

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social

Jacqueline da Silva Gonçalves

**“NÃO É UMA CAIXA!”: Uma análise das vivências das crianças
na atividade de brincar ao longo de três anos**

Belo Horizonte
2024

Jacqueline da Silva Gonçalves

**“NÃO É UMA CAIXA!”: Uma análise das vivências das crianças
na atividade de brincar ao longo de três anos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

Belo Horizonte
2024

G635n
T

Gonçalves, Jacqueline da Silva, 1980-
Não é uma caixa! [manuscrito] : uma análise das vivências das
crianças na atividade de brincar ao longo de três anos / Jacqueline da
Silva Gonçalves. -- Belo Horizonte, 2024.
193 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Ferraz Almeida Neves.

Bibliografia: f. 172-186.

Anexos: f. 187-193.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Belo Horizonte
(MG) -- Teses. 3. Brincadeiras -- Aspectos educacionais -- Teses.
4. Lactentes -- Brincadeiras -- Teses. 5. Criatividade nas crianças --
Teses. 6. Imaginação nas crianças -- Teses. 7. Psicologia infantil --
Teses. 8. Psicologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, 1970-.

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.15

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

**DA DEFESA DE TESE DA ALUNA
JACQUELINE DA SILVA GONÇALVES**

Realizou-se, no dia 03 de junho de 2024, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 971ª defesa de tese, intitulada "*Não é uma caixa*": *Uma análise das vivências das crianças na atividade de brincar ao longo de três anos*, apresentada por JACQUELINE DA SILVA GONÇALVES, número de registro 2020651445, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves – Orientadora (UFMG), Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes (UFMG), Prof(a). Ana Luiza Bustamante Smolka (UNICAMP), Prof(a). Elenice de Brito Teixeira Silva (UNEB), Prof(a). Fernanda Muller (UNB).

A comissão considerou a tese aprovada, destacando a sua inserção em um programa de pesquisa etnográfico e longitudinal dos grupos EnlaCEI e GEPSA, bem como o rigor teórico-metodológico e a contribuição para o campo da Educação Infantil.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 03 de junho de 2024.

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientadora (Doutora)

Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes (Doutora)

Prof(a). Ana Luiza Bustamante Smolka (Doutora)

Prof(a). Elenice de Brito Teixeira Silva (Doutora)

Prof(a). Fernanda Muller (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Cardoso Gomes, Membro**, em 05/06/2024, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Müller, Usuário Externo**, em 05/06/2024, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Ferraz Almeida Neves, Professora do Magistério Superior**, em 05/06/2024, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Bustamante Smolka, Usuário Externo**, em 05/06/2024, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elenice de Brito Teixeira Silva, Usuário Externo**, em 06/06/2024, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3284228** e o código CRC **75C716E7**.

*Dedico este texto a todas as crianças, que
possamos deixar um mundo melhor para elas!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória, agora e para sempre, amém! Sou grata por tudo que eu sou, pelo seu cuidado em minha vida, meu Deus! À minha mãezinha do céu, Maria Imaculada Conceição, minha devoção eterna!

À minha família, meu pai Vicente e minha mãe Antônia, minha irmã Fernanda, meu irmão Guilherme e meu filho Erik: pessoas que tanto amo nesta vida! E ao Dudu, meu cachorrinho companheiro de todas as horas! Ao meu sogro Luiz Carlos Picoreli de Araújo, “in memoriam”, minha gratidão!

À minha orientadora Prof^a Dr^a Vanessa que me acolheu em sua pesquisa com os bebês, com simpatia, dedicação e sensibilidade. Ela acompanhou a minha imersão etnográfica no mundo dos bebês/crianças bem pequenas e possibilitou-me constituir novas vivências. Como eu aprendo com você!

À Professora Dr^a Maria de Fátima Cardoso Gomes que me orientou nos caminhos da Teoria Histórico-Cultural, seus conhecimentos foram muito importantes para a tessitura da tese.

À Professora Dr^a Ana Luiza B. Smolka, minha gratidão! É uma responsabilidade contar com uma referência nos estudos da Teoria Histórico-Cultural em minha formação como pesquisadora, pelo carinho e atenção dedicado a mim, desde a qualificação, sempre indicando o melhor caminho nos estudos, que resultaram nesta tese!

À Professora Dr^a Fernanda Muller, pela disponibilidade em participar da defesa de minha tese, compartilhando seus conhecimentos!

À Professora Dr^a Elenice de Brito Teixeira Silva, pela acolhida, pela ajuda e parceria que firmamos ao longo de minha trajetória no doutorado e pela disponibilidade de participar da banca de defesa.

Aos meus amigos Marquinhos e Lucinéia Bento, pelo carinho!

À Universidade do Estado de Minas Gerais, na pessoa da Reitora Professora Lavínia Rosa Rodrigues, que sempre acreditou em meu potencial como pessoa e como profissional!

Às amigas da FaE/ UEMG: Santuza Amorim, Danielle Lameirinhas, Maria Cristina, Juliana Branco e Ana Flávia, pelos conselhos, risadas e sonhos compartilhados!

Ao meu amigo Prof. Dr. Vitor Hugo, pelo carinho e dedicação nas revisões do texto!

Aos amigos e às amigas do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, pelo carinho e apoio!

Aos colegas dos grupos GEPSA e ENLACEI, da UFMG!

À Virgínia, uma amiga que fiz na UFMG, agradeço o seu bom humor e risadas necessárias, além de deixar o Doutorado mais leve! Às amigas Camila e Raíssa, que juntas me ajudaram a apresentar fotos melhores dos eventos desse texto!

À EMEI Tupi, direção, coordenação, as professoras, as auxiliares e as crianças, pela generosidade, acolhida e carinho em abrir suas portas para as nossas pesquisas do ENLACEI/UFMG! Gratidão!

“No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.”(Barros, 1993, p.15)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender os processos de imaginação e criação de crianças desde bebês, na atividade de brincar, em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Tupi, de Belo Horizonte, ao longo dos anos de 2017 a 2019. O caminho teórico-metodológico percorrido contempla o entrecruzamento entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Com relação à Teoria Histórico-Cultural, a imaginação é concebida como uma função psicológica superior (que se desenvolve em conexão com outras funções psicológicas) e a criação, como um produto da imaginação. Consideramos a atividade de brincar como o lócus da imaginação e da criação, pela qual as crianças exploram, experimentam e se apropriam da realidade histórico-cultural, na qual estão inseridas. No contexto da Etnografia em Educação, enfatiza-se que a EMEI Tupi é um local onde a cultura acontece e é transformada em um acontecimento extraordinário. A lógica abdução, trabalhada neste texto, pode ser definida como um sinal de diferença entre a perspectiva da pesquisadora e o que está acontecendo naquele momento a ser analisado, ou seja, “*o que está acontecendo ali?*”. Além disso, o princípio etnográfico do contraste envolve as diferentes linguagens em uso, as formas de falar, de agir e de expressão dos participantes do evento inseridos em um grupo social, bem como as diferentes interpretações dessas ações e eventos. A produção do material empírico baseia-se no banco de dados do Grupo de Estudos EnlaCEI/UFMG, produzido pela equipe de pesquisadoras nos anos de 2017 a 2019. Esse banco de dados é composto por notas de campo, registros filmicos e fotográficos produzidos. A análise microgenética foi realizada em quatro eventos selecionados: “Não é uma caixa!” (14/02/2019); “Berço/banheira de Larissa” (26/03/2019); “Trenzinho” (12/08/2019) e a “Casinha de Rita” (30/09/2019). Argumentamos que os eventos analisados, nos quais priorizamos as situações imaginárias vivenciadas pelas crianças, em que o objeto pivô- a caixa de papelão – é transformado (pelas palavras, gestos, ações), ganhando diferentes configurações no movimento de [*imaginação/criação*] compartilhada. As crianças, por meio da unidade de análise [*imaginação/criação*] compartilhada, evidenciam o processo de significação, uma vez que os sentidos atribuídos à caixa de papelão e aos outros objetos, possuem gênese no entrelaçamento do que aconteceu na vida coletiva com as dimensões individuais e afetivas das crianças, as suas vivências. Assim, defendemos a tese de que a criança cria a situação imaginária na atividade de brincar e que as suas vivências, tanto no âmbito familiar como na instituição educativa, poderão desencadear novas possibilidades de [*imaginação/criação*], dialeticamente, promovendo o seu desenvolvimento cultural.

Palavras-Chave: brincadeira; imaginação; teoria histórico-cultural; etnografia em educação; educação infantil.

ABSTRACT

This research aims to understand the processes of imagination and creation in children from infancy, specifically during play activities, at the Municipal School of Early Childhood Education (EMEI) Tupi in Belo Horizonte, Brazil, from 2017 to 2019. The theoretical and methodological approach combines Historical-Cultural Theory and Ethnography in Education. Within the framework of Historical-Cultural Theory, imagination is conceptualized as a higher psychological function (developing in connection with other psychological functions), and creation as a product of imagination. We consider play activities as the locus of imagination and creation, where children explore, experiment, and engage with the historical-cultural reality in which they are embedded. In the context of Educational Ethnography, EMEI Tupi is seen as a place where culture unfolds and transforms into extraordinary events. The abductive logic employed in this study serves as a sign of difference between the researcher's perspective and what is happening in the moment under analysis—essentially asking, 'What is happening there?' Additionally, the ethnographic principle of contrast involves examining the various languages in use, speech patterns, actions, and expressions of participants within a social group, along with their diverse interpretations of these actions and events. The empirical material is drawn from the EnlaCEI/UFMG Research Group's database, compiled by researchers between 2017 and 2019. This database includes field notes, film records, and photographs from EMEI Tupi. Microgenetic analysis was conducted on four selected events: 'Not a Box!' (02/14/2019), 'Larissa's Crib/Bathtub' (03/26/2019), 'Little Train' (08/12/2019), and 'Rita's Little House' (09/30/2019). We argue that in these analyzed events, where we prioritize the imaginary situations experienced by children, the pivotal object—the cardboard box—is transformed (through words, gestures, actions), assuming different configurations in the shared [imagination/creation] process. Through the unit of analysis of shared [imagination/creation], children reveal the process of signification. The meanings attributed to the cardboard box and other objects have their origins in the interplay between collective life experiences and the individual and affective dimensions of the children. Thus, we propose that children create imaginary situations during play, and their experiences—both within the family and educational institution—can trigger new possibilities of [imagination/creation], dialectically promoting their cultural development.

Keywords: play; imagination; historical-cultural theory; ethnography in education; early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espaços da EMEI Tupi.....	86
Figura 2 - Sala de Atividades – Berçário.....	87
Figura 3 - Sala de Atividades – 1 ano.....	88
Figura 4 - Sala de Atividades – 2 anos.....	88
Figura 5 – Devolutiva da Pesquisa à EMEI Tupi.....	92
Figura 6– Sentidos atribuídos à Caixa de papelão.....	97
Figura 7 – Mapa dos eventos	99
Figura 8 – Construção do evento “ <i>Não é uma caixa!</i> ” ao longo de três anos.....	99
Figura 9 - Síntese do evento: “ <i>Não é uma caixa!</i> ”	100
Figura 10– Construção dialética do material empírico	101
Figura 11 – Lógica de investigação.....	103
Figura 12 – Vou lavar o seu cabelo”!	105
Figura 13 – Quatro eventos selecionados.....	109
Figura 14 – Atividade de brincar da EMEI Tupi	111
Figura 15 - Processos de significação ao longo da brincadeira.....	114
Figura 16 – Larissa brinca de pentear os cabelos de Simone.....	118
Figura 17 - Acessórios de Simone – 19/02/2018.....	119
Figura 18 - Piscina de bolinhas em 2017.....	125
Figura 19 – Síntese do evento “Berço/banheira de Larissa”	132
Figura 20 – Momentos do sono - 2017 a 2019.....	137
Figura 21 – Larissa e Valéria e as caixas de brinquedos em 2018.....	139
Figura 22 – Vivenciando a caixa de diferentes maneiras.....	144
Figura 23 – Fila “trenzinho” A - 07/02/2018.....	145
Figura 24 – Fila “trenzinho” B - 07/02/2018.....	145
Figura 25 – Trenzinho com elástico, 06/06/2018.....	146
Figura 26: Professora conta a história “ <i>Não é uma caixa</i> ” – 20/02/2019.....	148
Figura 27: Folha de guarda do livro “ <i>Não é uma caixa</i> ”.....	149
Figura 28 – Não é uma caixa! É um carro, Livro Não é uma caixa! página 8	149
Figura 29 – Não é uma caixa! É um foguete, livro Não é uma caixa! páginas 30 e 31, respectivamente.....	150
Figura 30 – Síntese do Evento “Trenzinho”.....	151

Figura 31 – A casinha de Rita, 30/09/2019.....	153
Figura 32 – “Encantamentos pelo tule da “Casinha de Rita”.....	159
Figura 33 – “Que bagunça é essa?” - 22/03/2019.....	164
Figura 34 –Tensões entre o campo perceptivo, o campo narrativo e campo imaginário.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção acadêmica sobre bebês, criança e brincadeira - 2020 a 2023.....	34
Quadro 2 – Pesquisadoras/ dias letivos observados/ horas de filmagens 2017 a 2019.....	81
Quadro 3 – Sujeitos da Pesquisa.....	89
Quadro 4 – Professoras/ Ano.....	90
Quadro 5 - Transcrição de eventos.....	94
Quadro 6 – Ocorrências das Ações e Falas.....	95
Quadro 7 – Presença de material não estruturado na atividade de brincar na EMEI Tupi	107
Quadro 8 – Transcrição “Berço/banheira de Larissa”.....	135
Quadro 9 – Transcrição “Trenzinho de Henrique”.....	142
Quadro 10 – Transcrição - Comidinha na “Casinha de Rita”.....	154
Quadro 11 – Transcrição – Porta/ parede da “Casinha de Rita”.....	156
Quadro 12 – Entrada permitida na “Casinha de Rita”.....	157

LISTA DE SIGLAS

ACCL	Afeto/Cognição Social Situada/Culturas/Linguagens em uso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB/ CNE	Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação
CEE/ MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EnlaCEI	Estudos em Cultura, Educação, Infância
ERIC	Education Resources Information Center
FaE	Faculdade de Educação
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Sala de Aula
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação/ Belo Horizonte
SSD	Situação Social de Desenvolvimento
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	16
1.1 Breve histórico da institucionalização da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte	21
1.2 – Objetivos da Pesquisa.....	28
2 – BEBÊS/ CRIANÇAS E A BRINCADEIRA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL E INTERNACIONAL	32
2.1. – O que tem sido produzido sobre bebês, crianças pequenas e a brincadeira	32
2.1.1 – Concepções de bebê e criança pequena.....	35
2.1.2 – Concepções de Brincadeira	39
3 - IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA ANÁLISE DA ATIVIDADE DE BRINCAR	52
3.1 – Teoria Histórico-Cultural: Imaginação, Criação, Atividade de brincar e Vivências.....	55
3.1.1 – A Imaginação	57
3.1.2 – Atividade de brincar	62
3.1.3 -Vivência – <i>Perejivânie</i>	69
4 – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ENTRECruzAMENTOS ENTRE A THC E A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO	77
4.1 – A EMEI Tupi.....	84
4.1.1 – Sujeitos da Pesquisa e suas Professoras	89
4.1.2- Devolutiva da Pesquisa à EMEI Tupi.....	91
4.2. A construção da lógica de pesquisa.....	93
5 – A ATIVIDADE DE BRINCAR NA EMEI TUPI	105
5.1 - O Evento “Não é uma caixa!”.....	112
5.1.1- “Não é uma caixa!”: é uma banheira!	117
5.1.2- “ <i>Não é uma caixa!</i> ”, olha o lobo!	120
5.1.3 – “ <i>Não é uma caixa!</i> ”, é um cesto!.....	121
5.1.4 – “ <i>Não é uma caixa!</i> ”: Olha o lobo, mamãe!	122
5.1.5 - “ <i>Não é uma caixa!</i> ”, é um tambor!	122
5.1.6 - “ <i>Não é uma caixa!</i> ”, é uma piscina de bolinhas, é uma banheira! E o lobo?	123
5.1.9 - Aproximações e distanciamentos na atividade de brincar	127
5.1.10 – “ <i>Não é uma caixa!</i> ” E a Professora Rita?.....	128
5.2 – “Berço/Banheira de Larissa”	130
5.2.1 – Contexto da sala de atividades da Professora Rita	133
5.2.2 – Deslizamentos de sentidos berço/banheira de Larissa.....	134
5.3 - “Trenzinho”	141

5.3.1 – Vivenciando a caixa de diferentes maneiras	143
5.4 – “Casinha de Rita”	152
5.4.1 – Momentos de descontração	154
5.4.2 – Encantamentos pelo artefato cultural tule	158
5.5. Sintetizando.....	164
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXOS.....	187
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	187
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	188
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CARTA ÀS PROFESSORAS.....	190
ANEXO D – DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS PELO GRUPO ENLACEI/UFMG (2018 A 2024)	192

1 - INTRODUÇÃO

*O que que tem na sopa do neném?
O que que tem na sopa do neném?
Será que tem alho-poró?
Será que tem sabão em pó?!
Será que tem repolho?
Será que tem piolho!?
É um, é dois, é três
(trecho - Música Sopa – Palavra Cantada)*

Imaginar e criar são processos constitutivos do psiquismo humano. O trecho da música “Sopa”, da dupla Palavra Cantada, remete-nos aos processos imaginativos e criativos presentes nas músicas para as crianças. A partir desse ensejo, apresentamos a temática desta pesquisa, que se encontra profundamente entrelaçada aos processos dialéticos de imaginar e criar na atividade de brincar de crianças desde bebês, na EMEI Tupi em Belo Horizonte. Essa pesquisa de doutorado foi realizada nos anos de 2020 a 2024, durante a pandemia de COVID-19. Antes de prosseguirmos com as nossas discussões, sentimos a necessidade de refletirmos sobre os inúmeros acontecimentos dos últimos quatro anos.

Em 2020, mais precisamente em março, quando iniciava os meus¹ estudos de doutoramento, foi decretada a pandemia do coronavírus. Vivemos tempos muito difíceis. Isolamento, medo, apreensão, cuidado com os nossos entes queridos, amigos. Tempos difíceis recheados de angústia, medo, incertezas. Muita limpeza e desinfecção de alimentos, de roupas, de mãos. Muito álcool em gel. Cuidados extremos, tanto para ir ou voltar do supermercado. Ajuda, escuta e cuidado com nossos vizinhos mais velhos. A esperança em dias melhores chegou com a primeira aplicação da vacina em janeiro de 2021 (vacina criada em tempo recorde, para diminuir o número de mortes), quando pois, presenciemos o potencial criativo do homem para a manutenção da vida. No Brasil, tivemos mais de setecentos mil mortos de covid-19.

Além disso, duas guerras em curso, em 2024. Rússia e Ucrânia já completam dois anos de uma disputa territorial. Outra guerra em andamento em Israel. Uma insanidade, um verdadeiro genocídio em que muitas crianças perdem suas vidas e suas infâncias mediante o horror da guerra. Vivemos disputas insanas por território e poder, em pleno século XXI, que

¹ Ao longo deste texto, alternarei o uso da primeira pessoa do singular (eu) e da primeira pessoa do plural (nós). Utilizarei a primeira pessoa do singular para relatar experiências vivenciadas exclusivamente por mim e a primeira pessoa do plural nas demais situações, por entender que este trabalho é fruto de uma parceria entre mim e o grupo EnlaCEI/UFMG.

avança muito em tecnologia e pouco em empatia. Presenciamos o uso do potencial imaginativo/criativo do homem para matar pessoas, muita barbárie.

Se voltarmos o nosso olhar para o Brasil, não tivemos um cenário fácil. Foram quatro anos de retrocesso, com o governo do inominável, que, mesmo tendo perdido a eleição em 2022, não aceitando o resultado, tentou um Golpe de Estado em 08 de janeiro de 2023 mas que não obteve êxito. Não foi fácil para nós, mas, em 2024, após um ano de governo Lula, o país começa a crescer e dar sinais de progresso.

Não poderíamos começar a apresentar a pesquisa de doutorado sem contextualizar o nosso momento histórico. Essas reflexões merecem esse destaque inicial, uma vez que não há como desvincular a pesquisadora do contexto histórico-cultural. Essas vivências constituem a minha subjetividade. Após essa pequena pausa, voltamos à nossa pesquisa de doutorado.

A temática em destaque neste estudo envolve a Educação Infantil. Destacamos os desafios em pesquisar a Educação Infantil, em um contexto pós-pandêmico global, que nos leva a refletir sobre o que está acontecendo com nossas crianças, considerando não só a pandemia da COVID-19, mas todos os seus desdobramentos, em nosso país, o que tem escancarado todas as desigualdades: sociais, econômicas, culturais, sanitárias. E as crianças? E as brincadeiras? E o desenvolvimento cultural?

O mundo não é mais o mesmo! O nosso respiro é sempre nos apoiarmos na possibilidade, na potência de desenvolvimento humano que é a criança. Apesar de tudo o que temos vivenciado nos últimos anos, ainda podemos ter esperança em dias melhores. Ademais, o nosso alento está em apresentar este texto, que analisa o desenvolvimento cultural de crianças, especificamente, objetivamos compreender os processos de imaginação e criação de crianças desde bebês, na atividade de brincar, na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Tupi, em Belo Horizonte, entre os anos de 2017 e 2019.

A presente pesquisa está inserida em uma investigação longitudinal proposta por dois grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GEPISA² e EnlaCEI). Os estudos do grupo de pesquisa GEPISA iniciaram-se em 2006 e discutem o entrecruzamento entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Os estudos do grupo EnlaCEI iniciados em 2017, e acompanharam o mesmo grupo de

² Essa tese de doutoramento compõe o Programa de Pesquisa Infância e Escolarização, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI/UFMG - <https://enlacei.com.br/>) iniciado em 2017, coordenado pela Professora Dra. Vanessa Ferraz de Almeida Neves, com aprovação no COEP nº 6262316.9.00005149. O grupo de pesquisa GEPISA é coordenado pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. O grupo existe desde 2006 e está vinculado à Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Os encontros mensais do GEPISA concentram-se em reflexões acerca de pesquisas em sala de aula na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação.

bebês/crianças pequenas da EMEI Tupi até 2022. Até o momento, já foram defendidas sete teses e quatro dissertações pelas pesquisadoras do grupo. Diante desse panorama, daremos continuidade a uma das teses já defendidas, a tese de Elenice de Brito Teixeira da Silva (2021) que analisou a constituição da brincadeira desse mesmo grupo de bebês/crianças ao longo de 2017 e 2018.

Por causa da pandemia, utilizamos o banco de dados produzido pelas pesquisadoras. O banco de dados³ é composto por registros filmicos, registros fotográficos, notas de campo. A construção do material empírico desta pesquisa somente foi possível graças a existência desse banco de dados. A pandemia nos impossibilitou de estarmos presentes na EMEI Tupi e realizarmos as filmagens durante o ano de 2020 (minhas intenções iniciais). Ao mencionarmos a palavra pandemia, somamos todas as dificuldades e problemas de produzir uma tese nesse contexto. Toda essa caminhada valeu a pena. Digo isto com a certeza de uma mulher, mãe solo, professora, que apesar de todos os problemas diários, é recompensada com a alegria de uma criança ao brincar, imaginando e criando situações imaginárias.

A temática da pesquisa entrelaça-se com a história de vida da pesquisadora, por possuir várias memórias de brincadeiras da sua infância com os irmãos e os vizinhos, em um bairro de Belo Horizonte. Rememorar como a imaginação foi sendo desenvolvida, em minha infância, ao brincar e ao ouvir as histórias contadas por minha mãe, antes de dormir! Adorava ouvi-la e imaginar os cenários, as personagens, os enredos contados com tanto carinho. Lembranças repletas de afeto. Essas memórias brincantes foram fundamentais para a proposição de uma pesquisa sobre as brincadeiras de crianças.

Contarei agora um pouco de minha trajetória profissional, uma vez que é relevante na construção do objeto de pesquisa do meu doutoramento buscar perceber como há vínculos entre as escolhas que fiz e como foi sendo lapidado o meu objeto de estudo. Há vinte e quatro anos, a minha escolha profissional pela Pedagogia aliou a intenção de estudar com o poder fazer algo de diferente para a vida das pessoas, decisão tomada aos dezessete anos. Destaco que eu fui a primeira de minha família a ingressar no ensino superior, em 1998, no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. A Educação surge nessa escolha como um ideal, ao mesmo tempo, político e pedagógico. A intenção em ser uma profissional da educação ampliou tanto os olhares para a docência como para as várias possibilidades de atuação do/a pedagogo/a.

³ Explicaremos mais detalhadamente no terceiro capítulo.

Atuei na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Na Educação Superior, possuo experiência de dez anos em uma instituição privada, na qual ministrei disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas. Atualmente atuo na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, compondo o Departamento de Ciências da Educação. Além da docência, possuo experiência em gestão dos processos educativos nos diversos níveis e modalidades⁴.

Nessa direção, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, estudada no curso de Pedagogia, marcou sobremaneira a necessidade de se aprofundar os estudos, seja na pós-graduação *lato sensu*, seja na pós-graduação *stricto sensu*. A especialização em Educação Infantil foi um importante passo para o aprofundamento que serviu para ampliar os horizontes para os estudos posteriores. Nesse curso, conheci a professora Mércia Moreira que fez um panorama interessante sobre a Teoria Histórico-Cultural, sobretudo as suas contribuições para a educação, um grande estímulo para o aprofundamento nessa teoria.

No mestrado em Educação, realizado, também, na Faculdade de Educação da UEMG, não foi diferente. Lá estavam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, fundamentais para se pensar uma formação humana. Nesse momento, realizei uma pesquisa teórica que mapeou os elementos constituintes da Pedagogia da Educação Infantil, na produção acadêmica brasileira, nos anos de 1999 a 2007. A escolha do período deu-se devido ao surgimento do termo Pedagogia da Educação Infantil na tese de Rocha (1999), o qual compreende a especificidade de cuidado e educação das práticas pedagógicas em instituições destinadas a essa finalidade. Os resultados dessa pesquisa foram resumidos em três palavras: avanços, desafios e tensões. Avanços, por discutir os elementos constituintes da Pedagogia da Educação Infantil na produção acadêmica brasileira. Desafios em colocar em prática as construções teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, um campo de estudos emergentes. E tensões entre os defensores dessa Pedagogia e aqueles que defendem uma

⁴ Atuei como Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil (Rede Municipal de Belo Horizonte), como Pedagoga na Educação Profissional (SENAI-MG). Fui concursada como pedagoga na UEMG (antes de ser docente concursada) atuei como Assessora da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEMG. Na FaE/UEMG, a partir de 2017 quando ingressei como Professora da Educação Superior ocupei concomitantemente cargos de administração acadêmica: i) na Chefia de departamentos da FAE/UEMG; ii) representando a UEMG no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais/CEEMG; iii) na Coordenação de Curso de Pedagogia, modalidade a distância/ FaE/UEMG, um convênio com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a UEMG e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizado no período de 2019.2 a 2023.1, com a formatura de 422 formandos/as, todos/as servidores/as efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no segundo semestre de 2023.

prática pedagógica “escolificante”⁵ (Moss, 2008) das crianças de zero a cinco anos, de modo a prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental.

Após a conclusão do mestrado, outro destaque em minha trajetória profissional foi a realização de consultorias educacionais em unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte⁶. Um momento interessante de formação continuada para as professoras da Educação Infantil, que se tornou um espaço de trocas de experiências, a cada dia, e em cada escola. O tema brincar sempre esteve presente nas discussões, surgiam boas reflexões, muitas aprendizagens foram construídas com as professoras⁷. Além disso, muitas indagações que fazem parte desta pesquisa surgiram dessa experiência. Uma pergunta muitas vezes repetida: “as crianças só brincam?” Isso só parecia reduzir as brincadeiras como dispersas em um intervalo, em um ócio, e que as outras atividades/tarefas eram consideradas mais importantes. Há, nesse discurso, a valorização de práticas condizentes com a “escolificação” (Moss, 2008), como também uma desvalorização das brincadeiras nas práticas pedagógicas.

