto, um início observável da

reversibilidade prática"(Pádua, 2009, p. 29).

Durante esse estágio, o bebê inicia o processo de imitar. É por meio dela que a criança aprende e vivencia diferentes experiências, mas para que essa imitação aconteça o bebê precisa estar junto ao objeto de imitação. Essa etapa finaliza com o aparecimento da linguagem.

No estágio Pré-Operatório, que ocorre entre os dois a sete anos de idade, acontece a mudança da inteligência sensório-motora para a inteligência simbólica. Com a função simbólica, a criança não precisa mais estar junto ao objeto, ela consegue substituí-lo por uma representação dele, conseguindo conceber os objetos como símbolos. É uma capacidade primordial para que a criança consiga entender significados sociais, do contexto social que está inserida contribuindo para a aquisição e desenvolvimento da linguagem (Piovesan, 2018).

Dessa forma:

Este estágio é também conhecido como o estágio da representação e a criança permanece nele, aproximadamente, por cinco anos. A representação é a capacidade que a criança adquire, por meio das construções cognitivas, de pensar um objeto através de outro objeto. Além disso, esta representação é crescente e consiste, em boa parte, numa interiorização progressiva daquelas ações que eram executadas de forma senso-motora. Neste estágio, a inteligência ainda é prática, mas agora, além de prática ela é uma inteligência em representação e Piaget denominou de Pré-operatório porque significa que a criança utiliza a representação, mas ela tem todo um trabalho de assimilação, acomodação e equilíbrio de organizar essas representações num todo. E estas operações significam exatamente a capacidade de organizar esse mundo das representações de forma coerente e estável, embora ela ainda não seja capaz de reverter essas operações; a reversibilidade só acontecerá nos próximos estágios, os operatórios concreto e formal. Segundo Piaget, neste segundo estágio, com a introdução ao mundo da linguagem, ao jogo simbólico e as outras formas de função simbólica há um desenvolvimento notável das estruturas mentais (Pádua, 2009, p. 30).

No fim desse estágio, o pensamento da criança começa a revelar a forma de operações concretas, onde a criança consegue compreender noções de ordem, aspectos temporais, velocidade e aspectos espaciais (Piovesan, 2018). Inicia-se o estágio Operatório concreto, que vai dos sete a 11 anos. Nesse estágio, a criança já tem a capacidade de realizar operações por meio de objetos concretos, já compreende as noções espaciais e de raciocinar o mundo.

De acordo com Piaget, a entrada da criança neste estágio "assinala um momento decisivo na construção dos instrumentos do conhecimento". Ele afirma que "as ações interiorizadas ou conceitualizadas com que o sujeito" trabalhava até agora, "adquirem a categoria de operações". Mas, o que Piaget quer expressar com termo operação? Com o termo operação, ele tem em mente a ação do sujeito. Se nos níveis sensoriomotores, ação significava manipular o mundo, trabalhar o mundo e agir sobre o mundo; se no pensamento pré-operatório esta ação passou a ser interiorizada, ou uma ação por representação; com o advento do pensamento operatório a criança adquire a habilidade de pensar uma ação e reverter esse pensamento. Em outras palavras, operação é

uma ação interiorizada reversível e coordenada (Araújo *et al.*, 2019, p. 32).

A criança quando está no estágio Operatório concreto entende sobre noções de comprimento, distâncias, quantidades discretas e contínuas e quantidade físicas. Tende a ser menos egocêntrica e consegue aplicar o mesmo pensamento em situações diferentes, em busca de soluções (Piovesan, 2018).

No último estágio, intitulado operatório formal, que acontece a partir dos 12 anos, a criança tem a habilidade de pensar de forma abstrata e hipotética, busca testar hipóteses a procura de soluções para problemas, tem um nível maior de desenvolvimento cognitivo conseguindo resolver situações que dependam de raciocínio lógico. É nesse estágio que a criança passa pela transição para pensar como adulto (Piovesan, 2018).

A esse respeito, Araújo *et al.* (2019) esclarecem que:

[...] por outro, a designação "operações formais" indica que as pessoas, a partir deste estágio, "não pensam apenas operatorialmente, mas avançam mais e mais em direção a raciocínios formais e abstratos". Segundo Piaget, com as operações formais "o conhecimento supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do conceito" e este possível cognitivo "é necessariamente extemporâneo, por oposição ao virtual físico, cujas realizações se desenvolvem no tempo" (Araújo *et al.*, 2019, p. 32).

Conforme Gomes e Bellini (2009), para Piaget existem quatro fatores que influenciam a formação dos estágios e explicam o desenvolvimento de um conjunto de estruturas para outra: maturação biológica, o papel da experiência, a equilíbrio ou autorregulação e a transmissão social. É importante considerar que esses estágios não são simplesmente reflexos de uma maturação interna do sistema nervoso, pois a maturação não explica o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é um processo contínuo, sequencial e dependente do contato entre organismo e ambiente. Nesse sentido, ambos se influenciam e se constroem a partir dessa interação.

Isso se exemplifica, no fato de que crianças da mesma idade, porém inseridas em sociedades diferentes, possam apresentar o mesmo nível de maturação, mas se encontrarem em estágios diferentes de desenvolvimento, ou então mostrarem níveis de maturação diferentes estando no mesmo estágio. Isso acontece, já que, mesmo a ordem dos quatro grandes estágios postulados por Piaget seja constante, as idades cronológicas podem variar (Gomes; Bellini, 2009).

Ferracioli (1999) destacou que estudos realizados por psicólogos de vários países constataram que o desenvolver dos estágios pode ser acelerado ou adiado, dependendo da experiência e do meio que o indivíduo vive. Dessa forma, as idades mencionadas em cada

estágio são relativas, ou seja, funcionam apenas como uma referência e não como um fator determinante da mudança. De acordo com o autor, Piaget relatou que o atraso pode acontecer em até quatro anos em crianças em idade escolar. A ordem ou sequência típica, geralmente, permanece inalterada.

O presente estudo se valerá de discutir o Estágio Pré-Operatório onde o jogo simbólico se manifesta, ou seja, entre dois a sete-oito anos de idade. Nesse estágio, a criança começa a desenvolver o pensamento com linguagem, onde acontece o jogo simbólico, conhecido também como jogos de papéis.

3.3 A primeira infância de acordo com Jean Piaget

Hermida (2009) convida a pensar que a particularidade da criança na primeira infância é o seu mundo lúdico, pois é por meio do brincar que ela coloca em jogo o seu enorme mundo de experiências motoras, expressa afetividade, o mundo simbólico, sua personalidade e fantasias. O autor explica que, quando em ação, a criança coloca em jogo toda sua totalidade, e é preciso percebê-la como construtora de sua própria realidade.

Freitas (2005) apresenta que:

Não bastam práticas criativas; é necessário (embora não seja suficiente) um processo de (re)conceitualização do cuidado (...) deve-se articular os resultados de pesquisa sobre o desenvolvimento da criança, a psicopatologia do desenvolvimento, o desenvolvimento do cérebro, as possibilidades e limites dos programas de atendimento à criança pequena, pois são nessas áreas que se tem produzido conhecimentos que mostram que as crianças não esperam entrar na escola para aprender a conhecer e interpretar o mundo, amar e relacionar-se com os outros. Essa articulação, por sua vez, deve ocorrer em três diferentes níveis: das políticas públicas, da produção de conhecimentos e das práticas (Freitas, 2005, p. 203).

A criança deve ser considerada em suas especificidades, seu nível de desenvolvimento, sua complexidade, de modo que possa preservar os valores que a qualifica. Entretanto, a realidade de muitas escolas infantis contribui para a falta de contemplação da natureza lúdica. Para Hermida (2009), é primordial que o brincar aconteça no interior das instituições educacionais infantis, pois é uma atividade que deve ser tida como prioridade, para aquelas escolas que pretendem implementar um projeto educativo de qualidade.

Retomando os estudos de Jean Piaget, os autores De Oliveira Lima e Nóbile (2020) apresentaram que, para o autor, os primeiros anos de vida da criança são considerados decisórios para todo o percurso do desenvolvimento psíquico. Esse período que vai do nascimento até a aquisição de linguagem é definido por um grande desenvolvimento mental, pois a criança se

constitui até os sete anos de idade. Sendo assim, a primeira infância é uma etapa de extrema importância para o desenvolvimento integral do ser humano. É nessa etapa que ocorre a construção das estruturas lógicas elementares como lugares principais para o desenvolvimento da inteligência.

Conforme De Oliveira Lima e Nóbile (2020), a teoria de Piaget, para o desenvolvimento da inteligência, é necessário a construção de estruturas lógicas elementares que serão a base para as futuras aprendizagens da criança. Essas estruturas cognitivas são regidas por leis que organizam o raciocínio. As interferências ocasionadas pelo meio serão agrupadas em uma totalidade e, por meio da última estrutura desenvolvida, serão feitas as novas simulações pela criança.

Essas estruturas possuem três características principais: totalidade, transformação e autorregulação, as quais devem ser entendidas como sinônimo de competência e de capacidade. A criança já passou pelo processo de estruturação da conservação, possuindo a capacidade e competência para desenvolver uma atividade (De Oliveira Lima; Nóbile, 2020).

Ainda sob o ponto de vista de De Oliveira Lima; Nóbile (2020), para Piaget existem três tipos de estruturas envolvidas na construção do conhecimento. A primeira é nomeada como Estruturas Hereditárias e já nasce com o indivíduo que, ao longo de sua vida vai realizando a manutenção. O Sistema Digestivo e o Sistema Respiratório são exemplos de estruturas hereditárias. O outro tipo de estrutura ligada ao desenvolvimento humano são as Não Hereditárias que são estruturas progressivamente construídas, tais como o Sistema Nervoso que requer equilíbrio para construir estruturas operatórias. A terceira e última estrutura é nomeada como Nada Construída e são as estruturas cognitivas. A esse respeito, os autores esclarecem que na teoria das equilibrações que foi proposta por Piaget:

[...] as ações têm a função de organizar evolutivamente o pensamento da criança, de uma forma que a cada nova assimilação, novas estruturas são desencadeadas. A criança, desde muito pequena, ordena, seria, organiza, separa, classifica os objetos a sua volta. O que nos leva a inferir que o nosso cérebro procura por “padrões”, estruturas que o possibilite organizar o conhecimento. O cérebro parece buscar meios para estruturar-se (De Oliveira Lima; Nóbile, 2020, p. 8).

De acordo com Piaget (1999), a primeira infância é marcada pelo aparecimento da linguagem, que proporciona profundas modificações nas condutas de aspecto intelectual e afetivo. Por meio da linguagem, a criança desenvolve a capacidade de restabelecer vivências usando narrativas. Além disso, é possível que a criança, por intermédio de uma representação verbal, pronuncie suas ações futuras.

O autor estabelece que o desenvolvimento mental de uma criança é resultante de três

consequências: a partilha entre indivíduos, ou seja, a socialização de uma ação; a interiorização da palavra, o que significa que surge o pensamento que se estabelece por meio do sistema de signos e a interiorização da ação, estabelecida no plano intuitivo das imagens e “experiências mentais” (Piaget, 1999).

Dentro desta lógica, Piaget (1999) pontua que depois do surgimento da linguagem, a criança começa a perceber não apenas o mundo físico, mas também o das “representações interiores”. A atitude egocêntrica prevalece no lactente que é guiado, sobretudo, pela acomodação e, aos poucos, começa a se reconhecer em um universo objetivado, que diz respeito à assimilação ao sujeito e acomodação.

De acordo com Maciel (2010):

É próprio da primeira infância (0-4 anos) não reconhecer a questão moral (como devo agir), isto é, onde radica a obrigatoriedade para realizar ou evitar determinados comportamentos. As crianças pequenas não reconhecem as normas no sentido de que algo deve ser evitado ou realizado segundo os preceitos de lei. E sendo assim, essa fase é denominada por Piaget de “anomia”, ausência da concepção da existência de leis, de normas ou de regras que coordenem o convívio social e a preservação dos direitos do outro. As crianças respeitam as ordens pelo temor ao castigo e não porque compreendem a natureza da lei (Maciel *et al.*, 2016, p. 332).

Sendo assim, a primeira infância é marcada por uma repetição parcial, pois a criança perante as relações sociais é egocêntrica inconscientemente. No entanto, com o passar do tempo ela se adaptará de forma progressiva. Além disso, por meio do aparecimento da linguagem, a criança consegue se comunicar com outros indivíduos estabelecendo uma contrapartida. Depois da metade do primeiro ano de vida a maior forma de comunicação da criança é a imitação, que pode ser senso-motora e evoluir gradativamente para a imitação de sons quando são relacionados a ações determinadas e contribuem para a aquisição de linguagem (Piaget, 1999).

Em sua obra, Piaget (1999) explica que, depois da aquisição da linguagem, a criança é apresentada para um mundo de realidades para além dela, tornando-se um momento significativo de novas descobertas. É importante ressaltar que, durante a primeira infância, a criança ainda não consegue comunicar inteiramente seu pensamento. Por consequência, as conversas desenvolvidas são rudimentares e voltadas à ação material, criando um monólogo coletivo.

É primordial compreender como essa linguagem acontece, pois, por meio dela, a criança se expressa durante brincadeiras coletivas ou de regras. Além disso, essa linguagem possibilita que a criança relate suas ações, reconstitua o passado e anuncie ações futuras. Em suma, a linguagem conduz à socialização das ações (Piaget, 1999). Adicionalmente:

É preciso dizer que, durante as idades de dois a sete anos, encontram-se todas

as transições entre duas formas extremas de pensamento, representadas em cada umas das etapas percorridas durante este período, sendo que a segunda domina pouco a pouco a primeira. A primeira destas formas é do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência toda objetividade. A segunda destas formas é a do pensamento adaptados aos outros e ao real, que prepara, assim, o pensamento lógico. Entre os dois se encontra a grande maioria dos atos do pensamento infantil que oscila entre estas direções contrárias (Piaget, 1999, p. 28).

O pensamento egocêntrico aparece em uma forma de jogo, nomeado como jogo simbólico, que será neste trabalho, o objeto de estudo e investigação. Piaget (1999) em sua teoria revela que, entre duas crianças, ocorre um modo diferente de jogo, dado que seus pensamentos são distintos. Na primeira infância, o pensamento individual e quase puro de outros elementos coletivos é característico desse estágio, conhecido como jogo simbólico ou jogo de imitação e imaginação.

O pensamento da criança antes de se adaptar a uma nova realidade ou descoberta, passa por uma incorporação dos dados ao seu eu e a sua atividade. Esse processo é chamado de assimilação egocêntrica e é marcado pelo início do pensamento da criança e da socialização, o que ocorre acontece entre dois e sete anos de idade. Nesse período é possível observar as transições entre as duas formas extremas do pensamento (Hermida, 2009).

Nesse contexto, a criança quando brinca de casinha fazendo sua comidinha está desenvolvendo um jogo simbólico e, por meio desse jogo, consegue representar vivências. É importante destacar que o Jogo Simbólico não é um empenho que a criança realiza para submissão ao real, mas, por oposição, ao brincar, ela estará desenvolvendo uma assimilação deformada da realidade do eu (Piaget, 1999). A boneca se configura em um meio de representação do cotidiano daquela criança, tornando-se um objeto que estimula reviver simbolicamente a sua vida, contribuindo para assimilação de diversos aspectos, sejam eles conflitos cotidianos ou desejos (Piaget, 2004).

O jogo com bonecas, entre outros, significam uma construção simbólica, onde a criança consegue expressar seus aborrecimentos, reviver eventos alegres. Sobre esse assunto, Piaget explica que o símbolo presente no jogo “implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste em uma assimilação deformante” (Piaget, 2004, p.146).

3.4 Estágios gerais da atividade representativa

Os estágios vistos anteriormente são temporalmente interdependentes, ou seja, para que o indivíduo atinja o novo estágio é necessário que ele tenha atingido o estágio anterior. Desde a infância, a criança procura experimentar o mundo, vivenciando novas sensações e estímulos produzidos pelo ambiente, tenta imitar os pais, os educadores ou pessoas ao seu redor que possuem um papel fundamental no sentido de cuidar e estimular (Duarte, 2003).

Nesse processo de vivenciar, a criança adquire estruturas fundamentais de forma rápida, pois está sempre motivada pelo seu entorno, o que contribui para que ela possa aprender. Nesse sentido, a motivação é primordial para o processo de aquisições iniciais humanas, pois já existe na criança uma inteligência interiorizada que requer coordenação com o meio para que possa atingir um certo fim (Duarte, 2003).

Bosse (2003), em suas discussões no artigo “O mundo pré-operatório de Laurinha: considerações gerais sobre o estágio de pensamento pré-operatório” traz exemplos fictícios do cotidiano infantil para a compreensão desse estágio.

[...] finalmente, chegou a hora mais esperada do dia. Entramos no carro e partimos em direção ao clube. Pelo caminho, eu ia conferindo que o sol estivesse mesmo nos seguindo, porque precisava ter sol lá no clube. E apesar das curvas que papai fazia, o sol não se perdia; vinha atrás de mim direitinho. Quando chegamos lá, fui direto ao parquinho, onde logo fiz uma amiguinha, bem da minha idade. Brincamos juntas um tempão. E conversamos muito, também.

- Quantos irmãos você tem? - perguntou minha amiga.

- Tenho um - respondi.

- E o seu irmão, quantos irmãos ele tem? – ela tornou a perguntar.

- Ele? Ora..Não tem nenhum – respondi, um tanto confusa.

Nesse momento, meu irmão vinha chegando e foi logo se metendo:

- O que vocês estão fazendo aí?

- Jogando um jogo. Você quer jogar? (Bosse, 2003, p.78).

A partir do exemplo de Laurinha é possível perceber que as crianças, que vivenciam o pensamento pré-operatório, estão constantemente centradas no seu próprio ponto de vista, desconsiderando a visão de outras pessoas ao seu redor. São os monólogos coletivos ou solitários que essas crianças desenvolvem, desinteressadas em conhecer o ponto de vista do outro, pois elas acreditam que não existem outra visão além da sua (Bosse, 2003).

Piaget (2004) propôs a existência de diferentes formas de pensamento representativo, sendo elas: imitação, jogo simbólico e representação cognitiva. Apesar de suas diferenças, todas as três se desenvolvem conjuntamente, em função do equilíbrio crescente de assimilação e acomodação. Dessa forma, o equilíbrio entre essas funções contribui para o desenvolvimento

da inteligência sensório-motora.

É importante ressaltar a diferença entre a imitação e o jogo simbólico. No jogo de imitar a criança se limita apenas a agir conforme uma atividade representada, mas no jogo simbólico ela usa objetos como recursos para essa representação. O objeto utilizado não precisa ser necessariamente parecido com o simbolizado. Por exemplo, um graveto pode representar um batom, injeção e várias outras possibilidades de criação (Kesselring, 2008).

Piaget entende que a representação diz respeito a uma associação de um “significante” que estimula a evocação de um “significado” desenvolvido pelo pensamento. Um dos fatores principais para formação de representações é a linguagem, pois ela permite que a criança compreenda os signos verbais que são progressos do seu próprio pensamento (Piaget, 2004). O autor chama atenção para o fato de que o pensamento da criança permanece sempre mais “simbólico” do que de um adulto. Assim, essas representações ocasionam um “duplo jogo” de assimilação e acomodação que ocupa quase toda a primeira infância.

Baseado nesse processo evolutivo, o jogo simbólico acontece a partir de um desequilíbrio onde a acomodação antecede a assimilação, há uma imitação representativa, ou quando essa assimilação vence. Quando ocorre o equilíbrio entre ambas há representação cognitiva (Piaget, 2004).

Dessa forma, para maior compreensão do assunto abordado o autor agrupou os estágios do desenvolvimento do seguinte modo: *Primeiro período: A atividade sensório-motora; segundo período: A atividade Representativa Egocêntrica - Fase I o pensamento pré-conceitual e Fase II o pensamento intuitivo; terceiro período: A atividade representativa de Ordem Operatória.*

Na atividade sensório-motora acontece o desenvolvimento de representações que correspondem à presença de esquemas de ação. Um exemplo pode ser o de apanhar um lápis, deslocá-lo, sacudi-lo, ou seja, controlá-lo. Nessa situação acontece a coordenação entre movimentos e percepções, criando uma conduta elementar propensa de se repetir em situações novas (Piaget, 2004).

Essa modificação objetiva de movimentos e posições externas por movimentos próprios, onde acontece também a modificação subjetiva relativa ao “ponto de vista”, é chamada de assimilação e corresponde a uma ação possível (Piaget, 2004), ou seja:

Agarrar é uma ação que modifica os movimentos e as posições exteriores, objetiva e subjetivamente ao mesmo tempo, e como é uma ação suscetível de se repetir e de se generalizar, ela ocasiona uma reconhecimento visual, tátil, cinestésica etc. tal que um objeto é percebido e compreendido, não somente como sendo agarrado, quando ele o é, mas como podendo ser agarrado quando ainda não o foi: é em todos esses sentidos reunidos (e necessariamente

solidários) que dizemos que o objeto é assimilado ao esquema da preensão ou que é assimilado aos objetos anteriores sobre os quais já se exerceu o esquema da preensão (Piaget, 2004, p. 347).

Quando o inverso acontece, ou seja, os movimentos e posições exteriores do artefato agem sobre os movimentos e o próprio ponto de vista, é chamado de acomodação. Só para ilustrar, quando se pensa em agarrar um objeto que está um pouco afastado, há concepção de profundidade e um movimento da mão e dos olhos. Nesse sentido, essas duas noções de acomodação e assimilação são de ordem funcional (Piaget, 2004).

Como descrito por Piaget (2004), a atividade representativa egocêntrica (Estágio I - O pensamento pré-operatório) acontece quando a representação se realiza ainda que os dados sensório-motores sejam assimilados, mesmo que, na ocasião ainda não estejam perceptíveis no momento atual. Desse modo, a representação surge quando acontece a união de “significantes” que possibilitam recordar objetos ausentes, com um jogo de significação que entrelaçam os elementos presentes.

A função simbólica é primordial para criação de um espaço representativo. Essa representação provoca transformações nos domínios da imitação, do jogo e da inteligência. A imitação é representativa, a imagem interior antecede o gesto exterior. A imagem é simultaneamente uma imitação sensório-motora com delineamento de imitações representativas (Piaget, 2004).

Segundo Piaget (2004), jogo simbólico é a assimilação de um objeto com qualquer outro, por meio de imagens imitativas. Dessa maneira, o objeto significativo não é propriamente o que foi dito, por exemplo, quando uma criança diz que a caixa é um carro. Piaget explica também que a representação cognitiva é criada a partir de um “pré-conceito” e é marcada pela busca do equilíbrio entre assimilação e acomodação. Nessa linha de pensamento, segundo Piaget, as “características do pensamento pré-conceptual, as do jogo e as da imitação se influenciam reciprocamente, neste primeiro nível da representação até formar uma totalidade bem determinada por suas condições gerais de equilíbrio” (Piaget, 2004, p. 360). Sobre o segundo período, na estágio II (pensamento intuitivo), Piaget (2004) explicou que o jogo simbólico é marcado pela descentralização gradativa da assimilação egocêntrica, sendo considerado um avanço de um nível para o outro, pois o jogo se transforma da expressão da realidade para a expressão afetiva. A evolução do jogo e da imitação é marcada pelo início de um processo que será finalizado durante o período subsequente.

O pensamento intuitivo favorece a união entre o pensamento “pré-conceptual e simbólico” com o pensamento operatório. As relações gerais da acomodação e assimilação

explicam as relações entre o jogo, a imitação e pensamento adaptado, contribuindo para um equilíbrio inerente a esses componentes (Piaget, 2004).

Na atividade representativa de ordem operatória (terceiro período), que acontece por volta de sete-oito anos de idade, ocorre o equilíbrio entre a assimilação e acomodação, a qual é impactada pelo pensamento adaptado no plano das operações concretas (Piaget, 2004).

De acordo com Piaget (2004):

A evolução do jogo segue uma curva exatamente simétrica. Do mesmo modo que a imitação reintegra progressivamente na inteligência, mas não por enfraquecimento da atividade acomodadora e sim por um equilíbrio gradual com a assimilação e, portanto, por extensão geral do domínio da inteligência, assim também a evolução do símbolo lúdico assinala uma reintegração complementar e correlativa da atividade assimiladora no trabalho intelectual, por equilíbrio progressiva da acomodação. [...] O jogo simbólico se transforma no sentido de adequação progressiva dos símbolos à realidade simbolizada, ou, dito de outra maneira, uma redução do símbolo à imagem simples. É isso que é visível, em particular, na transformação dos jogos simbólicos em jogos de construção, com o objeto construído simbolizando então o objeto representado por uma correspondência direta análoga à do desenho (Piaget, 2004, p. 366).

A evolução do pensamento mostra-se como um equilíbrio constante, através da acomodação e assimilação, por meio de estágios em que um complementa o outro, e o jogo juntamente da assimilação evoluem juntos com o intuito de reintegração complementar (Piaget, 2004).

3.5 Piaget e Educação: contribuições da teoria

De acordo com Lins (2018), muitos conhecem a teoria de Piaget por Epistemologia Genética. Porém, existe uma grande confusão em concluir o que essa epistemologia significa. A autora explica que Epistemologia faz parte da Filosofia e se destaca pelo seu objeto central de estudos que é o Conhecimento. Já, a palavra Genética é capaz de criar uma falsa impressão pautada apenas em questões biológicas, resultante de estudos sobre os genes.

Além do mais, acredita-se nessa concepção principalmente pela formação inicial de Piaget como biólogo. Porém, a Genética refere-se, neste caso à gênese. A Epistemologia Genética tem como objetivo estudar a origem e o processo de formação de conhecimento. Em sua obra, Piaget descreve o comportamento de crianças e de jovens com o intuito de perceber a capacidade de conhecer do sujeito (Lins, 2018).

Apesar de Piaget não ter escrito especificamente para Educação, é possível perceber que:

O Construtivismo piagetiano não dá respostas sobre o que e como ensinar, mas

permite compreender como a criança e o adolescente aprendem, fornecendo um referencial para identificação de possibilidades e limitações da criança e do adolescente. Com isso, oferece ao professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e uma maneira segura de interpretar suas condutas verbais e não verbais para melhor lidar com elas. E quando se diz, numa interpretação piagetiana rudimentar, que a educação escolar deveria respeitar as fases do desenvolvimento intelectual, isso não significa sonegar à criança informações socialmente valorizadas ou deixar de ensinar conteúdos tidos como difíceis. O problema estaria em encontrar o equilíbrio entre o que a criança é capaz de assimilar e o que é necessário transmitir-lhe para sua formação como pessoa e cidadã, buscando, igualmente, formas adequadas de ajudá-la nessa tarefa (Chakur, 2005, p. 292).

Em seus estudos, Lins (2018) defende que, para compreender a relação entre a teoria de Piaget e a Educação, é importante entender essa educação com base em quatro aspectos: o aspecto Social, Cognitivo, Afetivo e Moral. Essa compreensão contribuirá para a reflexão de algumas ideias de Piaget.

A teoria de Piaget e o aspecto social é um dos tópicos pouco conhecidos, criando uma falsa ideia que em sua obra o autor não se preocupou em considerar essa dimensão. Em seus estudos considerou que a interação social é um dos aspectos primordiais no desenvolvimento da cognição, explicando a importância da vida social de crianças e adolescentes (Lins, 2018).

Nesse sentido, para compreender a contribuição da obra piagetiana com a educação social, é preciso conhecer além dos estágios, mas também entender que isso acontece por meio da interação social, de uma forma ampla, que resulta dos elementos de partilhas, do respeito mútuo, diálogo e da solidariedade (Lins, 2018).

Como descrito por Lins (2018), a teoria de Piaget com base no aspecto cognitivo, é uma das facetas mais conhecidas. De acordo com o autor, a construção do conhecimento abrange um tipo de aprendizagem, a qual nem sempre pode ser vista como cognitiva, já que existem aprendizagens imitativas, condicionadas ou reativas.

A aprendizagem é um processo que envolve fatores pertencentes ao pensamento. Para Piaget essa aprendizagem se dá por meio da atividade operacional. A cognição deve ser vista como um aspecto prioritário, mas não exclusivo da obra de Piaget, assim “a Epistemologia Genética não responde ao problema nem encontra a solução, mas aponta caminhos, principalmente na medida em que analisa o desenvolvimento cognitivo sob uma nova ótica” (Lins, 2018, p. 22).

Lins (2018) diz que a compreensão acerca da relação entre a obra piagetiana com o aspecto afetivo é relativamente desconhecida para aqueles que não estudaram as obras em si. O autor não só escreveu um importante livro sobre o tema, mas em muitos estudos defendeu que para a inteligência funcionar é necessário um grande motor que é o domínio afetivo. A

perspectiva piagetiana não “constituiu uma teoria sobre a afetividade, nem este foi o propósito de seu autor. A afetividade é um fator que está na completude do ser humano, por isso não ficou excluída das análises piagetianas (Lins, 2018).

Maciel (2010) complementa que:

No que diz respeito à afetividade, Piaget vê seu desenvolvimento relacionado diretamente com a inteligência e essa relação é de tal ordem que ninguém nega sua constante interação (Piaget, 1954/2001, p. 17). Observa, contudo, que essa interação pode ser entendida sob dois aspectos: a) a afetividade estimula, acelera ou perturba as operações da inteligência; b) a afetividade ajuda na construção das estruturas cognitivas. Piaget conclui que a afetividade pode sim provocar acelerações ou retrocessos no desenvolvimento das estruturas da inteligência, mas “... não pode nem produzir nem modificar as estruturas” (Piaget, 1954/2001, p. 103). Trata-se, na verdade, de duas dimensões, uma estrutural, potencializada pela inteligência, e outra energética, potencializada pela afetividade. Ambas são isomorfas em todos os comportamentos. Nos comportamentos orientados para os objetos, o elemento estrutural (inteligência) é constituído pelas “diversas estruturas lógico-matemáticas”, enquanto o elemento energético (afetividade) é constituído pelo interesse, pelos valores, pela interatividade e suas regulações (Piaget, 1954/2001, p. 104). Mas como se manifesta a afetividade na infância? Nosso autor divide o seu desenvolvimento em cinco estágios: 1º) dispositivos hereditários – tendências instintivas de posição corporal, medos de escuro, de ruídos etc.; 2º) afetos perceptivos – prazer ligado à percepção de quente, frio, rosto de pessoas, etc.; 3º) afetos intencionais – sentimento de felicidade, de fadiga ao terminar uma tarefa etc.; 4º) afetos intuitivos e interindividuais – simpatia, obediência etc.; 5º) afetos normativos – justo, injusto etc.. Cabe sinalizar que ele ainda acrescenta o sexto, os sentimentos idealizados e formação da personalidade – papel na coletividade (...) (Maciel, 2010, p. 332).

Lins (2018) discorre sobre o aspecto Moral na teoria de Piaget, mas uma educação moral fundamentada no ponto de vista epistemológico, onde são estudadas como acontece o desenvolvimento da construção da moralidade, da compreensão ética e aquisição da consciência moral.

Para Nascimento Júnior e Nascimento (2018), os profissionais da educação devem conhecer e entender os anseios da sociedade para atuar de forma notável, educar para a sociedade. Os autores fazem referência aos pressupostos de Jean Piaget, que defendia que a função da educação era proporcionar às gerações mais novas um grande preparo, de acordo com o que as gerações atuais achavam correto. Nessa perspectiva, o processo educacional deve estar em contínua transformação, considerando que as ideias da sociedade estão a todo momento mudando. Como afirma Saravalli (2004, p. 27) o “educador necessita compreender tais questões, refletir sobre elas e, sobretudo ter suporte teórico e estudo continuado que lhe permitam a autonomia das decisões na sala de aula e a coerência entre as ações e o referido suporte”.

Piaget defendia que no método de ensino, o estudante deveria participar ativamente na construção do seu conhecimento, é importante ressaltar que o contexto em que Piaget estava vivendo era de reconstrução da Europa após a Guerra total, época de forte influência das ideias do liberalismo nas formulações políticas e ideológicas. Por meio dos estudos de Piaget, mais especificamente o da Psicologia da Inteligência e da Psicologia Genética, é possível observar que o autor apresentava críticas às teorias de sua época, ressaltando que elas não eram significativas para o processo de ensino e aprendizagem (Nascimento Júnior; Nascimento, 2018).

Nessa direção, Saravalli (2004) corrobora dizendo que:

[...] o autor destaca a importância dos métodos ativos na educação em oposição aos métodos passivos, enfatizando que a ação do aluno, numa perspectiva construtivista, torna-se essencial. Métodos ativos opõem-se a métodos passivos que concebem os alunos como meros receptores de informações que apenas reproduzem, decoram, copiam etc. (Saravalli, 2004, p. 27).

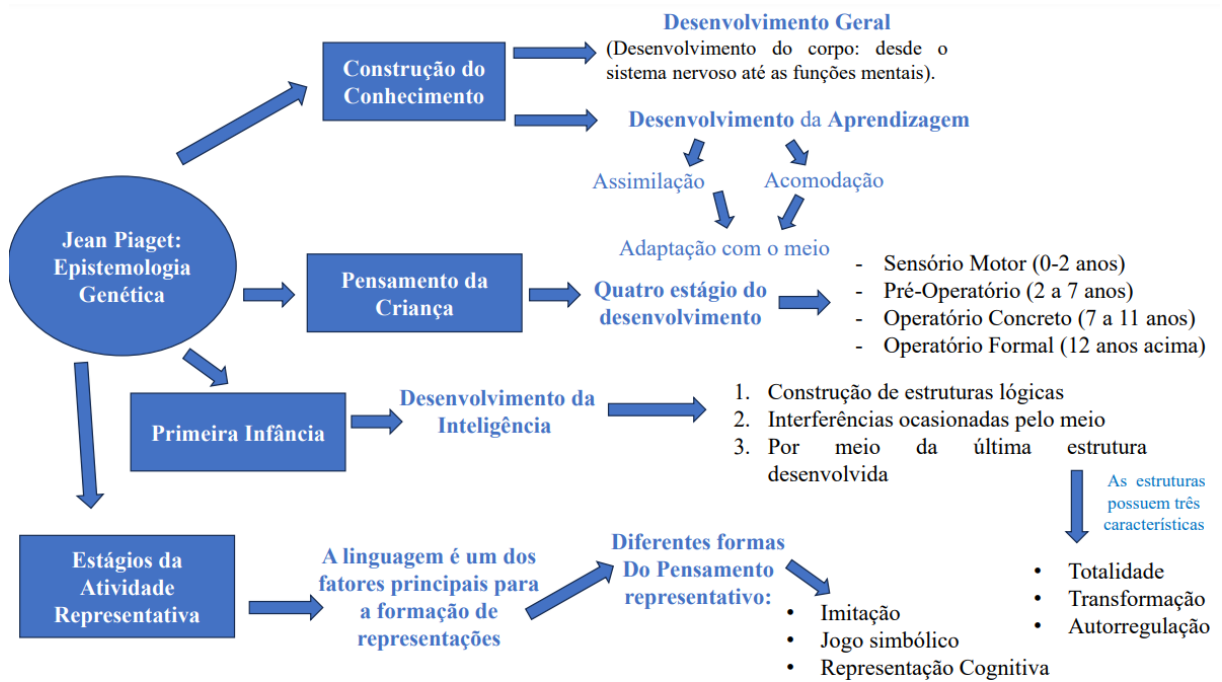
E completa:

A grande discussão que Piaget apresenta sobre o construtivismo em relação à educação não é a da espera passiva da construção pelo aluno, mas justamente a ideia de método ativo "... de que todos falam e que bem poucos educadores aplicam realmente de forma eficaz". Tal método baseia-se, sobretudo no princípio de que é preciso inventar para compreender, reconstruindo, criando e não apenas repetindo. Dessa forma, o aluno é o centro do processo, mas não se pode esquecer da interação, da relação entre o sujeito e o meio que desencadeia as múltiplas equilíbrios e reequilíbrios individuais. O professor, nesse processo, como parte integrante do meio, é aquele que abre ou fecha oportunidades, que cria ou não possibilidades de ação, que desafia ou não o pensamento; portanto, tem um papel essencial (Saravalli, 2004, p. 32).