A partir das discussões que emergem ao longo de minha atuação na educação, destaco, então, a necessidade de se estudar a brincadeira na Educação Infantil. Tudo isso me levou a buscar a qualificação em estudos de doutoramento. Recordo-me, ainda, que almejava participar de uma pesquisa longitudinal, em que fosse possível analisar o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo em que permaneceram na instituição educativa.

Nessa direção, em buscas por iniciativas de investigações longitudinais, deparei-me com uma publicação do Grupo EnlaCEI, em julho de 2018, sobre a realização de uma pesquisa com bebês, iniciada em 2017, na EMEI Tupi, pesquisando o desenvolvimento cultural de bebês e crianças. Após conversar e entender melhor os objetivos da pesquisa, em setembro de 2018, fui prontamente acolhida pelo grupo de pesquisa, pelas professoras Vanessa Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes e os integrantes dos dois grupos, como já mencionado.

No ano de 2019, imersa nas discussões dos grupos EnlaCEI e GEPSA, comecei a elaborar o projeto de pesquisa. As discussões me guiaram na busca das bibliografias que me ajudaram a elaborar o objeto de estudo sobre a temática das brincadeiras dos bebês e das

⁵ O termo escolificante é utilizado por Peter Moss (2008), para definir as práticas pedagógicas de Educação Infantil que tinham como ênfase a preparação (escolificação) das crianças para a próxima etapa de educação obrigatória, na Europa. Peter Moss é Professor Emérito de Provisão para a Primeira Infância na Thomas Coram Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.

⁶ Utilizei o termo Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, pois era a nomenclatura dada na época de realização das consultorias (2011-2017). Ressaltamos que foi a partir de 2018 que a Unidade Municipal de Educação Infantil alterou a sua nomenclatura para Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI.

⁷ Utilizaremos o termo no feminino pela presença majoritária de mulheres desempenhando essa função na rede municipal de Belo Horizonte.

crianças pequenas em uma instituição educativa. Assim, apontamos a necessidade de situar o ‘brincar’ nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, mesmo que de forma breve, especificamente o processo histórico de institucionalização da Educação Infantil em nosso País, bem como a menção aos documentos normatizadores/curriculares da primeira etapa da Educação Básica.

1.1 Breve histórico da institucionalização da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte

A história da Educação Infantil no Brasil reflete de certo modo à história da sociedade, da família e da infância (Kuhlmann Jr., 2015). A Educação Infantil foi reconhecida como direito da criança na promulgação da Constituição Federal de 1988 e definida como primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN) “é fruto de um longo processo histórico” (Silva e Soares, 2017, p.303). Ressalta-se que, desde a criação das instituições de educação infantil, tanto creches quanto pré-escolas, ambas possuíam caráter educativo (Kuhlmann Jr, 2015). Corsino (2009) afirma que as várias mudanças ocorridas na sociedade brasileira conferiram à Educação Infantil um locus de educação e cuidado, importante para a socialização e o desenvolvimento da criança.

Pode-se dizer que existe um movimento de repensar as práticas pedagógicas destinadas às crianças, considerando a sua particularidade. Como já fora mencionado, a expressão Pedagogia da Educação Infantil compreende a especificidade do trabalho pedagógico, que contempla de forma indissociável o cuidar e o educar. Assim, as práticas pedagógicas antecipatórias e/ou escolificantes (Moss, 2008), como aquelas realizadas no Ensino Fundamental, são fortemente criticadas pelos defensores dessa Pedagogia. O movimento de refletir sobre as práticas pedagógicas são resultado tanto de documentos orientadores quanto da realidade vivida em cada escola de Educação Infantil, em nosso país. Faremos uma breve retomada de alguns documentos normatizadores/orientadores para sustentar nosso objeto de pesquisa.

Iniciamos a discussão com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394/96. Ao organizar a educação nacional, ela define o dever do Estado com a escolarização obrigatória das crianças dos 4 a 17 anos⁸. A finalidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é o desenvolvimento integral da

⁸ Artigo 4º: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

criança até os cinco anos de idade. Essa mesma lei também define a responsabilização dos municípios pela oferta da Educação Infantil. Além disso, estabelece regras comuns sobre a oferta: i) avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção; ii) carga horária de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos; iii) jornada de tempo na instituição, parcial de quatro horas e integral de sete horas; iv) exigência da frequência mínima de sessenta por cento; v) documento que possa atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Podemos dizer que na forma fria da lei, as determinações são apresentadas no que tange às regras de funcionamento das escolas de Educação Infantil brasileiras, bem como a sua finalidade em relação ao desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, há uma lacuna quanto à organização dessas práticas pedagógicas em cada instituição educativa brasileira. Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura - MEC publica os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), o que pode ser considerado como um marco para a discussão curricular. Esse documento é considerado um marco histórico, alvo de controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna. Destacamos que, naquele momento histórico, o RCNEI já trazia em seu bojo concepções de criança como sujeito de direitos e a indissociabilidade do educar e cuidar como premissas para uma educação de qualidade. Cabe ressaltarmos que as práticas na Educação Infantil careciam de documentos norteadores que pudessem fundamentar as práticas pedagógicas e, mesmo sendo alvo de discussões no campo, tal documento foi importante para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobretudo para as professoras de educação infantil que iniciavam suas carreiras a partir daquele momento histórico.

O RCNEI possui três volumes⁹ com orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil e, por ter sido elaborado com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas, cabe-nos questionar como o brincar é concebido nesse documento. O RCNEI concebe o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, da sua identidade e da sua autonomia (Brasil, 1998). A imaginação e a fantasia são mencionadas como uma capacidade a ser desenvolvida pela criança, assim como a imitação e a memória. Nesse sentido, é afirmado que “o fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação” (Brasil, 1998, p. 22.).

⁹ 1) Introdução; 2) Formação pessoal e social e 3) Conhecimento de Mundo.

Nesse cenário, explicitamos as nossas divergências quanto à definição de imaginação como uma capacidade. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a imaginação é considerada como uma função psicológica superior, tipicamente humana, que estabelece relações com outras funções psicológicas, compondo o sistema psicológico humano. A imaginação está presente em toda a atividade humana, uma vez que ela é elaborada em função das ações planejadas, em que o ser humano age/imagina/age de forma dialética, transformando a natureza e, conseqüentemente, transformando a si mesmo. Em apoio a essa argumentação, a imaginação não é uma capacidade, ou uma competência que pode ser desenvolvida ou não, é um componente psíquico que pode ser desenvolvido por todos os seres humanos ao desenvolverem a função psicológica superior – imaginação - na mediação semiótica pelo desenvolvimento da *[fala/pensamento]*. Assim, a ação criadora produto da imaginação ocorre pela combinação de elementos que já existem no meio aliada com a necessidade constante de desenvolver novas formas de pensar e agir no meio histórico e cultural.

A Câmara de Educação Básica aprovou a Resolução CNE/CEB nº 1/1999, na qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a finalidade de orientar as práticas pedagógicas realizadas com as crianças de zero a seis anos, consideradas como sujeito de direitos, como também as suas famílias, definidas como alvo de uma política nacional da infância. As DCNEI's de 1999, apesar de apresentarem poucos e amplos artigos, apontavam uma abertura para muitas propostas curriculares (Barbosa e Richter, 2015).

Após passar por uma revisão, dez anos após a primeira, é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que, no seu artigo 4º, concebe a criança como sujeito histórico, de direitos, produto e produtor de cultura. Há uma preocupação com as formas em que as infâncias seriam vivenciadas no contexto da Educação Infantil, ao se considerar como eixo do currículo as interações e a brincadeira. Portanto, as DCNEI's sinalizam avanços na legislação brasileira, sobretudo pela forma como compreendem a criança, reconhecendo os direitos adquiridos na legislação vigente (Winterhalter, 2015; Horn, 2017). O nosso destaque em relação às DCNEI's é que esse documento define como eixo do currículo as interações e o brincar, ou seja, novas possibilidades de se repensar as práticas pedagógicas, tendo como foco o desenvolvimento integral da criança. Há ponderações de Barbosa e Richter¹⁰ (2015) sobre a permanência da

¹⁰ A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próxima à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma

estrutura dos RCNEI nas propostas curriculares brasileiras. Mesmo fazendo menção direta às DCNEI 2009, a estrutura dos projetos políticos pedagógicos permanecia com as características previstas no RCNEI (1998), ou seja, pouco se mudava.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular¹¹ (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada, em um momento político considerado de retrocesso, em relação aos governos brasileiros anteriores, após o golpe de 2016. Na BNCC, há a divisão etária das crianças: a) creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) em que se especifica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Enfatizamos que os direitos de aprendizagem baseiam-se no papel ativo das crianças em relação ao seu desenvolvimento. Outro ponto a ser enfatizado é que a BNCC define a necessidade de se “imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche ou na pré-escola” (Brasil, 2017, p.36). A BNCC também considera como eixos curriculares as interações e a brincadeira, aludidos em campos de experiências¹², focalizando os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem a serem considerados na prática pedagógica com as crianças.

Na BNCC figuram como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O brincar abrange variadas formas, diversos espaços e tempos, com diferentes parceiros (adultos, crianças mais velhas, coetâneos) expandindo o acesso aos repertórios culturais, “seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2017, p.36). Tendo em vista nossa temática de pesquisa, salientamos que a imaginação aparece como direito de aprendizagem e desenvolvimento e é contemplada também nos campos de experiências “Corpo, gestos e movimentos” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. A imaginação é uma forma da criança explorar o mundo com seu corpo e com os objetos ao seu redor, por meio das múltiplas linguagens, pelo “faz de conta”, assegurando a centralidade do seu corpo ao promover as atividades lúdicas. Além disso, há menção ao “desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”. O que

compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias (Barbosa e Richter, 2015, p.189).

¹¹ Aguiar e Dourado (2018).

¹² Campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Campos de experiência: “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” (BNCC, 2017, p.38-50)

podemos dizer é que esse campo de experiência está relacionado às histórias, aos contos, às fábulas, aos poemas, aos cordéis, ou seja, à imersão da criança na linguagem escrita.

Ressaltamos os argumentos de Barbosa e Richter (2015) ao defenderem a utilização dos campos de experiências para bebês e crianças bem pequenas:

os currículos para bebês e crianças bem pequenas poderiam seguir a estrutura de campos de experiência, porém deveriam ter acréscimos de modos de ação e interação mais próximos às suas demandas e possibilidades. Por exemplo, maior ênfase na percepção e na sensorialidade antecedendo ao movimento ou o gesto e a expressão do corpo antecedendo a palavra (Barbosa e Richter, 2015, p.190).

As autoras defendem um currículo que considere as particularidades dos bebês e das crianças pequenas. Assim, vale a reflexão sobre a construção de um currículo que esteja afinado com a cultura, com as práticas sociais e culturais, com a vida das crianças e das famílias, que contemple a experiência na perspectiva dos processos e não apenas de resultados. Experiências concebidas como possibilidades de significação, de novas experiências, de construção de subjetividades que abordem a complexidade da constituição humana. As possibilidades de significação envolvem “a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo” (Barbosa e Richter, 2015, p.196).

Cada fase da infância possui suas peculiaridades e diferenças. Isso envolve o pensar em estratégias pedagógicas adequadas para bebês e crianças pequenas, respeitando seu desenvolvimento cultural. Nessa direção, ao recuperarmos as ideias de John Dewey (2010) sobre o conceito de experiência das crianças, veremos que ele enfatiza que o processo educativo envolve experiências primárias, advindas das práticas sociais, e que a partir delas, outras experiências são ampliadas e sofisticadas. “Novos fatos e novas ideias, assim obtidos, tornam-se a base para novas experiências em que novos problemas se apresentam. O processo é uma espiral contínua” (Dewey, 2010, p. 82). Fochi (2015) enfatiza que para Dewey a experiência é, ao mesmo tempo, acentuação da vitalidade e uma troca ativa com o mundo. Assim, a constituição das experiências envolve um processo de interação, conexões e dialogicidade que nos envolvem em uma troca constante com o mundo.

A experiência é um processo contínuo humano no qual envolve, de um lado, a capacidade de agir e de refletir e, de outro, constitui a nossa troca com tudo o que nos rodeia, provocando transformações tanto no sujeito como no meio social. Há de destacarmos que experiência é um conceito diferente de vivência de acordo com a Teoria Histórico-Cultural. Nem toda experiência pela qual passamos constituirá as nossas vivências. A vivência abrange

a forma como o sujeito vivenciou afetiva e cognitivamente determinada situação. Aprofundaremos essa definição de vivência no segundo capítulo desta tese.

Ao propormos traçar esse panorama histórico das propostas curriculares, buscamos enfatizar os modos de como as crianças participam das atividades, ou seja, como as suas ações são realizadas, como elas buscam construir significações ao que acontece com elas nesse espaço. Ressaltamos que a idade não é a referência, pois estamos analisando as vivências de crianças desde bebês e como elas apresentam indícios de processos imaginativos e criativos, ao longo de três anos. Assim, podemos pensar em um currículo que esteja imerso na cultura, como parte da vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, um currículo que proponha situações sociais de desenvolvimento como um processo que possa alavancar novas vivências.

Vale retomarmos o conceito de instrução¹³ proposto pela Teoria Histórico-Cultural definido como a atividade que pode gerar desenvolvimento. A instrução pode ser considerada como uma força propulsora de novos desenvolvimentos, ou seja, “não se pode limitar a instrução escolar aos processos de desenvolvimento atuais dos estudantes, mas sim mirar naqueles que ainda estão em desenvolvimento” (Gomes, 2020, p. 72).

Gomes (2020) explica que o termo instrução amplia a concepção de ensino, pois a instrução carrega também a autoinstrução que pressupõe o processo de imitação por parte dos estudantes. Para a autora, primeiramente há o processo de imitação (aqui e agora) e depois do que aconteceu (memória) passando para o domínio da imaginação e da criação. Nessa perspectiva, a zona do desenvolvimento iminente é uma zona inatingível, pois está em constante processo de transformação (Gomes, 2020).

Ao trazermos para este texto, de um lado as propostas curriculares nacionais (RCNEI, DCNEI's e BNCC) e por outro os conceitos de instrução, de experiência, de vivências temos a finalidade de discutirmos que há outras abordagens teóricas para subsidiar novas possibilidades para o currículo da Educação Infantil. A atividade instrutiva é aquela que pode gerar mudanças nos sujeitos, impulsionando seu desenvolvimento. É uma força dinâmica que conduz o desenvolvimento. As vivências se diferenciam da experiência, uma vez que uma mesma experiência pode acarretar vivências singulares em cada sujeito.

Salientamos que há avanços na legislação brasileira, tanto em relação à concepção de infância e de criança, como na definição das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, que incluem as interações e a brincadeira e que demandam pesquisas que possam

¹³ Instrução (*obutchenie*, em russo) é uma atividade que pode gerar desenvolvimento e, por isso, deve estar sempre à frente desse desenvolvimento e não o seguindo como uma sombra (Prestes, 2012, p. 219).

compreender os processos de imaginar e criar na atividade de brincar de crianças desde bebês, em estudos longitudinais, em instituições educativas.

Especificamente em Belo Horizonte, desde o surgimento do Projeto Primeira Escola¹⁴, com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil do cargo de Educador Infantil, em 2003, pode-se dizer que a rede municipal tem avançado na implantação de melhorias no sistema, tanto para o atendimento das crianças como para a carreira docente, em sua rede própria. Em consonância com os documentos curriculares nacionais, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, durante os anos de 2007 e 2008, iniciou o processo de construção das Proposições Curriculares Municipais da Educação Infantil. Esse processo se deu de forma coletiva, contou com a participação de 2.300 (dois mil e trezentos) profissionais da rede própria e da rede conveniada que contribuíram com a elaboração de diretrizes para nortear o trabalho na Educação Infantil, tendo como objetivo um atendimento de qualidade para os bebês e crianças pequenas.

As proposições curriculares municipais da Educação Infantil estão em consonância com a legislação nacional e consideram a criança como foco do processo educativo, sujeito de direitos. Nesse documento, a prática pedagógica contempla a articulação entre cuidar e educar, assim como as interações e o brincar surgem como eixos estruturantes do currículo, permeados pelo desenvolvimento das múltiplas linguagens¹⁵. O currículo seria um conjunto de escolhas de práticas que possibilitem o desenvolvimento da criança, uma vez que “é essencial que as crianças tenham acesso a diferentes espaços e estímulos que lhes propiciem explorar, criar, manipular, ler, jogar, brincar, pensar, discutir, elaborar, construir, comparar, analisar e sistematizar” (Belo Horizonte, 2014, p.98). Além disso, as práticas pedagógicas são consideradas como elementos para reflexões sobre o desenvolvimento das crianças e sobre a prática docente.

Nesse mesmo documento curricular, há destaque para o brincar como uma forma de construir conhecimentos sociais, sendo apropriado pelas crianças, desde bebês. As habilidades de abstração e de imaginação são continuamente ampliadas pelas crianças, a partir do momento em que experimentam papéis sociais, reelaboram a realidade e criam histórias. Com relação à imaginação como habilidade equiparada à abstração, tecemos novamente nossas críticas, pois consideramos a imaginação como uma função psicológica superior, tipicamente humana, que compõe o sistema psicológico humano, não podendo ser definida como uma

¹⁴ Lei Municipal nº8.679. de 11 de novembro de 2003. “Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o Cargo de Educador Infantil, altera as Leis nº 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências”.

¹⁵ i) digital; ii) plástica-visual; iii) escrita; iv) matemática; v) musical; vi) oral; vii) digital.

habilidade de abstração. A imaginação tem origem na cultura, coletiva e individual, e que se desenvolve como um sistema de significação.

Além das proposições curriculares municipais para a Educação Infantil, elencamos outras conquistas do corpo docente da rede municipal de Belo Horizonte que foram resultados de luta sindical, desde 2003, como por exemplo a alteração da nomenclatura do cargo que passou de Educador Infantil para Professor de Educação Infantil, como também a configuração da estrutura escolar, antes Unidade Municipal de Educação Infantil- UMEI, hoje, Escola Municipal de Educação Infantil- EMEI, com criação de cargos e desvinculação das Escolas Municipais. Além, também, de progressões e promoções na carreira docente na Educação Infantil (após a greve de 2018), e pontos de isonomia com a carreira de docente municipal de Belo Horizonte, do Ensino Fundamental. Essas conquistas podem ser explicadas pela luta docente como reconhecimento e valorização do seu trabalho em prol da oferta de Educação Infantil pública e de qualidade em Belo Horizonte.

Em consonância com o que foi apresentado nessa breve contextualização histórica, a análise dos documentos normatizadores/curriculares demonstram que há alguns avanços, mesmo com algumas críticas/ressalvas, na construção curricular para a Educação Infantil brasileira. Nessa perspectiva, buscamos relacionar a brincadeira e os processos de imaginação e criação. A brincadeira é a atividade guia do desenvolvimento infantil. Ela é uma atividade que proporciona a exploração do mundo, experimentar diversos papéis e se apropriar das relações sociais. Esse processo ocorre por meio da imaginação e da criação consideradas como processos dialéticos da constituição humana.

1.2 – Objetivos da Pesquisa

Após esse breve panorama histórico, reafirmamos o propósito deste estudo que é compreender os processos de imaginação e criação na atividade de brincar das crianças na EMEI Tupi, entre 2017 e 2019. Como já mencionamos, essa pesquisa está inserida em um programa de pesquisa longitudinal com o mesmo grupo de bebês. Pensando, então, especificamente, objetiva-se: i) identificar as concepções de bebê, criança e brincadeira na produção acadêmica nacional e internacional; ii) compreender o sistema psicológico humano, com destaque para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a imaginação, a criação, a atividade de brincar e as vivências na Teoria Histórico-Cultural; iii) descrever e analisar os processos de imaginação e criação das crianças participantes a partir dos eventos relacionados à atividade de brincar.

Continuamos os estudos de Silva, E. (2021), que em sua tese de doutorado pesquisou sobre os processos de constituição da brincadeira, na mesma turma de bebês, ao longo dos anos de 2017 e de 2018, com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação e amplo diálogo com os Estudos da Infância e dos bebês. Ela defendeu a tese de que a brincadeira dos bebês/ crianças é um ato de criação de possibilidades de participação no grupo social, um ato constituído na unidade [*ação-imaginação*]. Nessa perspectiva, esclarecemos que continuar os estudos de Silva, E. (2021), justifica-se, ao mesmo tempo, por ser realizada na mesma Escola Municipal de Educação Infantil e com os mesmos sujeitos da pesquisa, e por avançarmos nas análises e identificarmos as vivências como uma unidade de análise para a atividade de brincar das crianças desde bebês. Além disso, ela dividiu os eventos analisados, em duas grandes categorias: i) rotinas culturais de cuidado (mãe-filha) e ii) rotinas culturais coletivas (brincadeira de roda, festas de aniversário, passeios, moradias, comunicação, esconder/achar). Nossa pergunta é: o que há de novo, em 2019?

Argumentamos com base nos eventos analisados nos quais priorizamos as situações imaginárias vivenciadas pelas crianças, em que o objeto pivô- a caixa de papelão – é transformado (pelas palavras, gestos, ações), ganhando diferentes configurações no movimento de [*imaginação/criação*] compartilhada. As crianças por meio da unidade de análise [*imaginação/criação*] compartilhada evidenciam o processo de significação, uma vez que os sentidos atribuídos à caixa de papelão e aos outros objetos possuem gênese no entrelaçamento do que aconteceu na vida coletiva com as dimensões individuais e afetivas das crianças, as suas vivências.

O enquadramento metodológico da pesquisa deu-se a partir da análise do material empírico produzido no período de 2017 a 2019, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, com o foco nos processos de imaginação e criação presentes na atividade de brincar das crianças desde bebês. Entendemos que a unidade de análise *vivências* sintetizam as possibilidades de [*imaginação/criação*] (dialeticamente) das crianças na atividade de brincar em diferentes contextos e, em particular, no contexto escolar, foco da nossa pesquisa.

Podemos dizer, com base nas videogravações e diários de campo, de 2017 a 2019, que há continuidade dos eventos que envolvem as rotinas culturais de cuidado (mãe e filho/a) e as rotinas culturais coletivas (banho, consulta médica, comidinhas, proteção do lobo mau). E que também há algo de novo, uma vez que as práticas pedagógicas são permeadas por materiais não estruturados (caixas de papelão, embalagens de produtos de higiene pessoal e de

limpeza). A [imaginação/criação] das crianças possibilita a produção de significações para os materiais não estruturados, em especial as caixas de papelão, transformando-as em banheira, berço, tambor, piscina de bolinhas, proteção contra o lobo mau, trenzinho, foguete, correspondência, entre outros, como veremos no quarto capítulo.

As práticas pedagógicas da Professora Rita¹⁶, ao longo de 2019, contavam com materiais não estruturados que apoiaram as crianças em suas brincadeiras. A própria professora enfatizou, em uma atividade do “Ciclo de Estudos¹⁷” com as pesquisadoras do EnlaCEI, que ela introduzia tais materiais com a intenção de proporcionar diferentes oportunidades de brincadeiras para as crianças.

Destacamos que o artefato cultural caixa de papelão propiciou a criação de situações imaginárias para a turma, em continuidade do que vinha sendo desenvolvido desde 2017. Podemos dizer que as crianças construíram sentidos para os artefatos culturais conforme o que as afetavam, sendo possível para os adultos e para as outras crianças identificarem e participarem das situações imaginárias criadas. Argumentamos que o objeto pivô- a caixa de papelão – é transformado (pelas palavras, gestos, ações), ganhando diferentes configurações no movimento de [imaginação/criação] compartilhada. Assim, em 2019, os materiais não estruturados constituem artefatos culturais presentes nas práticas pedagógicas da professora e que se tornam objetos pivô para as situações imaginárias das crianças em suas brincadeiras. Uma distinção interessante, a ser mais bem explorada ao longo deste texto, é que agora as crianças se utilizam da fala, dos gestos e das ações para expressar o que estão agindo/ imaginando/ criando. As crianças agem, imaginam e criam, dialeticamente, uma situação imaginária, com base naquilo que as afeta, verbalizando o que estão imaginando na brincadeira.

Esse texto está dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo contempla a justificativa da pesquisa, uma breve contextualização da legislação vigente e o objeto de estudo. No segundo capítulo apresentamos a produção acadêmica nacional e internacional sobre os bebês/ crianças pequenas e a brincadeira. No terceiro capítulo, abordamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a análise da atividade de brincar. Nesse capítulo, tratamos dos principais conceitos imaginação e criação, atividade de brincar e as vivências. No quarto capítulo, apresentamos o nosso caminho teórico-metodológico com base

¹⁶ Nome fictício.

¹⁷ O Ciclo de Estudos foi uma proposta do grupo de pesquisa de fazer reuniões quinzenais, em 2021, *on line*, com as professoras da EMEI Tupi com rodas de conversas sobre temáticas elencadas pelas professoras, como por exemplo, o brincar. Nós, integrantes do grupo, acompanhávamos as discussões como também fazíamos os registros de cada encontro.

no entrecruzamento entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. No quinto capítulo, abordamos as análises da atividade de brincar sobre quatro eventos selecionados em que destacamos que as suas vivências, tanto no âmbito familiar como na instituição educativa, poderão desencadear novas possibilidades de [*imaginação/criação*], dialeticamente, promovendo o seu desenvolvimento cultural. No sexto capítulo, apresentamos as nossas considerações finais.

2 – BEBÊS/ CRIANÇAS E A BRINCADEIRA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL E INTERNACIONAL

Em todo processo de pesquisa acadêmica, não podemos desconsiderar o que já vem sendo produzido na área, já que necessitamos conhecer o que tem sido elaborado por outros(as) pesquisadores(as) para dialogar com nossas pesquisas, seja com ideias distintas, seja para referendar os nossos objetos de estudos e avançarmos no campo. Nessa perspectiva, realizamos um levantamento da produção acadêmica relacionada aos descritores que consideramos como chave para a nossa pesquisa: “bebês”, “crianças pequenas”, “brincadeira”, “imaginação” e “criação”. Utilizamos o descritor criança pequena, o adjetivo “pequena” nos ajudou a delimitar os textos, relacionados à primeira etapa da Educação Básica.

A partir da definição dos descritores fizemos buscas nos seguintes repositórios: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, mais precisamente no Grupo de Trabalho 7¹⁸ – GT-7 – Educação da Criança de zero a seis anos; no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no portal internacional Education Resources Information Center (ERIC). Na próxima seção apresentaremos, de forma mais detalhada, quais as concepções de bebê, criança bem pequena e de brincadeira, que têm sido discutidos dentro e fora do Brasil. Esclarecemos que os sujeitos da pesquisa serão analisados a partir da definição etária explicitada pela BNCC¹⁹ (2017). Veremos nos próximos parágrafos um compilado do que tem sido discutido de modo a dialogar com o nosso objeto de estudo.

2.1. – O que tem sido produzido sobre bebês, crianças pequenas e a brincadeira

Iniciamos essa revisão com as palavras de Tebet (2019) ao afirmar que o interesse em estudar os bebês, pelo campo da educação, ganha impulso após a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, como já mencionamos, um momento de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e preparação dos sistemas municipais de ensino,

¹⁸ O referido grupo de trabalho congrega pesquisadoras e pesquisadores do Brasil que demandam esforços em estudar as infâncias, e respectivamente os bebês e as crianças.

¹⁹ Na BNCC, há a divisão etária das crianças: a) creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) em que se especifica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

responsáveis pela oferta, de educação e cuidado para com o bebê e a criança nas instituições educativas. Estudar os bebês significa contemplar o desenvolvimento humano, em todas as suas complexidades.