De acordo com Piaget, os métodos ativos proporcionavam aos estudantes maior motivação para a aprendizagem, visto que a inteligência está ligada a execução de ação, pois quando acontece uma participação ativa, se alcança melhores resultados na aprendizagem. A teoria Piagetiana contribui para pensar em uma prática voltada à ação cognitiva interiorizada e reflexiva (Nascimento Júnior; Nascimento, 2018).

A Figura 3 sintetiza o disposto por Piaget.

Figura 3 – Epistemologia Genética de Jean Piaget.



Fonte: Da autora (2023).

4 METODOLOGIA: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PERCURSO

Nesse capítulo consta o percurso metodológico adotado, os procedimentos e instrumentos de pesquisa, sua caracterização, participantes e o local da coleta de dados, conforme os objetivos traçados inicialmente e apresentados a seguir.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Geral

Esse trabalho pretendeu investigar os efeitos de ações brincantes realizadas no contexto escolar sobre a percepção das crianças em relação ao jogo simbólico na brincadeira,

4.1.2 Objetivos Específicos

Especificamente, pretendeu-se:

- Observar a prática da docente regente em relação às ações brincantes propostas em sala de aula.
- Observar a percepção das crianças em relação ao que é brincar, antes e depois de uma intervenção brincante;
- Planejar, executar e avaliar um produto educacional que trata-se de uma intervenção brincante com foco no jogo simbólico.

4.2 Caracterização da pesquisa

Para atingir os objetivos dessa pesquisa, primeiramente foi proposta uma revisão de literatura, pautada nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, mais especificamente na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório. A metodologia de cunho participante foi adotada. Por ela, ocorreram observações de aulas e, posteriormente, uma intervenção na turma da 1ª etapa da Educação Infantil.

De acordo com Flick (2008), para realizar uma pesquisa qualitativa é necessário considerar que existem ideais centrais que a conduzem: 1) escolha adequada de métodos e

teorias convenientes; 2) o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; 3) a multiplicidade de abordagens e métodos. É importante ressaltar que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (Flick, 2008, p. 20).

Os critérios de inclusão de sujeitos na pesquisa foram: ser docente ou alunos/as do segmento de Educação Infantil, de uma escola da rede municipal de Lavras – MG e aluno da Educação Infantil. Os critérios de exclusão foram, enquanto docente, perda do vínculo com a Secretaria de Educação do Município antes de participar da pesquisa; mudança de nível de ensino antes de participar da pesquisa; e abandono da pesquisa. A exclusão, enquanto crianças, se deu caso a criança não conseguisse participar de todos os momentos da coleta de dados do desenho.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os principais sujeitos da pesquisa são as crianças, pesquisadora e a professora da escola em que os sujeitos estão inseridos. O estudo foi realizado com a participação de crianças e da professora regente de uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede pública do município de Lavras/MG. A seguir são apresentados os sujeitos da investigação situando-os no contexto que se encontravam inseridos.

4.3.1 As crianças

Apresentar as crianças como sujeitos da pesquisa é reconhecer o contexto sócio-histórico-cultural que estão inseridas, suas próprias especificidades. Nesse sentido, serão apresentadas, inicialmente, a caracterização sóciodemográfica das crianças que participaram da pesquisa, não com o intuito de criar pré-conceitos ou rótulos com base na realidade das mesmas, mas no sentido de colocá-las como atores sociais.

O grupo de 21 crianças era composto por 10 meninas e 12 meninos, das quais 18 permaneciam na escola em período integral, de 7h às 17h. As outras três permaneciam apenas no período vespertino de 13h às 17h, por escolha das famílias.

O Quadro 1 apresenta dados referentes à idade, sexo e tempo de permanência na escola dos/as estudantes participantes da pesquisa. Os nomes das crianças são fictícios visando garantir sua identidade.

Quadro 1 - Nome fictício, sexo e idade das crianças e tempo de permanência na escola.

NOME	SEXO	IDADE	TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA
Aurora	Feminino	5 anos	Período Integral
Pedro	Masculino	5 anos	Período Integral
Helena	Feminino	5 anos	Período Integral
Fábio	Masculino	4 anos	Período Vespertino
Henri	Masculino	5 anos	Período Integral
Luísa	Feminino	5 anos	Período Integral
Ana	Feminino	5 anos	Período Integral
Thiago	Masculino	5 anos	Período Vespertino
Afonso	Masculino	5 anos	Período Integral
Estela	Feminino	4 anos	Período Integral
Amanda	Feminino	5 anos	Período Integral
Diego	Masculino	5 anos	Período Integral
Ian	Masculino	5 anos	Período Integral
Lucas	Masculino	5 anos	Período Integral
Luan	Masculino	5 anos	Período Integral
José	Masculino	5 anos	Período Integral
Marina	Feminino	4 anos	Período Integral
Alice	Feminino	5 anos	Período Vespertino
Maia	Feminino	4 anos	Período Integral
Lis	Feminino	5 anos	Período Integral
João	Masculino	5 anos	Período Integral

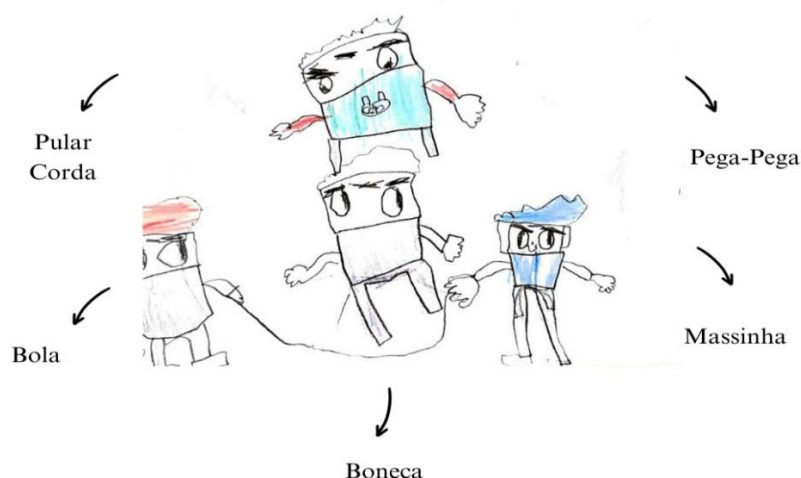
Fonte: Ficha de matrícula dos alunos (2023).

Grande parte dos alunos moram com os pais, que apresentam baixo nível de escolaridade, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. O Projeto Político Pedagógico também menciona preocupação dos pais, mães ou responsáveis com o desenvolvimento escolar dos filhos, porém, os mesmos apresentam baixa participação nas atividades da escola e no auxílio do dever de casa. A maioria dos alunos não tem o hábito de ler livros ou textos que não estejam relacionados ao material escolar.

Coutinho (2017) chama atenção para o fato de que, as crianças, desde muito pequenas, expressam marcas que falam do seu lugar de mundo, de sua realidade, das vivências e relações que elas estabelecem consigo e com o meio. Essas marcas constroem o cotidiano da educação infantil, uma vez que o brincar é a linguagem da criança e para descrevê-las é importante destacar as brincadeiras que elas mais apreciam. A Figura 4 demonstra quais são:

Figura 4 - Desenho da criança investigada

Brincadeiras



Fonte: Da Autora (2023).

Durante a pesquisa em campo foi possível perceber que as crianças participantes gostavam muito de brincar. Assim, procurou-se, ao longo da pesquisa, entender quais eram as brincadeiras favoritas delas, por meio de conversas informais durante intervalos e do desenho, que faz parte dos dados da pesquisa. As brincadeiras que elas mais apreciavam, por unanimidade, eram pular corda, jogar bola, pega-pega, massinha e boneca.

4.3.2 Docente

Assim como foi primordial caracterizar as crianças, fez-se necessário apresentar a professora e contexto em que ela está inserida. De acordo com Garcia (2009), a identidade docente envolve valores, processos, histórias e crenças. A escolha de acompanhamento dessa turma e professora se deu pela maior disponibilidade e disposição para participação da pesquisa.

O pequeno texto abaixo trata-se de uma escrita da professora regente das crianças investigadas, a partir do pedido da pesquisadora:

Tenho formação em Técnico- Magistério (Instituição do município) e Curso superior: Letras (Universidade particular do município) e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento em uma Universidade Federal da região. Fiz alguns cursos de capacitação (Alfabetização e de Língua Portuguesa). Leciono há 22 anos. Trabalho nesta instituição há 19 anos, já os três anos restantes, em outras instituições da prefeitura do município. Ministrei aulas praticamente em todas as séries. Atualmente, trabalho com a 1ª etapa (04/05 anos), e também com as turmas do fundamental II- 8º, 9º, 1º ano do Ensino médio- Instituição Militar (Professora).

No texto a docente apresenta sua trajetória acadêmica, escolas em que atuou e turmas nas quais trabalhou. Conforme apontou Canário (2006), a escola é lugar onde os professores aprendem sobre sua profissão, é o lugar decisivo para o desenvolvimento e aprendizagem profissional.

A professora, está inserida em um corpo docente composto por 11 professoras regentes, uma professora eventual, duas professoras de nível médio, seis professoras de Educação Especial e duas professoras em situação de ajuste funcional. Ainda sobre o corpo docente, 15 são pós-graduadas e o restante tem graduação específica ao cargo.

4.4 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar da rede municipal, situada na zona urbana da cidade de Lavras/MG. Essa instituição dispõe de espaço físico e horários autorizados para a realização do acompanhamento escolar. Além disso, a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e pela direção da escola. Antes do início da produção dos dados, foram colhidas as assinaturas dos/as responsáveis legais pelas crianças em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico.

4.4.1 A escola e sua reorientação curricular

O espaço escolhido para a realização das observações da presente pesquisa foi uma escola pública, onde o nível e modalidade de ensino ministrados são: Educação Infantil - Pré-escola: 1º e 2º etapas; Ensino Fundamental – Anos Iniciais: 1º ao 5º ano e Tempo Integral: 1 etapa e 1º ano.

A escola funciona regularmente em dois turnos. Contém em suas dependências 11 salas de aula, diretoria, uma pequena dispensa adaptada, sala de recursos didáticos, quadra poliesportiva coberta, laboratório de aprendizagem, sala de coordenação pedagógica, biblioteca, sala de professoras, secretaria, um banheiro para o corpo docente, técnico e direção, quatro banheiros para o corpo discente, pátio pavimentado, refeitório, cozinha, parquinho e sala de espera.

Cada sala possui um horário específico de atividades. Essas atividades são desenvolvidas de acordo com o dia da semana, no entanto os horários de higiene e refeição são sempre os mesmos. A escola está situada em uma região periférica, contando com 22 logradouros. Todas as ruas do bairro são pavimentadas, contém iluminação pública e todas as

casas tem água encanada e energia elétrica. As figuras 5 e 6 mostram alguns espaços escolares.

Figura 5 – Pátio, pavimento de salas da Educação Infantil, quadra poliesportiva e parquinho



Fonte: Da autora (2023).

Figura 6 – Parquinho e sala da Educação Infantil



Fonte: Da autora (2023).

Além da estrutura organizacional, durante uma visita, as orientações que regem as práticas pedagógicas da escola foram apresentadas de modo sucinto pela gestora da escola. No 2º semestre de 2022, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi atualizado por meio de um esforço coletivo de toda comunidade escolar. No documento foi explicitado que a missão da escola é fundamentada na proposta da Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), Diretrizes Curriculares – DCN (2009) e no Plano Nacional de Educação – PNE (2014). Essas diretrizes indicam que a Educação Básica, em todo o território nacional, deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, trabalho e cidadania. Nesse sentido, essa escola considera em sua ação pedagógica, recomendações da BNCC que enfatiza que as crianças devem ter um desenvolvimento global, alicerçado em todas as suas dimensões: intelectual, motora, emocional, social e cultural para que sejam capazes de construir uma melhor sociedade.

4.5 Instrumentos e materiais

Para a realização da pesquisa foi utilizado diário de campo, gravador, câmera, folhas A3, argilas, massinhas. Para montagem do espaço brincante foi utilizado: tecidos variados, TNTs coloridos, brinquedos estruturados e brinquedos não estruturados como caixas de papelão, tampinha de garrafa, folhas, gravetos, isopor, pedras, palitos de picolé, serragem colorida e entre outros, como sugerido por Rodrigues *et al.* (2022).

4.6 Procedimentos

4.6.1 Procedimentos adotados pré-coleta de dados

Alguns procedimentos de pesquisa foram adotados antes do início das coletas de dados, escolhas que foram feitas com base nos referenciais teóricos-metodológicos aqui apresentados. Os pesquisadores envolvidos realizaram uma reunião na Secretaria Municipal de Educação com a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do município juntamente com a Coordenadora Pedagógica da Educação Especial para apresentação do projeto e obtenção da assinatura no Termo de Compromisso da Instituição com base nas resoluções 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A reunião se iniciou com a apresentação pessoal e profissional dos pesquisadores para o pessoal da secretaria. Em seguida, o projeto foi apresentado para as responsáveis, com o

intuito de contribuir com a visualização dos encaminhamentos da pesquisa. Durante a apresentação, os objetivos e a justificativa, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos foram evidenciados.

A apresentação foi construída com base nos slides já aprovados, apresentados durante a disciplina Metodologia de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da UFLA. Durante a apresentação, a pesquisadora principal se colocou à disposição para sanar todas as dúvidas. A reunião foi muito produtiva e o projeto foi aprovado pela Secretária de Educação.

Em seguida, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA) com o número do parecer 6.084.439, cumprindo todas as recomendações apresentadas pela revisão de ética.

Depois da revisão ética e antes de iniciar a pesquisa, decidiu-se, primeiramente, realizar uma reunião com a diretora da escola escolhida. Nessa reunião, o projeto foi apresentado. O momento foi aproveitado para enfatizar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, seria realizada uma imersão na cultura e realidade da turma, com interferência mínima na rotina e que todos os cuidados seriam tomados durante a coleta de dados. Nessa reunião com a diretora foi possível conhecer um pouco da cultura escolar e suas especificidades. A diretora foi muito cuidadosa e receptiva. Foi selecionada, em conjunto, a turma na qual a imersão aconteceria. A escolha se deu pela etapa de ensino e pela maior receptividade da professora, que teria papel significativo no desenvolvimento da pesquisa. Encerrada a reunião, a diretora apresentou as dependências da escola.

4.6.2 Coleta de dados

Ao chegar ao local da pesquisa foi realizada uma conversa inicial com a docente regente para apresentação formal da pesquisadora que, logo depois, apresentou os objetivos da pesquisa e como ela seria conduzida. A pesquisadora se colocou à disposição para sanar qualquer dúvida, enfatizando que estaria ali como parceira. Aproveitou, ainda, para solicitar autorização para conduzir sua tarefa, a qual foi concedida.

Em seguida, a pesquisadora foi convidada para entrar na sala onde foi recebida com um grande coral de boa tarde. A chegada em lócus pode causar estranhamento aos funcionários, mas para as crianças é sempre uma boa novidade. Esse foi o primeiro contato com as crianças participantes. A pesquisadora se apresentou, falando seu nome e profissão, depois se dirigiu às crianças perguntando se alguma delas imaginava ou sabia o que ela fazia na escola. Algumas responderam que seria professora nova e outras não souberam responder. A partir dessa dúvida

foi possível explicar a pesquisa e que elas seriam acompanhadas por algumas semanas para conhecer como brincavam, agiam e o que faziam dentro da escola.

Depois dessa conversa inicial, foi pedido que cada criança se apresentasse falando seu nome e idade. No momento da apresentação cada mesa foi conhecida, assim como o rostinho de cada criança, com o desejo que, ao longo da pesquisa, fosse estabelecida uma relação de confiança e respeito entre elas e a pesquisadora.

De acordo com Alderson (2005), um dos obstáculos que não permite que as crianças tenham o direito de participar ativamente sobre a metodologia de pesquisa, é o adulto pesquisador pressupor que o consentimento dos professores e dos pais para realização da pesquisa seja suficiente, julgando que as crianças não conseguem expressar seu próprio consentimento ou recusa. O consentimento dos responsáveis legais das crianças foi emitido antes da pesquisa, bem como foi solicitada a permissão de modo oral das crianças, uma vez que elas eram consideradas sujeitos centrais da pesquisa e não sabiam ler nem assinar o termo de assentimento. Todas aceitaram, mas caso acontecesse ao longo da pesquisa de uma ou mais criança não querer mais participar, a pesquisadora respeitaria sua decisão e não seria inserida nos dados do acompanhamento.

Posteriormente, foi iniciado o acompanhamento da rotina escolar, observando como o brincar era desenvolvido na sala de aula. A observação em campo, em pesquisas qualitativas, de acordo com Lüdke e André (1986, p.26) [...] “permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos”.

Desse modo, foi realizado o acompanhamento das aulas *in loco*, de uma sala que atendia a modalidade Educação Infantil, pois, de acordo com esses autores, “a observação possibilita um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado” (Lüdke e André, 1986, p.26). Desse modo, a escrita no diário de campo foi feita depois do término da aula, para que não ocorresse constrangimentos da parte da docente e alunos.

O acompanhamento foi realizado durante três semanas, totalizando 60 horas. Nas primeiras duas semanas, a pesquisa foi desenvolvida por meio da observação participante e uma semana de intervenção com brincadeiras intencionalmente elaboradas para o desenvolvimento do Jogo Simbólico. Antes da semana da intervenção, foi realizada uma pesquisa com as crianças. A semana de intervenção foi pensada cuidadosamente de acordo com as necessidades das crianças investigadas. Durante os dias de observações em conversas informais, atentou-se para quais brincadeiras as crianças mais gostavam de contemplar nas oficinas brincantes.

Durante a permanência em campo, a pesquisadora não agiu como se fosse outra professora dentro da sala de aula. No início as crianças procuravam por ela para reclamar de

atitudes de colegas ou pedir permissões e, com o tempo elas foram compreendendo qual era o motivo dela estar ali observando-as.

Outra etapa da coleta de dados partiu de uma pesquisa com as crianças, para conhecer quais eram as brincadeiras que elas gostavam e, conseqüentemente, investigar as concepções de brincar. Pensando na construção de uma metodologia de pesquisa que privilegiasse a expressão de crianças, decidiu-se considerar o desenho como parte dos dados, pois, de acordo com Faria, Demartini e Prado (2009), os desenhos infantis juntamente com a oralidade são formas privilegiadas de expressão de crianças. Essa coleta de dados aconteceu em três momentos: antes da semana da intervenção, depois da semana de intervenção e quinze dias após a finalização das intervenções.

Inicialmente foi solicitado que as crianças desenhassem, em folha branca, uma brincadeira que gostavam de brincar em casa e uma brincadeira que gostavam de brincar na escola para analisar se havia mudanças nas concepções de brincadeiras. No segundo momento, após as intervenções, foi pedido que as crianças desenhassem a brincadeira que mais gostavam de brincar na escola. Depois de 15 dias, no terceiro momento, foi solicitado que as crianças seguissem o mesmo comando de desenhar a brincadeira que mais gostavam de brincar na escola. A Figura 7 resume os caminhos metodológicos:



Fonte: Da autora (2023).

Durante a organização da semana de intervenção foram consideradas as necessidades das crianças, pois elas ficavam grande parte do tempo dentro da sala de aula e os brinquedos, presentes no ambiente, eram apenas estruturados. Para a primeira oficina brincante foi oportunizada a experiência de lidar com elementos naturais, uma caça aos tesouros acompanhada de oficina com argila. No segundo dia, a brincadeira foi de mímicas para oportunizar o jogo simbólico e expressividade. O terceiro dia foi uma brincadeira de massinha livre. No quarto dia foi criado um espaço brincante para manifestação do jogo simbólico e a última intervenção consistiu na realização de um desenho. Antes de ir a campo, a intervenção envolveu a criação de um espaço brincante, como ilustra a Figura 8.

Figura 8 - Projeto de Intervenção



Fonte: Da autora (2023).

A Figura 9 mostra a execução do projeto depois de ir o campo e conhecer a realidade das crianças:

Figura 9 - Intervenção realizada.



Fonte: Da Autora (2023).

No próximo capítulo estão apresentados os resultados e discussões da pesquisa em campo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse capítulo teve como objetivo analisar as anotações do diário de campo, refletir sobre os saberes das crianças por meio da análise dos desenhos e, por fim, apresentar as oficinas brincantes desenvolvidas durante intervenção como possibilidade de práticas pedagógicas que promovem o Jogo Simbólico.

5.1 Momento 1 – A imersão em sala de aula

As observações e anotações no diário de campo possibilitaram acompanhar de perto a rotina de uma docente. Vale destacar que, durante as observações, foi averiguada a relevância do trabalho docente no processo de ensino/aprendizagem das crianças e compreendido os desafios e possibilidades que perpassam todo o processo de ensino na Educação Infantil. A imersão na cultura escolar (sala de aula e demais rotinas) durou 16 dias, totalizando 64 horas em campo. Esses dias de acompanhamento proporcionaram aprendizados e reflexões sobre possibilidades de práticas pedagógicas.

Durante o período de observação, tornou-se viável acompanhar a professora que explicava que a rotina diária, pois crianças pequenas na Educação Infantil precisam de rotina. A professora iniciava a aula falando sobre a data do calendário, qual era o dia, depois perguntava aos alunos como estava o tempo/clima. Nesse momento, as crianças demonstravam empolgação para responder e participar.

Em seguida, a professora anotava no quadro a data, a palavra (sol) acompanhada de seu respectivo desenho, e depois escolhia um menino e uma menina como ajudantes do dia. Durante a escrita no quadro, a professora aproveitava o momento para falar os sons das letras, fonemas, letras iniciais e vogais. E, para finalizar esse momento inicial, ela solicitava que os dois ajudantes se levantassem para contar quantos alunos estavam na sala.

Durante essa imersão, foi possível observar que as crianças gostam muito desse momento de contagem, uma vez que elas têm a oportunidade de se levantar da cadeira e passar contando cada colega. Todos os dias as crianças ficavam na expectativa de ser o ajudante do dia, para fazer a contagem e ajudar a professora no que fosse preciso.

Além disso, a professora também iniciava o processo de deixar cada um sair da sala para encher a garrafinha e ir ao banheiro. Esse momento rotineiro evitava que os alunos saíssem da sala durante o decorrer da aula. Segundo a professora, o momento de encher a garrafa de água também foi estabelecido para que a criança não bebesse muita água e, conseqüentemente,

evitasse ir demasiadamente ao banheiro. Destaca-se o seguinte trecho:

Durante as observações foi possível perceber que as crianças possuem uma rotina engessada e a professora regente escolhe até o momento de ir ao banheiro e beber água, necessidades básicas da criança que são autorizadas por um adulto. Foi possível perceber que as crianças, o tempo todo, estavam vivenciando e realizando coisas que adultos disseram a elas para fazerem, sem oportunidade de escolhas.

Crianças têm vontades próprias, e precisam ter o direito de escolha, como bem pontuou Larossa (2003) que a criança ao mesmo tempo em que é um indivíduo único também é o outro, ou seja, crianças aprendem por meio da imitação, da repetição, dos saberes transmitidos pelos que a rodeiam. Isso causa inquietude e incompreensão quando a escola não a reconhece como um sujeito individual, com necessidades específicas. As crianças parecem não entender a língua falada, um pensamento errôneo, pois ela está apenas sendo criança, se expressando, sendo ela mesma.

Nessa perspectiva, a criança como algo do outro, deve escapar de toda objetivação, pois não é um ponto de poder. Considerar a criança como outro é reconhecer que ela possui sonhos e vontades próprias, que é alguém singular. A verdade sobre a infância não está no que se diz dela, mas sim o que ela diz no seu próprio acontecimento como algo novo, desenvolvendo a infância em sua presença enigmática (Larrosa, 2003).

É preciso que o professor reconheça as crianças como atores sociais e produtoras de cultura. Borba (2008, p. 83-84) chama atenção para o fato que tomando como ponto de partida o fato de que a criança é um sujeito social, não existe espaço para práticas tradicionais onde a criança não atua ativamente. Em contrapartida, também não existe espaço para metodologias que se voltem somente para o que a criança deseja realizar, pois isso limita “as experiências educacionais a seu universo educacional, como se fosse possível tecer um tapete sem ter os fios e sem aprender os pontos”. É preciso haver equilíbrio, o qual será possível quando se conhece às crianças, suas realidades, seu contexto familiar, como elas veem o mundo ao seu redor e participa dele e do cenário escolar.

De acordo com Borba (2008) o brincar possibilita que a criança crie diversas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a sua realidade. Um pedaço de papel, madeira ou pedrinhas são capazes de se transformar em brinquedos e personagens, uma cadeira é um trem. Por meio dessas ações, imaginação, gestos, narrativas, construções e movimentos os cenários são transformados, como o exemplo a seguir retirado do diário de campo:

Inicialmente, como de costume a professora dividiu alguns grupos e deixou disponível os brinquedos dentro de uma caixa. Porém, ao longo da brincadeira, as crianças modificaram esse grupo. Foi possível observar a criatividade durante a brincadeira, os brinquedos eram estruturados, mas as crianças criaram novas possibilidades de brincar. Um jogo de encaixe se tornou uma

pista para carros, uma peça pequena de lego se tornou um batom, vários brinquedos de encaixe tornaram-se prédios, pontes e espadas. Depois de brincarem, a professora pediu que as crianças juntassem todas as peças para retornar à sala de aula, faltava alguns minutos para a aula terminar e a professora distribuiu um pedacinho de massinha e pediu que elas se acalmassem. Em seguida, pediu que cada criança pegasse a sua mochila e aguardasse o responsável (Trechos do diário de campo, Da autora, 2023).

Brincando a criança consegue deslocar de sua realidade imediata e partir para outros tempos e lugares por meio da imaginação, transforma-se em pai, mãe fada, príncipe, sapo, trem, guerreiro e super-herói. Existem muitas possibilidades que permitem que as crianças sejam guiadas pela imaginação e, ao brincar em grupo, ela pode partilhar sua imaginação com os colegas. É por meio dessa interação que a criança consegue compreender o mundo e a si mesmo (Borba, 2008). É possível compreender essa ideia por meio da análise do seguinte episódio:

Depois do lanche, como era dia do brinquedo a professora pediu que as crianças guardassem as lancheiras e pegassem o brinquedo e as levou para a quadra. Chegando na quadra, a professora formou dois grupos (meninas e meninos) e pediu que todos sentassem. As crianças estavam muito empolgadas com os brinquedos mostrando para os outros colegas, contando histórias que o envolviam, foi um momento de muita diversão. O brincar foi livre, apesar da professora ter separado meninos de meninas, inicialmente. Ao longo da brincadeira as crianças modificaram todo o grupo, meninos puderam brincar com meninas e vice-versa, algumas vezes recebendo repreensões da professora. Durante o brincar, as crianças compartilharam os brinquedos. Nesse momento foi percebida a reprodução do jogo simbólico, algumas crianças levaram brinquedos que remetiam ao faz de conta, como cartão de crédito, bonecas, kit médico e em outras possibilidades. Foi um momento de grande partilha (Trechos do diário de campo, Da autora, 2023).

Durante os dias de imersão foi possível perceber brincadeiras que remetiam ao Jogo Simbólico. A boneca tornava-se filha, arquibancada da quadra se tornava uma enorme pista para os carrinhos e caminhões, os brinquedos organizados se transformavam em uma casinha e consultório médico. Foi possível observar que o brincar era livre e a professora observava de longe. “Será que esses espaços e tempos institucionais têm garantido às crianças a possibilidade de imaginar, fantasiar, criar novas ordens, estabelecer laços de amizade, relações de sociabilidade e construir suas culturas próprias?” (Borba, 2008, p. 87).

Nos exemplos abaixo é possível destacar questões que favorecem essa reflexão a respeito:

A professora pediu atenção para voltar a atividade que consistia em contar os ovos da galinha, escrever os números dentro deles e depois colorir. Terminada a atividade, a professora as levou para o parquinho, onde elas brincaram sem nenhuma mediação e depois voltaram para a sala de aula e brincaram com massinha até a aula acabar (Trechos do diário de campo, Da autora, 2023).

O brincar no pátio acontece de forma livre, porém as pessoas que acompanham as crianças durante esse brincar são funcionárias de serviços gerais ou a cozinheira, e não têm formação professoral em nível superior, o que contribui para que, algumas vezes, mesmo sem compreender, limitam o brincar das crianças. Depois, quando as crianças voltaram para sala de aula, a professora deixou-as tomarem água juntas e sem demora, saiu para brincar com eles na quadra e levou alguns materiais como giz para colorir, corda e peteca. As crianças gostam muito de ir até a quadra brincar. Como já estava próximo ao final do turno, a professora pediu que as crianças retornassem à sala, entregou um pedaço de massinha para que elas brincassem até os responsáveis chegarem (Trechos do diário de campo, Da autora, 2023).

A Figura 10 apresenta as crianças brincando na quadra.

Figura 10 – Crianças brincando na quadra.



Fonte: Da autora (2023).

No ambiente escolar as crianças precisam se sentir acolhidas durante a brincadeira, para que elas consigam brincar de forma espontânea e autônoma. A escola precisa potencializar esse brincar, com espaços organizados com brinquedos e materiais na altura das crianças, que estimulem a liberdade de escolhas durante a brincadeira. Esses espaços precisam ser aconchegantes, alegres, desafiadores e flexíveis para que se constitua como lugar aberto para experimentações (Borba, 2008).

Borba (2008) ainda destaca para o fato de que a importância do brincar na Educação Infantil tem sido tema de diversos debates, porém nem sempre a teoria é colocada em prática. Muitas vezes, o brincar se limita apenas a uma atividade paralela, um momento para relaxar ou até mesmo para descarregar energias, não sendo percebido seu valor como auxiliar para a aprendizagem. A brincadeira, vista dessa maneira, ocorre em espaços limitados e é inserida no

contexto escolar como algo obrigatório, ocorrendo em tempos pré-estabelecidos como um recurso didático.

Conforme Borba (2008, p. 87), a escola precisa garantir a ampliação de experiências do brincar, para que a criança veja, ouça, assimile para aumentar a imaginação. “Potencializando a brincadeira como experiência de cultura quando: alimentamos a imaginação das crianças por meio de diferentes formas de expressão artística”.

De acordo com Alderson (2005), pesquisas com a participação de crianças necessitam de mudanças de métodos que as reconheçam como sujeitos e não como objetos. O pesquisador precisa estar atento às falas das crianças durante a pesquisa, pois elas podem acontecer de forma verbal, através de linguagens corporais expressivas e de outras formas. O desenho que é uma linguagem da criança foi considerado como documento para compor a análise de dados.

Conforme apontou Sarmento (2011), existe um grande paradoxo na expressão “ouvir a voz das crianças”, já que não se limita apenas a escutar a voz, mas de acordo com o autor essa “voz” também está no silêncio. É preciso considerar as múltiplas outras linguagens das crianças e o desenho infantil é uma dentre as várias formas de expressão simbólica das crianças.

Sarmento (2011) defende que o desenho procede a linguagem escrita e ele não é apenas uma representação da realidade. Por meio do desenho a criança se comunica para além do que a linguagem verbal consegue fazer. É preciso considerar o desenho infantil como produções simbólicas das crianças.

Dando sequência aos relatos da experiência da pesquisadora, foi solicitado que as crianças desenhassem brincadeiras que elas gostavam de brincar na escola e em casa. Essa estratégia metodológica foi implementada para compreender a percepção de brincadeiras daquelas crianças, e contribuir para a escolha e montagem das intervenções. Elas desenhavam e contavam sobre o que haviam desenhado.

O Quadro 2 apresenta o comparativo de brincadeiras que as crianças mais gostam de brincar na escola e em casa:

Quadro 2 – Comparativo de brinquedos que mais gostam na escola e em casa.

Nº	Nome fictício	Escola	Casa/Rua
1	Fábio	Carrinho	Carrinho
2	Thiago	Pega-pegas	Pega-pegas
3	Helena	Pular corda	Patinete
4	Amanda	Massinha	Slime
5	Marina	Massinha	Não fez
6	Lis	Boneca	Fazer robô
7	Estela	Elefantinho colorido	Brincar de passar por cima da mão do papai e da mamãe
8	Diego	Pique-pegas	Brincar de cavalo
9	Aurora	Pega-pegas	Pega-pegas
10	Maia	Bola	Patinete
11	José	Pique-esconde	Carrinho e boneco
12	Henri	Pular corda	Futebol
13	João	Conversar	Pular corda
14	Alice	Achar rótulo;Atividade da pulga; Contar e peteca	Jogar bola

Fonte: Da autora (2023).

Anotações foram feitas atrás do papel desenhado para guardar cada informação relatada, considerando que o desenho é adequado para conhecer como e o que as crianças desejam expressar conforme o contexto que lhes é apresentado.

Conforme Sarmiento (2011), nem sempre o que é desenhado tem o mesmo significado para a criança e para aqueles que decodificam os desenhos, mas a maioria são compreensíveis. O acompanhamento das produções e como ocorre o entendimento sobre o que é produzido pode trazer grandes colaborações para conhecer a realidade da criança e como ela entende o mundo a sua volta, além de sua opinião sobre o tema abordado, visto que a linguagem das crianças é distinta das do adulto.

O desenho infantil é adaptado para o coletivo, ou seja, geralmente quando a criança desenha ela não está só, há outras pessoas, formas, que revela a cultura de pares. Estudar a produção infantil, sem considerar somente o que lhes é solicitado em um determinado momento, expande compreender como a criança se comporta e o que ela deseja demonstrar na expressão plástica (Sarmiento, 2011).

Piaget (1976) evidenciou em seus estudos sobre as fases do desenho infantil. A teoria do autor contribuiu para análise dos dados coletados por meio dos desenhos das crianças participantes da pesquisa. Conforme a referida teoria, durante a infância a criança passa por cinco fases ao longo do seu desenvolvimento: a primeira fase Garatuja, que se subdivide em Garatuja Desordenada e Garatuja Ordenada; a segunda fase foi nomeada Pré-Esquematismo; a terceira fase como Esquematismo; a quarta fase, Realismo, e última fase, a do desenho infantil é a do Pseudo Naturalismo (Bombonato; Farago, 2016).

De acordo com Bombonato e Farago (2016), a Garatuja está relacionada com a Fase Sensório-Motora (0 a 2 anos) e também parte da Pré-Operatória (2 a 7 anos). Piaget (1976) apresentou que a criança, no início dos seus primeiros momentos de vida, desenha apenas por prazer, sem intencionalidade em representar a figura humana. Em vista disso, como o nome já diz, a Garatuja Desordenada é caracterizada pelos movimentos grandes desordenados, onde a criança desenha diversas vezes no mesmo lugar sem considerar o desenho anterior.