Em trabalho semelhante tomamos de empréstimo as palavras de Silva, E. (2021) ao explicitar uma lacuna nos estudos dos Bebês que possa, então, contemplar o “novo”, “o singular” e “o complexo”, dada a especificidade de acontecimentos gerados quando os bebês estão juntos em uma instituição educativa. A autora define esses três termos da seguinte forma: i) o novo considerado como a construção de sentidos entre os três mundos aos quais o bebê pertence: mundo dos adultos, mundo dos bebês e o mundo de materialidades que lhes são apresentadas; ii) singular porque é constituída por gestos, olhares, sorrisos, balbucios e corporalidade, próprios dos bebês; iii) complexo dada a diversidade de formas de captar as formas de comunicação dos bebês por metodologias experimentais ou hipotético-dedutivos. Dialogamos com a concepção de bebê de Silva, E. (2021) “como um ser humano que instaura e atualiza o mundo como um lugar do novo” (p.47), um ser capaz de explorar e ao mesmo tempo transformar esse mundo. “Os bebês são seres sociais e ao longo de suas vivências na coletividade produzem singularidades” (Silva, E., 2021, p. 77), as quais suscitam uma epistemologia própria para o seu estudo. Ao inserirmos o bebê no contexto histórico-cultural, estamos trazendo esse novo ser para uma situação social de desenvolvimento, caracterizada pelas relações estabelecidas entre o bebê e o outro-adulto.

A discussão empreendida por Silva, E. (2021) também indica a expansão das pesquisas sobre os bebês desde o início dos anos 2000 no Brasil e em outros países, com ressalvas, pois essa expansão concentra-se em discussões relatadas em periódicos, em eventos e em grupos de pesquisa dos campos da Psicologia ou da Educação Infantil e ainda timidamente em outros eventos na área da Educação (Silva, E., 2021). A autora contrasta a produção acadêmica nacional e internacional, constatando “a necessidade de expansão das pesquisas que evidenciem de maneira longitudinal a construção da brincadeira em grupos sociais de bebês”. As pesquisas longitudinais possibilitam demonstrar a constituição da subjetividade, tornando mais robusta a defesa pelo direito do/a bebê/ criança à brincadeira. Em seu estudo elenca “as tarefas²⁰” para o campo de estudos sobre os bebês em diálogo com a constituição de uma Pedagogia para eles.

²⁰ i) produzir conhecimento sobre a construção da brincadeira dos bebês em contextos coletivos de educação e cuidado; ii) ampliar os estudos sobre a brincadeira dos bebês por meio de uma abordagem histórica, cultural, dialética que escape do risco da linearização; iii) desenvolver uma lógica de pesquisa que possibilite apreender as interações dos bebês e o uso e criação de significações por meio da brincadeira; iv) demonstrar empiricamente o processo de construção da brincadeira dos bebês nas interações com pares de idade, adultos e materialidades de

Consideramos, além da divisão etária, a compreensão do bebê como potente e vulnerável (Silva e Neves, 2021; Neves e Muller, 2021; Silva, E., 2021). Potente em estabelecer relações com o outro, atribuindo sentidos aos acontecimentos ao seu redor. Desde o seu nascimento, o bebê é inserido e transforma esse contexto histórico-cultural. E vulnerável por depender dos cuidados e da educação dos adultos ao seu redor, exigindo, assim, empatia por parte deles para compreender as suas necessidades.

Em nossa revisão de literatura, informamos que foram vários textos pesquisados, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Produção acadêmica sobre bebês, criança e brincadeira - 2020 a 2023

Base de dados	GT -7 ANPEd	BDTD	SCIELO	ERIC	Total
Quantidade de textos encontrados	223	82	36	20	361
Quantidade de textos selecionados	24	53	17	10	104

Elaborado pela Autora (2020 a 2023).

Na produção acadêmica selecionada no Grupo de Trabalho 7 (Educação da Criança de zero a seis anos da ANPEd), após realizarmos a primeira busca com os termos já mencionados, alcançamos duzentos e vinte e três textos. Em seguida, realizamos a leitura minuciosa dos resumos de modo a definirmos quais textos permaneceriam na seleção, por aderirem ao estudo proposto, e chegamos a vinte e quatro textos apresentados no período de 2000 a 2023.

Quanto ao banco de teses e dissertações, o levantamento inicial contava com sessenta e quatro dissertações e dezoito teses que, após a leitura dos resumos, chegamos a trinta e sete dissertações e dezesseis teses que foram analisados em conjunto com os textos do GT 7 da ANPEd, por considerarmos que a apresentação desses textos contempla, em sua maioria, capítulos de dissertações ou de teses no período estudado.

modo longitudinal; v) explicar princípios que orientem tal constituição; vi) trabalhar com unidades de análises que evitem a fragmentação, a cisão entre o desenvolvimento de funções da pessoa e o domínio e participação nas práticas culturais; vii) enfrentar os desafios da convergências entre saberes disciplinares e da compreensão e inclusão das singularidades dos bebês na pesquisa acadêmica; viii) suspender categorias a priori do entendimento na abordagem etnográfica de eventos de brincadeira, sem prescindir delas; ix) explicitar padrões culturais que permitam compreender o que constitui a brincadeira em um grupo de bebês; x) encontrar e explicitar diálogos entre as reflexões a partir da pesquisa e da pedagogia com bebês. (Silva, E., 2021, p. 82).

No SCIELO encontramos trinta e seis artigos. Após a leitura dos resumos, selecionamos dezessete que apresentavam relações com o nosso objeto de estudo. Os artigos que não foram contemplados abordam a temática com crianças maiores de seis anos, no Ensino Fundamental, ou com outras temáticas, além da brincadeira.

No repositório internacional ERIC, encontramos vinte textos que, após a leitura dos resumos, selecionamos dez textos que abordam a temática com crianças menores em diversos países: Austrália (Fleer, 2011, 2018; Ridgway, Li, Quiñones, 2016; Colliver e Fleer, 2016); Dinamarca (Hedegaard, 2016); Itália (Edwards *et al*, 2014); Malásia (Luen, 2021); Suécia (Nilsson, Fertholt e Lecusay, 2017) e Turquia (Uyanik, Inal, *et al*. 2011). Utilizamos, de modo a organizar a revisão de literatura, as seguintes categorias: i) concepções de bebê e criança pequena; ii) concepções de brincadeira.

2.1.1 – Concepções de bebê e criança pequena

Os bebês nem sempre fizeram parte da produção acadêmica como um objeto de estudo. O que era produzido sobre os bebês estava direcionado àquilo que lhes faltava, aquilo que eles ainda não tinham desenvolvido. Na perspectiva de apresentar a especificidade dos bebês, Coutinho (2002) argumenta a favor da diversidade de formas de “captar” as vozes das crianças, em um movimento de repensar as práticas pedagógicas que possam envolver as múltiplas linguagens, considerando as crianças como sujeitos históricos, culturais, cognitivos, sociais, políticos, desde o seu nascimento.

Corroborando com o mesmo pensamento, Castro (2013) constata que os olhares, choros, risos, balbucios, gestos, movimentos e expressões faciais desencadearam a descoberta das estratégias de comunicação que utilizam antes da fala como uma grande categoria. Notou-se que os bebês se apropriavam dos atos sociais do cotidiano, agiam com e sobre eles e se transformavam. As pesquisas empreendidas por Soares (2007) e Santos (2012) dialogam com o desenvolvimento psicomotor dos bebês e a emoção como primeiro recurso interativo entre eles, respectivamente em seus estudos.

Na mesma direção, Guimarães (2008) concebe os bebês como sujeitos potentes, capazes de construir sentidos no olhar, na imitação, na oferta e troca de objetos, deslocando-os do lugar da necessidade para o lugar da força, da iniciativa e da comunicabilidade. Temos a contribuição de Conceição e Fischer (2015) que destacaram o bebê e as crianças bem pequenas enaltecendo a necessidade de “pensar a Educação Infantil em suas especificidades” (p.16).

Ramos (2011) concebe a criança como sujeito integral, ser humano do presente e não um vir a ser, no futuro. A autora destaca que é necessário romper com a ideia de que o bebê é imaturo socialmente. A partir dessas concepções de bebê e de criança, Ramos (2011) discute o protagonismo social das crianças no cotidiano para além do que é proposto pelos adultos profissionais. Nesse sentido, é oportuno mencionar as potencialidades dos bebês e das crianças bem pequenas, e possibilitar que as práticas educativas dialoguem com as competências sociocomunicativas que elas possam revelar. Os resultados obtidos revelam como a organização das práticas educativas pela professora devem considerar a categoria de participação que a criança, desde bebê, conquistou na sociedade atual. Ramos (2011) afirma que os bebês e as crianças pequenas são capazes de tomar iniciativa e agir dispondo de amplos recursos desde o nascimento. Os bebês são capazes de aprender e compartilhar os significados, antes da linguagem oral ter se consolidado, ou seja, os bebês como seres ativos, podendo participar socialmente nas práticas pedagógicas.

Ao discorrerem sobre os bebês, Simiano e Vasques (2011) os concebem como sendo sujeitos competentes nas relações, capazes de falar sobre si e sobre o outro. As autoras definem a creche como um lugar para os bebês. O eixo de análise das autoras constitui a sala do berçário, considerado como sendo um lugar de encontros e de narrativas deles.

Os resultados encontrados por Tebet e Abramowicz (2013) diferenciam o bebê da criança. Corroboramos com as autoras, ao assumirem o desafio de se estudar os bebês e as crianças pequenas por exigir das/os pesquisadoras/es diversas abordagens teórico-metodológicas, de modo a serem adequadas para captar a especificidade desses sujeitos. Essa diferenciação faz-se necessária pela caracterização do bebê como um ser completo e ao mesmo tempo dependente dos adultos para se desenvolverem. Tebet e Abramowicz (2013) alertam sobre a dificuldade teórica de se incluir os bebês nas teorias já consolidadas, ou até mesmo naquelas que ainda estão se consolidando. Assim, as autoras ressaltam a necessidade de constituição teórica que abarque a potencialidade do bebê nos Estudos da Infância, em que seja considerada a sua singularidade.

Coutinho (2013) estudou a ação social dos bebês, de cinco meses a dois anos de idade. A autora conclui o olhar e o corpo do bebê como forma de mobilização e de relação com o outro.

O estudo desenvolvido por Macário (2017) afirma que a creche é o lugar do encontro, das interações, aprendizagens e compartilhamentos dos bebês com o mundo cultural do qual fazem parte. Em estudo posterior, Macário (2021) conclui que os bebês constituem e são constituídos por suas vivências na creche, que são permeadas pelos artefatos culturais.

Em estudo sobre as práticas relacionadas ao cuidado dos bebês, Severino (2019) destaca a rigidez e a linearidade da rotina baseada na cronologia do relógio, naturalizada pelos adultos. Segundo Razuk (2019), “a força social na constituição dos sujeitos aponta para a potência do coletivo da creche no desenvolvimento cultural das crianças, desde bebês” (p.2).

Para Pereira (2015), o bebê é um ser plural, sendo produto, ao mesmo tempo, das experiências de suas socializações em vários contextos sociais (família, escola de educação infantil) e de sua ação sobre si mesmo. Os bebês são ativos no processo de configuração dos seus mundos sociais, principalmente na Educação Infantil. Na mesma direção, Coelho (2015) também define o bebê como sujeito ativo, evidenciando a sua pluralidade e seus modos de interação, seja compartilhando emoções, conflitos, seja apropriando-se das regras do ambiente. As múltiplas formas de comunicação deles carecem de ser evidenciadas nas práticas educativas.

Macário (2017), Silva, V. (2018) e Schorn (2018) definem o bebê como potente. Para Macário (2017) os bebês são considerados em suas potencialidades e formas singulares de comunicação, nas quais passam a construir significações e a se constituir como ser humano, em um processo dialógico. Ela revela a importância de dar visibilidade aos bebês nos espaços que transitam. Já em 2021, Macário concebe-os como sujeitos ativos, constituídos nas relações históricas, sociais, econômicas e geográficas, transformando e sendo transformados no diálogo, na participação e na presença das múltiplas vozes constituintes do humano.

Silva, V. (2018) analisa as vivências constituídas pelos bebês e enaltece a potência do berçário como lugar para o seu desenvolvimento/aprendizagem. Schorn (2018) evidenciou a integração dos bebês, em uma escola, também de Ensino Fundamental. O reconhecimento deles como pessoas potentes e sujeitos de direitos proporcionou a sua escuta nesse ambiente diverso, trazendo a sua importante contribuição.

Silva e Neves (2020) analisam a produção acadêmica sobre a Educação dos bebês, de 2000 a 2018, alocada em duas bases de dados²¹, com o propósito de compreender a trajetória de constituição de um campo de estudos e as tendências da produção de conhecimento sobre bebês em contextos coletivos. As autoras apontam três necessidades encontradas: superação da compreensão do bebê, que ultrapasse a noção de agrupamento etário; compreender o que eles fazem juntos em um contexto educativo; constituição do campo de estudos de bebês. As autoras avançam a discussão ao reivindicarem a constituição de um campo de estudos sobre bebês: o cuidado como produção de sua existência em contexto de coletividade, ou seja,

²¹ Scientific Electronic Library Online e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

conhecê-los a partir de cuidados de outras pessoas que não são os seus familiares. Essa reivindicação justifica-se pela necessidade de construções de diálogos entre o que tem sido produzido sobre a prática educativa e sobre as interações dos bebês, de modo a estabelecer uma Pedagogia da Infância que os inclua (Silva, Neves, 2020).

A infância como construção social, uma variável social não podendo ser analisada desvinculada de outras variáveis como classe, raça ou etnia, estrutural e geracional, é uma concepção forte desenvolvida por Castelli e Delgado (2015). Uma aposta interessante delas é frisar a possibilidade das crianças, incluindo-se os bebês, de se relacionarem com diferentes gerações.

Ribeiro (2015) define criança como sujeito ativo, produtor de cultura, historicamente situado, como aquele que brinca e aprende. Já Macêdo (2015) relata como as crianças consideradas como sujeitos sociais competentes, atores sociais, conseguem elaborar estratégias de resistência às normas e ou negociá-las com os adultos e seus pares. As regras constituem as subjetividades delas, mas não são determinantes de suas ações, pois elas conseguem “driblar” essas regras em alguns momentos da rotina. Esse texto apresenta proximidades do conceito de socialização, como também diálogos com a psicologia sócio-histórica que compreende a realidade como simbólica e o homem como ser interativo.

Alessi (2017) afirma que a linguagem dos bebês materializa-se pelo seu corpo, considerado produto e produtor de sentido. Em trabalho semelhante, Muniz (2017) evidencia como eles interrogam as práticas de cuidado das professoras em uma instituição de Educação Infantil de Florianópolis. Para tanto, realizou uma etnografia com bebês, utilizou-se da observação participante, de um tempo prolongado no campo e a escuta sensível, tendo em vista as especificidades dos bebês. Enfatiza que é necessário um novo olhar sobre o sujeito-bebê, seu corpo, tempo e potencialidades, desvelando seu modo singular de experienciar-se no e com o mundo (Muniz, 2017).

Diante de todas as concepções apresentadas, temos concepções consensuais de bebê e criança pequena, ao que podemos constatar que aquele é um sujeito de direitos, potente e vulnerável, completo em si, dependente dos adultos, com perspectivas de voz e ativo em sua socialização, e um ser social (Silva, Neves, 2021). E a criança concebida como um sujeito de direitos, como atores sociais, ativas em sua socialização. Essas definições são importantes para estudarmos os bebês e as crianças pequenas. Na próxima seção, discutiremos as concepções de brincadeira discutidas nos textos pesquisados.

2.1.2 – Concepções de Brincadeira

Iniciamos essa subseção trazendo à discussão a importância de se estudar a brincadeira, uma vez que as pesquisas são componentes fundamentais para que possamos mapear o campo e dialogar, com a finalidade de avançarmos nas pesquisas sobre essa categoria, condizentes ao desenvolvimento cultural do ser humano. Ao estudarmos o processo de desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, abrimos a possibilidade de superação das práticas escolificantes (Moss, 2008).

Diante dessa perspectiva, partimos da ideia de que a brincadeira é um ato de criação de possibilidades dos bebês e das crianças pequenas (Silva, E., 2021) e que as vivências construídas, tanto no âmbito familiar como na instituição educativa, poderão desencadear novas possibilidades de criação de situação imaginária, promovendo, assim, o seu desenvolvimento cultural. A proposta é identificar a forma como a brincadeira figura nos textos, quais seriam os enquadramentos teórico-metodológicos, e os principais resultados, na produção acadêmica. Além disso, é preciso considerar as concepções de bebê e criança pequena constituídas no meio histórico e cultural.

A título de exemplo, corroboramos a análise feita por Nunes (2022) sobre os efeitos de sentidos produzidos por capas de uma revista gaúcha²² sobre a caracterização da infância, do brincar e da brincadeira no início dos anos 1960. A autora analisa o efeito de sentidos produzidos pelas nuances de cores escolhidas para as capas, demarca a representação adultocêntrica do que seria esperado das brincadeiras das crianças, com cenários e cores frias. Não havia, nessa revista, destaque para a criação e a energia das crianças, mas sim a ideia de brincadeira como algo a ser transmitido, uma visão instrutiva ou didatizante do brincar, no que poderia ser denominado como uma perspectiva utilitarista da brincadeira (Silva, E., 2021). Salientamos que as concepções de brincar e da brincadeira estão diretamente relacionadas ao contexto histórico e cultural. A análise de Nunes (2022) indica-nos qual seria a concepção de brincar e brincadeira pensadas intencionalmente para moldar a infância daquela época, ratificando a importância da análise do contexto histórico-cultural no que tange a pensar a concepção de infância a ser discutida na produção acadêmica.

²² Revista Cacique foi publicada no Rio Grande do Sul pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE/RS da Secretaria de Educação e Cultura – SEC/RS em dois momentos distintos, de abril de 1954 a dezembro de 1959, com uma breve interrupção, de 1961 a 1963, quando deixou de circular. Nunes (2022) analisou as imagens das capas como um objeto representativo do pensamento educacional oficial, voltada para educar e moldar seus leitores, com função moralizadora.

Enfatizamos que apesar de já existirem muitos estudos sobre a brincadeira, inserimos o nosso estudo como uma possibilidade de mais uma análise sobre ela, com situação imaginária, em um estudo longitudinal com crianças desde bebês inseridas em uma instituição de educação coletiva, para o campo de estudos da infância.

Iniciamos as nossas discussões com as contribuições de Fleer (2017) sobre as teorias da brincadeira, a partir de uma revisão da literatura dos dois últimos séculos, na qual ela apresenta um panorama dividindo-as em quatro grandes grupos: a) clássicas; b) desenvolvimentais; c) histórico-culturais e d) pós-estruturalistas. O primeiro grupo corresponde às teorias clássicas: i) liberação da energia excedente (brincar instintivo); ii) relaxamento e recreação (restaurar energias, moldar atividades lúdicas das crianças); iii) prática de brincar (comportamentos); iv) recapitulação (dimensões evolutivas da história humana representadas na brincadeira infantil).

O segundo grupo compreende as teorias desenvolvimentistas nas quais a idade equivaleria às brincadeiras, quais sejam: i) brincar contribui para o desenvolvimento por causa da tensão entre assimilação e acomodação (Piaget); ii) a brincadeira possui diversas formas (solitária, social, jogo imaginário e jogo social); iii) brincadeira simbólica (papéis personagens, papéis interativos, dramatizações); iv) concepção intuitiva de brincar; v) brincadeiras de linguagens motoras, faz de conta, artes, violentas, regras, sensoriais; vi) brincadeiras paralelas, associativas, cooperativa; vii) quatro fases da brincadeira: funcional, construtiva, dramática, com regras.

O terceiro grupo agrega as teorias histórico-culturais e buscam explicar a relação da criança com o contexto histórico-cultural por meio da brincadeira como atividade guia do desenvolvimento cultural. O quarto grupo abrange as teorias pós-estruturalistas (posição crítica do brincar e do papel das crianças na brincadeira, questionam a visão natural e mágica, defesa da ética, moral, questões de poder, equidade e justiça social. Fleer (2017) contribui para explorarmos essas perspectivas multifacetadas, de modo a entender melhor o significado e o impacto da brincadeira na vida das crianças.

Temos também a contribuição de Silva, E. (2021) que acrescenta mais três grupos de concepções contemporâneas de brincadeira: i) a abordagem interpretativa da Sociologia da Infância (com ênfase nos modos de como as crianças se organizam por meio das interações com seus pares, a brincadeira como contexto social); ii) as teorias críticas da cultura Benjamin, Brougère (que concebem o brincar como espaço da criação cultural, um diálogo da criança com seu povo); iii) a biologia do brincar (brincar como um dos fundamentos

biológicos da condição humana ao lado do amor, em que a coexistência com os outros explicariam a humanização) (Silva, E. 2021).

Assim, ao traçarmos esse panorama sobre as concepções desde as clássicas até as contemporâneas de brincadeira, evidenciamos que a brincadeira, enquanto formas de brincar, não é um fenômeno natural e sim um fenômeno cultural, que depende dos contextos históricos e sociais dos grupos, bem como de suas necessidades. Consideramos que a brincadeira é apropriada pela criança (Cruz, 2015) nas relações estabelecidas com os adultos e com as outras crianças. Apresentamos as nossas leituras e procedemos a organização dos textos conforme as concepções de brincadeira apresentadas e como elas possuem aderência à nossa temática de estudo, em duas categorias: i) relações entre o desenvolvimento cultural e a brincadeira; ii) brincadeiras com materiais não estruturados, descritas e analisadas a seguir.

2.2.2.1- Relações entre o desenvolvimento cultural e a brincadeira

Essa primeira categorização contempla as relações entre a brincadeira e o desenvolvimento cultural, especialmente no contexto de bebês e crianças pequenas. Destacamos que a teoria histórico-cultural fornece uma lente teórica para analisar o material empírico e entender como a brincadeira está relacionada ao desenvolvimento cultural das crianças.

Iniciamos por Goes (2000) ao afirmar a diversidade de formas utilizadas pelas crianças, na situação imaginária, para criação de enunciados que caracterizavam os personagens (projetado/incorporado) na brincadeira, em uma brinquedoteca. Cruz (2002) constata que a imaginação tem um papel na análise do processo de elaborar conhecimento pela criança. Em estudo posterior, a mesma autora enfatiza que a brincadeira é apropriada pela criança, “entre as primeiras manipulações de objetos realizadas pela criança e o aparecimento do faz de conta há um processo complexo de desenvolvimento” (Cruz, 2015, p. 69). A brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural e na constituição da subjetividade da criança (Cruz, 2015).

Temos a contribuição de Reis (2013) ao afirmar que as crianças com idade de dois anos são capazes de imaginar e criar, no ambiente da creche, por estarem imersas em um ambiente que favorece o acesso a diversas manifestações culturais. As crianças pesquisadas atribuíram sentido e ressignificaram essas manifestações culturais, inserindo-se no mundo da cultura, por meio do processo de inserção na creche (Reis, 2013).

Silva, D. (2006) afirma a necessidade de a escola assegurar um lugar para as práticas imaginativas. Por sua vez, Vieira (2015) defende a compreensão da imaginação na produção narrativa, alargando-se a possibilidade de entendimento sobre os processos de linguagem em que a criança é vista como produtora de linguagem.

Em estudo realizado por Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013), o brincar é considerado como forma de agir e fazer no mundo e interações, linguagem e imaginação são elementos constituintes tanto da brincadeira como da condição humana. Por meio de uma pesquisa etnográfica, em uma instituição de Educação Infantil pública municipal, com crianças de quatro e cinco anos e com a professora e a auxiliar de sala, as autoras objetivam romper com o olhar panorâmico sobre o brincar, buscando identificar o brincar e o planejamento dos tempos e dos espaços. Essa ênfase serviu para enaltecer como as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento cultural das crianças e para as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A brincadeira envolve o corpo do/a bebê/criança, como em Siqueira (2014) que destaca que o corpo apesar de reprimido é utilizado na brincadeira para criança atuarem e assumirem papéis na brincadeira de faz de conta. Coelho (2015) constata que a interação dos bebês com os pares denota a sua participação ativa e o compartilhamento de emoções. O estudo de Cardoso (2016) indica que o brincar, a partir da interação com as professoras, tornou-se o eixo central do planejamento pedagógico e uma atividade altamente significativa para novas descobertas, para a vida dos bebês. Na mesma direção, temos a constatação de Silva, S. (2016) ao afirmar que as crianças mobilizam noções de posição, localização e direção, por meio das brincadeiras.

Ao discorrerem sobre a brincadeira, Rivero e Rocha (2017) discutem que a brincadeira é uma prática social, na qual a criança produz e reproduz o seu mundo social. As autoras também definem o brincar de faz de conta como uma forma dela construir um ato no mundo e ao mesmo tempo criar formas de estar neste mundo. Pode-se dizer que a criança elabora formas de entender o que se passa ao seu redor, interpretando e dando novas versões para o mundo.

Por sua vez, Rezende (2018) analisa os modos como as crianças bem pequenas (com um e dois anos de idade) vivenciam as interações e as brincadeiras na Educação Infantil. Para a autora, a brincadeira consiste em uma das formas específicas infantis de interação/relação e significação com o mundo sociocultural. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, Rio Grande do Norte, com dezenove crianças, entre os anos de 2015 e 2016, com três professoras e três estagiárias. A autora constata que as crianças bem

pequenas, considerando os seus limites e possibilidades, vivenciam interações e brincadeiras a partir de diversas condições e modos diferentes.

Em alguns dos estudos que levantamos, percebemos algumas consensualidades do ponto de vista de desenvolvimento cultural e a brincadeira. Há estudos que a relacionam com as narrativas produzidas pelas crianças de cinco anos (Cruz, 2015). Por sua vez, Araújo (2019) constata a importância da mediação dos fantoches e a literatura infantil para a criação de narrativas por crianças pequenas e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O estudo de Pastre (2018) evidencia a literatura como recurso para desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a imaginação.

Nicolielo (2015) enfatiza que as brincadeiras livres, aquelas que são propostas pelas próprias crianças, ensinam regras primordiais para o convívio em grupo. Essa pesquisa buscou compreender os processos das brincadeiras nos dias em que elas levavam os seus próprios brinquedos para a Escola de Educação Infantil e o modo como esses brinquedos ampliam a situação imaginária (Nicolielo, 2015). Há também estudos que evidenciam o potencial imaginativo das crianças com autismo, que conseguem brincar, criar e imaginar, e assumir papéis sociais (Silva, M, 2017).

Nessa mesma perspectiva, Nilsson, Fertholt e Lecusay (2017), pesquisadores da Suécia, enfatizam as relações entre a brincadeira e a exploração da materialidade compreendidas como eixo do currículo da Educação Infantil, tendo por base a teoria histórico-cultural, e defendem a aprendizagem como resultado da brincadeira.

Segundo Lima (2018), as representações sociais são reproduzidas na brincadeira das crianças. Na mesma perspectiva, Barbosa (2011) constata a influência da mídia televisiva para a construção de situações imaginárias nas brincadeiras das crianças de cinco anos.

Há a preocupação em relacionar a brincadeira com as dramatizações e contações de histórias (Fracetto, 2020). Em outro trabalho semelhante, o desenvolvimento da atividade criadora é analisado na construção da história lúdica por Pacheco (2021).

Na perspectiva das práticas pedagógicas e da formação docente, temos os trabalhos de Leite (2010) e Barbosa (2013). Leite (2010) destaca a importância do elemento lúdico incorporado na prática pedagógica e como esta pode se tornar um elemento possibilitador da atividade lúdica. Por outro lado, Barbosa (2013) afirma que a concepção de criança/bebê é correlata às Diretrizes Curriculares Nacionais, no entanto as práticas se dividem em práticas de cuidado e em práticas escolificantes.