Ao desenvolver da Garatuja Ordenada, particularizada pela movimentação mais distante e circular, a criança respeita às margens da folha, mas não se preocupa com a posição do desenho, tamanhos e ordens. No que se refere à compreensão da figura humana, ela ainda não possui uma formação concreta, somente imaginária. Durante o desenho não é estabelecida uma relação fixa entre determinado objeto e sua representação. Para exemplificar, o risco pode representar uma árvore e, em outros momentos, um cachorro correndo (Bombonato; Farago, 2016).

A segunda fase do desenho, denominada Pré-Esquematismo (pré-operatória) por Piaget (1976), diz respeito à relação do desenho, pensamento e realidade. O desenho da criança dessa fase surge de suas emoções, onde as cores e formatos não possuem semelhanças reais ao objeto representado, a criança apenas utiliza sua imaginação para desenhar. É durante esse estágio que surge o homem girino que apresenta diversos tentáculos em seu corpo, a criança ao desenhar experiencia a imitação da escrita do adulto, sendo envolvida no desenho pelo prazer de levantar e abaixar seu lápis, desenvolvendo traços mais ricos que contribuem para o surgimento do boneco girino ou aparecimento da irradiação (Bombonato; Farago, 2016).

Já a terceira fase do desenho, intitulada como Esquematismo, é conhecida pelos esquemas representativos que são formados durante a construção de novas formas, antes isentas. Por exemplo, ao desenhar, em cada tipo de objeto, a criança cria uma forma diferente de expressar e compreender. Na categoria pássaro usa-se a letra V para representa-lo. Nessa fase a criança utiliza da linha do caderno como base, contribuindo para sua escrita e seus traços, além disso conseguem perceber a relação cor-objeto. Em contrapartida, a figura humana é

marcada por perceptíveis desvios de esquema, como omissão, exagero, negligência e mudança de símbolo, contribuindo para o aparecimento de fenômenos como a transparência e o rebatimento (Bombonato; Farago, 2016).

Durante a pesquisa com as crianças, foi possível observar, por meio dos desenhos recebidos, que elas se encontravam na primeira fase da Garatuja: algumas na Garatuja Desordenada e outras na Garatuja Ordenada. As demais crianças se dividiram entre a segunda fase do Pré-Esquematismo e a terceira fase Esquematismo.

Durante a análise dos desenhos, foi possível perceber que as concepções de brincadeiras de algumas crianças são alteradas de acordo com o ambiente inserido. Por exemplo, no desenho do João ele diz que na escola a brincadeira que ele mais gosta é conversar. Provavelmente, ele se remeteu a falas de adultos desse ambiente como: Vamos parar com as brincadeiras? Agora não é hora de brincar. No entanto, a brincadeira que ele mais gosta em casa é pular corda.

Considerando que o brincar como elemento primordial para Educação Infantil, quando se trata da escola, por que essa criança compreende o brincar de outro modo? Por meio do desenho é possível perceber que a criança se encontra na fase do Esquematismo de Piaget (1976), onde apresenta características dessa fase como desvios de esquemas, ao se desenhar brincando. As imagens da Figura 11 ilustram os desenhos da criança citada.

Figura 11 – Desenho João – fase do Esquematismo



Fonte: Da autora (2023).

Alice chama atenção pelo fato de ter desenhado, como brincadeira, atividades desenvolvidas em sala de aula. As brincadeiras que ela mais gosta são achar rótulos, atividade da pulga, contar e peteca, já, em casa, ela gosta de jogar bola. A Figura 12 mostra o desenho feito por Alice, onde é possível perceber que ela está na fase do Esquematismo explicado por

Piaget (1976), no desenho ela faz um autorretrato brincando com a professora e sua cachorrinha.

Figura 12 – Desenho feito por Alice. Fase: Esquematismo



Fonte: Da autora (2023).

A análise dos desenhos contribuiu para a escolha das brincadeiras que foram desenvolvidas durante as intervenções, já que, “de alguma maneira, interpretar os desenhos das crianças é descobrir um mundo misterioso, que é esse espaço simbólico continuamente rejuvenescido pela inventividade criativa da infância ” (Sarmiento, 2011, p. 20).

5.2 Momento 2 – Intervenção brincante: das descobertas e possibilidades do Jogo Simbólico

5.2.1 Brincando com argila: uma caça aos tesouros diferente

Durante as observações em campo, foi possível perceber que as crianças da Educação Infantil não tinham grande acesso a brincadeiras com brinquedos não estruturados. Nesse sentido, a primeira oficina brincante foi delineada para proporcionar uma experiência lúdica com elementos da natureza, a oficina aconteceu durante 40 minutos em um dia, tempo disponibilizado pela professora regente .

Para dar início a brincadeira, as crianças foram convidadas a sair da sala de aula. Na porta, foram explicados os comandos e o que iríamos fazer na natureza. Foi perguntado se elas já haviam brincado de caça aos tesouros e muitas disseram que sim. Nesse momento foi relatado que seria uma caça aos tesouros diferente, pois seria na natureza.

Foi solicitado que cada criança olhasse atentamente para os elementos que estavam presentes na natureza ao redor das salas e que escolhessem o que mais lhes chamasse a atenção para levar até a quadra onde seria desenvolvida a oficina brincante. Ressaltou-se que as crianças deveriam retirar da natureza apenas aquilo que já estava no chão.

As crianças saíram da sala e começaram a andar pela grama e escolher os elementos que mais gostaram: folhas de diversos tamanhos e tonalidades, gravetos de diversos tamanhos, pedras, musgos, entre outros, como mostra a Figura 13:

Figura 13 - Elementos escolhidos durante a Caça aos Tesouros.



Fonte: Da autora (2023).

Depois que cada criança escolheu o seu elemento, todos se deslocaram até a quadra onde havia sido preparado um espaço para que acontecesse a oficina brincante (Figura 14).

Figura 14 – Oficina brincante



Fonte: Da autora (2023).

Antes de iniciar a oficina, a argila foi apresentada para as crianças e perguntado se elas a conheciam. Apenas uma criança disse que sim, que já havia assistido um desenho em que os personagens brincavam com esse material. Foi uma experiência nova, na qual as crianças mostraram-se curiosas para conhecer e explorar aquele elemento da natureza. A origem da argila foi explicada e elas foram convidadas para um momento criativo, onde elas deveriam usar os elementos encontrados durante a caça aos tesouros, e outros que foram disponibilizados no centro da roda.

As crianças começaram a criar brinquedos, pirulitos e animais. A Figura 15 apresenta essa produção:

Figura 15 – Produção de brinquedos com elementos da natureza.



Fonte: Da autora (2023).

Foi um momento de muita troca entre eles, onde cada criança mostrava para o colega o que havia feito. Depois foi explicado que a argila precisaria secar para endurecer e que, após esse processo, elas poderiam brincar com o brinquedo ou aquilo que elas tinham imaginado. As obras feitas pelas crianças durante a oficina foram guardadas, pois elas participariam da culminância daquela semana de intervenção, onde as crianças poderiam ver e brincar com o brinquedo não estruturado que elas mesmas criaram.

5.2.2 Vamos imitar um... Brincando de mímica

A segunda oficina brincante foi pensada com base nas observações em sala de aula quando percebeu-se que as crianças tinham necessidades de brincadeiras que explorassem os movimentos corporais. Isso acontecia quase sempre apenas na Educação Física. Durante as atividades dentro de sala de aula as crianças ficavam mais sentadas. Elas gostavam de se levantar e muitas das vezes pediam para ir ao lixo ou banheiro para atender a essa necessidade.

Em vista disso, a oficina de mímica teve como objetivo contribuir para desenvolver expressões corporais, criatividade e o aparecimento do jogo simbólico. Essa brincadeira contribuiu para expressar sentimentos, estimular a atenção, movimento e criatividade.

A brincadeira aconteceu na quadra durante 30 minutos, em um dia. Foi solicitado que as crianças se sentassem em roda, e explicado como funcionava a brincadeira. Cada criança seria convidada para assentar no meio da roda e imitar algo que fosse dito pela pesquisadora em seu ouvido. Apesar de ser uma brincadeira sentada, as crianças, durante o momento de imitação estavam livres para se expressarem da forma que quisessem, pulando, correndo e até mesmo deitando-se no chão (Figura 16).

Figura 16 – Brincadeira da imitação.



(continua)

(conclusão)



Fonte: Da autora (2023).

Algumas crianças imitaram animais, veículos, ações cotidianas e profissões. Primeiro deveria ser imitado um animal e as outras crianças que estavam sentadas precisavam descobrir qual era esse animal. Quem acertasse primeiro seria o próximo a realizar a imitação. Durante a brincadeira as crianças mostraram-se interessadas e animadas para participar.

Depois foi pedido para que algumas crianças imitassem ações, como estar dormindo e estudando. Quando já estavam mais à vontade com a brincadeira, foi solicitado que imitassem profissões. Como se tratava de algo mais complicado elas deveriam falar no ouvido da pesquisadora a profissão que sabiam imitar (Figura 17).

Figura 17 – Brincadeira da imitação da profissão.



Fonte: Da autora (2023).

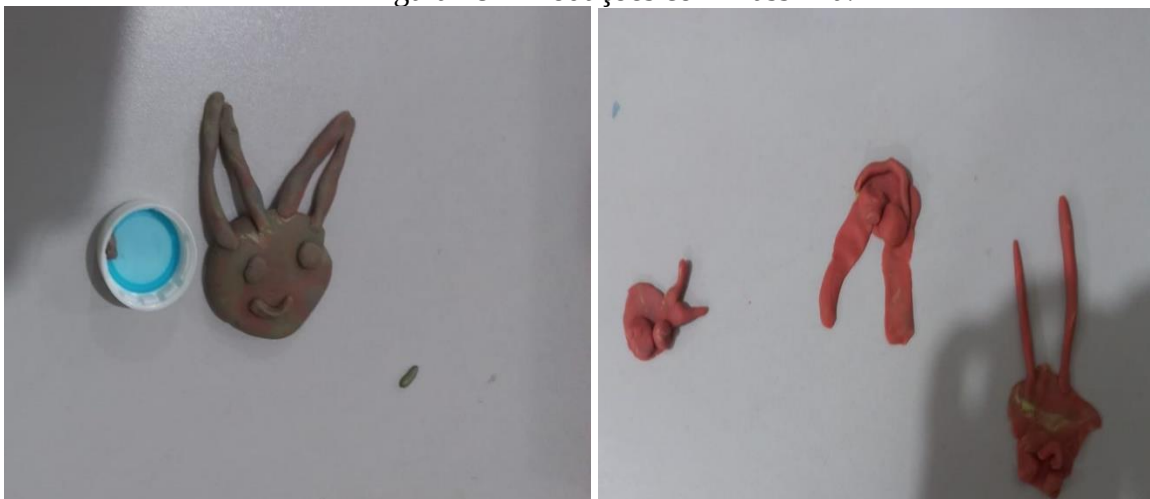
Durante o brincar, uma daquelas crianças disse que sabia imitar o “moço do supermercado”. Ela se levantou e gesticulou como um atendente de caixa. Outra criança imitou uma professora escrevendo uma atividade no quadro e pedindo silêncio para as demais crianças. Esse momento contribuiu para que as crianças presentes expressassem o jogo simbólico mesmo não havendo nenhum objeto que remetesse àquela atividade, diretamente.

5.2.3 Brincando de massinha

Para o terceiro dia de brincadeira foi selecionada a massinha com tampinhas, pois ao longo dos dias de observação as crianças demonstraram gostar muito de brincar com esse material. Essas brincadeiras aconteciam apenas ao final da aula ou em poucos minutos e quando aconteciam com mais tempo, a professora regente pedia que as crianças modelassem letras ou números. Essa oficina aconteceu durante 30 minutos, realizado em um dia, tempo disponibilizado pela professora regente.

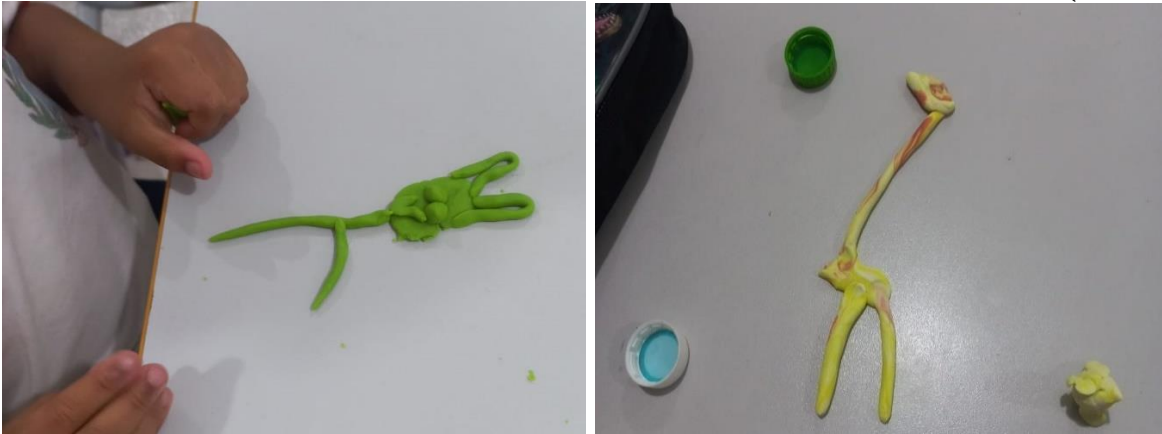
A escolha desse material para a brincadeira levou em conta os gostos e particularidades daquele grupo de crianças, já que nesse momento com a massinha elas poderiam brincar da forma que quisessem, seria um brincar livre com massinha. A brincadeira permitiu que manifestassem sua criatividade, fora estimulada a coordenação motora fina a partir da manifestação de força, agilidade e destreza nos punhos, mãos e dedos. A massinha, apesar de ser um material utilizado apenas como um passatempo, é um material com grande potencialidade de desenvolvimento para crianças da Educação Infantil (Figura 18).

Figura 18 – Produções com massinha.



(continua)

(conclusão)



Fonte: Da autora (2023).

Durante a brincadeira as crianças criaram e modelaram comidas favoritas, animais que faziam parte do seu convívio familiar e, também, modelaram animais que haviam imitado na oficina brincante do segundo dia. No desenrolar da brincadeira, as crianças mostraram interesse e animação por poderem escolher o que fazer com o material disponibilizado. Assim que terminavam, elas me chamavam, para mostrar o que haviam modelado, orgulhosas de suas produções.

5.2.4 Espaço brincante

Um dos requisitos do mestrado em Educação é a proposta de um Produto Educacional (Apêndice A) para ser praticado posteriormente. No entanto, durante a elaboração da referida dissertação houve a possibilidade de colocar em prática o produto a ser sugerido e trazer os resultados encontrados pela autora. Os tópicos seguintes descrevem tais feitos.

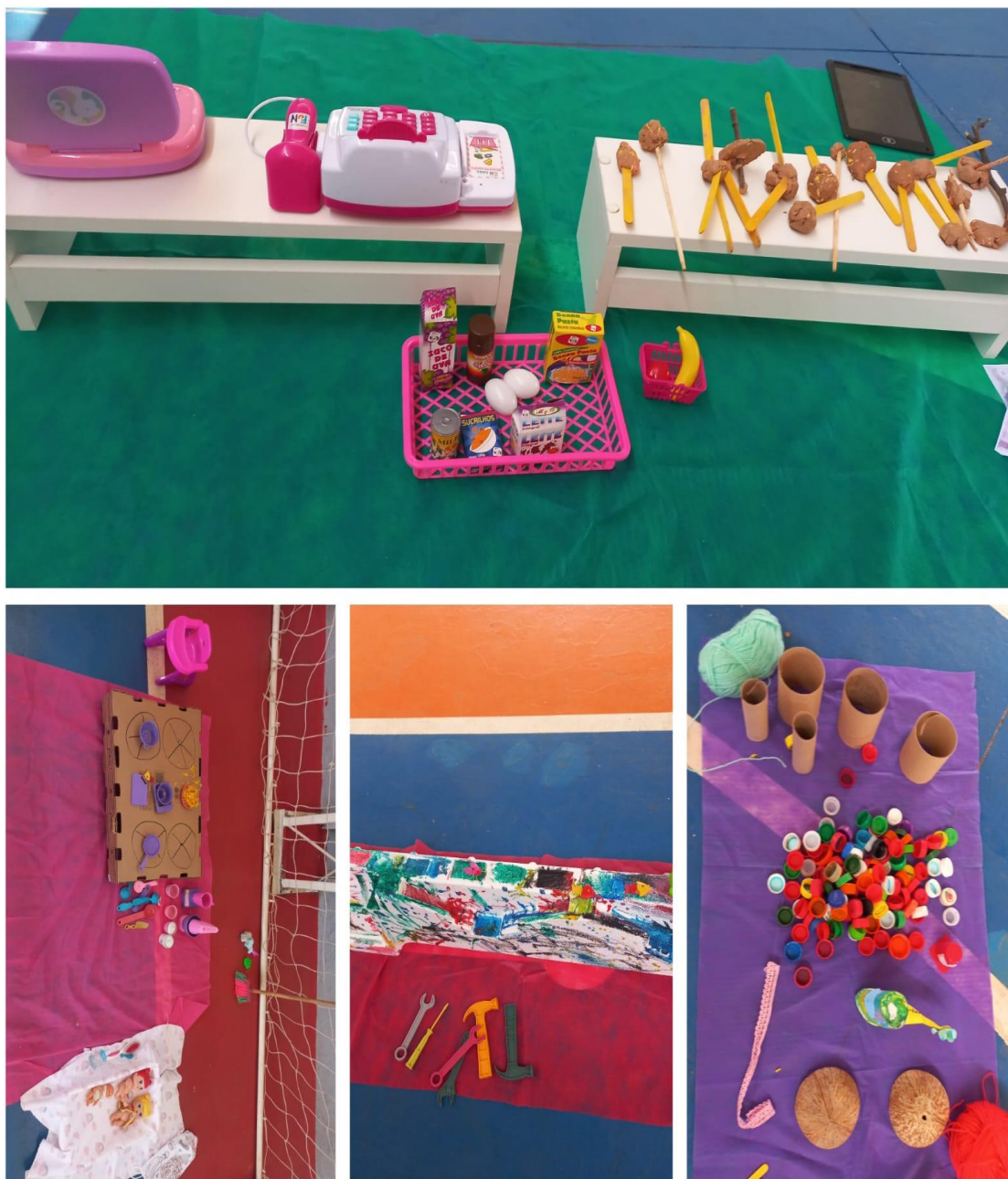
O espaço brincante, com objetos geradores, foi pensado para possibilitar o desenvolvimento do jogo simbólico, tema investigado nesta pesquisa, e desenvolvido como proposta de Produto Educacional. O tempo de realização foi de 50 minutos, realizado em um dia, para a montagem, foram utilizados brinquedos estruturados como: panelinha, kit médico, quadro entre outros. Além disso, foram utilizados brinquedos não estruturados como: folhas, gravetos, pedras e entre outros (Figuras 19 e 20)

Figura 19 – Espaço brincante.



Fonte: Da autora (2023).

Figura 20 – Espaço brincante 2.



Fonte: Da autora (2023).

O espaço brincante foi montado na quadra em formato circular para que as crianças pudessem transitar por cada sessão e brincar da forma que quisessem. Uma sessão disponibilizou objetos não estruturados, como tampinha de garrafas, rolo de fita e papel higiênico, casca de coco, lãs, peças de isopor e palitos de picolé colorido; na outra sessão foi utilizado uma grande peça de isopor, com carrinhos e ferramentas de brinquedos (Figura 21).

Figura 21 – Criança brincando com tampinhas.



Fonte: Da autora (2023).

Em um outro espaço foram colocados brinquedos que remetessem a um supermercado. De um lado foi esposto um notebook e uma caixa registradora de brinquedos, tablet, alimentos de brinquedo, dinheiro de mentira e as peças confeccionadas no primeiro dia da oficina brincante. Em outra sessão foram disponibilizadas caixas de papelão de diferentes tamanhos (Figura 22).

Figura 22 – Ambiente de supermercado.



Fonte: Da autora (2023).

Na sessão ao lado, foram disponibilizadas panelinhas e utensílios de cozinha de brinquedo, um fogão feito com caixa de papelão, vassoura e rodo de brinquedo, bebês com

carrinhos de brinquedo, caixa de papelão e tecidos remetendo ao ambiente de uma casa (Figura 23).

Figura 23 – Ambiência de uma casa.



Fonte: Da autora (2023).

Em outro local foram dispostos diversos brinquedos que contribuem para o aparecimento do Jogo simbólico, tais como espelho, secador e escova de cabelo, que se remetem aos cuidados estéticos. Tecidos de diversas cores e coroa de papel, kit médico com tesouras, óculos, estetoscópio, termômetro de brinquedo e de verdade entre outros utensílios utilizados para atenção com a saúde. Uma caixa com diversas tampinhas de garrafa também ficou à vista (Figura 24).

Figura 24- Ambiente de salão.



Fonte: Da autora (2023).

Desse modo, o brincar aconteceu de forma livre com uma mediação inicial, onde as crianças foram convidadas a participar. A intenção era que tivessem o desejo de participar e brincar e, consequentemente, desenvolvessem o jogo simbólico, durante as brincadeiras. As crianças foram convidadas para irem até a quadra onde aconteceu a brincadeira. Ao chegar lá ficaram surpresas com o ambiente preparado, pois até o momento em que as observações foram realizadas, aquelas crianças ainda não haviam sido oportunizadas para atuar em um ambiente organizado para brincadeiras como esse.

Foi explicado que elas poderiam se dividir e brincar da forma que quisessem dentro daquele espaço. Ao longo da brincadeira, quiseram aproveitar cada espaço, iniciando uma brincadeira e depois indo para outra. Foi um momento muito rico onde o jogo simbólico esteve presente. Não havia distinção entre brincadeiras de menino e menina. O brincar foi livre e elas puderam escolher seus pares. Elas se mantiveram concentradas no espaço e, em nenhum momento, nenhuma criança tentou sair. Aproveitaram cada brincadeira. A Figura 25 mostra os registros de alguns momentos.

Figura 25 – Registros de brincadeiras em espaço organizado.



Fonte: Da autora (2023).

As brincadeiras realizadas em sala de aula levam a criança a compreender o mundo a sua maneira, a ressignificar o sentido do que é adquirido, assimilado, das experiências vivenciadas e partilhadas. Para a criança, brincar é construir sua identidade, é ser ativo, pensante, mas ao mesmo tempo, ser o indivíduo que transforma um pedaço de madeira em um novo brinquedo, a partir do seu ponto de vista., nesse sentido “Ao trabalhar com os pressupostos piagetianos, o educador procurará fazer das suas aulas momentos dinâmicos de aprendizagem, eliminando os rituais que caracterizam o ensino tradicional” (Balestra, 2005, p. 6).

O docente influenciado pela compreensão de conhecimento piagetiano tem a responsabilidade de conduzir a criança para o aprendizado por meio de brincadeiras que sejam capazes de levá-la a pensar, a interpretar, a questionar e também responder as situações que vão emergindo no decorrer de sua rotina. O jogos de imitação levam a compreender as profissões, por exemplo, levam a compreensão de cenários distintos e mesmo daquilo que a criança deseja se tornar quando adulta (Gomes; Bellini, 2009.)

De acordo, com Balestra (2005) o planejamento e execução dessas propostas deve ser minucioso, atento para as necessidades dos pequenos, da realidade na qual a escola está inserida, dos objetivos para os quais se pretende alcançar. Geralmente, os resultados são positivos, tornam a crianças sujeitos ativos, pensantes, reflexivos e os prepara para a próxima etapa de suas vidas.

Por meio da brincadeira, a realidade pode ser transformada. Foi possível perceber ao longo dessas oficinas que as crianças transformaram os brinquedos conforme lhes era conveniente e de acordo com o momento que estavam vivenciando. Tudo pode ser mudado a todo momento pelas crianças. Desse modo, Hermida (2009) chama atenção para os escritos de Jean Piaget, os quais não foram voltados para a disciplina de Educação Física, muito menos que há em seus relatos um método para a educação, mesmo que seja comum ouvir professores se referir a determinadas práticas como “método de Jean Piaget”. É inegável a vastidão da obra do autor e sua contribuição em uma diversidade de áreas do saber. Ainda se pode assegurar que a teoria proposta pelo autor permite a identificação que elementos que fundamentem uma proposta de educação para as crianças que se encontram na primeira infância.

O brincar é reconfortante, prazeroso e faz com que o aprendizado seja adquirido de forma tranquila, dentro de cenários que são integrantes do dia a dia da criança. Essa relevante prática deve ser estimulada de diferentes maneiras, visando promover experiências inovadoras e eficazes que conferem às crianças uma verdadeira educação igualitária, com qualidade, com prazer, e, principalmente, atendendo aos seus direitos como cidadãos (Costa, 2016).

5.3 Momento 3 – Novas criações após a oficina brincante

Dando continuidade à pesquisa, após as intervenções brincantes pedi que as crianças desenhassem a brincadeira que mais gostavam de brincar na escola. Houve uma mudança metodológica, considerando o cansaço das crianças ao realizarem dois desenhos no mesmo dia e devido à redução de disponibilidade para desenvolver o desenho em outro dia. No terceiro momento, após quinze dias, foi solicitado que as crianças seguissem o mesmo comando de desenhar a brincadeira que mais gostavam de brincar na escola.

O Quadro 3 apresenta as comparações entre os desenhos realizados no 1º dia feito antes das intervenções, no 2º dia realizado após dois dias das intervenções brincantes e o 3º dia de desenho após 15 dias da intervenção:

Quadro 3 – Comparativo dos 3 desenhos conforme os momentos.

Tirar do quadro aqueles que não concluiu a pesquisa em 3 etapas

Nº	NOME FICTÍCIO	1º DESENHO	2º DESENHO	3º DESENHO
1	Fábio	Carrinho	Carrinho	Carrinho
2	Thiago	Pega-pegas	Carrinho e bola	Pular corda
3	Helena	Pular corda	Brincar de mamãe e filha	Brincar de mamãe e filha
4	Amanda	Massinha	Massinha	Massinha
5	Marina	Massinha	Brincar de caixa	Pular corda
6	Aurora	Pega-pegas	Pega-pegas	Pega-pegas
7	Maia	Bola	Brincar de comidinha e bola	Bola
8	José	Pique-esconde	Carrinho	Boneco
9	Henri	Pular corda	Futebol	Morto e vivo
10	João	Conversar	Massinha	Pular corda
11	Alice	Achar rótulo, atividade da pulga, contar e peteca	Mercado, cozinha, médico, cabelo, ponte com carrinho	Pega-pegas

Fonte: Da autora (2023).

Foi possível perceber diferenças após as intervenções, Alice, por exemplo, depois da intervenção desenhou brincar de mercadinho, cozinha, médico, cabelo e ponte com carrinho, que foram as brincadeiras realizadas na intervenção do espaço brincante. Como mostra a Figura 26.

Figura 26 – Novo desenho de Alice após a intervenção.



Fonte: Da autora (2023).

Do mesmo modo, João após a intervenção desenhou que a brincadeira que ele mais gostava era massinha, brincadeira desenvolvida ao longo da intervenção. Foi possível perceber que além das crianças mencionadas, depois das oficinas brincantes, outras crianças fizeram novos desenhos como o brincar de cuidar de neném, brincar de comidinha, brincar de construir ponte, massinha, brincar na caixa, brincar de carrinho na ponte entre outros.

As figuras 27, 28 e 29 mostram alguns dos desenhos realizados no momento da intervenção, que as marcaram de algum modo.

Figura 27: Dsenho de Lis brincando de cuidar de neném.



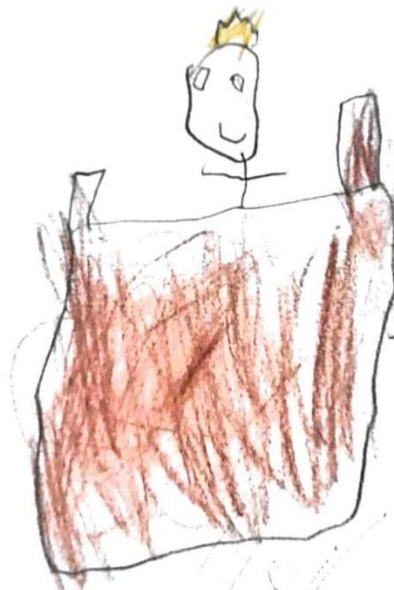
Fonte: Da autora (2023).

Figura 28 - Desenho de Pedro que no 2º e 3º dia brincando de fazer ponte com martelo.



Fonte: Da autora (2023).

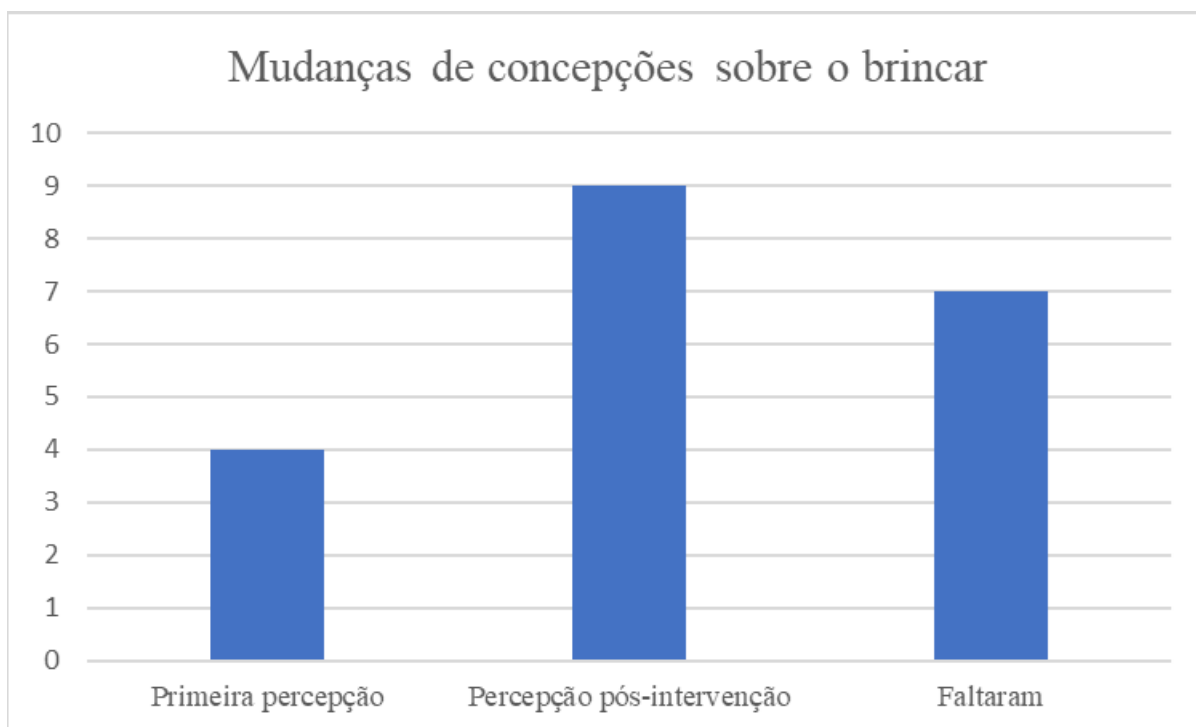
Figura 29 – Desenho de Marina brincando na caixa.



Fonte: Da autora (2023).

Nesse sentido, a partir da análise dos desenhos foi possível perceber que, depois da intervenção brincante, algumas crianças mudaram sua percepção sobre o brincar favorito na escola. Como evidencia o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Mudança de percepção sobre o brincar.



Fonte: Da autora (2023).

Sendo assim, vinte e uma crianças participaram da pesquisa, porém quatro delas manteve sua percepção de brincadeira favorita, nove crianças mudaram sua percepção e desenharam brincadeiras desenvolvidas durante a intervenção brincante e sete crianças faltaram, não conseguindo realizar todas as etapas do desenho.

6 CONCLUSÕES

Esse trabalho pretendeu investigar os efeitos de ações brincantes em sala de aula sobre a percepção de crianças acerca do que é brincar. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que as crianças tinham percepções diferentes sobre o brincar, visto que em casa gostavam de brincar de uma coisa e na escola de outra, sem perceber a possibilidade de que o ensino poderia ocorrer atrelado ao brincar. As mediações e intervenções possibilitaram essa percepção a partir do momento em que elas realizaram desenhos, do terceiro momento da oficina brincante, e não atividades que eram feitas em sala de aula, levando a crer que o objetivo foi atingido em razão da mudança de preferências das crianças em relação ao entendimento do brincar.

Em relação a prática da docente regente em relação às ações brincantes propostas em sala de aula, na escola observada, a docente atua de maneira engessada. É certo que as crianças precisam de rotina, pois dessa maneira elas aprenderão a organizar suas vidas, conforme o mundo e a sociedade requerem. O brincar realizado pela professora não era mediado, já que a docente apenas disponibilizada brinquedos, porém não demonstrava como eles poderiam auxiliar no ensino e aprendizagem. É preciso que proporcionar novas experiências, novos pontos de vista. A oficina brincante foi vista de maneira prazerosa, criativa, capaz de trazer a criança para uma realidade ainda não experimentada e que pode contribuir favoravelmente para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Quanto a percepção das crianças em relação ao que é brincar, antes e depois de uma intervenção brincante foi possível observar que as crianças somente percebiam o brincar em aulas de Educação Física, onde elas se sentiam livres, corriam, jogavam bola. Após a realização da oficina foi possível perceber o brincar como elemento primordial da prática pedagógica uma vez que foi possível perceber a mudança de preferências, pois em um primeiro momento uma das crianças relatou que o que mais gostava de brincar era de conversar o que foi reformulado por meios das oficinas, pois essa mesma criança realizou outro desenho, demonstrando sua mudança percepção sobre o brincar.

Por fim, em relação a planejar, executar e avaliar uma intervenção brincante com foco no jogo simbólico, a oficina brincante foi elaborada levando em consideração as necessidades das crianças. As crianças não tinham contato com brinquedos não estruturados, daí o surgimento da oficina brincante com argila. A oficina brincante da massinha, por exemplo, era algo que as crianças gostavam de fazer, porém era limitado. O momento da oficina de mímica buscou permitir que a criança se expressasse para todos os coleguinhas, o que somente acontecia em sala de aula quando a criança era escolhida como ajudante.

A intervenção brincante baseado no Jogo simbólico, permitiu o contato com novos materiais, a produção de novos brinquedos, e novas vivências, demonstrando que os objetivos propostos foram atingidos, em razão da alegria estampada no rosto das crianças que perguntavam sempre quando teriam a possibilidade de vivenciar esses momentos prazerosos e alegres novamente.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 419-442, 2005.
- ARAÚJO, L. F. B. *et al.* Um olhar observador no desenvolvimento infantil de crianças, sob uma perspectiva Piagetiana. **Série Educar-Volume 8 Educação Infantil**, p. 32, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BALESTRA, M. M. M. Piaget: uma importante contribuição para a educação. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 4, n. 1, 2005.
- BOMBONATO, G. A.; FARAGO, A. C. As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 3, n. 1, p. 171-195, 2016.
- BORBA, A. M. **As culturas da infância no contexto da educação infantil. Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói, RJ: Eduff, 2008.
- BOSSE, Vera Regina Passos. O mundo pré-operatório de Laurinha: considerações gerais sobre o estágio de pensamento pré-operatório. **Psicopedagogia, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 61, p. 76-84, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 17 ago. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 23 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 24 set. 2023.
- CAETANO, L. M. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência**, n.120, p. 1-4, 2010.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHAKUR, C. R. de S. L. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 21, n. 3, p. 289-296, set./dez., 2005.
- CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 379-386, set./dez., 2017.