Temos as contribuições de Silva, M. (2019) que desvelam as relações existentes entre o desenvolvimento da imaginação e as brincadeiras de papéis sociais. Ela se baseou na Teoria

Histórico-Cultural para defender que a imaginação e a brincadeira de papéis sociais possuem uma gênese cultural, tanto no desenvolvimento da humanidade como em cada sujeito, em sua individualidade. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, em que a autora buscou compreender o motivo que levou as crianças a brincarem, o que as motivaram, o que possibilitou o desenvolvimento da imaginação nas brincadeiras de papéis sociais. A autora organizou a sua análise em três momentos: i) a imaginação como transformação das imagens psíquicas buscando evidenciar a sua gênese a partir de atividades de trabalho, abarcando as relações entre essa função psíquica e a realidade; ii) as raízes da imaginação e da brincadeira de papéis no interior dos períodos denominados primeiro ano de vida e a primeira infância, evidenciando que há a criação de possibilidades que fazem emergir na idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais e que esta atividade é condição necessária para o surgimento e desenvolvimento da imaginação no referido período; iii) as implicações pedagógicas da imaginação e das brincadeiras de papéis sociais e a defesa de que a brincadeira de papéis não é apenas uma atividade espontânea e natural e deve ser ensinada (Silva, M., 2019) de modo a ampliar a situação imaginária.

Há produções que enfatizam a brincadeira e a imaginação como uma condição humana, desde a criação de papéis como a constituição da subjetividade (Góes, 2000). Goes (2000) analisa a diversidade de formas utilizadas pelas crianças, na situação imaginária, para criação de enunciados que caracterizavam os personagens (projetado/incorporado) na brincadeira, em uma brinquedoteca. Góes (2000) realiza uma pesquisa em uma brinquedoteca, com oitenta e quatro crianças com idades entre três e seis anos, durante o período de julho a dezembro de 1999. A autora teve como foco a criação dos personagens e os enunciados a eles vinculados. Ela concluiu que o jogo imaginário se desenvolveu com base na diversidade e na criatividade dos modos de fala utilizados pelas crianças, o que possibilitou a sequência do faz de conta. Esse trabalho é importante pois constata a especificidade do jogo imaginário como indicador da complexidade e da riqueza dos processos que a criança vivencia no brincar, enaltecendo essa atividade para o desenvolvimento infantil. Outro destaque nesse texto é a preocupação da autora em garantir uma cultura infantil no brincar, com sua amplitude e riqueza cultural e, ao mesmo tempo, tece uma crítica aos modos de instrumentalizar e normatizar o brincar nas práticas educativas na Educação Infantil.

As produções de Costa (2003) e Nascimento e de Araújo e Miguéis (2009) apresentam a brincadeira como atos de significação, a brincadeira como condição humana e que não é instintiva, ou natural. Teixeira (2009,2013) encontrou resultados semelhantes ao

analisar como a brincadeira de faz de conta é um elemento de constituição das crianças ribeirinhas amazônicas.

Costa (2003), a partir de pesquisa realizada com crianças de três a cinco anos de idade, apresentou o estudo do brincar como discurso, ou seja, considerá-lo como conjunto dos atos de significação que tem lugar na atividade lúdica, sendo a brincadeira uma atividade que relaciona o contexto social e o mundo interno infantil. Analisa cenas de brincadeiras com o aporte da linguística da enunciação na vertente bakhtiniana, a abordagem socioantropológica do jogo e da psicologia do desenvolvimento na vertente sócio histórica e Winnicottiana. A premissa da autora é problematizar o jogo simbólico na brincadeira infantil, que nada mais é do que dar vida a um personagem fictício, por meio de uma encenação improvisada.

Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) conceberam o jogo²³ como uma atividade na qual o homem reconstrói as relações sociais, formando novas funções psíquicas. Essas pesquisadoras enfatizam a importância de retomar as intencionalidades pedagógicas quanto ao jogo protagonizado, reforçando que a brincadeira na criança não é instintiva, e sim uma atividade humana, atividade objetiva ao constituir a base da percepção que a criança tem do mundo, dos objetos humanos, estará, pois, presente, em suas brincadeiras. As autoras utilizaram o aporte da teoria histórico-cultural para abordar as potencialidades do jogo para o desenvolvimento infantil, bem como as intencionalidades pedagógicas das professoras ao propô-lo.

Teixeira (2009; 2013) discutiu a relação da cultura e da subjetividade nas brincadeiras de faz de conta, por meio de um estudo realizado com crianças de uma turma da educação infantil, localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia, com dezesseis crianças, com idades entre três e cinco anos, no ano de 2005, por meio de videogravações, diário de campo e análise microgenética. De acordo com a autora, as interações entre as crianças nas brincadeiras de faz de conta desvelam e confirmam a ideia da interação social como propulsora de níveis de significação qualitativamente diferentes e coletivamente partilhados. O brincar de faz de conta é um processo de constituição cultural das crianças. Concluiu-se que, por meio das brincadeiras de faz de conta, elas se constituem como ribeirinhos amazônidas.

Silva, D. (2006) analisa a gênese social do processo psíquico, a partir dos modos de configurações das manifestações imaginativas das crianças na sala de aula, e como elas conseguiram ludibriar as possíveis proibições e apresentar ações imaginativas em sala de aula.

²³ As autoras concebem o jogo como sendo todas as modalidades de atividades lúdicas das crianças (Nascimento, Araújo e Miguéis, 2009, p.294)

O estudo de campo foi realizado em uma escola pública da cidade de Niterói (RJ), ao longo do 2º semestre de 2003, com crianças de 4 a 6 anos (turma do pré-escolar), utilizando-se de videograções e análise microgenética de episódios. Em suma, o contexto estudado revela que os pequenos burlam, transgridem e criam estratégias para consolidar uma experiência imaginativa na sala de aula. Ademais, as análises dos dados indicam que as limitações impostas às atividades criativas trazem prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e sensível das crianças, apontando para a necessidade de a escola assegurar o lugar da imaginação em suas práticas.

Edwards *et al* (2014), analisa a “Filastroca²⁴” como um programa da pré-escola conhecido por suas concepções progressistas de educação ao estabelecer um ambiente estimulador para a alfabetização com ênfase para a leitura de histórias, imaginação, promovendo a fala e a alfabetização na infância, com o aporte teórico da Sociologia da Infância.

Ridgway, Li, Quiñones (2016) buscam na teoria de Vigotski²⁵ compreender as aspirações afetivas e intelectuais de bebês e crianças pequenas no brincar em Victoria, Australia, com seis crianças de dois anos e seis meses de idade. Buscaram captar, por meio de vídeos ao longo de sete meses, momentos transitórios como “pontos de virada para a aprendizagem”, destacando os momentos em que o significado pessoal e coletivo, afeto e resolução são criados e localizados. Com o objetivo de captar qualquer atividade em que ocorram as possibilidades de mudança qualitativa nas ações momentâneas da criança pequena, com a finalidade de ampliar as interpretações dos motivos, inclinações e perspectivas das crianças, elas destacam o pensamento imaginativo em ação, o que chamam de agência da imaginação²⁶. A agência da imaginação ocorre quando a brincadeira é tomada por intenções compartilhadas e quando uma criança conectou ativamente a sua vida real e o mundo imaginado (Ridgway, Li, Quiñones, 2016).

Aboud (2018) busca compreender em que medida os professores utilizam a brincadeira de faz de conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Nessa direção, a autora levantou o que as professoras sabem sobre as brincadeiras de faz de conta, como organizam e como perpassam

²⁴ “Rima de berçário” – Tradução nossa.

²⁵ We use Vygotsky’s theorisation of play to understand children’s affective and intellectual aspirations in play (Ridgway, Li, Quiñones, 2016, P. 91)

²⁶ We find here that the individual agency of each child is nuanced (Stetsenko, 2008) in this social situation, and from a socio-cultural-historical view, agency may be thought of as the individual’s subjective awareness of being an initiator or executor of actions in the world (de Vignemont & Fourneret, 2004). (Ridgway, Li, Quiñones, 2016, p. 98)

as situações de brincadeira na Educação Infantil. O material empírico foi construído por meio de aplicação de questionários semiestruturados e um grupo focal, com participação de cinco professoras que atuam com crianças de três a cinco anos em uma escola pública de Campinas, Estado de São Paulo. Utilizou-se como aporte teórico Vigotski, Elkonin e Leontiev, mais precisamente os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal, atividade principal, brincadeira, brinquedo, imaginação. Essa pesquisa evidenciou a necessidade do aprofundamento das discussões teóricas sobre a brincadeira, bem como o papel de mediadora das professoras da Educação Infantil, quer seja de forma direta ou indireta.

Por sua vez, Gobbo (2018) analisa o desenvolvimento da imaginação das crianças pequenas mediado por gêneros discursivos e objetivados nas ações de desenhar e de brincar, desempenhando papéis sociais. A problematização elaborada versava sobre: quais indícios de atividade criadora são encontrados nos desenhos e nas brincadeiras de papéis sociais das crianças e o que eles significam em termos do processo de desenvolvimento da imaginação infantil mediado pelos gêneros discursivos? Foi realizada uma pesquisa de intervenção, com duração de dois anos (2012 e 2013), com crianças de uma unidade escolar de Educação Infantil, na cidade de Bauru-SP. Participaram da pesquisa 25 crianças com idades entre 4 e 5 anos e a professora da sala que exercia também o papel de pesquisadora. Para a construção do material empírico utilizou-se de filmagens, de registros das falas das crianças durante a brincadeira de papéis sociais e a produção de desenhos feitos por elas e observação das situações pesquisadas. Para análise, foram selecionados os indicadores: formação dos conceitos, transgressão e reelaboração, emancipação da palavra em relação ao objeto, combinação com outros signos, modificação do significado do objeto, separação do campo conceitual, objetivação de construções linguísticas inusitadas, alargamento dos horizontes cognitivos, seguindo alguns dos critérios de análise, como função verbal, internalização e generalização das palavras, vozes alheias do autor, vivenciamento, fluidez das ideias, originalidade e elaboração. A pesquisadora constata que os gêneros discursivos podem ser considerados como potencializadores da imaginação das crianças, como foi demonstrado em suas brincadeiras em seus desenhos.

Lima (2018) afirma que a brincadeira de faz de conta de papéis, desenvolvidas por elas, representa as regras, os conteúdos e os temas que permeiam as relações sociais, além de identificar o desenvolvimento dos processos psicológicos relacionadas à imaginação, o controle da vontade, a fala, a função simbólica da consciência, escrita e cálculo.

Temos a contribuição de Araújo (2019) que analisa o uso de fantoches e a mediação dos adultos/ pares para enriquecimento das narrativas das crianças com três e quatro anos. Na

mesma direção, Luen (2021) estuda o uso de marionetes/ fantoches para crianças da primeira infância, nas escolas da Malásia e constata o potencial imaginativo do uso de marionetes para o desenvolvimento das crianças.

Em outras publicações temos concepções da imaginação e da criação como elementos do desenvolvimento cultural das crianças. Fleer (2011) analisa como o desenvolvimento da imaginação e da cognição pode ser uma ponte entre a brincadeira e a aprendizagem das crianças na pré-escola, sobretudo na formação de conceitos. Ela também pondera sobre as metas de aprendizagem na fase de escolarização que contemplam principalmente a alfabetização e o numeramento, baseadas em “uma experiência de qualidade na primeira infância para criança que tem um profundo impacto” (p.224) tanto para os seus resultados escolares como para o seu desenvolvimento.

A imaginação é concebida como um ato consciente, que estabelece com a realidade uma relação dialética entre si, não podendo ser separadas (Fleer, 2011). A criança dá um novo significado ao objeto, por meio da imaginação. Nessa perspectiva, o foco encontra-se no significado que a criança deu ao objeto. Nessa inversão do objeto significado, a imaginação torna-se um ato consciente para a criança. A imaginação é uma necessidade, por essa razão é considerada um aspecto integral do pensamento realista, constituindo uma unidade entre a imaginação e pensamento.

Colliver e Fleer (2016) apresentam as perspectivas de vinte e oito crianças, com idades entre dois e cinco anos, sobre o que elas estavam aprendendo a partir de suas brincadeiras. Temos a contribuição de Hedegaard (2016) que abordou a emoção e a imaginação como construtos importantes na brincadeira infantil, à luz da teoria histórico-cultural, tendo como principal argumento que as crianças exprimem “os motivos, as emoções e os sentimentos que estão intimamente ligados ao desenvolvimento da imaginação, fantasia e criatividade” em suas brincadeiras.

Rivero e Rocha (2017) concebem o brincar como prática cultural embasada pelos referenciais teóricos da Sociologia da Infância – S.I.. No entanto, elas apresentaram em suas análises algumas situações de atividade criadora que poderiam ser analisadas pelo aporte da teoria histórico-cultural. Nessa direção, acrescentaria importantes análises para as brincadeiras das crianças, considerando, sobretudo as aproximações entre a S. I. e a Teoria Histórico-Cultural. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de 4 a 6 anos e duas professoras.

Salientamos que Leandro (2017), em uma pesquisa teórica, ressaltou a definição de Vigotski sobre o brincar de faz de conta como arte. A autora analisou que o conteúdo do jogo emerge do real, por um conjunto de reações emocionais que vão se organizando por meio de

um enredo, que passa por pequenas e grandes catarses. Concluiu que o brincar de faz de conta é uma atividade humana repleta de catarses que orientam o comportamento pelas normas das relações sociais, pois quando o efeito catártico terminar a brincadeira se encerra, podendo começar novamente em outro momento.

Na contramão de nossos estudos, Wajskop (2017) afirma que brincar e aprender são dois lados da mesma moeda. A autora apresenta uma pesquisa-ação realizada em quatro centros de Educação Infantil de São Paulo, com o objetivo de apresentar as relações entre a brincadeira e a linguagem oral nas creches, seguindo um enquadramento teórico baseado em três conceitos: a) aprendizagem infantil baseada na brincadeira; b) linguagem oral como fundamento da aprendizagem cultural; c) avaliação e acompanhamento culturalmente relevantes. Ela defende a concepção de que a brincadeira é tanto uma prática social como uma linguagem particular, considerada também como uma possibilidade de desenvolvimento da capacidade criativa e narrativa das crianças. A linguagem oral é desenvolvida no contexto histórico-cultural. Nessa direção, quando as práticas pedagógicas consideram o potencial da leitura literária em voz alta, podem favorecer condições de experiências linguísticas e imaginativas para além dos cotidianos infantis e familiares. A avaliação e o registro do desenvolvimento das crianças carecem de atenção das professoras, sobretudo por possibilitar o desenvolvimento da linguagem das crianças, além de ser um instrumento importante para a reflexão/ação docente de sua própria prática pedagógica. Esse estudo contempla o olhar didatizante da brincadeira, considerado como um assunto pantanoso, por isso na contramão de nossa pesquisa.

De acordo com o que apresentamos da produção acadêmica nacional e internacional, a partir do contraste entre os estudos analisados, podemos dividi-los em duas perspectivas. Na primeira perspectiva, temos as pesquisas que focalizam a “aprendizagem”, considerada de maneira isolada, como resultado da brincadeira, como uma capacidade a ser adquirida pela criança (Wajskop, 2017; Reis, 2013; Nicolielo, 2015; Nilsson, Fertholt e Lecusay, 2017; Silva, M., 2019), em um ambiente estimulador (Edwards *et al*, 2014), que influencia o desenvolvimento.

Por outro lado, temos um segundo grupo de pesquisas que focaliza o processo de desenvolvimento cultural das crianças, em que há apropriação dos sentidos e significados, por meio das brincadeiras, imersas no meio histórico-cultural (Goes, 2000; Costa, 2003); Nascimento, Araújo e Miguéis (2009); Teixeira (2009; 2013); Silva, D. (2006); (Silva, M., 2017); (Fracetto, 2020); ênfase na imaginação e criação como (Ridgway, Li, Quiñones, 2016), unidade entre pensamento e imaginação (Fleer, 2011), emoção e imaginação (Hedegaard,

2006), a literatura como recurso para desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a imaginação (Pastre, 2018); atividade criadora (Rivero e Rocha, 2017), o brincar é uma arte, carregada de catarses (Leandro, 2017), a imaginação nas narrativas produzidas pelas crianças (Cruz, 2015).

Esclarecemos que a nossa ressalva em relação à primeira perspectiva consiste em não cairmos na armadilha de “didatizar” a brincadeira. Compreendemos que a segunda perspectiva possui uma maior aderência à nossa temática, tendo em vista que estamos analisando o desenvolvimento cultural das crianças, os modos de apropriação dos sentidos e significados, por meio da atividade de brincar. Assim, apresentamos no próximo subitem, as pesquisas que relacionam as brincadeiras e a presença de materiais não estruturados nas práticas pedagógicas, que destacamos como fundamentais para sustentar nosso estudo.

2.2.2.2 - Brincadeira com materiais não estruturados

Encontramos produções acadêmicas que enaltecem a presença de artefatos culturais que podem ser usados como possibilitadores de criações de situações imaginárias, com ênfase na memória e na imaginação. A discussão empreendida por Leite (2010) investiga as relações entre o uso das caixas de brinquedos e brincadeiras e uma possível transformação das práticas pedagógicas, identificando sinais de atitudes lúdicas por três professoras de um Centro de Educação Infantil em São Paulo, que atuam com crianças de três anos de idade. A caixa de brinquedos é concebida como um material de fomento à fantasia e objeto simbólico de reflexão (Leite, 2010). Ela apresenta, como resultado, que a formação humana perpassa pela atitude lúdica da professora, o que contribui para os processos de ensinar e de aprender.

Uyanik *et al* (2011), no contexto da Turquia, destacaram as novas explorações com materiais reciclados e como a criança poderia aumentar a sua criatividade, imaginação e possibilidade de resolução de problemas, a partir da utilização de materiais disponíveis ao seu redor, reaproveitando e aprimorando conceitos como textura, forma, peso e posição.

No que se refere à utilização de materiais não estruturados, Márcia Tostes Silva (2017) investiga como a criança que brinca com sucata, constrói o seu processo de imaginação e criação. A autora constata que a criança amplia o processo de imaginação e criação a partir da exploração de diversas formas, e ressignifica- os. Evidencia ela que a presença da sucata por si só não garante a experiência e não amplia os processos de imaginação e criação.

Marcolino e Mello (2021) discutem a presença de objetos sem significação lúdica específica na brincadeira das crianças de quatro e cinco anos em uma creche no interior

paulista. As autoras utilizam o aporte da Psicologia histórico-cultural, mais precisamente a teoria sobre a brincadeira de Elkonin. A pesquisa envolveu a composição dos cenários com brinquedos industrializados e a posterior retirada destes brinquedos e substituição por materiais não estruturados. As pesquisadoras analisam que essa substituição potencializa o uso da fala para indicar a função que o determinado objeto não estruturado irá exercer, substituindo um brinquedo ausente.

A produção acadêmica que envolve materiais não estruturados pode, então, ser considerada como um suporte analítico à nossa pesquisa. Justificamos que os materiais não estruturados possibilitam a imaginação e a criação das crianças na atividade de brincar. Há ressalvas de que somente a presença da sucata não garante esse desenvolvimento (Márcia Tostes Silva, 2017), e que a mediação das professoras é um ponto de destaque, pois são elas que são responsáveis em disponibilizar esses materiais em sala de aula. Outro texto importante é de Marcolino e Mello (2021) que afirmam sobre a utilização de objetos sem definição lúdica e como esses objetos são importantes para o desenvolvimento da fala, ou seja, um objeto pivô para substituir um outro objeto ausente na cena/brincadeira. A brincadeira é a criação de uma situação imaginária, composta de relações entre o mundo interno da criança e o seu contexto social.

De modo geral, o que a revisão da produção acadêmica demonstra é a quantidade maior de pesquisas realizadas com crianças com idade acima de três anos (Goes, 2000; Costa, 2003); Silva, D. (2006); Teixeira (2009; 2013); Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013). Há a necessidade de estudos que demonstrem os processos de imaginar e criar na atividade de brincar nas práticas sociais nas quais as crianças estão inseridas. Torna-se fundamental aprofundarmos o argumento de que a brincadeira é atividade de produção de subjetividade, significação, narrativa e, portanto, de consciência humana em condições históricas e culturalmente situadas. Aqui situa-se a possível contribuição do presente estudo.

No próximo capítulo, abordaremos a teoria histórico-cultural, especialmente conceituar a imaginação, a atividade de brincar e a vivência.

3 - IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA ANÁLISE DA ATIVIDADE DE BRINCAR

Larissa e Simone brincam com uma caixa de papelão. Larissa caminha com a caixa de papelão na direção de Simone. Larissa chama Simone: - *olha/ o / que/ a / ma/mãe/ tou/sse! Pi/xii/na/ de /bo/li/nhas!*

Larissa vira a caixa e todos os objetos caem. (Trecho do evento “Não é uma caixa!”, 14/02/2019)

Iniciamos esse segundo capítulo com um pequeno trecho do evento que denominamos por “Não é uma caixa!²⁷”, que ocorre em 14 de fevereiro de 2019. Nesse evento, Larissa e Simone brincam, por volta de vinte minutos, com uma caixa de papelão. Esse trecho nos revela o momento em que essa caixa é transformada em uma piscina de bolinhas, na atividade de brincar das duas crianças. Tendo como pano de fundo esses indícios de processos imaginativos e criativos das crianças, objetivamos apresentar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC²⁸) para a análise desses processos, na atividade de brincar das crianças na EMEI Tupi, entre 2017 e 2019.

Em consonância com a THC, podemos nos perguntar: o que é a imaginação? O que é a criação? E a atividade de brincar, o que é?

É importante salientar que consideramos a imaginação como uma função psicológica superior, tipicamente humana e, como todas as funções do psiquismo, se forma na ação (Vigotski, 2021), como um ato consciente (Fleer, 2011). No trecho do evento acima, quando as duas crianças invertem a fração objeto/significado (caixa/piscina de bolinhas), a imaginação se torna um ato consciente para elas. Nessa perspectiva, a criação é o produto da imaginação. Nas palavras do próprio Vigotski (2009), “toda a atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertencem ao comportamento criador ou combinatório” (p.14). Desse modo, a imaginação e a criação são elementos que constituem a condição humana. A atividade humana é elaborada em função da natureza das ações planejadas, em que o homem imagina e age (e, dialeticamente, age e imagina), transformando, assim, a natureza e, conseqüentemente, transformando a si próprio. Em apoio a essa argumentação, a brincadeira é a atividade criadora própria do ser humano (Gomes e Pereira, 2022) e possui,

²⁷ Esse evento e outros três eventos serão analisados no quarto capítulo deste texto.

²⁸ Para fundamentar a nossa construção teórica sobre o desenvolvimento cultural humano, recorreremos à Lev Semionovitch Vigotski, que fundou a Teoria Histórico-Cultural - THC, entre os anos de 1925 e 1930 (Prestes, 2020).

portanto, gênese cultural (Silva, M., 2019). Assim, a atividade de brincar pode ser definida como lócus de imaginação e criação e, ao mesmo tempo, de apropriação das práticas culturais.

Na atividade de brincar, a criança cria possibilidades de ação no campo imaginário, pensa sobre o que vai fazer e age de acordo com a situação imaginária, dando um novo sentido ao que vê (Fleer, 2014). Segundo Vigotski (2021), a brincadeira “é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar” (p.210), pois à medida que a criança se desenvolve, há novas necessidades para essa atividade que ficam em evidência. Quando a criança brinca, ela age/ imagina/age/imagina, em uma relação dialética. Há tensões e contradições, entre o que ela quer fazer, e o que é permitido a ela fazer, pois estamos falando de uma turma de crianças inseridas em um contexto coletivo de educação e cuidado, desde o berçário até três anos de idade.

Uma ideia central presente na literatura é que a atividade de brincar é apropriada pela criança na relação estabelecida com o outro (Cruz, 2015). Esclarecemos que o brincar é uma atividade humana, universal, já a brincadeira é considerada como uma das formas de brincar. Na produção acadêmica, como vimos na introdução desta tese, há pelo menos duas formas de se compreender a brincadeira. De um lado, há estudos que tentam “didatizar” a brincadeira, como se fosse um conteúdo a ser ensinado/transmitido pela escola. Por outro lado, existem teorias que contribuem para a reflexão sobre essa atividade na Educação Infantil, destacando como a atividade de brincar pode ser apropriada pelas crianças nas relações com os adultos e com os seus pares.

Uma contribuição relevante na área são as pesquisas de Sutton-Smith (2017) que alertam sobre as abordagens empiristas e progressivas da brincadeira²⁹, que tinham como principal problema associar as regularidades no desenvolvimento infantil, as quais poderiam ser observadas, testadas, analisadas e previstas. As concepções desenvolvimentistas concebem a brincadeira como natural e previsíveis ao longo da vida. Na mesma direção, Fleer (2014) afirma que as teorias clássicas sobre o brincar demonstram que os “estágios predeterminados do desenvolvimento, como o brincar solitário, paralelo e cooperativo”, traduziam a progressão da brincadeira, ou seja, conforme a idade da criança, seu estágio de desenvolvimento, haveria a possibilidade de uma brincadeira correspondente a essa etapa do desenvolvimento infantil. Quando a criança apresentava algum problema, em algum estágio, logo o seu desenvolvimento estaria comprometido.

²⁹ Sutton-Smith (2017) nos apresenta que as concepções de brincadeira progressivas e empiristas que serviram para aconselhamento no momento pós segunda guerra mundial, tanto para os professores quanto os familiares para a importância de brincar com as crianças, com ênfase na brincadeira relacionada à evolução e, portanto, com a aprendizagem e o desenvolvimento.

Concordamos que é necessária a construção de evidências de como a brincadeira se desenvolve e, ao mesmo tempo, constitui o desenvolvimento psicológico da criança (Fleer, 2014). Essa autora afirma que, de acordo com a THC, “na brincadeira, as crianças criam uma situação imaginária, mudam o significado dos objetos e das ações durante as suas interações com o mundo social e material e encenam regras de papéis da vida cotidiana” (Fleer, 2014, p.2). Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana, que não é universal, não é natural, sendo uma atividade que é apropriada na relação com os adultos e com as outras crianças (Fleer, 2014; Cruz, 2015).

Consensualizando com o argumento de que a brincadeira é atividade humana, que é apropriada pelas crianças, rompemos com as concepções predeterminadas, segundo as quais a brincadeira seria a causa do desenvolvimento. Em trabalho semelhante, Silva, E. (2021) contrasta as abordagens empiristas e progressivas da brincadeira, enfatiza que a brincadeira se constitui como uma categoria relacional, sobre a qual incidem a realidade histórico-cultural, a comunidade, a materialidade, os objetivos, os participantes, os papéis, os cenários, os motivos, entre outros elementos.

Retomamos a discussão empreendida por Fleer (2017) que apresenta contribuições importantes sobre as teorias da brincadeira, na qual ela explica as visões diferentes sobre o desenvolvimento da criança, desde as clássicas até as contemporâneas, bem como a análise desenvolvida por Silva, E. (2021) que avança nas possibilidades de participação das crianças e demonstram preocupação com as relações entre o social, como já discutimos no capítulo 1, deste texto. Ressaltamos, pois, que a brincadeira não é um fenômeno natural e sim cultural, que depende dos contextos históricos e sociais dos grupos.

Tendo em vista que a imaginação é uma função psicológica superior (que se desenvolve em conexão com outras funções psicológicas) e a criação é um produto da imaginação, consideramos a atividade de brincar como o lócus da imaginação e da criação, pela qual as crianças exploram, experimentam e se apropriam da realidade histórico-cultural, na qual estão inseridas. Esclarecemos que os conceitos ora discutidos são indissociáveis e dialéticos, pois estamos trabalhando com o desenvolvimento cultural das crianças desde bebês, ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil. Não existem hierarquias, muito menos destaque de um conceito em detrimento de outro.

Assim sendo, na sequência serão mobilizadas as noções conceituais referentes a: a imaginação, a atividade de brincar e as vivências. Reforçamos que esses conceitos são elementos indissociáveis, dialéticos e, sendo assim, não há linearidade entre eles nos processos do desenvolvimento cultural das crianças.