COSTA, A. R. *et al.* “Brincar e se-movimentar” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção?. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 3, p. 45-52, 2016.

COUTINHO, A. S. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em revista**, v. 3, n. 1, p. 19-28, jan.-abr. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 28 set. 2023.

DE OLIVEIRA LIMA, C. Silva.; NÓBILE, M. F. A Primeira Infância e a construção das estruturas lógicas elementares: um olhar a partir da Neurociência e da Epistemologia Genética. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-19, set./dez. 2020.

DE OLIVEIRA LIMA, L. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 155-159, 1979.

DUARTE, Glaucius Décio. Reflexões sobre a teoria do desenvolvimento da inteligência humana, de Jean Piaget. **PGIE, Pelotas, UFRGS, PIE00027**, 2003.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 16, n. 2, p. 180-194, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, p. 2301-1-2301-10, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. O jogo simbólico na primeira infância. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física**, v. 1, n. 1, p. 172-192, 2009.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Porto Alegre: Educus, 2008. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 04 nov. 2023.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 183-198.

LINS, M. J. S. da C. **Contribuições da teoria de Piaget para a educação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 2, n. 4, p. 11-29, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, M. R. *et al.* A infância em Piaget e o infantil em Freud: temporalidades e moralidades em questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 329-338, ago. 2016.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. L.; NASCIMENTO, P. M. P. do. Contribuições de Jean Piaget à educação profissional: apontamentos para a prática docente. **Cadernos de Pedagogia**, v. 11, n. 22, p. 145-156, jan./jun. 2018.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**, trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed., p. 1-227, 2004.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIOVESAN, J. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB, 2018.

RODRIGUES, K. A. *et al.* A Reutilização de Materiais Recicláveis na Construção de Ecobrinquedos Educativos voltados para a Primeira Infância. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e11811829469-e11811829469, 2022.

SARAVALLI, E. G. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 5, n. 2, p. 23-41, jun. 2004.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Q. H. **O brincar na educação infantil: contribuições da abordagem histórico-cultural**. 2020. Monografia (Bacharel em Pedagogia) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIMECOAST. **Diferentes concepções de infância numa perspectiva histórico-cultural.** Disponível em: timetoast.com. Acesso em: 03 jun. 2023.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Artmed Editora, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produto Educacional

Tema	Espaço brincante
Modalidade	Brincar em espaços pensados
Carga horária	Total: 50min
Público-alvo	Alunos da educação infantil
Objetivos	Possibilitar o desenvolvimento do jogo simbólico por meio do desenho; Observar a percepção da criança em relação ao brincar, antes e depois de intervenções brincantes; Investigar como o desenho pode ser usado como representante da realidade infantil; Investigar a importância do desenho no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.
Materiais	Brinquedos diversos como panelinhas e kit médico representando as profissões; Massinha, tampinhas, entre outros.
Metodologia	Brinquedos diversos disponibilizados em cantinhos para conhecimento dos alunos da diversidade de materiais que podem ser usados para brincar e, simultaneamente, conhecer os vários ambientes que se encontram à sua volta.
Referências	BALESTRA, M. M. M. Piaget: uma importante contribuição para a educação. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 4, n. 1, 2005. BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. Reflexões sobre infância e cultura. Niterói, RJ: Eduff, 2008. PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. PIAGET, J. Seis estudos de psicologia, trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed., p. 1-227, 2004. PIAGET, J. Relações entre a afetividade e a inteligência no

	desenvolvimento mental da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
Responsável	Quéren Hapuque Souza Oliveira

APÊNDICE B – Diário de Campo

Registro de 14 dias de observações	
1º dia 11/09/2023	Hoje iniciei os trabalhos de observação na sala de Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos. A sala é composta por 21 crianças, uma professora regente e monitora de educação especial. Nesse dia faltaram duas crianças. Percebi que as crianças são muito ativas e inteligentes. Solicitei a professora regente a oportunidade de me apresentar para turminha, explicando de modo objetivo o porquê eu estava na escola e pedi permissão para acompanhá-los durante o desenvolver da pesquisa. Depois de me apresentar, pedi que cada criança se apresentasse também. Logo depois, a professora deu início a sua rotina. Ela me explicou que todos os dias, religiosamente, seguia a mesma rotina, que é importante para crianças pequenas na Educação Infantil. A professora iniciou a aula falando sobre a data do calendário, qual era o dia. Depois perguntou para os alunos como estava o tempo. Nesse momento as crianças demonstraram empolgação para responder e participar. A professora anotou no quadro a data, a palavra (sol) e depois escolheu dois estudantes para atuar como ajudantes do dia, um menino e uma menina. Durante a escrita, a professora aproveitou o momento para falar os sons das letras, fonemas. Após esse momento, a professora começou a chamar alguns nomes de crianças e entregar papel higiênico e liberar para ir ao banheiro e encher a garrafinha. Me explicou que esse é momento que ela deixa sair de dentro da salinha. A duração dessa atividade foi de 1h. Enquanto as crianças iam ao banheiro, as que permaneciam aguardando a vez dentro da sala tinham que ficar quietas. Ao fim da atividade individual, a professora liberou para todas pudessem beber água e, em seguida, guardassem a garrafinha, pegando-a novamente somente quando permitido. Durante esse momento a professora repete sobre a necessidade do cuidado com a salinha, de não deixar cair água, para não fazer “lambança”. Como de costume e, por ser segunda-feira, a professora pediu que as crianças sentassem no chão formando uma rodinha e contassem como passaram o final de semana. Percebi que para as crianças esse é um momento muito prazeroso e espontâneo,

	que elas gostam de falar, o que normalmente não acontece no desenvolver das aulas. Em seguida, a professora pediu que as crianças retornassem para as mesas e chamou atenção para um poema que estava colado no mural. O poema era a Galinha do vizinho que foi lido para as crianças, com grande entonação, em português e inglês. Percebi que as crianças gostavam desse momento de falar e cantar sem medo de serem repreendidas. A professora entregou uma folhinha com atividade referente ao poema. Logo depois, foi o horário do intervalo. As crianças lancharam, brincaram e depois retornam para sala agitadas da brincadeira. A professora pediu atenção para voltar a atividade que consistia em contar os ovos da galinha, escrever os números dentro deles e depois colorir. Após o término dessa atividade, a professora as levou para o parquinho onde brincaram sem nenhuma mediação. Em seguida, voltaram para a sala onde receberam massinha para manusear até a aula acabar.
2º dia 12/09/2023	Na escola em que realizei minha observação, todos os dias, antes do início das aulas, as crianças de todas as salas se reúnem na quadra para uma oração conjunta. Todas ficam enfileiradas e repetem a oração juntamente com a professora regente. No segundo dia de observação, a professora regente não estava nesse momento e a supervisora pediu que eu descesse com as crianças que ficaram animadas e felizes, me perguntando se hoje eu daria aula. Fiquei com elas na sala até que uma professora substituta chegou para aguardar a regente que estava atrasada. As crianças estavam muito agitadas e a professora substituta impaciente. Em muitos momentos chamava atenção das crianças, porém poucas obedeciam. Acostumadas à rotina, elas se sentiam felizes. A professora entregou massinha para cada criança para passar o tempo. Em seguida, entregou uma folha para cada criança e solicitou um desenho livre. As crianças perguntaram se poderiam levar para casa. A felicidade estava estampada em cada rostinho. Depois de algum tempo a professora regente chegou, e as crianças ainda estavam desenvolvendo o desenho livre e ela deixou continuar, mas repreendeu o barulho e conversa. As crianças foram para o intervalo. Todas lancham na escola. Durante a pequena recreação que é realizada depois do

	lanche, as crianças são acompanhadas por funcionárias de serviços gerais da escola, o que em muitos momentos, limitam o espaço e o brincar das crianças. Depois do intervalo a professora iniciou uma atividade da sequência do projeto da turma. Ela contou a história do livro <i>A pulga</i> de Alice Bella, e depois entregou uma folha pedindo que cada criança desenhasse pulgas no cachorro e no gato. Depois deviam colorir. Antes das crianças iniciarem a atividade, a professora desenhou no quadro exatamente como ela queria que eles fizessem, mas depois de desenhar e mostrar como é a pulga ela falou que eles poderiam fazer do jeito deles. Quando uma criança termina a atividade primeiro, a professora pede para abaixar a cabeça e ficar quieto na mesa. Depois que todas terminaram a atividade, as levou para fora da sala de aula, um momento muito esperado por elas que gostam das brincadeiras. A professora levou giz, legos e boliches. Algumas crianças brincaram de desenhar e outras de montar casinhas, barcos, armas e entre outros. Faltando 20 minutos para acabar a aula a professora levou as crianças para sala e pediu que elas ficassem quietos, com as cabeças baixas nas carteiras esperando a aula terminar. Faltando cinco minutos a professora cantou algumas músicas e pediu que cada criança pegasse sua mochila, de forma organizada, em fila e fossem ao encontro dos seus responsáveis.
3º dia 13/09/2023	A professora iniciou a aula seguindo a rotina. Primeiro no calendário mostrou o dia do mês e falou qual era o dia da semana, depois perguntou para as crianças que dia era e elas contaram nos dedinhos e disseram dia 3. Usando os dedos, começando pelo mindinho, a professora ensinou que o dia um é a segunda-feira, e assim sucessivamente até chegar no último dedo que corresponde ao dia cinco que é a sexta-feira. Depois ela perguntou para as crianças como estava o tempo, e escreveu no quadro a data, o sol e o nome de dois ajudantes do dia. Como de costume, nesse momento a professora falou dos fonemas. Posteriormente, pediu que cada criança fosse até sua mochila e pegasse sua garrafinha, Organizou as crianças que iriam sair da sala para ir ao banheiro, sempre duas meninas e um menino. A escolha era conforme o comportamento da criança. Depois todas as crianças eram liberadas para tomar água. Em

	alguns momentos, ao longo da aula, a professora dava a permissão para que as crianças tomassem água em horários diferentes. Ao final da rotina, a professora convidou as crianças para brincar brincou de macaco mandou, vivo morto e de contar em voz alta com bastante entonação. Percebi que elas gostaram muito do momento de poder levantar da mesa e cantar com os outros amiguinhos, sem muitas regras impostas. Para finalizar a professora cantou a música boneca de lata. Foi um momento de descontração onde até mesmo a professora dançou e participou ativamente. Feito isso, a professora iniciou uma atividade desenhando o número sete no quadro e chamou sete crianças até a frente. Pediu que elas contassem os colegas que estavam na fileira. Depois entregou uma folha que tinha o desenho do número 7 e de sete frutas. As crianças começaram a atividade, mas deu o horário do intervalo. Quando retornaram a professora pediu que elas continuassem a colorir. O momento de expressão artística pelo ato de colorir não é livre, a professora pede que as crianças usem as cores que ela acha mais adequado. Dando continuidade na aula, quando todas as crianças terminaram a atividade. A professora contou uma história sobre o sol e a lua, depois levou as crianças para a quadra para brincar de bola, peteca e corda. Antes de iniciar as brincadeiras, a professora dividi a turma em meninos com meninos e meninas com meninas, e depois o brincar acontece de forma livre. Como já estava chegando ao final da aula, a professora retornou com os alunos para a sala, e entregou um pedaço de massinha pedindo as criança ficassem quietas e não falassem mais nada até os responsáveis chegarem.
4º dia 14/9/2023	A professora iniciou a aula seguindo a rotina: calendário, dia da semana, como estava o tempo, ajudantes do dia que deveriam contar quantos crianças estavam presentes dentro da sala para saber as que faltaram. A professora escreveu a inicial de cada aluno ausente. Posteriormente, a professora deixou as crianças ir ao banheiro, beber água encher a garrafinha, quando todos terminaram já era o momento da Educação Física. É uma aula que elas gostam muito, porque elas podem correr, liberar as energias.

	Nesse dia a professora brincou com eles de bola, brincadeira que elas crianças gostam muito. Se divertiram e depois da Educação Física teve o horário do intervalo. As crianças foram até o refeitório lancharam e depois brincaram um pouquinho no pátio. Quando retornaram para a sala de aula iniciaram uma atividade que era referente ao projeto. A professora explicou que as crianças poderiam pintar com os dedinhos várias pulgas no papel. Segundo ela esse projeto é escolhido a partir de um livro no início do ano, e todas as professoras devem realizar atividades para, posteriormente, apresentar publicamente para a comunidade. Atividades como essas, demandam bastante tempo das crianças, e quando todos terminaram já estava próximo ao final da aula. A professora disponibilizou massinhas para que as crianças brincassem.
5º dia 15/09/2023	A professora iniciou a aula falando do calendário, seguindo a rotina de todos os dias, depois escreveu no quadro o dia, a palavra sol e os nomes de dois ajudantes e quantos alunos estavam presentes naquele dia. Quinze crianças estavam ali sentadas para mais um dia de aprendizagem. Estavam empolgadas, pois era sexta-feira, o dia do brinquedo e do lanchinho. Nesse dia, a professora seguiu o planejamento de atividades do projeto e entregou uma folha com um trecho do livro escrito: <i>A PULGA</i> <i>A PULGA NÃO PARA DE PULAR...</i> <i>PULA DAQUI, PULA DE LÁ.</i> O comando da atividade era para que as crianças desenhasssem cinco almofadas e colar as pulgas em cima delas. Antes das crianças iniciarem, a professora desenhou no quadro como a atividade deveria ser desenvolvida, e repetia diversas vezes o comando: “Façam cinco almofadas e cole as pulguinhas dentro, pode ser almofadas quadradas, redondas ou triangulares”. Mesmo com as explicações da professora regente, as crianças desenharam mais almofadas do que solicitado, o que foi aceito, mesmo que tivesse fugido um pouco do controle. Algumas crianças desenharam muitas almofadas, grandes, pequenas,

	redondas, quadradas uma diversidade linda de desenhos. Percebi que as crianças investigadas gostavam muito de desenhar e colorir e que o desenho era uma forma de linguagem, de expressão dentro da sala de aula. As crianças foram para o intervalo e, como era sexta-feira, poucas crianças lancharam na escola, pois nesse dia elas trazem lanche de casa, o que proporciona mais tempo para brincar no pátio. Quando retornaram para sala de aula a professora recolheu as atividades, e pediu para que cada criança de forma organizada pegasse as lancheiras dentro da mochila. Durante o lanche, as crianças costumam oferecer lanchinho para aqueles que não levaram para que ninguém fique com vontade e elas possam aprender sobre partilhar. Foi um ensinamento da professora. Depois do lanche, como era dia do brinquedo a professora pediu que as crianças guardassem as lancheiras e pegassem o brinquedo, e as levou na quadra da escola. Lá dividiu o grupo de meninas e meninos, e pediu que todos sentassem. As crianças estavam muito empolgadas, mostravam os brinquedos para os outros colegas, contavam histórias sobre ele. Foi um momento de muita diversão. O brincar foi livre, apesar da professora ter dividido inicialmente o grupo para brincar juntos ao longo da brincadeira as crianças modificaram todo o grupo, meninos puderam brincar meninas e vice-versa, algumas vezes recebendo repreensões da professora. Durante o brincar, as crianças compartilharam os brinquedos. Percebi que nesse momento elas reproduziram o jogo simbólico. Algumas levaram brinquedos que remetiam ao faz de conta, como cartão de crédito, bonecas, kit médico e outros. Foi um momento de grande partilha. Depois a professora desceu com as crianças para sala pois, a aula já estava terminando.
6º dia 18/09/2023	No sexto dia de observação, a professora iniciou a aula seguindo a rotina: calendário, dia da semana, tempo (sol ou chuva), ajudantes, encher a garrafinha com água, ir ao banheiro. Como era segunda-feira, a professora organizou uma rodinha no chão para que as crianças contassem como foi seu fim de semana. Cada criança tem um breve momento para relatar. Contaram que brincaram com primos e amigos, outros

	foram ao supermercado, passearam, entre outras coisas. Elas gostam muito desse momento. Depois a professora me deu a oportunidade para iniciar a investigação com as crianças para a organização da semana de intervenção. Iniciei a proposta distribuindo uma folha para e pedi que desenhasssem a brincadeira que elas mais gostavam de brincar em casa e na escola. As crianças ficaram animadas, pois elas gostam muito de desenhar. Ao longo da proposta fiquei no centro da roda disponível para ajudar aquelas que necessitassem. Algumas me chamavam para mostrar o que estava desenhando, a cor que estava usando. Estive presente em todo processo. Quando terminava cada criança me chamava e me relatava o que havia desenhado. Para não perder nenhum registro de informação, anotei atrás de cada desenho todas as informações ditas por cada criança. Logo depois desse momento, foi o intervalo onde as crianças lancharam e brincaram no pátio. Quando retornaram de volta para a sala a professora regente deu massinha para que as crianças brincassem. Dando continuidade nas atividades a professora distribuiu cartelas de bingo de letras e feijões. As crianças ficaram animadas com a atividade. Uma disse: “<i>Agora vamos brincar</i>”. A professora dividiu a turminha em duplas para que elas pudessem se ajudar. Ela falava a letra e som da letra e as crianças procuravam animadas na cartela, percebi que estavam se divertindo muito e a professora orgulhosa dos alunos reconhecerem as letras.
7º dia 19/09/2023	Durante a rotina diária (calendário, tempo, ajudantes), a professora aproveita esse momento para trabalhar o método fônico com as crianças. Normalmente ela sempre pergunta qual é a primeira e a última letra do nome dos ajudantes e do dia da semana. Aproveita também para pedir que as crianças contem quantas letras têm no nome dos ajudantes. Depois de anotar no quadro, a professora pergunta quantos alunos faltaram, nesse dia faltaram quatro e 17 estavam presentes. As crianças foram dizendo o nome de quem faltou enquanto a professora anotava no quadro as iniciais dos nomes dessas crianças, e para finalizar esse momento inicial ela solicitou que os dois ajudantes do dia se levantassem para contar

quantos alunos estavam na sala.

Durante o tempo de observação, percebi que as crianças gostam muito desse momento de contagem, pois se levantam da cadeira e passam contando cada colega. Todos os dias as crianças ficam na expectativa de ser o ajudante do dia para realizar essa contagem, e ajudar a professora no que for preciso.

Após esse momento, a professora iniciou o processo de escolher o grupo de crianças que iria sair para ir ao banheiro e encher a garrafinha. Algumas crianças começam a pedir antes da professora permitir. Quando isso acontece ela pede que esperem sua vez. Depois que todos voltaram foi o momento coletivo de tomar água.

Para a primeira atividade do dia, a professora distribuiu oito tampinhas e pediu que elas contassem. Em seguida, escreveu a palavra oito no quadro socilitando que as crianças contassem quantas letras a palavra possui. Depois desenhou oito tampinhas no quadro e pediu para as crianças retirar duas e colocar debaixo da mesa e contar quantas sobraram. Esse processo aconteceu até todas as tampinhas terminarem.

Em seguida, a professora entregou para cada criança uma folha de papel que continha o número oito, abaixo oito balas e nove gatinhos desenhados. A atividade consistia em contar as balas e pintar apenas oito gatinhos. No final da folha tinha o oito pontilhado para as crianças praticarem a escrita do número.

Após a explicação, as crianças foram levadas para o intervalo para lanche e brincar alguns minutos antes do sinal. São apenas cerca de cinco minutos que as crianças podem brincar no pátio. Como é pouco tempo elas aproveitam para brincar de correr. Depois do intervalo as crianças retornaram para a sala e a professora pediu que se acalmassem, bebesse água e voltassem para a atividade.

A professora explicou novamente para as crianças e desenhou no quadro os nove gatinhos e pintou apenas oito, desse modo as crianças precisavam apenas copiar o que a professora tinha feito no quadro. Logo após, ela pediu que as crianças colorissem os desenhos presentes na folha.

	As crianças gostam muito de colorir desenhos, são bem detalhistas e ativas. Atividades como essa demandam muito tempo de dedicação por parte delas. Depois que todas terminaram a atividade, a professora pediu que guardassem a bolsinha e se levantassem para ir para a quadra. Para esse dia a professora levou brinquedos como lego, de encaixe, folhas com giz para as crianças desenhar. Chegando na quadra ela explicou que as crianças deveriam ficar o tempo todo sentadas brincando e não poderiam correr na quadra. Caso isso acontecesse eles teriam que voltar para sala, e perder a vez de brincar. Como de costume a professora dividiu alguns grupos e deixou disponível os brinquedos dentro de uma caixa, porém ao longo da brincadeira as crianças modificaram esse grupo. Foi possível observar, a criatividade das crianças durante a brincadeira. Os brinquedos eram estruturados, mas as crianças criaram novas possibilidades de brincar. Um jogo de encaixe se tornou uma pista para carros, uma peça pequena de lego se tornou um batom, vários brinquedos de encaixe tornaram-se prédios, pontes e espadas. Depois de brincarem, a professora pediu que as crianças juntassem todas as peças para retornar à sala de aula. Faltavam alguns minutos para a aula terminar e a professora distribuiu um pedacinho de massinha e pediu que as crianças se acalmassem. Depois pediu que cada criança pegasse a sua mochila e aguardassem o responsável.
8º dia 20/09/2023	A professora iniciou a aula (calendário, tempo, ajudantes). Depois escreveu no quadro a data e a palavra chuva e seu respectivo desenho e logo abaixo. Escreveu o nome de dois ajudantes, perguntando se a primeira letra era vogal ou não e acorco com o seu som da letra. Solicitou a contagem das crianças presentes pelos ajudantes escrevendo a inicial dos que faltaram no quadro. Posteriormente, a professora começou a organizar as crianças para sair da sala de aula para beber água, encher a garrafinha e ir ao banheiro. Nesse momento, as crianças ficam agitadas e ansiosas para ser chamada. Como são 21 crianças, isso demanda um grande tempo da aula. Quando todos terminam ela permite que bebam água. É uma atividade coletiva. Em seguida, a professora pediu que as crianças se levantassem e pegassem a bolsinha para realizar uma atividade. Ela

	iniciou explicando a atividade para as crianças antes de entregar a folha. A atividade integrava o projeto e consistia em colorir uma pulga grande. Depois a professora colaria em um papel cartão e entregaria para elas novamente para passar o cadarço no desenho. Essa atividade na Educação Infantil trabalha a coordenação motora fina e também se trata de um treino lúdico para amarrar os sapatos, treinando o alinhavo. Depois que as crianças coloriram a pulga a professora recolheu e guardou, para mais tarde levar para casa e, em outro dia, trazer as pulgas furadas, para que as crianças consigam fazer o alinhavo. Seguidamente, deu o horário do intervalo e as crianças foram ao refeitório lanchar e brincar no pátio. O brincar no pátio acontece de forma livre, porém as pessoas que acompanham as crianças durante esse brincar são funcionárias de serviços gerais ou cozinheira, e não são formadas na área, e isso contribui para que algumas vezes, mesmo sem compreender, limitam o brincar das crianças. Depois quando as crianças voltaram para sala de aula, a professora deixou elas tomarem água juntas e, sem demora, saiu para brincar com eles na quadra. Levou alguns brinquedos como: giz para colorir, corda e peteca. As crianças gostam muito de ir até a quadra brincar. Como já estava próximo do final da aula, a professora chamou as crianças para retornar à sala de aula, entregou um pedaço de massinha para que elas brincassem até os responsáveis chegarem.
9º dia 21/09/2023	Professora iniciou a aula seguindo a rotina (calendário, tempo, ajudantes, contagem dos alunos que faltaram, escolha dos alunos para encher a garrafinha de água e ir ao banho, tomar água coletivamente). Nesse dia, as crianças tiveram Educação Física e se divertiram muito na aula, a professora de Educação Física ensinou a brincadeira de pique-cola, onde as crianças tinham que ficar em dupla e correr atrás dos coleguinhas sem soltar a mão. Elas gostaram muito, logo depois foram para o intervalo lanchar e brincar um pouquinho. Quando as crianças voltaram, a professora regente deu continuidade nas atividades do projeto e fizeram atividade da pulga que foi um quebra-cabeça. As crianças gostaram muito de fazer. Foi uma atividade que demandou bastante tempo, pois era

	um desenho grande de colorir. Depois que finalizaram, a professora cortou quebra-cabeça de cada criança e pediu que elas colassem em uma folha A3 e pediu que pintassem com giz. Quando terminaram já estava próximo ao final da aula. A docente entregou um pedaço de massinha para que as crianças brincassem e uma tampinha até os responsáveis chegarem.
10º dia 22/09/2023	Professora iniciou a aula seguindo a rotina (calendário, tempo, ajudantes, contagem dos alunos que faltaram, escolha dos alunos para encher a garrafinha de água e ir ao banho, tomar água coletivamente). Como era sexta-feira todas estavam muito animadas. A atividade do dia era sobre a letra N. S professora escreveu o nome de uma das crianças da sala que tem como inicial a letra N, e depois pediu para que as crianças lembrassem de palavras que comesçassem essa letra. Elas não conseguiram responder corretamente. No quadro a professora escreveu navio, nove, Noel e embaixo pediu para que as crianças desenhasssem a menina e o menino que iniciava com a letra N descrito no quadro. A professora fez todo o desenho e escrita no quadro, e as crianças precisaram copiar no caderno. Depois desse momento foi o horário do intervalo. Como era dia de lanchinho poucas crianças lancharam na escola e tiveram mais tempo para brincar no pátio. Quando retornaram para sala, a professora pediu que as crianças sentassem e se acalmassem, e depois pegassem um a um a lancheira dentro da mochila. As crianças que levaram lanchinho dividiu com aquelas que não tinham. Ao terminar de comer, a professora pediu que se levantassem e guardassem a lancheira na mochila, e pegassem o brinquedo que trouxeram de casa. Em seguida foram para a quadra e, como de costume, dividiu os grupos de crianças para brincar enfatizando que não poderiam ficar correndo, pois se isso acontecesse elas perderiam a vez e voltariam para a sala de aula. Durante a brincadeira as crianças compartilham os brinquedos, além disso a professora também leva corda para aqueles que não trouxeram brinquedos de casa. Os brinquedos eram muitos variados, tinha boneca, ursos de pelúcia, teclado de música

	que não funcionava, bolsas jogos educativos, telefone e carrinho. Presenciei durante as brincadeiras muitos momentos do Jogo Simbólico: a boneca tornava-se filha, arquibancada da quadra uma enorme pista para os carrinhos e caminhões, os brinquedos organizados se transformavam em uma casinha e consultório médico. O brincar foi livre, e a professora observou as crianças brincando na arquibancada. Em alguns momentos as crianças vão até a professora para mostrar um brinquedo, mas logo voltam para brincar com os colegas. Em alguns momentos algumas crianças começaram a correr e a professora chamou atenção e pediu que eles sentassem do lado dela, e durante um tempo, elas perderam a vez de brincar, outras crianças observaram essa cena preferiram ficar sentadas do que arriscar uma brincadeira de corrida, e não poder mais brincar. Como já estava próximo ao final da aula a professora pediu para que as crianças organizassem os brinquedos e levou as crianças para a sala de aula. Chegando na sala de aula, como faltava pouco tempo para a aula terminar, a professora pediu que as crianças abaixassem a cabeça, descansassem, pois os responsáveis já estavam chegando.
11º dia 25/09/2023	Para dar início a brincadeira, convidei as crianças para se levantar para sair da sala de aula. Na porta expliquei alguns comandos e o que iríamos fazer na natureza, perguntei se elas já haviam brincado de caça aos tesouros, e muitas disseram que sim. Nesse momento, aproveitei para explicar que seria uma caça aos tesouros diferente, pois seria na natureza. Pedi que cada criança olhasse atentamente os elementos que estavam presentes na natureza ao redor das salas e que escolhessem o que mais chamasse sua atenção para levar até a quadra onde seria desenvolvida a oficina brincante. Ressaltei que as crianças deveriam retirar da natureza apenas aquilo que já estava no chão. As crianças saíram da sala e começaram a andar pela grama e escolher os elementos que mais gostaram: folhas de diversos tamanhos e tonalidades, de diversos tamanhos, pedras, musgos, entre outros. Antes de iniciar, mostrei para as crianças a Argila, e perguntei se algumas delas a conheciam. Apenas uma criança respondeu afirmativamente, pois já havia assistido um desenho que os personagens brincavam com argila. Foi uma experiência

	nova, elas se mostraram curiosas para conhecer e explorar aquele elemento da natureza. Expliquei de onde vinha a argila e as convidei para um momento criativo utilizando argila com os elementos que elas encontraram durante a caça aos tesouros, e outros que deixei disponibilizado no centro da roda. As crianças começaram a criar brinquedos, pirulitos e animais. Foi um momento de muita troca entre eles, onde cada criança mostrava para o colega o que havia feito, depois expliquei para elas que a argila precisaria secar para endurecer.
12º dia 26/09/2023	A oficina de Mímica teve como objetivo contribuir para desenvolver expressões corporais, criatividade, e o aparecimento do jogo simbólico, expressar sentimentos, estimular a atenção, movimento e criatividade. A brincadeira aconteceu na quadra. Para iniciar pedi que as crianças se sentassem em roda e expliquei como funcionava a brincadeira. Cada criança seria convidada por mim para assentar no meio da roda para imitar algo que eu dissesse em seu ouvido. Apesar de ser uma brincadeira sentada, durante o momento de imitação as crianças estavam livres para se expressar da forma que quisessem, pulando, correndo e até mesmo deitando-se no chão. Algumas crianças imitaram animais, veículos, ações cotidianas e profissões. Comecei pedindo que cada criança imitasse um animal e as outras que estavam sentadas precisavam descobrir qual era esse animal, quem acertasse primeiro seria o próximo a realizar a imitação. Durante a brincadeira as crianças mostraram-se interessadas e animadas para participar. Depois pedi para que algumas imitassem ações, como estar dormindo e estudando e, quando já estavam mais à vontade com a brincadeira, pedi que imitassem profissões. Como era mais complicado expressar uma profissão por meio de gestos, pedi para que as crianças me falassem no ouvido uma profissão que elas sabiam imitar. Durante o brincar, uma das crianças me disse que sabia imitar o “moço do supermercado”, ela se levantou e gesticulou como um atendente de caixa de supermercado. Em outro momento, uma criança imitou uma professora escrevendo uma atividade no quadro e pedindo silêncio para as outras crianças. Esse momento contribuiu para expressar o jogo simbólico mesmo não havendo nenhum objeto que remetesse aquele momento.

13º dia 27/09/2023	Para o terceiro dia de brincadeira, escolhi a massinha com tampinhas, pois ao longo dos dias de observação percebi que as crianças gostavam muito de brincar com esse material, porém essas brincadeiras aconteciam apenas ao final da aula ou em poucos minutos e, quando acontecia em um tempo maior, a professora regente pedia que as crianças modelassem letras ou números. Para a brincadeira com a massinha considerei os gostos e particularidades daquele grupo de crianças, expliquei para elas que nesse momento poderiam brincar como quisessem. Durante a brincadeira as crianças criaram e modelaram comidas favoritas, animais que faziam parte do seu convívio familiar e algumas crianças modelaram animais que haviam imitado na oficina brincante do segundo dia. No desenvolver da brincadeira, as crianças mostraram interesse e animação por poder escolher o que fazer com a massinha. Quando terminava elas me chamavam, para mostrar o que havia modelado, orgulhosas de suas criações.
14º dia 28/09/2023	O espaço brincante foi montado na quadra em um formato circular para que as crianças pudessem transitar por cada cantinho e brincar da forma que quisessem, com brinquedos objetos não estruturados, como tampinha de garrafas, rolo de fita e papel higiênico, casca de coco, lã, peças de isopor e palitos de picolé colorido. Em cantinho canto foi colocada uma grande peça de isopor, com carrinhos e ferramentas de brinquedos e em outro brinquedos que remetesse ao supermercado. De um lado foi exposto um notebook e uma caixa registradora de brinquedos, tablet, alimentos de brinquedo, dinheiro de mentira, e as peças confeccionadas no primeiro dia da oficina brincante. Em cantinho havia caixas de papelão de diferentes tamanhos para que as crianças brincassem. Ao lado foram disponibilizados panelinhas e utensílios de cozinha de brinquedo, um fogão feito com caixa de papelão, vassoura e rodo de brinquedo, bebês com carrinhos de brinquedo, caixa de papelão e tecidos remetendo ao ambiente de uma casa. Em outro cantinho foi disponibilizado para as crianças diversos brinquedos que contribuem para o aparecimento do Jogo simbólico como: espelho, secador e escova de cabelo remetendo ao cuidado de beleza, tecidos de diversas cores e coroa de

papel, e kit médico com tesouras, óculos estetoscópio, termômetro de brinquedo de verdade, entre outros utensílios utilizados por médicos; além desses espaços foi disponibilizado também uma caixa com diversas tampinhas de garrafa.

O brincar aconteceu de forma livre com uma mediação inicial, onde as crianças foram convidadas a participar desse momento, de modo que tivessem o desejo de estar ali e, conseqüentemente, desenvolver o jogo simbólico, durante as brincadeiras.

Convidei as crianças para ir até a quadra onde iria acontecer a brincadeira. Chegando lá elas ficaram surpresas ao ver um ambiente preparado para a brincadeira, pois até o momento que realizei as observações, aquelas crianças ainda não haviam sido oportunizadas para um ambiente organizado para brincadeiras como esse.

Expliquei que elas poderiam se dividir e brincar da forma que quisessem dentro daquele espaço. Elas quiseram aproveitar cada cantinho, iniciando uma brincadeira e depois indo para outra. Foi um momento muito rico onde o jogo simbólico esteve presente. Não havia distinção de brincadeiras de menino e menina. O brincar foi livre, elas puderam escolher seus pares. As crianças em todo momento brincaram concentradas no espaço, sem tentar sair, aproveitando cada brincadeira.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

Continuação do Parecer: 6.084.439

Requisitos apresentados e adequados.

Recomendações:

Adequar o cronograma que se encontra com dois problemas: a) um provável erro de digitação - necessária correção; b) uma supressão compreensível de alguns meses, mas que comprometem a compreensão - somente recomendação de preencher todos os meses e todas as atividades.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Comitê considera o protocolo aprovado.

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme norma operacional CNS nº001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2135496.pdf	05/05/2023 13:36:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	05/05/2023 13:36:00	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Outros	comentarios_eticos.docx	05/05/2023 13:35:45	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Declaração de concordância	carta_de_autorizacao.pdf	05/05/2023 13:35:06	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/05/2023 13:34:06	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_projeto_Queren.pdf	05/05/2023 10:20:45	Alessandro Teodoro Bruzi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037**Bairro:** PRP/COEP**CEP:** 37.200-900**UF:** MG**Município:** LAVRAS**Telefone:** (35)3829-5182**E-mail:** coep.prp@ufla.br

ANEXO B - Desenhos