3.1 – Teoria Histórico-Cultural: Imaginação, Criação, Atividade de brincar e Vivências

As teorias psicológicas existentes no início do século XX não conseguiram avançar em dimensões que contemplavam os aspectos especificamente humanos. A Teoria Histórico-Cultural com base nos estudos de Vigotski, entre outros autores, poderia também ser denominada como o novo paradigma do psiquismo humano. Fundamentada no materialismo histórico e dialético³⁰, a THC nos fornece arcabouço teórico para compreender o conhecimento como resultado da atividade humana, que é caracterizada por ser social, instrumental e produtora (Pino, 1995).

A atividade humana é social em sua natureza, a partir de objetivos, ações e operações dos participantes, que podem ser transmitidas e usadas por outras pessoas, na coletividade. Instrumental, pois sempre utiliza instrumentos criados pelo próprio homem, para atender determinada necessidade, em razão da ação planejada, a priori. Os instrumentos podem ser caracterizados de dois tipos: i) os técnicos: elaborados para agir sobre a natureza; ii) os semióticos: constituídos por um sistema de signos produzidos para a comunicação entre os sujeitos, de modo a representar a realidade (Pino, 1995). “As características social e instrumental da atividade humana conferem-lhe sua qualidade produtora, ou seja, de possibilitar a transformação simultânea do objeto e do sujeito da ação” (Pino, 1995, p.1).

De acordo com Gomes (2020), Vigotski nos apresenta os quatro domínios genéticos sobre o desenvolvimento humano: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese compreende o estudo genético da espécie humana. A ontogênese é o estudo genético do ser humano. A sociogênese contempla o estudo da história cultural de homens e mulheres. E a microgênese estuda os fenômenos com base na sua história, na genética, de forma contrastiva e dialética. Esses quatro domínios genéticos constituem as funções psicológicas superiores.

Nessa direção, a THC considera a perspectiva genética de análise do desenvolvimento, sobretudo por abordar as diferenciações entre o que é biológico e o que é cultural,

³⁰As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o do nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidades (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil. O método construtivo tem dois sentidos: 1) estuda não as estruturas naturais, mas construções; 2) não analisa, mas constrói processos (contra método de pegar de surpresa – análise, taquistoscópio; contra método sistemático dos viursburgos). Mas a construção cognitiva no experimento corresponde à construção real do próprio processo. Este é o princípio básico (Vigotski, 1929/ 2000, p.23) Publicado na Revista Educação e Sociedade em 2000, traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, em 1986

contemplando as suas evoluções, involuções e revoluções. Vigotski (1929/2000) afirma que o princípio básico do método construtivo é um processo de construção real, composto pela história e pelo contexto social, no qual o ser humano está inserido. Nesse mesmo manuscrito, ele afirma que “o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si” (Vigotski, 1929/ 2000, p.24), uma vez que qualquer uma das funções psicológicas superiores foram primeiramente externas, para depois se tornarem internas, “ela foi uma relação social entre duas pessoas” (Vigotski, 1929/ 2000, p.24). Explicamos que a utilização da palavra social, para este autor abrange algumas significações: i) todo cultural é social, ii) o sinal, como instrumento, como meio social; iii) todas as funções superiores constituíram-se socialmente; iv) os mecanismos da significação são cópias do social. “Elas são transferidas para a personalidade. Sua composição, gênese e função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza, são sociais” (Vigotski, 1929/ 2000, p.26).

Ao estudarmos os processos de constituição das funções superiores na criança, chegamos a uma conclusão que nos impressionou: em seu desenvolvimento, toda a forma de comportamento aparece duas vezes em cena: primeiramente como uma forma coletiva de comportamento, como função interpsicológica; em seguida, como função intrapsicológica, como certo modo de comportamento (Vigotski, 2023, p. 186)

Para o autor bielorrusso, as funções psicológicas superiores constroem-se primeiramente nas relações sociais, tendo em vista que elas estão presentes no contexto histórico e social e que, ao longo do desenvolvimento cultural, constituem a personalidade humana (Vigotski, 2009, Toassa, 2011, Veresov e Fleer, 2016; Gomes, 2020, Vigotski, 2023). De acordo com o escopo teórico da THC, enfatizamos que a imaginação é uma função psicológica superior que ao estabelecer conexões com as outras funções psicológicas superiores constituem o sistema psicológico humano.

Em consonância com essa perspectiva, temos a contribuição de Pino (1996) ao afirmar que as funções psicológicas superiores se desenvolvem no drama que existe entre as pessoas, uma vez que não só emergem as funções psicológicas como também elas são reorganizadas na esfera subjetiva da pessoa. Nas próximas seções, trabalharemos os conceitos que destacamos como importantes para nossas análises, quais sejam: i) a imaginação; ii) a atividade de brincar; iii) vivências, ressaltando o caráter dialético desses conceitos, em que não há linearidade nem hierarquias entre eles.

3.1.1 – A Imaginação

Pelo viés da THC, Vigotski (1932/1994) esclarece que a atenção, a memória, a imaginação e o pensamento são atos psíquicos genuinamente humanos³¹. Tal afirmação destaca que havia aspectos que não eram considerados pelas teorias psicológicas existentes e, nesse sentido, havia a necessidade de que a psicologia pudesse reorientar os seus estudos de modo a abrangê-los. O autor bielorrusso indica que nas correntes da velha³² psicologia, a imaginação era igualada a outras funções, como sendo a própria memória, por exemplo. Nas palavras do autor, explicar a imaginação consistia em um enigma que precisava de solução, uma vez que a velha psicologia não explicava como havia a criação de novas imagens, ou seja, havia lacunas que precisariam ser trabalhadas na Psicologia.

Vigotski, ao conceituar a atividade psíquica da imaginação³³ como a perspectiva de criação de novas imagens, por meio das impressões e mudanças, diferencia a imaginação da memória. Sob este aspecto, o autor bielorrusso explica que a imaginação deve ser considerada como uma função psicológica, complexa, com a união real de várias funções e suas relações peculiares, constituindo um sistema³⁴. Durante o desenvolvimento infantil, podemos dizer que a consciência não se forma a partir da soma do desenvolvimento de cada função separada, e sim do desenvolvimento de cada uma, que também depende do desenvolvimento do psiquismo como um todo (Vigotski, 2023). O desenvolvimento do psiquismo é composto das mudanças das correlações entre as partes e os tipos isolados de atividade, envolvendo a modificação entre o todo e as partes. Essa perspectiva teórica lança

³¹ La creación posterior de Vygotski mostró la fecundidad de ese enfoque metodológico para la elaboración de conceptos científicos concretos sobre la determinación de los actos psíquicos genuinamente humanos: Atención, memoria, imaginación, pensamiento. Hay que señalar que en el trabajo a que nos estamos refiriendo, Vygotski se limitaba a plantear la necesidad de reorientar a la psicología hacia nuevos caminos, por los que han avanzado posteriormente numerosos psicólogos soviéticos (Vigotski, 1932/1994, p.12) Tomo I.

³² Para la vieja psicología, que solía considerar todos los aspectos de la actividad psíquica del hombre como conocidas combinaciones asociativas de las impresiones acumuladas anteriormente, el problema de la imaginación constituía un enigma insoluble. Se quisiera o no, la vieja psicología tenía que reducir la imaginación a otras funciones, porque la diferencia principal entre la imaginación y las restantes formas de actividad psíquica humana consiste en lo siguiente: la imaginación no repite en iguales combinaciones y formas impresiones aisladas, acumuladas anteriormente, sino que construye nuevas series, a partir de las impresiones acumuladas anteriormente (Vigotski, 1932/1994, p. 396) Tomo II.

³³ Dicho de otro modo, esos psicólogos dieron con la idea acertada de que la actividad de la imaginación, incluso cuando opera con imágenes anteriores es una actividad condicionada psíquicamente de modo distinto que la actividad de la memoria. Dicho de otro modo, esos psicólogos dieron con la idea acertada de que la actividad de la imaginación, incluso cuando opera con imágenes anteriores es una actividad condicionada psíquicamente de modo distinto que la actividad de la memoria. (Vigotski1932/1994, p.1) (Tomo II - Conferencia 5 – Imaginación).

³⁴ El análisis de la actividad de la imaginación en sus diversas formas y el de la actividad del pensamiento muestran que sólo enfocando estas clases de actividad como sistemas encontramos la posibilidad de describir los importantísimos cambios que tienen lugar en ellas, las dependencias y los nexos que en ellas se descubren (Vigotski, 1932/1994, p.10) (Tomo II).

luz sobre o papel desempenhado pela linguagem e o pensamento, na organização das funções psíquicas superiores, como características especificamente humanas, as quais relacionam-se aos produtos do desenvolvimento humano.

O cerne das discussões aqui empreendidas é que todo esse conjunto de funções psicológicas apresenta interconexões em que cada função não pode ser analisada em separado ou de forma hierarquizada. Na primeira infância, a consciência apresenta-se como indiferenciada inicialmente, na qual está “o germe de todas as futuras funções” (Vigotski, 2018^a, p.95). Para ele, as funções psicológicas superiores são um acontecer permanente.

No processo de desenvolvimento, e em particular no desenvolvimento histórico do comportamento, alteram-se não tanto as funções, como havíamos estudado antes (esse foi o nosso erro), não tanto a estrutura delas, não tanto seu sistema de movimento; **o que se altera e se modifica são as relações, as ligações das funções entre si, surgem novos agrupamentos, antes desconhecidos no estágio precedente.** Portanto, a diferença essencial na passagem de um estágio a outro é com frequência não uma alteração intrafuncional, mas interfuncional, uma alteração das leis interfuncionais, de estrutura interfuncional. (Vigotski, 2023, p. 186).

Os elementos mediacionais (instrumentos e signos) constituem as funções psicológicas superiores, como sistema semiótico (Pino, 1995). Podemos dizer que os signos e os instrumentos servem como elementos mediacionais entre o homem e o mundo objetivo, pois constituem o meio pelo qual a atividade humana modifica, domina ou controla a natureza.

“A imaginação (inseparável da emoção) aparece como processo psicológico fundamental para que o desenvolvimento adquira seu caráter de atividade revolucionária” (Sawaia, Silva, 2015, p. 356). Nessa mesma direção, Hedegaard (2016) ressalta a emoção e a imaginação como construtos importantes na brincadeira infantil, defendendo como principal argumento que as crianças exprimem “os motivos, as emoções e os sentimentos que estão intimamente ligados ao desenvolvimento da imaginação, fantasia e criatividade” (Heedegard³⁵, 2016, p.59) em suas brincadeiras.

A imaginação e a fantasia funcionam como segunda expressão das emoções humanas, compondo o mecanismo psicológico que possibilita o surgimento da antecipação emocional. Vigotski considera que:

O processo de desenvolvimento da imaginação infantil, assim como de outras funções psíquicas superiores, está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam, isto é, a forma

³⁵ Children’s play in preschool age and early school age becomes the leading activity according to Vygotsky, and thereby the play motive becomes most important in this age period. This does not mean that play is the most common but is the most important activity for the child (Hedegaard, 2016, p.66).

fundamental de atividade coletiva social da consciência infantil. [...] O motor principal da imaginação é o afeto (Vigotski, 1932/1999, p. 123-124).

Há três enfoques, nessa citação, por Vigotski. O primeiro enfoque seria a composição do sistema psíquico humano, formado pelas funções psicológicas superiores, em que a atividade da imaginação desenvolve-se em interconexão constante com as outras funções psicológicas superiores, formando o todo, o sistema psíquico humano. O primeiro grande sistema psicológico que surge na vida da criança é a consciência (Toassa, 2009). Para percorrer essa noção teórica de sistemas psíquicos, retomamos a sua argumentação sobre a constituição dos sistemas psicológicos humanos, em que

Para Vigotski, o primeiro grande sistema psicológico a surgir na vida da criança é a consciência; ou antes, uma neoformação consciente, denominada como “proto-nós” ou “grande-nós”, típica do final do primeiro ano de vida. A criança já toma, aí, consciência de que alguém cuida dela. Ou seja: há uma diferenciação mínima pela qual a criança se une às pessoas e se separa dos objetos físicos. Essa neoformação é constituída por uma estrutura sensório-motora e afetiva que possibilita à criança e seus cuidadores interações conjuntas, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos sistemas psicológicos terciários. Mas, perto do fim da primeira infância (1-3 anos), devido às maiores possibilidades de ação infantil, à interferência do próprio adulto (que tende a diferenciar a criança dele próprio), ao maior nível de consciência da criança quanto ao seu mundo, na perspectiva dela própria a díade interacional separa-se em diferentes indivíduos: de forma suficiente para que Vigotski considerasse a personalidade como neoformação típica dos três anos de vida (Toassa, 2009, p.234).

O segundo enfoque contempla o papel de destaque da linguagem no desenvolvimento da criança, o que possibilita a comunicação com os outros e a apropriação de significados/sentidos. “A linguagem não é apenas um meio para a compreensão dos outros, mas um meio para a compreensão de si” (Vigotski, 2023, p. 186). Assim, o desenvolvimento da linguagem nos expressa como ela é responsável pela ligação entre a criança e o meio. Inicialmente, a linguagem é utilizada de forma coletiva, como forma de comunicação com as outras pessoas. Depois, a criança começa a falar consigo mesma, aplicando a forma coletiva para uma prática de uso pessoal.

E o terceiro enfoque aborda o afeto como o motor principal da atividade de imaginar. De modo a aclarar a relação entre imaginação e afeto, Vigotski (2018b) discute as formas de relação entre a imaginação e a realidade. A primeira relação é baseada nas experiências anteriores da pessoa, ou seja, o que ele denominou como material da fantasia. A segunda relação envolve o que podemos imaginar a partir da narração de um fato ou história por outra pessoa, mesmo que não tenhamos vivenciado pessoalmente tal fato. A terceira contempla o enlace emocional, uma vez que não existe imaginação sem sentimento. Ao imaginarmos um

assalto, um acidente de carro, a perda de um ente querido, esse sentimento imaginado de medo/temor é um sentimento verdadeiro. E, por último, mas não menos importante, temos a imaginação cristalizada que pode ser definida como sendo todos os produtos técnicos imaginados (que não existiam antes) e que foram criados pela humanidade. Vigotski (2018b.) afirma que “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (p.31), pois não há pensamento vazio de sentimentos, frio ou somente intelectual. Podemos dizer que “o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana” (Smolka, 2000, p.46). Assim, a imaginação envolve a linguagem, os pensamentos e os sentimentos, que mobilizam a criação humana para a transformação tanto humana como do meio social.

Ao imaginar, o homem transforma a natureza e, possivelmente, a si mesmo. Ressaltamos que o homem precisa necessariamente realizar a ação/criação/produto/produção imaginada, ou seja, ele precisa realizar a ação.

A aranha realiza operações de um tecelão, e a abelha ao construir as suas colmeias faz vergonha a alguns arquitetos. Mas mesmo o pior dos arquitetos se distingue da melhor abelha desde o princípio, pois, antes de construir uma colmeia, ele já a construiu em sua cabeça. No final do processo de trabalho tem-se o resultado que, desde o princípio deste mesmo processo, existia na compreensão do ser humano, ou seja, idealmente. **O ser humano não apenas altera a forma do que é dado pela natureza; naquilo que é dado pela natureza ele realiza seu objetivo consciente, o qual, como uma lei, determina os modos e o caráter de suas ações e ao qual ele deve subordinar a sua vontade.** (MARX *apud* Vigotski, 2023, p. 27) [grifo nosso]

A atividade psíquica de imaginar possibilita ao homem construir novas formas de se relacionar com a natureza. Ao imaginar e realizar seus objetivos, o ser humano transforma a natureza, subordinando-a a sua vontade. Como argumenta Vigotski (2018b, p. 16), “tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. Nesse sentido, Pino (2006, p. 48) argumenta que a produção imaginária reafirma a “capacidade criadora dos seres humanos, adquirida no processo evolutivo, que lhes permite assumir o rumo da própria evolução. Ela constitui um dos pilares do processo de humanização”. O desenvolvimento humano considerado, assim, como um todo, e que as partes que compõem esse todo assumem diferentes relações, conforme cada etapa etária do ser humano. Dessa forma, “não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto dessas mudanças, surge um desenvolvimento comum da consciência” (Vigotski, 2018a., p.95).

Continuando esse percurso teórico, o autor menciona que o princípio da criação artística é compreender que a arte representa “o social em nós”, uma vez que a arte suscita as

emoções, as quais são consideradas inteligentes e ocorrem por meio da imaginação (Furtado, 2013). Vigotski explica que a reação estética envolve as impressões emocionais que temos ao nos depararmos com uma obra de arte. A obra de arte surge como esse lugar das justaposições onde sentimentos opostos podem ser relacionados na construção dos personagens, na vivência das cenas, ou seja, como vivenciamos a obra de arte. Podemos nos identificar com o herói ou o vilão, apresentarmos sentimentos conflituosos, como também nos emocionarmos com o desfecho para os personagens.

Nesse ponto, podemos destacar a contribuição de Leandro (2017) ao analisar que o conteúdo da brincadeira de faz de conta emerge do real, por um conjunto de reações emocionais, que vão se organizando por meio de um enredo, que passa por pequenas e grandes catarses. O autor conclui que o brincar de faz de conta é uma atividade humana repleta de catarses que orientam o comportamento pelas normas das relações sociais, pois quando o efeito catártico termina a brincadeira se encerra, podendo recomeçar novamente em outro momento.

Ao mencionarmos que a atividade de brincar é uma atividade humana, repleta de processos catárticos, pelas crianças, podemos considerar que essa atividade apresenta semelhanças com os processos de reação estética, sobretudo quando apreciamos uma obra de arte. Há um entrelaçamento entre o sentimento e a fantasia na obra de arte, como na atividade de brincar das crianças pequenas. Nas palavras do próprio Vigotski (1925/1999)

A base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade de fantasia que sempre requer de nós a expressão da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga de energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatas suscitadas, que consiste na catarse da reação estética. (Vigotski, 1925/1999, p.272)

Nesse contexto de reflexões sobre a reação estética, Vigotski (1925/1999) analisa-a como uma catarse, ou seja, o efeito de “autocombustão” derivado da descarga de emoções. Ressalta, também, que a obra de arte é baseada em uma unidade de análise sentimento/fantasia. Há, assim, uma trama de afetações que envolve as sequências interacionais e as linguagens em uso, integrando o complexo sistema psicológico humano. A

imaginação é compreendida como uma função psicológica superior que se desenvolve por meio das relações sociais. Abordaremos, na próxima seção, um conceito chave para essa tese: a atividade de brincar, tanto para Vigotski como para Leontiev.

3.1.2 – Atividade de brincar

Vigotski afirma que “no jogo, na mentira ou nas histórias, a criança encontra uma fonte inesgotável de vivências e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que novas necessidades e aspirações adquiram vida” (2003, p.155). De acordo com ele, a criança interpreta papéis que ela quer vivenciar e, com isso, ela se desenvolve, age conforme as regras sociais do papel desempenhado para desenvolvimento da sua autonomia e auto-organização. Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, transforma a brincadeira em um espaço de liberdade. Essa liberdade é ilusória (Vigotski, 2021), pois a criança mantém nas brincadeiras as regras sociais condizentes ao papel que está sendo desempenhado/ encenado, ou seja, quando se brinca com uma banheira, considera-se as características do banho, o papel desempenhado é conhecido e esperado socialmente, que são mantidas na brincadeira com situação imaginária.

Vale destacarmos que a atividade de brincar mobiliza todo o sistema psicológico: a percepção, a memória, a atividade voluntária, o pensamento, a linguagem/fala. Vigotski (2021) destaca que essa atividade engloba, pelo menos, duas dimensões importantes da constituição humana.

A primeira dimensão é afetiva, em que a criança realiza afetos generalizados, sendo que, ao brincar, ela realiza desejos, reage a eles com afeto e generaliza reações afetivas. Mas a criança não tem a consciência dos motivos pelos quais realiza a atividade de brincar. “A esfera de motivos, ações e impulsos está relacionada às esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição” (Vigotski, 2021, p. 214-215). A invenção da brincadeira decorre de forma inconsciente, pois a criança brinca sem ter a noção consciente do que faz. Tanto que, se for questionada do porque brinca de algo ou de alguma coisa, ela não consegue responder conscientemente. Nessa mesma situação, o adolescente consegue responder o motivo que o levou a realizar determinada atividade.

A segunda dimensão é imaginativa, quando há criação de situação imaginária na brincadeira, pela criança. Vigotski (2021) assinala as dificuldades para a ideia de se teorizar sobre a brincadeira com situação imaginária, visto que nas teorias anteriores não se

considerava a situação imaginária como uma qualidade principal da atividade de brincar, e sim como um tipo, ou como uma caracterização de brincadeira.

Nessa direção, o autor discorre sobre três pontos para que possamos compreender a situação imaginária como uma qualidade da atividade de brincar. O primeiro ponto é o alerta sobre o risco de se cair em uma abordagem intelectualista da brincadeira, superar a ideia da criança como “um algebrista fracassado que não sabe escrever os sinais, mas os imagina em ação” (Vigotski, 2021, p.215). O segundo ponto seria compreender a atividade de brincar considerando apenas o processo cognitivo, relegando a segundo plano o aspecto afetivo e a atividade de brincar propriamente dita. E, por último, é justamente desvendar qual seria o papel da atividade de brincar para o desenvolvimento da criança.

Podemos nos questionar, como é que se desenrola a atividade de brincar. Há a criação de uma situação imaginária pela criança, situação que parte justamente da diferenciação entre o campo visual e o campo semântico e que surge no período pré-escolar (Vigotski, 2021). Dentro desse escopo, Gomes e Pereira (2022) ressaltam que a brincadeira é uma atividade que transforma o social em individual, por meio da mediação semiótica, ou seja, conversão das relações sociais em relações mentais. Os dramas vivenciados na brincadeira possibilitam a apropriação e ressignificação do que acontece socialmente. São processos de constituição do ser humano.

As crianças agem na brincadeira conforme as regras. Cada papel desempenhado pela criança, bem como as relações com os artefatos culturais, com significados modificados, sempre decorre das regras. Assim, ela cria regras para si própria na brincadeira.

Para dialogar com essas questões, entende-se ser necessário retomarmos a explicação de Vigotski (2021) quando ele diz que qualquer brincadeira com regras contém situação imaginária, e que qualquer brincadeira com situação imaginária contém regras. As regras são adotadas pelas crianças nas relações com os adultos e reproduzem-nas em suas brincadeiras (Cruz, 2015). Tomamos, por exemplo, a pesquisa de Góes (2000) na qual ela descreve quatro possibilidades de atuação das crianças na criação de situações imaginárias na atividade de brincar: i) brinca daquilo que já vivencia (filha/ irmã/ estudante); ii) daquilo que ainda não pode ser (mãe, médica, professora); iii) daquilo que o código social não permite (ladrão, bêbado, sequestrador, fora da lei); iv) daquilo que sonha em ser (pai, astronauta, mecânico).

Vigotski afirma que “a criança aprende a agir em função do que tem em mente e não do que vê” (Vigotski, 2021, p. 222). Ela, ao brincar, age em função do que está pensando, baseada em motivos internos e não apenas nos artefatos em si. Não podemos deixar de mencionar que os artefatos culturais têm um papel fundamental, permitindo ou não

determinadas ações – por exemplo, um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo pela imaginação/criação da criança – mas dificilmente vai ser transformado em um cobertor para cobrir a filha na atividade de brincar.

Nessa mesma perspectiva, o autor afirma que a unidade afeto e percepção são amarras situacionais da criança, característica do desenvolvimento da consciência na primeira infância. A percepção considerada como um primeiro momento na reação motora-afetiva, em que qualquer que seja a percepção, ela é estimuladora da atividade. As duas dimensões não podem ser analisadas separadamente, uma vez que a percepção não é independente da reação afetiva da criança.

A ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária leva a criança a aprender a se comportar não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no sentido desta. (Vigotski, 2021, p. 223).

Dentro desse escopo teórico, ao estudar a linguagem, Vigotski (1932/1994) analisa a palavra como uma unidade de análise do processo de significação (Pino, 1993). Na estrutura da palavra, “o significado é o elo que une o significante e o referente (objeto ao qual ele se refere) e essas relações entre esses elementos não são fixas, o que permite os múltiplos “jogos de sentido” que caracterizam a fala” (Pino, 1993, p. 20). Vigotski (2021) afirma que na brincadeira na idade pré-escolar surge a divergência entre o campo semântico e o campo ótico, em que a ideia se separa do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não apenas do objeto. Nascimento, Araújo e Miguéis (2009) explicam que quando a criança utiliza uma vara para substituir um cavalo na brincadeira ela demonstra que há imaginação na brincadeira como um todo, ou seja, uma situação imaginária. Assim, separar a ideia do significado da palavra é extremamente difícil para a criança. Nesse sentido, podemos dizer que a brincadeira é uma possibilidade para que essa transição ocorra.

De acordo com a THC, os objetos que são substituídos por outros na brincadeira são denominados como pivôs (Vigotski, 2021). Há de se considerar que a substituição dos objetos por pivôs é justificada, uma vez que “a criança não consegue separar a ideia do objeto; ela precisa ter um ponto de apoio em outro objeto” (Vigotski, 2021, p. 225). O pivô faz a mediação entre a ação e o significado. A ação na esfera imaginária é regida pelos significados dados pela criança, que vão além da percepção imediata. Diante desse contexto, ele explicitou que a percepção humana pode ser analisada metaforicamente como uma fração, em que o numerador é o objeto e o denominador é o sentido. Podemos, então, inferir que a

percepção humana é generalizada, carregada de significações. À medida que o significado passa a predominar sobre as características físicas dos objetos, a percepção é mediada por aquilo que a criança quer simbolizar na brincadeira como, por exemplo, quando a caixa de papelão (pivô) se transforma em um trem ou em uma piscina de bolinhas ou em um foguete, como veremos no quarto capítulo deste texto.

Para a criança, nem tudo pode ser o pivô; ela atribui características do objeto para que ele possa assumir o papel almejado na situação imaginária. Nessa direção, há conservação das características dos objetos, mas os significados mudam, ou seja, o sentido toma o lugar predominante na brincadeira, podendo ser definido na fração sentido/objeto (Vigotski, 2021). “A criança opera com significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer relação real e com qualquer outra coisa real” (Vigotski, 2021, p. 227). Nessa afirmação, ele alerta para uma contradição importante, pois a brincadeira é um momento transitório entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento separado da situação real. “A criança, primeiramente, age com os significados, do mesmo modo que o faz com os objetos; depois toma consciência deles e começa a pensar” (Vigotski, 2021, p. 228).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato (Vigotski, 2021, p.238). “Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre ação interna e ação externa são a imaginação, a compreensão e a vontade, processos internos numa ação externa” (Vigotski, 2021, p. 232). Podemos dizer que tanto o sentido como a ação são pontos importantes na atividade de brincar. Muda-se a direção entre ação-sentido para sentido-ação; há a volta da ação para o sentido novamente, constituindo uma relação dialética em que ação e sentido se contradizem e se complementam, o que demonstra o caminho para o pensamento abstrato na criança. Esclarecemos que é na brincadeira que a criança se submete ao sentido, mas ocorre o oposto na realidade, pois a ação prevalece em relação ao sentido.

Assim, a brincadeira é fonte de desenvolvimento. De acordo com Gomes e Pereira (2022), a atividade de brincar cria zonas de desenvolvimento iminentes, que potencializam a capacidade de criação, imaginação, fala, pensamento e afetividade durante o desenvolvimento cultural dos bebês e crianças. Os autores baseiam-se em Vigotski ao definirem a zona de desenvolvimento iminente como zonas de convivência, de compartilhamento de saberes entre os sujeitos, tendo como partida a zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer sozinha, para que possamos observar os seus novos desenvolvimentos.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 235).

Diante da perspectiva de que a ação da criança em um campo imaginário possibilita que ela alcance novos patamares em seu desenvolvimento podemos dizer que a atividade de brincar possui objetivos (Pimentel, 2007; Vigotski, 2021). Dado o objetivo, todo o resto o acompanha para que a situação imaginária transcorra. A criança age e aprende a ter a consciência de suas ações, age consciente de que cada objeto possui o seu significado. Sob essa ótica, a atividade de brincar movimentada a [ação/imaginação] criando uma situação imaginária. Essa atividade promove a apropriação do meio histórico-cultural, pela criança, pois, na brincadeira, a criança constrói cenários lúdicos e assume papéis sociais - personagens (Silva, 2006). Ela reproduz as ações dos adultos sobre os objetos (Teixeira, 2013), reelabora situações reais em situações imaginárias.

Destacamos que o conceito de atividade também nos proporciona profícuas discussões no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo no desenvolvimento infantil. Para detalhar o conceito de atividade ampliaremos as nossas discussões com os estudos de Leontiev.

Em consonância com a THC, Leontiev (2021) procura compreender as categorias mais importantes para a construção de um sistema integral de psicologia concreta sobre o nascimento, funcionamento e construção do reflexo psicológico da realidade que perpassa a vida dos seres humanos, quais sejam: atividade, consciência e personalidade. A análise da atividade consiste em integrar os elementos psíquicos internos e estudá-los em unidades de análise, considerando o sistema integral da Psicologia Concreta. A consciência como uma forma elevada, especificamente humana, do psiquismo, que surge no trabalho social e pressupõe o funcionamento da linguagem, é o mais importante pré-requisito da psicologia. A personalidade abrange a pessoa em sua totalidade empírica. Podemos considerar “a personalidade como uma neoformação psicológica, que se constitui nas relações de vida do indivíduo como resultado da transformação de sua atividade” (Leontiev, 2017, p.191-192).

Seguindo essa direção, a atividade principal é aquela na qual os processos particulares são reorganizados (Leontiev, 2017). Feita essa observação, ele atesta que as crianças possuem condições de vida desde o nascimento e que estas condições produzem o conteúdo de sua atividade. Assim, não é a idade da criança que determina o estágio do desenvolvimento, “pelo contrário dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (Leontiev, 2017, p.66).

É sumamente significativo frisar que por atividade “designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2017, p.68). Para ele, ao executarmos uma atividade expressamos emoções e sentimentos, que são características psicológicas importantes. Como exemplificado pelo autor, em uma caminhada pela rua podemos vivenciar várias sensações, desde nos estressarmos com algum obstáculo ou até sorrirmos ao caminharmos sob uma chuva fina (Leontiev, 2017).

Entre os conceitos do autor em epígrafe, sobressai a diferenciação entre a atividade e a ação. A atividade como processo psicológico que se dirige a determinado motivo pelo qual tal atividade é dirigida ou realizada. A ação é considerada um processo que está diretamente relacionado à atividade da qual faz parte, ou seja, “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (Leontiev, 2017, p.69). O objeto de uma ação é o propósito a ser atingido. Ao lermos um livro para passarmos em uma prova, delimitamos então o motivo de lermos o livro, ou seja, dominaremos o seu conteúdo para passarmos na prova (Leontiev, 2017). Assim, a ação propriamente dita é ler o livro.

A sua perspectiva teórica contribui para entender que a brincadeira é uma atividade em que o motivo está no próprio processo. Assim como Vigotski, Leontiev (2017) diferencia a atividade lúdica dos animais e a atividade lúdica das crianças, isto é, a atividade lúdica infantil não é instintiva, como é nos animais. A atividade de brincar é uma atividade humana, objetiva, que demonstra o desenvolvimento da percepção da criança, dos objetos humanos que vão construindo o repertório de sua brincadeira. A atividade de brincar ganha centralidade, tornando-se um tipo principal de atividade (Leontiev, 2017) da criança.

Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (Leontiev, 2017, p. 120).

Para a criança, ao operar com os objetos desconhecidos ou impróprios a ela, há criação de uma situação imaginária, em que a consciência das coisas emerge sob a forma de ação pela própria criança (Leontiev, 2017). Diante desse cenário, a atividade de brincar surge para resolver o impasse entre a necessidade de agir e a impossibilidade de realizar determinada ação. “Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as

condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (Leontiev, 2017, p.120).

Chamamos a atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolve em processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2017, p.122).

Como explica Leontiev (2017), a situação imaginária nasce das condições da ação, surge nas contradições encontradas pela criança entre a operação e a ação. Nesse ponto, consideramos necessário esclarecermos como ocorre a situação imaginária para Leontiev: i) a ação surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com o motivo definido (sentido da consciência); ii) o conteúdo ou o aspecto da ação que corresponde às suas condições (unidade singular da consciência, significado associado a esse conteúdo da atividade). Ele afirma que em uma ação produtiva normal, o significado e o sentido estão sempre ligados de uma certa maneira, o que não ocorre nas ações da brincadeira. Na brincadeira, como já mencionado, há ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no processo de brincar,

Para Leontiev, a atividade humana é mediadora, já para Vigotski, a mediação ocorre pelo outro e pelo signo, na mediação semiótica. Assim, para este autor o processo de significação é o princípio, ponto em que ele diverge de Leontiev.

Podemos dizer que para Vigotski a atividade de brincar é concebida como uma atividade guia do desenvolvimento infantil. Na mesma acepção teórica, temos Leontiev que destaca as motivações das ações da criança e como ela vai se apropriando da cultura por meio de sua atividade lúdica.

Assim, ambos autores consensualizam que a brincadeira é o tipo principal de atividade da criança. Ela está relacionada às vivências das crianças, uma vez que nessa atividade elas se apropriam das práticas culturais. A imaginação, como já mencionamos nesse capítulo, é uma função psicológica superior que estabelece relações com outras funções psíquicas, formando o sistema psíquico humano. Dentro desse escopo teórico, afirmamos que o brincar é uma atividade de produção de significações (Costa, 2003; Nascimento, Araújo e Miguéis, 2009; Silva, 2021) e de constituição das subjetividades das crianças (Teixeira, 2009, 2013) e, portanto, do psiquismo, sendo fonte do desenvolvimento cultural humano (Vigotski, 1933/2009).

A atividade de brincar institui a ação no meio social e a criação de sentidos para o que acontece. A partir desse pressuposto, argumentamos que essa atividade é constituída pela unidade de análise [*imaginação/criação*] compartilhada das crianças, pois permite criar diversos modos de sua participação em um grupo social por meio das linguagens em uso e dos contextos culturais nos quais estão inseridas. Consideramos, assim, que as crianças, por meio da unidade de análise [*imaginação/criação*] compartilhada, evidenciam o processo de significação constituído a partir do entrelaçamento do que aconteceu na vida coletiva e das dimensões individuais e afetivas delas, as suas vivências. Nessa direção, abordaremos esse construto teórico-metodológico para a constituição do psiquismo humano na próxima seção.

3.1.3 -Vivência – *Pereživânie*

Ao iniciar essa seção, temos como propósito central compreender o conceito de vivência.

Valendo-nos de exemplos que vimos quando analisamos crianças, podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. **A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança** (Vigotski, 2018b, p.75). [grifo nosso]

Na citação acima, o autor bielorrusso afirma que a vivência pode ser definida como uma unidade de análise capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana no meio social, ou seja, o que é realmente tomado como sendo ação do meio e como podemos analisar esse momento refratado no desenvolvimento da criança. Na mesma direção, Toassa afirma que a vivência é uma unidade sistêmica da consciência, pois, “havendo atividade cerebral humana qualquer que seja o grau de emotividade, haverá vivência” (Toassa, 2009, p.28). A mesma autora aponta que, na THC, “toda função psíquica superior tem uma face vivencial ao lado de sua ação no mundo, e tanto as partes como o todo da consciência podem ser generalizadas pela linguagem” (p.28), no processo de constituição humana.

As vivências e ações são a expressão sistêmica dessa atividade consciente a um só tempo ativa e passiva, mediada e imediata, como relação interna entre pessoa e meio. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõe, na atividade

consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles (Toassa, 2009, p.231).

Ao pensarmos na vivência, enquanto construto teórico-metodológico, podemos dizer que há vivência na atividade de brincar das crianças. De acordo com Cruz (2015), a criança se apropria da atividade de brincar, sendo, pois, uma atividade em que ela utiliza elementos da relação estabelecida com o outro, em que o adulto ocupa um papel importante. Desde a manipulação de objetos até a brincadeira com situação imaginária, existe um processo de desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a fantasia ganha corpo por meio de diversas atividades desenvolvidas por ela. A [*imaginação/criação*] cria a brincadeira. Concebemos a atividade de brincar como atividade humana (Vigotski, 2021) que impulsiona o desenvolvimento das crianças, como processo complexo e dialético, um “caminho pelo qual o social se torna individual³⁶” (Veresov e Fleer, 2016, p. 327). Assim, a vivência das crianças em situações sociais de desenvolvimento pode ensejar a transformação das funções psicológicas elementares e superiores, bem como a transformação do próprio contexto no qual as crianças estão inseridas.

A Situação Social de Desenvolvimento (SSD) pode ser definida como uma relação única entre a criança e a realidade social e caracteriza o momento inicial de todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, bem como o percurso de constituição da personalidade. A SSD destaca o papel ativo da criança em sua relação com o meio social. Há diferenças entre a SSD e o ambiente social, uma vez que a SSD compreende uma unidade complexa e dinâmica de certas características do ambiente e de certas características individuais da criança. Sob esse aspecto não é possível analisar a SSD dividindo-a em partes. A vivência (*pereživânie*) compreenderia uma unidade de análise de uma SSD, como também um prisma psicológico, que reflete o papel do ambiente social no desenvolvimento cultural (Vigotski, 2018a).

Indicamos as contribuições de Jerebtsov (2014) ao elencar quatro pontos-chave das vivências: i) a vivência é uma característica da Situação Social de Desenvolvimento (SSD), que reflete a unidade do interno e do externo no desenvolvimento; ii) as vivências são a unidade afeto-intelecto; iii) as vivências são uma unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade; e iv) a vivência conduz ao desenvolvimento da personalidade, condição interna de uma neoformação. O conceito de vivência (*pereživânie*) nos permite compreender a importância da relação subjetiva entre a criança e o meio social, indicando o papel das circunstâncias e dos modelos de educação.

³⁶ Tradução nossa.

De acordo com o escopo teórico da THC, diante do conceito de vivência, destacamos a concepção de subjetividade. Neves, Gomes e Dominici (2021) afirmam que “a subjetividade da criança está social e emocionalmente inserida em um processo de tomada de consciência, produção de significações e se relaciona efetivamente com o que está ocorrendo no ambiente³⁷”. Podemos acrescentar que a constituição da subjetividade³⁸ em bebês/ crianças bem pequenas é um tema recente na área da Psicologia da Educação. Dominici (2021) define a subjetividade como uma unidade ou o resultado do encontro da individualidade com a coletividade. A subjetividade como um processo dinâmico, tanto individual como social, resultado dos processos de significações produzidos e apropriados nas/pelas relações sociais.

O drama contempla o caráter dinâmico da constituição da pessoa, engloba a diversidade e a complexidade das relações sociais internalizadas pelos sujeitos (Vigotski, 2009). Assim, o drama, para Vigotski, compreende o sentido das ações de uma pessoa dentro de uma trama existencial, considerando os acontecimentos de sua vida, superando as ênfases que as teorias psicológicas anteriores preconizavam, ora o comportamento, ora os processos mentais das pessoas (Mesquita *et al*, 2016).

Nesse contexto de reflexões, podemos também dizer que as vivências envolvem contradições e tensões no processo de desenvolvimento do ser humano, uma vez que “existem em forma de drama, eventos dramáticos, colisões e confrontos entre as pessoas” (Veresov e Fleer, 2016, p. 327). Nessa direção, podemos dizer que as crianças imitam as situações já vividas por elas. No entanto, a situação imaginada não é a simples reprodução ou cópia idêntica do que ocorreu na realidade. O processo de atividade criadora buscará elementos das vivências das crianças, de forma dialética e, ao mesmo tempo, apresentará tais situações de uma forma diferente do que fora vivido anteriormente.

De acordo com o escopo teórico da THC, o conceito de vivência (*pereživânie*) é importante para analisar a ação do ambiente sociocultural, em que o social se torna individual, constituindo-se como um conceito importante para a compreensão do desenvolvimento cultural (Toassa e Souza, 2010).

A vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram

³⁷ Children’s subjectivity is socially and emotionally embedded in a process of making meaning and effectively relating to what is occurring in the environment (Neves, Gomes, Dominici, 2017, p. 15).

³⁸ Não usamos o termo “personalidade” por carregar sentidos contraditórios no contexto brasileiro da psicologia do desenvolvimento.

selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018b, p.78).

De acordo com Vigotski, a vivência é a expressão da relação estabelecida entre o meio e a criança, ou seja, consiste em algo que impacta o sujeito, que o transforma, e modifica a sua relação com a realidade, constituindo, assim, a unidade [*pessoa/meio*]. Não podemos dizer que tudo o que acontece com o sujeito constituirá suas vivências. Toassa e Souza (2010) explicam que o conceito de vivência abrange “a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (consciência e personalidade)” (p.765).

O entendimento de Vigotski é que as vivências são constituídas na unidade [*afeto/intelecto*], de acordo com suas inspirações em Espinosa (Marques, 2009). Apoiando-nos em Vigotski, podemos dizer que as vivências envolvem aspectos emocionais, sensações e percepções, que são específicas para cada sujeito. Uma mesma atividade de brincar com caixas de papelão, em uma turma de Educação Infantil, pode acarretar vivências diferentes em cada sujeito que esteja participando daquele momento.

Em consonância com a THC, podemos dizer que a atividade é uma condição fundamental para o desenvolvimento da consciência humana. Para Marques (2009), baseando-se em Vigotski, o desenvolvimento da consciência humana é histórico, mediado pelo outro, o que resulta na produção de significações. Para dialogar com essas questões, entendemos ser necessário aprofundarmos na discussão do processo de significações para a constituição das vivências.

Para Vigotski, o conceito de significado da palavra compreende uma unidade de análise entre [*fala/pensamento*] (Vigotski, 1934/1993). Assim, o significado pertence tanto ao pensamento quanto à fala, como uma generalização que comporta o fundamento e a essência da palavra. Ao nascer, o ser humano está imerso em uma realidade social, histórica e cultural que integra um sistema de significações. O autor afirma que há um caráter dinâmico da significação na interlocução, ou seja, à medida em que a criança estabelece interlocuções com o outro, ela se apropria dos significados.

Podemos dizer que os significados são construídos socialmente e possuem características culturais. Já o sentido é particular³⁹ pois abrange a soma de todos os eventos

³⁹ Consideramos que o particular é sempre social, corroboramos com as afirmações de Vigotski ao estudar Hamlet em que “condensa as tensões e as contradições da condição humana e, nesse sentido, desfaz dualismos: a

psicológicos evocados na consciência, pela palavra. Dessa forma, o sentido é uma formação dinâmica e variável, com possíveis zonas de instabilidade diferentes (Vigotski, 1934/1994). Góes e Cruz (2006), ao analisarem os conceitos de significado e sentido em Vigotski, abordam a generalização como uma ação que contempla a palavra e o conceito, sendo a significação relacionada às vivências, em que a criança, por meio da interação verbal, aplica a palavra conforme determinado conceito. As autoras apresentam duas unidades de análise que, segundo elas, aparecem em diferentes textos de Vigotski: relação cognição-imaginação e relação significação-sentido.

A relação entre imaginação e cognição são processos diferentes, não opostos e que se interpenetram. “Para ele (Vigotski), a imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida” (Góes, Cruz, 2006, p.42). Já na relação entre significado e sentido, a palavra é fundamental para a compreensão dos significados, pela interlocução com os outros. O sentido é considerado como um significado interior que a palavra constitui para o falante, um subtexto da expressão (Góes, Cruz, 2006). Assim, os sentidos podem ser interpretados como um processo de produção particular (interior) pelos sujeitos, em uma dada cultura.

o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra sem pensamento é uma coisa morta, e um pensamento sem palavra permanece na sombra. A ligação entre eles, no entanto, não é constante. Ela surge no curso do desenvolvimento e evolui por si mesma. À afirmação da Bíblia, "No princípio era a palavra", Goethe faz Fausto responder: "No princípio era a ação." Aqui tentamos diminuir o valor da palavra, mas podemos aceitar esta versão se lhe dermos uma ênfase diferente: **no início era a ação**. A palavra não foi o começo – a ação foi a primeira – é o fim do desenvolvimento, o ato culminante⁴⁰. (Vigotski, 1934/1993, p. 508) (Tradução nossa, grifo nosso)

A criança é desafiada a “separar a ideia (significado da palavra) do objeto”, e ela encontra na brincadeira uma forma de superar esse desafio. Ela age/imagina, imagina/age, em uma relação dialética. Dessa forma, na brincadeira, a criança utiliza o significado separado do artefato cultural e o significado é inseparável da ação real com o objeto real.

dimensão individual é intrinsecamente social; a biológica é cultural; a racional é emocional” (Smolka, 2000, p.48).

⁴⁰ “el pensamiento nasce a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por si misma. A la afirmación de la Biblia, “En el comienzo era la palabra”, Goethe hace que Fausto responda: “En el recomienzo era la acción”. Aquí se intenta detractar el valor de la palabra, pero podemos aceptar esta versión si le otorgamos un énfasis diferente: en el comienzo era la acción. La palabra no fue el comienzo – la acción estaba primero – es el fin de desarrollo, la coronación del acto. (Vigotski, 1934/1993, p. 508)

Ou seja, a criança, primeiramente, age com os significados do mesmo modo como que o faz com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra. (...) Daí decorre a definição funcional dos conceitos, ou seja, dos objetos; daí decorre que a palavra é parte do objeto (Vigotski, 2021, p. 228)

A significação é um aspecto presente na brincadeira. À medida que a criança brinca, ela desenvolve a significação e constrói o seu imaginário (Rocha, 1997). O imaginário constitui-se por meio das imagens humanas, “já que toda a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza criativa; o que permite afirmar que o imaginário é o que define a condição *humana* do homem” (Pino, 2006, p.49).

Nesse ponto, podemos destacar a visão de Pino (1995) que explica a abertura da criança ao mundo simbólico, que só ocorre pela sua apropriação das várias formas de mediação semiótica, em particular a linguagem. Os objetos semióticos são aqueles que possuem nome, sejam físicos ou imaginários. Uma dimensão essencial no processo de humanização refere-se às relações entre a construção de novas situações no campo imaginário, o desenvolvimento da linguagem e as emoções. Nessa mesma perspectiva, Bernardes (2012, p.33) afirma que “o uso de signos na história do desenvolvimento humano é identificado como decorrente da ação mediada na atividade de comunicação”. Assim, essa atividade é a base de apropriação da realidade objetiva, considerada como a unidade de construção da consciência. Vigotski alerta que a atividade cognitiva pode envolver outras atividades mediadas, além daquelas relacionadas ao uso de signos e instrumentos, na constituição do psiquismo (Bernardes, 2012).

Pelo viés da THC, “a linguagem é concebida como instrumento mediador entre o sujeito e o mundo objetivo” (Bernardes, 2012, p.36), como também uma forma da criança compreender a si mesma. Corroborando com essa discussão, retomamos a afirmação de Vigotski (2023) sobre a evolução dos processos volitivos, sendo que inicialmente os processos volitivos são processos sociais, coletivos, interpsicológicos, em que a criança se apropria da cultura, por meio do que ela vivencia no meio social. Ao internalizar a cultura, ela inicia um processo de operação interna, ou seja, reconstrói o que foi vivenciado por ela, consigo mesma, ou seja, ela se apropria da realidade objetiva. Como já mencionamos, há transformação dos processos interpessoais em intrapessoais. De acordo com Vigotski (2023), todas as funções

psicológicas superiores aparecem duas vezes: primeiro no nível social, depois no nível individual; assim, as funções mentais são relações sociais internalizadas (Smolka, 2000).

O desenvolvimento cultural da criança é um processo complexo, dinâmico, dialético e discursivo, que ocorre por meio das relações sociais, o que unifica o cultural e o biológico, constituindo-se, assim, o ser humano. Considerando a situação social de desenvolvimento, Gomes (2020) elabora a unidade dialética – [afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso] (ACCL), defendendo-a como uma unidade para estudo do desenvolvimento cultural dos bebês, das crianças, dos jovens e dos adultos. A ACCL constitui uma unidade de análise que considera o ser humano como um todo, acompanhando o argumento de Vigotski (1932/2018b.) sobre o método de estudo da unidade do desenvolvimento.

Tal método não “abrange apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro” (Vigotski, 2018b., p.37-38). Não há como considerar apenas a criança, sem relacionar o meio histórico e cultural, a sua situação social de desenvolvimento. Esses componentes compõem o todo que será analisado por meio da unidade de análise ACCL. Essa unidade possibilita a análise do desenvolvimento de “pessoas concretas, de carne e osso” (Gomes, 2020, p.124), superando a perspectiva da cognição apenas como processos mentais, promovendo o diálogo entre as culturas, as emoções e linguagens como práticas sociais construídas histórica e culturalmente.

O desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (Vigotski, 1932/2018, p. 35)

Essa unidade ACCL trabalha com a perspectiva de contrastes. Considera, pois, o desenvolvimento cultural como um processo global de desenvolvimento, de modo a não incorrer em uma proposta de comparações indevidas que pudessem gerar interpretações que incorressem em superioridade ou inferioridade entre as crianças (Gomes, Neves, 2021).

Dessa forma, reiteramos que, ao elaborarmos a unidade ACCL, estamos considerando “o corpo e a alma humanos” que não estão em ligação, mas que são unos. Assim, não há como compreender o desenvolvimento cultural dos bebês sem considerar que é por meio das afecções corporais (emoções, desejos, imaginação, querer, vontade) que o ser humano se mobiliza em direção a alguém ou a algo desde os primeiros dias de vida, uma vez que depende essencialmente do outro para sobreviver (Gomes, Neves, 2021, p.9).

De acordo com eles, podemos dizer que a unidade ACCL é uma síntese teórico-metodológica, partindo do fundamento de que os afetos são a essência do humano, que deles emana “a nossa cognição, nossa capacidade de conhecer, porém conhecer o que se produz como culturas, pela mediação semiótica, pelas linguagens em uso, em situações sociais de desenvolvimento” (Gomes, Neves, 2021, p.12). As linguagens em uso/ discursos produzidos pelas crianças desde bebês em interação com seu contexto histórico-cultural promovem o seu desenvolvimento cultural (Gomes, 2020). Assim, a ACCL compreende o sistema semântico, composto pela relação sentido-significado, na consciência humana, sobretudo considerando as singularidades do desenvolvimento cultural humano.

Em suma, podemos dizer que a criança desenvolve-se por meio da atividade de brincar, considerada como atividade guia do desenvolvimento infantil. Ela se apropria da realidade social e cultural por meio dessa atividade. As brincadeiras são constituídas por suas vivências, seja do ambiente familiar, seja do ambiente coletivo de educação, nos quais estão unidas. Consideramos, pois, a *vivência* como unidade de análise da atividade de brincar. Assim, as vivências poderão desencadear novas possibilidades de [*imaginação/criação*] promovendo o desenvolvimento cultural das crianças.

No próximo capítulo, discutiremos a nossa abordagem teórico-metodológica, entrelaçando a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação.

4 – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: ENTRECruzAMENTOS ENTRE A THC E A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos para compreender os processos de imaginação e criação na atividade de brincar das crianças, entre 2017 e 2019, da EMEI Tupi. Anunciado o nosso objetivo geral, buscamos caracterizar a nossa pesquisa como uma pesquisa qualitativa, definida como um processo de reflexão e análise da realidade, compreendendo as nuances do objeto de estudo (Gil, 2010). Nessa direção, escolhemos o entrelaçamento entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação como a nossa abordagem teórico-metodológica.

Diante dessa abordagem teórico-metodológica, há alguns esclarecimentos iniciais que se fazem necessários entre as duas lentes teóricas. A Etnografia em Educação procede da análise de elementos de uma situação social de desenvolvimento. Se, por exemplo, a análise é sobre a aprendizagem em sala de aula, considera-se tanto as relações parte-todo, como a dialética do coletivo e do individual nesse contexto. Já a Teoria Histórico-Cultural utiliza da unidade de análise, ou seja, nesse mesmo exemplo, analisa as relações indivisíveis entre instrução/desenvolvimento/aprendizagem como constituintes dessa unidade.

Esses esclarecimentos iniciais são importantes na construção de nossos entrecruzamentos entre as duas lentes teóricas. De acordo com Vigotski (2018b.), o método é um modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; “é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (p. 37). Ele diferencia o elemento e a unidade, explica que o elemento não possui as propriedades do todo, enquanto a unidade é considerada um embrião das propriedades do todo, ou seja, no processo de sua análise não perde as características do todo.

O que é a análise que decompõe em unidades um todo complexo, pois ela é definida por dois traços opostos. A análise que decompõe em elementos é definida pelo fato de o elemento não conter propriedades do todo. **Já a unidade é definida pelo fato que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo.** (Vigotski, 2018b., p.40-41).
[grifo nosso]

Outro destaque é que as unidades de análise permitem a exploração dos detalhes minuciosos e as conexões com esse todo complexo. Diante da perspectiva de Vigotski, (2018b) as características das unidades podem ser sintetizadas em: i) a análise destaca as

partes que não perderam as propriedades do todo; ii) utiliza-se do método de decomposição em unidades para explicar diferentes propriedades de uma totalidade complexa. Dito isso, para exemplificarmos essas duas características, retomamos as palavras de Vigotski (2018b) ao relacionar a constituição da fala da criança com o meio, pois existe uma importante relação entre o meio e as características da própria criança:

Consequentemente, vê-se que de novo, a unidade é crucial e não os elementos, ou seja, a relação entre o momento do meio e as características da própria criança. Se encontrarmos essa unidade, ela conservará em si, o que é próprio do desenvolvimento da fala como um todo, ou seja, a relação entre os momentos do meio e os momentos pessoais, isto é, os que estão enraizados nas especificidades da própria criança (Vigotski, 2018b., p. 47).

Consideramos importante destacar a sua afirmação ao estudar o desenvolvimento da criança, em não apenas estudar as formas de desenvolvimento infantil, e sim em estudar o desenvolvimento da criança em relação a ela mesma. Parte-se do pressuposto de que essas reflexões são necessárias para analisar a criança e seu desenvolvimento a partir do que ela própria apresenta, buscando esclarecer o caminho percorrido no desenvolvimento de uma etapa a outra (Vigotski, 2018b). Para dialogar com essas questões explicaremos como foi produzido o material empírico desta pesquisa.

A produção do material empírico, que hoje constitui o Banco de Dados da pesquisa, seguiu os princípios da Etnografia em Educação em diálogo com a Teoria Histórico-cultural, como já mencionado. Os autores Green, *et al* (2005) analisam alguns conceitos centrais da Etnografia em Educação, agrupados em três princípios: a etnografia como estudo das práticas culturais, a etnografia como uma perspectiva contrastiva e a etnografia como uma perspectiva holística.

O primeiro princípio da etnografia como estudo das práticas culturais compreende descrever e analisar uma dada cultura, em que o etnógrafo a descreve a partir de uma perspectiva êmica, de um membro do grupo.

A cultura não é uma variável, ou mesmo um conjunto de variáveis, mas um conjunto de princípios de práticas que são construídos por seus membros à medida que estabelecem papéis, relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertença ao grupo local (Green, *et al*, 2005, p.30).

Entendemos que as práticas desenvolvidas com as crianças desde bebês, entre os anos de 2017 e 2019, na EMEI Tupi, constituem uma cultura.

Cultura como um conjunto de princípios de prática que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros sugere que culturas, e por implicação, conhecimento cultura, não são fixas, mas sim abertas ao desenvolvimento, à modificação, à expansão e revisão de seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos. (Green, *et al*, 2005, p.30).

Considerando o conceito de cultura na Etnografia em Educação, baseamos nossas descrições nas ações, nas interações, nas utilizações de artefatos culturais, nas atividades da rotina desse grupo como elementos constituintes dessas práticas culturais na referida EMEI.

Quanto ao segundo princípio, a etnografia envolvendo uma perspectiva contrastiva subsidia nosso trabalho das seguintes formas:

i) o contraste como uma base de uma perspectiva de triangulação, dados, métodos e teoria; ii) a relevância contrastiva como uma forma de tornar visíveis práticas e processos êmicos; iii) diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para a identificação do conhecimento cultural (Green, *et al*, 2005, p. 34).

A perspectiva contrastiva permite “mostrar o que não estamos vendo”, no sentido de enquadrar pontos que são relevantes para as práticas culturais de um determinado grupo. O contraste não é uma comparação e sim uma forma de analisar pontos que se destacam em determinada prática cultural. O contraste exige dos etnógrafos fundamentar suas análises de modo a tornarem evidentes as situações sociais da vida diária dos membros do grupo observado (Green, *et al*, 2005).

Esclarecemos que ao aplicarmos a perspectiva contrastiva, mediante uma análise êmica das ações e das formas de linguagem das crianças desde bebês na atividade de brincar, avançamos em análises das nuances e das particularidades que podem passar despercebidas a uma análise superficial. Diante dessa perspectiva, corroboramos com Agar (1994) que propõe o conceito de pontos relevantes (*rich points*) de enquadre, ou seja, um local onde a cultura acontece e é transformada em um acontecimento extraordinário. Ao trazermos essa contribuição para a nossa pesquisa, temos a relevância da análise da atividade de brincar de duas crianças, por vinte minutos, com uma caixa de papelão, o que acontece ali? Há indícios de processos imaginativos e criativos nas atividades de brincar nos anos anteriores (2017 e 2018)? São questões que analisaremos no próximo capítulo.

E, por último temos o terceiro princípio da etnografia como uma perspectiva holística que analisa as relações entre parte-todo. A Etnografia é holística por estudar as unidades de análise consideradas como um todo. Sendo assim, uma unidade de análise pode ser uma sala de aula, uma comunidade ou um sistema educacional. Nessa perspectiva, “a análise deve

considerar como as partes se relacionam com o todo” (Green, *et al.*, 2005, p. 43). Há uma historicidade na identificação dos eventos, pois há que se buscar indícios tanto anteriores quanto posteriores para se construir a história do evento. O que podemos conceituar como evento?

Recorremos a Neves *et al.* (2018) que definem evento como uma sequência de ações (com a presença ou não de outros bebês e adultos) em torno de um tema específico e/ou com objetivo (mesmo que não esteja explícito). As autoras caracterizam que o evento precisa ter um começo, desenvolvimento e fim. Há uma análise densa para interpretar o que pode ser definido como evento, tais como: “quem está fazendo o quê, com quem, quando, como, com que propósitos e com quais consequências, sempre focalizando a sua história e relações com outros eventos” (Neves, *et al.*, 2018, p. 4; Green, *et al.*, 2005).

Os eventos integram o todo da sala de atividades na Educação Infantil, mas não compreendem o todo, como já mencionamos no início deste texto. A Etnografia é concebida como um aporte teórico-metodológico como um “trabalho de ecologia intelectual” (Green, *et al.*, 2005), no qual há uma preocupação em descrever uma situação social, em que “os etnógrafos buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectiva êmica, ou de um membro da comunidade” (p.28). A perspectiva êmica possibilita ao pesquisador a sua inserção no grupo estudado, considerando o que é significativo para aquele grupo, ou comunidade, resguardando a perspectiva ética de cuidado, respeito e zelo ao descrever e analisar essa situação social. “A etnografia é um processo complexo que envolve a descrição escrita de um grupo social, e que tais descrições se transformaram e conseqüentemente, se caracterizaram como mais sistemáticas e científicas no século XX” (Green, *et al.*, 2005, p. 25).

Como já mencionado, este trabalho está inserido em um Programa de Pesquisa longitudinal que acompanha, no entrelaçamento entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, o mesmo grupo de doze bebês ao longo de três anos na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Tupi, em Belo Horizonte, Minas Gerais. No início de 2017, primeiro ano da pesquisa, os bebês tinham entre sete e dez meses de idade. Esse grupo de pesquisa⁴¹ foi composto por professoras e estudantes da graduação e da pós-graduação e tem como objetivo a compreensão do processo de desenvolvimento cultural dos bebês inseridos em um contexto coletivo de cuidado e educação. Cada pesquisadora, em particular,

⁴¹ O Grupo de Pesquisa EnlaCEI realizou reuniões com as famílias no início dos anos letivos de 2017 a 2019 apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que as famílias pudessem confirmar a participação das crianças desde bebês, da Pesquisa “Infância e Escolarização”, o modelo consta nos anexos.

investiga diferentes dimensões desse processo, tais como imitação, brincadeira, letramentos, processo de inserção, temporalidades, processos de constituição da subjetividade, mediação semiótica de artefatos culturais e relações de amizade⁴². Ao longo da produção do material empírico, em cada ano, havia quatro pesquisadoras responsáveis pelo acompanhamento das crianças. Em alguns dias, havia duas pesquisadoras juntas na EMEI (uma fazendo anotações e outra realizando as filmagens). Assim, é possível que uma pesquisadora analise o material empírico produzido pelo grupo de pesquisa, e não apenas por ela mesma.

Como podemos ver no quadro 2, não fui responsável pelas filmagens em campo.

Quadro 2 – Pesquisadoras/ dias letivos observados/ horas de filmagens 2017 a 2019

Anos	Pesquisadoras	Dias letivos	Horas de filmagem
2017	Virgínia Oliveira, Luiza Cortezzi, Isabela Dominici e Vanessa Neves	80d	269h34min11s
2018	Isabela Dominici, Luiza Cortezzi, Elenice Silva, Maria de Fátima Cardoso Gomes e Vanessa Neves	63d	301h59min39s
2019	Virgínia Oliveira, Viviane Tolentino, Vanessa Neves, Fabíola Faria e Débora Reis	88d	325h48min01s
Total		231d	897h21min51s

Fonte: Elaborado por Oliveira (2024).

Tomamos de empréstimo as palavras de Punch (2002) sobre a sensibilidade do pesquisador ao entrar em campo, em que nos deparamos com desafios colocados, uma vez que utilizei as filmagens realizadas por outras pesquisadoras. Essa pesquisa somente foi possível graças ao trabalho das pesquisadoras que nos antecederam no grupo de pesquisa. Ressaltamos que o cuidado, o respeito e a dedicação de toda a equipe da pesquisa precisam ser mencionados, já que sem a contribuição delas este trabalho não seria possível, motivado pelo cenário pandêmico, em que ocorreu o interrompimento das filmagens em campo.

Iniciei os estudos do doutorado em fevereiro de 2020, momento em que compareci à EMEI Tupi por algumas vezes nos meses de fevereiro e março de 2020, no turno da manhã ou no turno da tarde. Conheci as crianças participantes, a equipe de professoras, a coordenação e a direção da EMEI. Com o fechamento das instituições, motivado pela pandemia de COVID-

⁴² Ver trabalhos mencionados em: <https://enlacei.com.br/>

19, a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020, bem como a suspensão das aulas do doutorado, não foi possível dar continuidade ao trabalho em campo. Nesse momento, foi dada a oportunidade de começar a assistir aos vídeos produzidos pela equipe de pesquisa do banco de dados. Tal situação causou uma situação de estranhamento, inicialmente, pois sentia a necessidade de ir a campo, de realizar uma etnografia, colocar em prática os princípios da Etnografia em Educação. Trabalhar cotidianamente a entrada/reentrada em campo. Conhecer pessoalmente os sujeitos no cotidiano, na rotina, ou seja, contemplar os processos de constituição da etnografia. O contato com as filmagens ocorreu com a mediação do grupo de pesquisa, uma vez que em vários momentos foram apresentados, ao longo das reuniões, alguns pequenos eventos que de alguma forma relacionam-se aos objetos de pesquisa das integrantes. Destacamos como esse processo foi importante. Essas reuniões do grupo de pesquisa foram fundamentais para a apropriação do processo de utilização do banco de dados.

O meu processo de imersão no banco de dados envolveu o conhecimento das notas de campo e do banco de filmagens que, como podemos constatar, envolveu 897 horas e 21 minutos de filmagens durante os três anos. Destacamos aqui pelo menos três grandes desafios.

O primeiro desafio abordou o contato com os vídeos. As filmagens foram realizadas durante todo o dia. Ao assistir aos vídeos, tudo nos chama a atenção. Os bebês e o seu desenvolvimento nos encantam e nos convidam a entrar nessa jornada de descobertas. Como os vídeos são preciosos para que possamos entender “o que está acontecendo ali!” Ressaltamos o movimento dialético de retomar os vídeos, transcrevê-los, analisá-los. Além disso, destacamos as possibilidades de pausar os vídeos, o uso de duas telas para melhorar o som, a imagem, ou até mesmo a retomada em algum momento específico. Um processo educativo, podemos dizer em sentido amplo, em que não se deve/pode assistir a um determinado vídeo apenas uma vez. O processo é repetido quantas vezes forem necessárias, de modo a desobnubilar os aspectos analíticos e construir uma história dos eventos.

O segundo desafio consistiu no tempo despendido para assistir aos três anos de filmagens. Inicialmente, comecei assistindo a alguns vídeos pontuais. Após ler as notas de campo, percebi que eles envolviam brincadeiras das crianças. Isso aconteceu durante o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021. A partir do segundo semestre de 2021, após reuniões do grupo de pesquisa e em orientações individuais com a minha orientadora, foi possível organizar o que deveria nortear o olhar ao assistir aos três anos da pesquisa. Optei por iniciar a mapear as filmagens pelo ano de 2019, justificada pelo evento “Não é uma caixa!”. Esse evento foi apresentado, pela primeira vez, na disciplina Metodologia de Pesquisa com

crianças, oferecida pela minha orientadora Vanessa Neves e pela professora Fernanda Muller. Nas discussões da disciplina, foi possível constatar que aquele evento comporia o meu texto de doutoramento.

O terceiro desafio envolveu a diversidade de foco durante as filmagens. Em alguns casos era impossível assistir à continuidade de uma atividade, pois a câmera mudava o seu foco bruscamente, tanto dentro da sala de atividades, como em áreas externas da EMEI. Aliado a esse desafio, enfrentamos também o “combo nauseante e aflitivo” (Oliveira, 2024) para a qual era necessário pausar o vídeo, para que pudéssemos restabelecer o nosso equilíbrio e retomar o processo de assisti-los de onde havíamos pausado.

Além dos desafios já mencionados, damos o destaque para a perspectiva ética na pesquisa com as crianças, de modo a desvencilharmo-nos das concepções adultas sobre as atividades das crianças (Corsaro, 1985). Corsaro (1985) nos convida a entrar no mundo da criança, observando e participando desse mundo. Essa entrada ocorre continuamente ao ver/rever as filmagens. Com relação a essa preocupação ética ressaltada pelo autor, destacamos também que o projeto⁴³ de pesquisa encontra-se aprovado no Comitê de Ética na Pesquisa / Comissão Nacional de ética na Pesquisa – CEP/ CONEP (Plataforma Brasil).

Podemos dizer que o processo de construção do material empírico, com base no banco de dados, foi um momento de grande aprendizado para mim pois, como foi mencionado, vários desafios foram superados no processo e por também possibilitar a tomada de consciência na pesquisa etnográfica. Temos a contribuição de Neves, Silva, E., Macário (2021) que analisam o processo de tomada de consciência na pesquisa etnográfica com bebês em instituições de educação e cuidado. A reflexão provocada pelas autoras sustenta-se na constituição de suas próprias subjetividades em relação aos bebês e às professoras, na função de pesquisadoras. É a tomada de consciência de que esse processo é carregado de produção de sentidos, constituição de subjetividades. Envolve uma certa tensão entre o que se vê, o que se percebe, bem como as ações de aproximações e afastamentos.

⁴³ Projeto aprovado COEP nº 6262316.9.00005149.

A minha tomada de consciência (Neves, *et al*, 2023) envolveu três momentos da pesquisa: i) acesso ao banco de dados; ii) mapeamento dos eventos; iii) seleção e análise dos eventos. Em primeiro lugar, justificamos que esse processo não foi linear, e sim, dialético. O acesso ao banco de dados possibilitou a aproximação entre os sujeitos da pesquisa e suas professoras e auxiliares. O mapeamento dos eventos trouxe-nos a possibilidade de adentrarmos no mundo das crianças. A seleção e análise dos eventos nos permitiu construir uma história dos eventos em que as crianças demonstrassem suas preferências, suas formas de expressão, suas vivências. Em suma, todo o processo possibilitou a minha formação como pesquisadora e ao mesmo tempo a minha tomada de consciência, permeada pelas perspectivas éticas e êmicas.

E as vivências da pesquisadora nesse processo? Não há como comparar quem iniciou os trabalhos em 2020 e a pesquisadora que finaliza este texto. As percepções, os estranhamentos, a instabilidade/estabilidade dos pensamentos, as formas de analisar a situação social de desenvolvimento das crianças desde bebês, tudo foi impactante. A triangulação dos dados e os desafios que se colocavam a cada momento da pesquisa; os encaixes da tessitura do texto como um grande quebra-cabeças (destaco o meu gosto por quebra-cabeças), o que dizer também de como desviar dos pântanos, como bem lembrado pela professora Ana Luiza Smolka na minha qualificação! A dialética do processo de constituição da minha subjetividade também merece destaque. Assim, a tomada de consciência é um processo dialético, no qual tanto eu quanto os sujeitos da pesquisa, nos constituímos, entre o que se vê, o que se percebe. Na próxima seção, abordaremos o contexto da pesquisa: a EMEI Tupi.

4.1 – A EMEI Tupi

A EMEI Tupi está localizada em um bairro de classe média, cercado por conjuntos habitacionais, na regional Pampulha, na cidade de Belo Horizonte. Ela tem possibilidade para atender, em média, 400 crianças.

O prédio foi instalado em dois pavimentos. O primeiro possui cozinha, refeitório, despensa, despensa fria, instalações sanitárias, pátio coberto, instalações sanitárias adaptadas por nível de idade e turma, duas salas para crianças de 1 e 2 anos, sala multiuso, biblioteca, fraldário, berçário, sala de atividades, sala de direção/coordenação, secretaria. As salas de atividades do primeiro pavimento dão acesso a solários. Há, além disso, dois parques descobertos, um localizado logo na entrada, com visão para a rua; e outro, ao fundo, em um terreno um pouco desnivelado. No primeiro parque, há anfiteatro descoberto, gangorras, balanços, escorregador; e, no segundo, há uma casinha de madeira. No segundo pavimento há oito salas para crianças de 3 a 5 anos, sala de reuniões e instalações sanitárias

adaptadas. O acesso de um piso a outro é feito por escadas centrais (SILVA, E., 2021, p. 128).

Como bem destacou Silva, E. (2021) a arquitetura das EMEI's é padronizada. O prédio da EMEI TUPI apresenta os dois pavimentos, além de um espaço externo amplo e arborizado como demonstra a Figura 1.

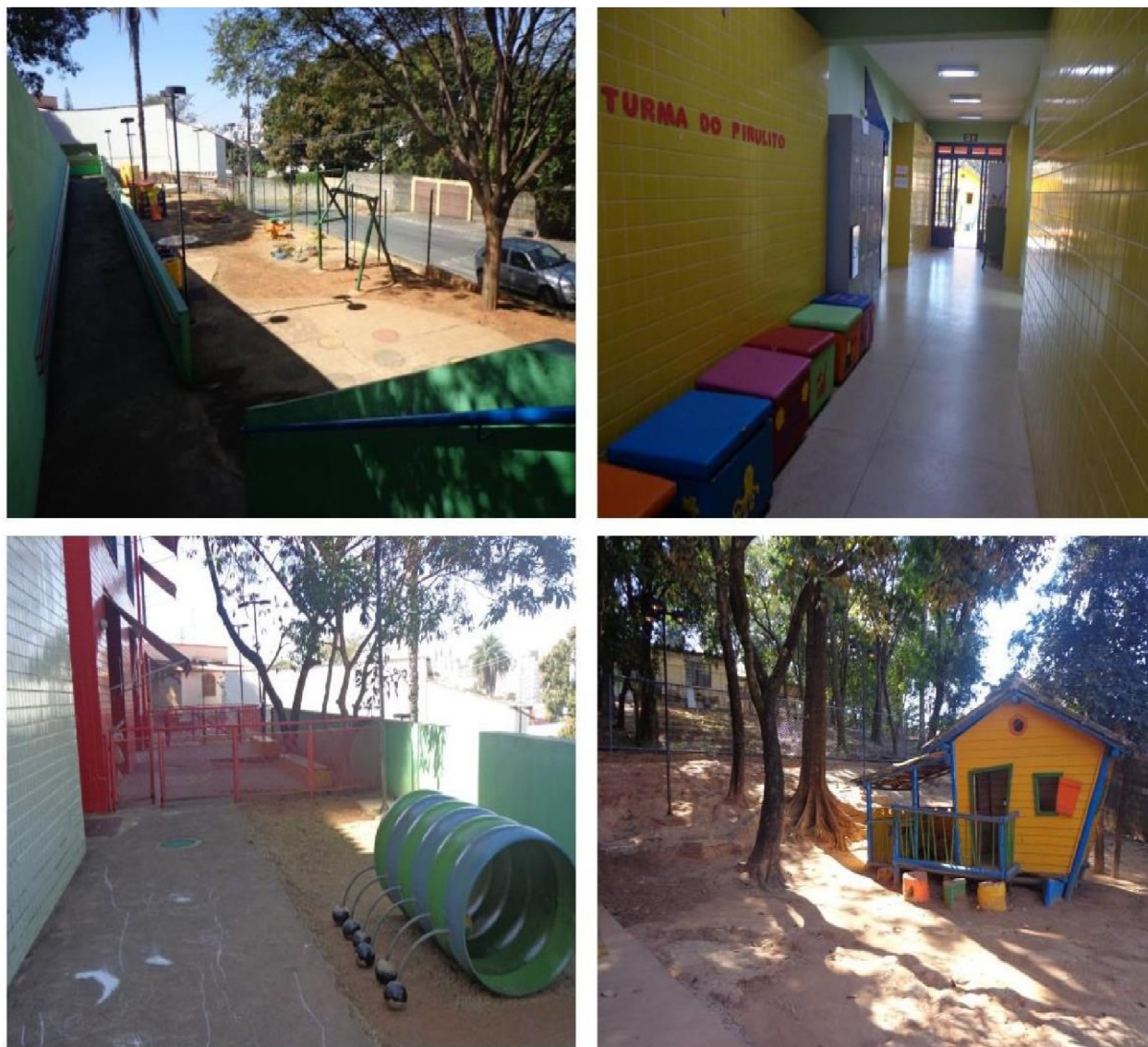


Figura 1 - Espaços da EMEI Tupi
Fonte: Banco de dados da Pesquisa, 2019

A EMEI Tupi foi construída em um terreno “em aclive, acima do nível da rua” (Oliveira, 2024). Com relação aos espaços externos, há dois pátios, um localizado na frente da EMEI, de onde as crianças visualizam a rua e os seus movimentos. Além desse espaço, há um outro pátio externo localizado na lateral esquerda da edificação.

A edificação contém um hall de entrada. As salas do primeiro pavimento possuem solários, pequenos pátios externos. No acesso ao segundo andar, há duas escadas, uma localizada na parte interna e outra na parte externa. Há também um elevador, garantindo a acessibilidade para pessoas com deficiência motora. Há dois banheiros nos dois andares.

Apresentamos as fotos dos espaços da referida escola, dos quais destacamos: sala do berçário, salas de 1 e 2 anos e espaços da pesquisa ao longo de 2017 a 2019.



Figura 2 – Sala de Atividades - Berçário
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2017.



Figura 3 – Sala de Atividades – 1 ano
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2018.



Figura 4 – Sala de Atividades – 2 anos
Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2019

Tanto a sala do berçário como as salas de atividades de 1 e 2 anos estão localizadas no primeiro pavimento da edificação. Na próxima seção, apresentaremos os sujeitos da pesquisa e suas professoras.

4.1.1 – Sujeitos da Pesquisa e suas Professoras

Essa pesquisa analisa o desenvolvimento cultural das crianças e, portanto, corroboramos com Oliveira (2024) ao afirmar que as crianças são as nossas protagonistas. De modo a respeitarmos os princípios éticos da pesquisa (Kramer, 2002), apresentamos o Quadro 3, contendo as informações das crianças (nome fictício, data de nascimento, semestre/ano de matrícula, raça/cor) e o Quadro 4 contendo as informações das professoras (nome fictício, ano(s) que permaneceram na turma), nos anos que compreenderam a nossa pesquisa.

Quadro 3 - Sujeitos da Pesquisa

Nome ⁴⁴	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada
Breno	21/04/2016	2017 – Saiu no mesmo ano	Não informado
Bruno	16/04/2016	2º/2017	Parda
Carlos	03/06/2016	1º/2017	Parda
Danilo	09/06/2016	1º/2017	Branca
Diego	28/02/2017	1º/2019	Preta
Diogo	27/07/2016	2017- Saiu no mesmo ano.	Branca
Giovana	03/11/2016	1º/2018 – Saiu 1º semestre de 2019	Parda
Henrique	27/04/2016	1º/2017	Parda
Isaura	08/08/2016	1º/2017	Branca
Ivan	01/04/2016	1º/2019	Parda
Laís	30/06/2016	1º/2019	Parda
Larissa	24/05/2016	1º/2017	Branca
Lúcia	09/06/2016	1º/2017	Branca
Maria	06/04/2016	1º/2017	Parda
Marcela	27/05/2016	1º/2017- Saiu no mesmo ano	Branca
Paulo	29/04/2016	1º/2017	Parda
Simone	04/05/2016	1º/2017	Parda
Valéria	02/04/2016	1º/2017	Branca
Yasmin/Yara	16/06/2016	1º/2017	Branca

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

(Quadro elaborado pela pesquisadora do grupo Virgínia Souza Oliveira, 2021).

Com relação às professoras, apresentamos o Quadro 4 contendo as seguintes informações: anos em que permaneceram na turma, idade, formação, raça/ cor declarada e tempo de serviço na Educação:

⁴⁴ Nomes fictícios.

Quadro 4 – Professoras/ Ano

Nome ⁴⁵	Ano(s) em que permaneceu na turma	Idade	Formação	Raça/cor declarada	Tempo de experiência na Educação
Verônica	2017 e 2018	45-49 anos	Pedagogia	Parda	Mais de 20 anos
Telma		Mais de 55 anos	Pedagogia/ pós-graduação	Branca	Mais de 20 anos
Ivana		40-44 anos	Pedagogia	Branca	8 a 14 anos
Valquíria ⁴⁶		-	-	-	-
Cristina	2017 e 2019	30-39 anos	Enfermagem	Parda	8 a 14 anos
Lucíola	2017	40-44 anos	Pedagogia e Letras (Português/inglês)	Branca	15 a 20 anos
Leticia		45-49 anos	Pedagogia	Parda	Mais de 20 anos
Juliana		40-44 anos	Artes	Branca	4 a 7 anos
Carla	2018	30-34 anos	Pedagogia/ pós-graduação.	Parda	De 4 a 7 anos
Silvia		45-49 anos	Pedagogia/ pós-graduação	Preta	15 a 20 anos
Graça		30-34 anos	Pedagogia	Branca	Mais de 3 anos
Camila		30-39 anos	-	-	-
Selma	2019	30-34 anos	Pedagogia/ pós-graduação	Parda	8 a 14 anos
Rita		50-54 anos	Pedagogia/ especialização	Preta	Mais de 20 anos

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa, 2024

Ao considerar o conjunto de dados apresentados no Quadro 4, destacamos dois pontos. O primeiro destaque é sobre a formação em Pedagogia da maioria das professoras, exceto a professora Cristina que possui o curso de magistério (ensino médio) e formação em Enfermagem. Consideramos relevante esse destaque, uma vez que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte exigia, em seus concursos antes de 2018, a habilitação em magistério para ingresso na carreira de magistério da Educação

⁴⁵ Nomes fictícios.

⁴⁶ Professora Valquíria ficou apenas nos primeiros meses. Saiu por licença médica.

Infantil. Percebemos que as professoras apresentam a graduação em Pedagogia, além de especializações de modo a enriquecer as suas práticas pedagógicas.

O segundo destaque está relacionado ao tempo de experiência na educação, que é superior a três anos, e denota envolvimento e conhecimento do trabalho a ser realizado na EMEI. Podemos acrescentar que o provimento do quadro docente de magistério da Educação Infantil dá-se por meio de concurso público de provas e títulos. Sendo assim, todas as professoras possuem cargo efetivo de professoras da Educação Infantil.

Com relação às auxiliares de sala, as duas que estiveram presentes nos três anos foram Samantha e Fabíola. A forma de contratação das auxiliares ocorre por meio de contratação terceirizada pela Prefeitura Municipal. O requisito de formação é o ensino médio completo por parte das auxiliares de sala. Na próxima subseção, apresentaremos a devolutiva da pesquisa longitudinal realizada na Emei Tupi.

4.1.2- Devolutiva da Pesquisa à EMEI Tupi

Ao longo da pesquisa, foram realizadas algumas devolutivas da pesquisa para a EMEI Tupi, como a entrega de fotos das crianças em atividade, CD's contendo vídeos curtos das crianças, para elas e para as suas famílias, pois elas se reconheciam neles. No momento de encerramento da pesquisa, em 2022, destacamos a exposição de banners sobre os nossos objetos de pesquisa, para que tanto as crianças, como as professoras, auxiliares, enfim, para que toda a comunidade escolar tomasse conhecimento do trabalho realizado com aquele grupo, durante os seis anos da pesquisa, como podemos observar na sequência: as fotos das crianças e a professora Rita apreciando a exposição, como podemos ver na Figura 5.



Figura 5 – Devolutiva da Pesquisa à EMEI Tupi
 Fonte: Banco de dados da Pesquisa, 2024

Além disso, as famílias e a EMEI Tupi são sempre convidadas para cada defesa de dissertações e teses e avisadas das publicações acadêmicas do grupo. Outro destaque é o sítio eletrônico⁴⁷ do grupo de pesquisa que contém todas as atividades

⁴⁷ <https://enlacei.com.br/>

desenvolvidas. O sítio eletrônico é uma forma de darmos publicidade à comunidade em geral sobre as pesquisas desenvolvidas, as publicações e as participações em eventos nacionais e internacionais. A relevância dessas ações é explicada pelo respeito incondicional aos sujeitos da pesquisa. Todo esse processo é relevante, já que as crianças podem ver/rever ao longo de suas vidas os estudos sobre o seu desenvolvimento cultural.

4.2. A construção da lógica de pesquisa

A lógica abductiva, com a qual trabalhamos nesta tese, pode ser definida como um sinal de diferença entre a perspectiva da pesquisadora e o que está acontecendo naquele momento a ser analisado, ou seja, “*o que está acontecendo ali?*”. Tal lógica supera a visão de conhecimento indutivo/dedutivo ou causal/ linear. Os dados são indicativos do que acontece naquela cultura e a partir dos indicativos, inicia-se a busca, historicamente, de onde aconteceu pela primeira vez e como se relaciona com o que acontece em dado momento (Silva, E., 2021). Buscamos compreender os processos imaginativos e criativos na atividade de brincar das crianças na escola onde realizamos a pesquisa. Os modos como elas constroem e compartilham o processo de significação são fundamentais para a análise do/a pesquisador/a que, dialeticamente, reflete sobre as suas próprias perspectivas teóricas. Buscamos construir uma lógica de investigação que abarcasse essa atividade de brincar das crianças da EMEI Tupi, de forma histórica, longitudinal, ao longo de três anos, com a característica de ser uma lógica dialético-abductiva.

Começamos então a propor questões:

O que está acontecendo ali? Como as crianças brincam? Há indícios de situação imaginária na atividade de brincar?

Como já mencionamos, após o retorno das aulas do Doutorado, mais precisamente no segundo semestre de 2020, ao cursar a Disciplina de Metodologia de Pesquisa com Crianças, as professoras Fernanda Muller e Vanessa Neves apresentaram-nos o evento de uma brincadeira entre duas crianças com uma caixa de papelão, que durou vinte minutos. Esse evento nos despertou interesse desde o primeiro contato. Não houve dúvidas quanto à sua potência, pelos indícios de situação imaginária. Como ocorrem as transformações das formas de utilização do artefato caixa de papelão na

condução da brincadeira. Os afastamentos e aproximações das duas crianças, a narrativa da brincadeira, esses fatores foram considerados como indícios para analisarmos o seu desenvolvimento cultural.

Para registrar os processos que ocorrem durante essa brincadeira entre as duas crianças, realizamos o processo de transcrição do evento, inicialmente denominado como “Não é uma caixa!”. Ao assisti-lo e transcrevê-lo para a disciplina, constatamos os processos de imaginação e criação das duas crianças nessa brincadeira com as caixas de papelão. Utilizamos um formulário específico para a transcrição do evento, conforme apresentado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Transcrição de eventos
Banco de Dados da Pesquisa, 2020

Pesquisadora: EMEI TUPI Evento: Data: Hora: Crianças: Adultos: Responsável pela transcrição: Descrição do contexto:						
Linhas	Tempo de duração	Crianças ações/ falas	Crianças ações/ falas	Grupo/ outras crianças	Ações/ falas dos adultos	Quadros de vídeos

Como forma de organizarmos a transcrição das ações e das falas das crianças e dos adultos, possibilitando a composição do sistema descritivo (Green, *et al*, 2005), recorreremos ao Quadro de ocorrências, conforme elaborado por Neves (2010).

Quadro 6 - Ocorrências das Ações e Falas
Elaboração baseada em Neves (2010)

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>ela era BEM grande</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>me desculpa :::</i>
Silabação	-	<i>pa-ra</i>
Interrogação	?	<i>tem problema?</i>
Unidades de mensagem	/	<i>não/ foi particular</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>porque ela...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>ela acorda mais cedo (inaudível) brincar</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>porque quando ela quer (brincar) ela quer isso</i>
Ações	(())	<i>o bico realmente ::: ajuda::: muito ((risos))</i>

Em consonância com a nossa abordagem teórico-metodológica, enfatizamos que as transcrições e o quadro de ocorrências colaboram para a análise contrastiva dos eventos. A análise êmica da fala e das ações entre os membros nos exige o exercício de contraste entre perspectivas, dados, métodos e teorias (triangulação). A relevância contrastiva torna evidentes as práticas locais, bem como o contraste entre enquadramentos culturais, eventos e práticas observados ao longo do tempo de permanência em campo. Isso nos permite construir interpretações fundamentadas de uma dada cultura (Green, *et al.*, 2005). Evidenciamos que o contraste, como princípio etnográfico, envolve as diferentes linguagens em uso, as formas de falar, de agir e de expressão dos participantes do evento inseridos em um grupo social, além das diferentes interpretações dessas ações e eventos.

A relevância contrastiva na Etnografia está relacionada a outro princípio que nos guia na análise dos eventos da atividade de brincar: os pontos relevantes e as diferenças nos enquadramentos que nos auxiliam na identificação do conhecimento cultural (Green, *et al.*, 2005; Agar, 1994). “Um ponto relevante é um local onde a cultura acontece, ou seja, onde o ordinário, ou comum, é transformado em extraordinário, ou incomum, uma vez que os atores sociais não podem mais proceder de maneira usual” (Green, *et al.*, 2005, p.42). Consideramos os pontos relevantes como essenciais para a análise do que está acontecendo no momento observado e o contraste, que é justamente retomar o que houve em momentos análogos, por meio dos tempos e das ações. Os pontos relevantes podem evidenciar as diferenças de enquadramento das posições, em nossa pesquisa, das crianças, das auxiliares, das professoras e de nós, pesquisadoras.

A perspectiva êmica, adotada para explorar a cultura da EMEI, especialmente com o objetivo de compreender os processos de imaginação e criação durante as atividades de brincadeira, requer que nos desprendamos de nossas próprias certezas sobre o que acontece nesse contexto.

Essa ênfase na perspectiva do grupo aponta para a natureza social e traz algumas implicações de análise holística do que acontece no grupo, a suspensão das categorias a priori, o reconhecimento de que há um saber ancorado na experiência cotidiana e do papel das linguagens no redimensionamento das atividades (Silva, E., 2021, p.120)

Como mostrar o extraordinário na atividade de brincar das crianças desde bebês na EMEI Tupi? Como já mencionamos, desde o primeiro contato com o vídeo do evento “Não é uma caixa!”, havia ali indícios de processos imaginativos e criativos das duas crianças, Larissa e Simone. Constatamos também que a caixa de papelão não era uma caixa, por isso o denominamos como “Não é uma caixa”! Em uma primeira síntese analítica, percebemos as transformações percebidas no processo de significação das duas crianças, como podemos ver na próxima figura 6.

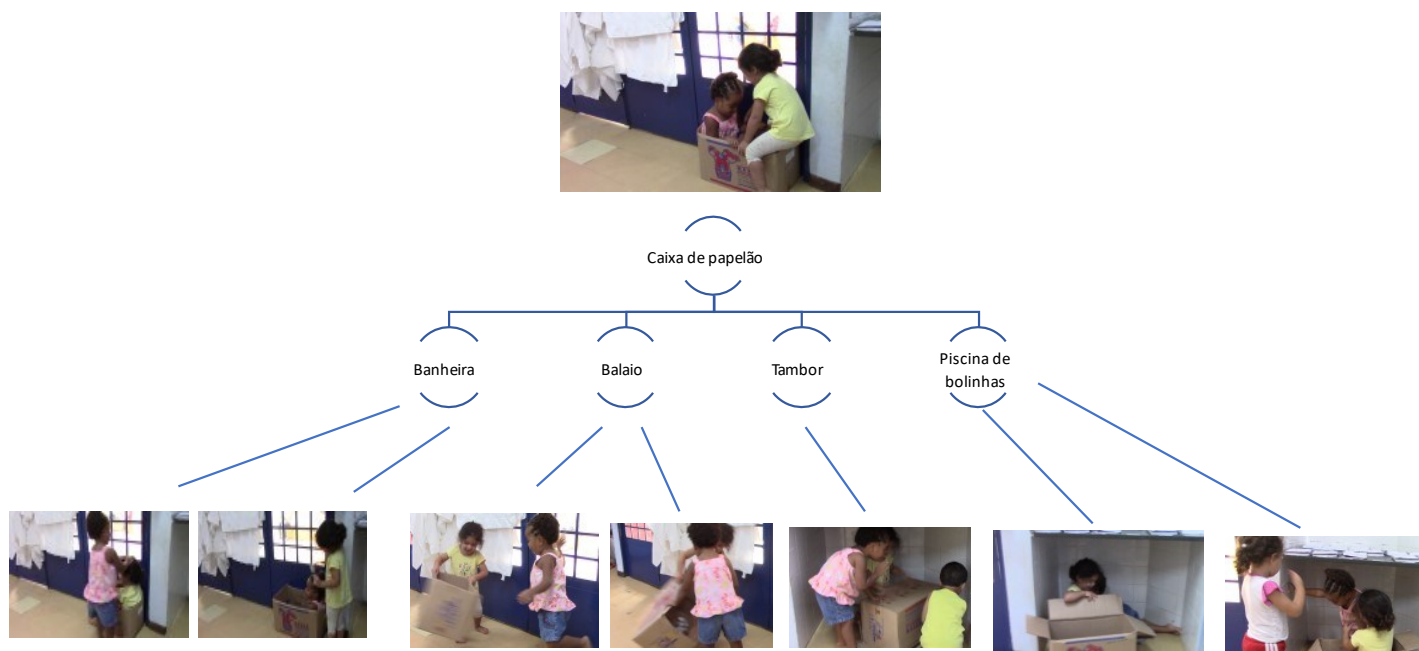


Figura 6– Sentidos atribuídos à Caixa de papelão
Elaborado pela autora (2021)

Há de se ressaltar, por oportuno, que a pesquisadora Vanessa Neves, que estava filmando a turma nesse dia, se surpreendeu e se perguntou sobre o que estava acontecendo com aquelas duas meninas e de que modo aquele evento relacionava-se com o conjunto das práticas sociais do grupo. Partindo desse evento, houve um processo de imersão no Banco de dados com o objetivo de responder às seguintes questões:

O que impulsionou o envolvimento das duas meninas nessa brincadeira por um longo período? Como essa brincadeira se desenrolou? Quais sentidos as crianças atribuíram à caixa? Qual a gênese desses sentidos?

A partir da definição de que o evento “Não é uma caixa!” seria o evento âncora, questionamo-nos sobre quais seriam os outros eventos que comporiam aquela história, ou seja, como situá-lo historicamente na compreensão da realidade cultural do contexto pesquisado. Assim, escolhi mapear o ano de 2019, primeiramente, para depois mapear 2017 e 2018, chegando novamente em 2019. Ao rever o ano de 2019, selecionei os quatro eventos que foram analisados no quarto capítulo deste texto.

Os momentos de brincadeira foram privilegiados, assim como também a presença da caixa de papelão, e as variações da materialidade utilizada para guardar os brinquedos, como o cesto (ou caixa) de brinquedos. É possível constatar, na análise do evento “Não é uma caixa!”, que há menção à piscina de bolinhas. Sob esse aspecto, ao realizarmos o mapeamento, notamos a presença constante da piscina de bolinhas, em 2017, como componente curricular do berçário (Cortezzi, 2020). O processo de mapeamento dos eventos foi realizado entre agosto e dezembro de 2021. O trabalho com os vídeos não parou por aí, pois trata-se de um movimento dialético em que sempre estamos retomando os vídeos, as notas de campo e as nossas transcrições. Sempre houve algo de novo, quando assistirmos novamente aos vídeos. Foi algo impressionante!

Após assistir a cada vídeo, registramos tudo em uma planilha do Excel, à qual denominamos de mapeamento dos eventos. Esse mapeamento constitui-se de um pequeno resumo dos vídeos, data, número do vídeo, duração, breve descrição e observações, de forma a tornar mais rápida a localização do evento no Banco de Dados da pesquisa, conforme a Figura 7.

Mapa dos Eventos – 2017 a 2019					
Nº	Data	Referência do vídeo:	Atividade Observada	Breve descrição	Observações

Figura 7 – Mapa dos eventos
Elaborado pela autora (2022)

O mapeamento realizado possibilitou construirmos uma história do evento “Não é uma caixa!”, ou seja, conseguimos encontrar nos vídeos momentos importantes que precederam esse evento e que nos contam essa história. Cabe destacar que assistir aos vídeos possibilitou-me a imersão nesse banco de dados, sendo um processo de constituição subjetiva da pesquisadora.

Apresentamos a Figura 8, que conta a história do evento “*Não é uma caixa!*”.

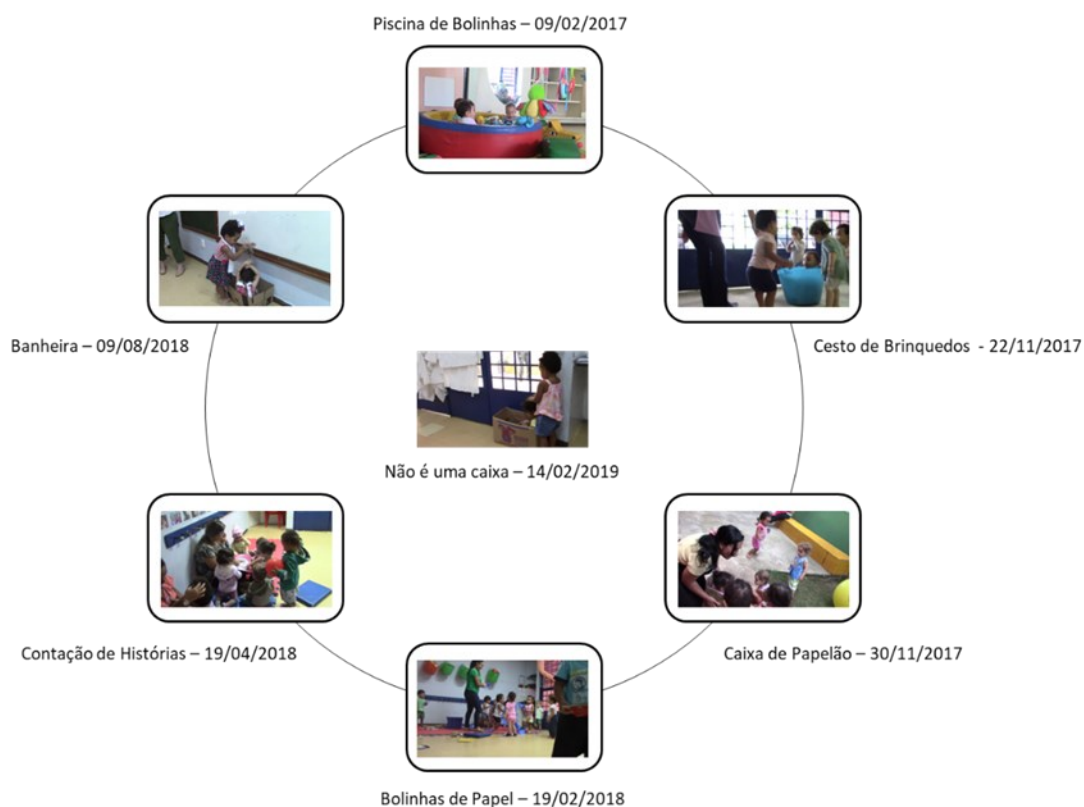


Figura 8 – Construção do evento “*Não é uma caixa!*” ao longo de três anos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2019), elaboração colaborativa entre Gonçalves, Neves e Silva, E. (2022).

A história do evento pode ser explicada pelas vivências das crianças desde 2017. Como podemos ver na primeira foto em que os bebês estão dentro da piscina de

bolinhas, em 09 de fevereiro de 2017, dia em que a piscina de bolinhas tornou-se um elemento presente na turma de bebês. Na sequência, temos a foto de 22 de novembro de 2017 em que Paulo está dentro do cesto de brinquedos, sendo arrastado por Simone e Valéria. A foto de 30 de novembro de 2017 mostra uma brincadeira com a caixa de papelão, em que as professoras do berçário colocavam os bebês dentro dela.

Em 2018, temos a atividade de fazer bolinhas de papel com os bebês. No mesmo ano, em 19 de abril, percebemos uma contação de história, em uma roda de conversa. Em 09 de agosto de 2018, lá está a caixa de papelão novamente, na brincadeira de Simone de lavar o cabelo de Valéria. Essa história do evento “*Não é uma caixa!*” possibilita-nos analisar que a atividade de brincar envolve uma narrativa e as vivências da turma, permeadas pelas práticas de cuidado que são realizadas tanto no âmbito familiar como na instituição educativa, como podemos ver uma síntese na Figura 9.



Figura 9 - Síntese do evento: “*Não é uma caixa!*”
Elaborado pela autora (2023)

De forma resumida, podemos dizer que esse trabalho envolveu quatro etapas: i) construção da abordagem teórico-metodológica: THC e Etnografia em Educação; ii) imersão no banco de dados da Pesquisa nos anos de 2017 a 2019; iii) seleção e transcrição dos eventos; iv) análise microgenética dos quatro eventos selecionados, resultando na construção dialética do material empírico.

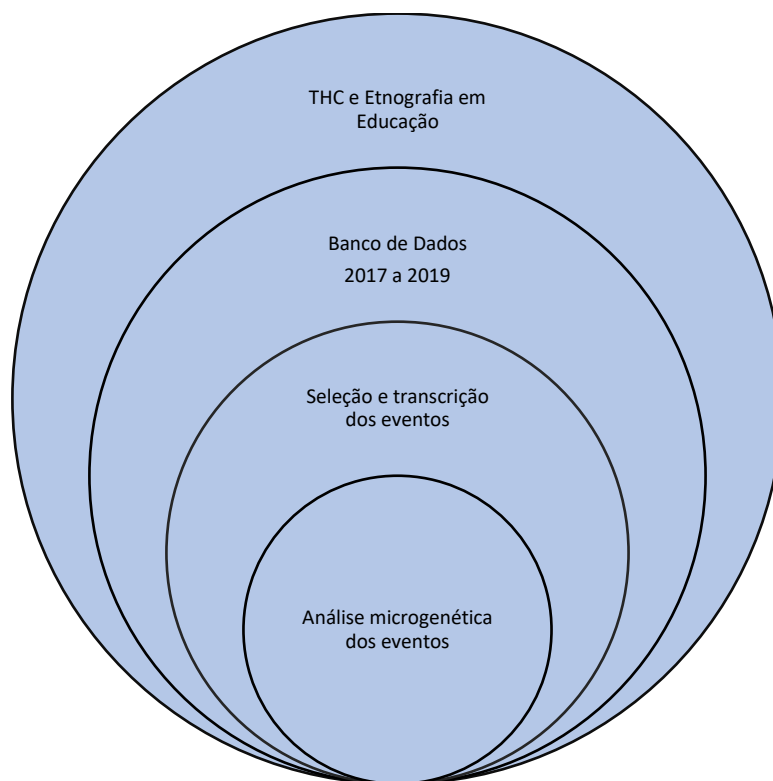


Figura 10– Construção dialética do material empírico
Elaborado pela autora, 2024

Ressaltamos que ao fazermos uma Etnografia em Educação é necessário despendermos tempo em campo, contrastando as informações obtidas, analisando as relações parte/todo; local e global. As imagens das crianças são usadas para demonstrarmos com mais clareza as situações sociais de desenvolvimento nas quais elas estão inseridas. Nessa direção, também explicamos que elas servem para ilustrar a nossa questão principal que é “o que está acontecendo ali?”.

Diante da perspectiva ética, corroboramos com Neves e Muller (2021), especificamente em seu verbete sobre ética no encontro com bebês e seus/as cuidadores/as, que concebem o bebê como potente e vulnerável, e apresentam reflexões importantes para a ética na pesquisa com bebês. Em primeiro lugar, apontam a impossibilidade de uma construção rígida de ética na pesquisa e prontamente aplicável em qualquer contexto, sobretudo por considerar a alteridade da infância e a abertura do pesquisador à incerteza, ou seja, o estar pronto para o novo. Em segundo lugar, a oportunidade de rompimento com categorias pré-definidas de entendimentos, sentidos e

expectativas dos/as pesquisadores/as em relação aos bebês. Um esforço consciente e ético evitando interpretações que extrapolem o material empírico que possa permitir ou reforçar estereótipos. E por último, e não menos importante, “honrar o encontro”, que o pesquisador possa ter disponibilidade bilateral, ouvir, olhar e escrever, compreendendo a provisoriedade dos consentimentos, captando “o que é irrepetível”.

O que analisamos no evento, “*Não é uma caixa!*”, constituem as vivências das crianças, em uma situação social de desenvolvimento, uma vez que todas as transformações descritas: banheira, cesto, tambor, piscina de bolinhas e proteção do lobo constituem processos de significação pelas crianças Larissa e Simone. Após a análise desse evento, buscamos a história dele na turma. Com novas questões:

Há indícios de utilização de material não estruturado? Como a atividade de brincar acontecia em 2017 e 2018? E em 2019, após esse evento? É possível construir a história do evento?

A análise microgenética busca evidenciar as sequências interativas, as minúcias indiciais (Góes, 2000) e, ainda, as análises semânticas, ou seja, o processo de significações (Góes e Cruz, 2006) nessa atividade de brincar das crianças. Diante do que foi exposto, podemos apresentar a nossa lógica de investigação, construída a partir da nossa abordagem teórico-metodológica, conforme Green, *et al* (2005), representado na Figura 11 a seguir.

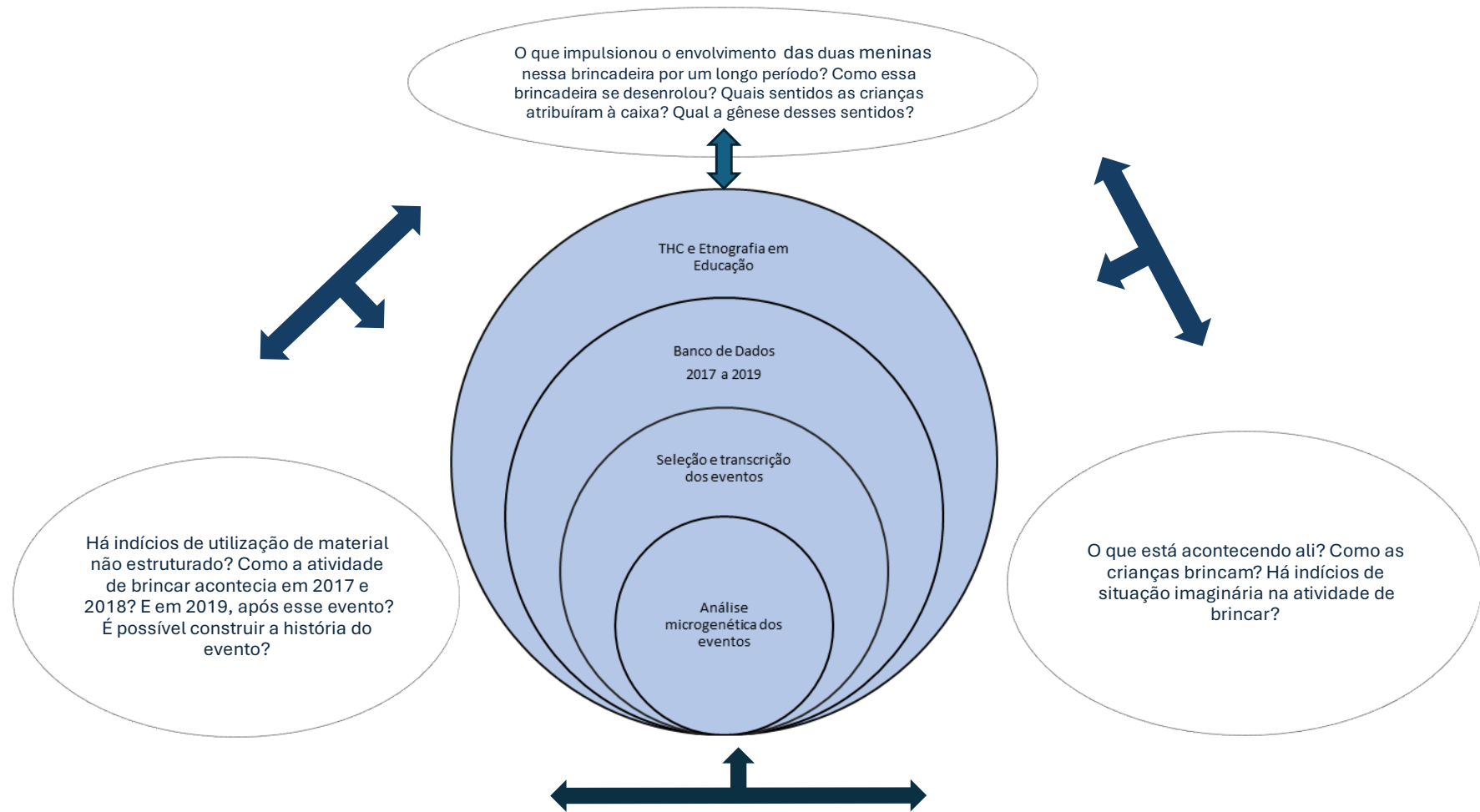


Figura 11 – Lógica de investigação
Elaborada pela autora (2024)

A lógica de investigação representa, dialeticamente, como fizemos a construção do material empírico e as nossas análises microgenéticas. Ressaltamos que essa lógica é iterativo-responsiva, ou seja, há novos questionamentos que surgem durante o processo. Nesse aspecto, precisei estar atenta ao processo dialógico que compreende tais mudanças e como elas podem ser necessárias para a minha pesquisa.

No capítulo seguinte, apresentamos as nossas análises sobre as vivências na atividade de brincar das crianças desde bebês da EMEI Tupi.

5 – A ATIVIDADE DE BRINCAR NA EMEI TUPI



Figura 12 – “Vou lavar o seu cabelo!”
Banco de dados da Pesquisa, 2019

Iniciamos este capítulo com dois quadros de filmagem de crianças brincando com uma caixa de papelão. Podemos ver que as crianças fazem movimentos com as duas mãos sobre os cabelos, uma da outra. Elas se revezam dentro da caixa. Larissa (a criança branca com camisa amarela e calça branca) verbaliza que a caixa de papelão é “a minha banheira”. Esses quadros compõem o evento que denominamos “Não é uma caixa!”, o qual analisaremos no item 4.1 deste capítulo. Trata-se de um evento que ocorreu em 14 de fevereiro de 2019, em que as crianças Larissa e Simone (a criança negra com camiseta rosa e short jeans), por meio da brincadeira, criam uma situação imaginária e transformam os sentidos atribuídos a uma caixa de papelão, em várias possibilidades: banheira, cesto, tambor, piscina de bolinhas, proteção do lobo. Na situação imaginária acima, a caixa de papelão é o objeto pivô (Vigotski, 2021) que se transforma em uma banheira que as crianças lavam os cabelos uma da outra. O que vemos nos quadros de filmagem é uma síntese do que trabalharemos ao longo desse capítulo, em que objetivamos compreender os processos de imaginação e criação na atividade de brincar das crianças.

Como já mencionamos, estamos dando continuidade aos estudos de Silva, E. (2021) que analisou os atos de criação nas brincadeiras dessa mesma turma de crianças, no período de 2017 e 2018. Silva, E. (2021) constata que a brincadeira estava composta por elementos retirados das rotinas culturais e das práticas coletivas de cuidado, nas quais desde bebês (2017, ano em que ingressaram na EMEI Tupi) participavam junto com as professoras, as auxiliares de sala e suas famílias. Silva, E. (2021) argumenta que

a brincadeira constitui atos de criação, resultantes da tensão permanente entre [ação/imaginação] que sustenta a brincadeira, nos anos de 2017 e 2018.

Diante do nosso objetivo de compreender os processos de imaginação e criação na atividade de brincar das crianças, podemos nos perguntar, o que há de novo em 2019? O que impulsionou o envolvimento das duas meninas nessa brincadeira por um longo período? Como essa brincadeira se desenrolou? Quais sentidos as crianças atribuíram à caixa? Qual a origem desses sentidos? Há indícios de situação imaginária na atividade de brincar dessas crianças?

Após a imersão e o mapeamento dos eventos nos três anos de pesquisa, podemos observar que permanecem a atividade de brincar com elementos retirados das rotinas culturais e das práticas coletivas de cuidado, como mencionado por Silva, E. (2021). Entretanto, há uma materialidade diversa utilizada pelas crianças, nas brincadeiras, em 2019. Percebo, então, a presença constante de material não estruturado na atividade de brincar, como caixas de papelão, embalagens plásticas descartáveis (como potes de cremes, de xampu, de amaciante, caixa de suco etc.). Interessante que ao ver/rever as filmagens, vejo uma materialidade que eu já havia utilizado em minha própria experiência, como Educadora Infantil (anos atrás), como um material potente para as crianças. Isso implica retomarmos os estudos de Weiss (1989), que classifica os materiais não estruturados de duas formas: i) encontrados na natureza como sementes, folhas, gravetos; e ii) embalagens industrializadas, que após serem higienizadas poderiam ser utilizadas pelas crianças. Esses objetos sem significação lúdica específica podem ampliar as possibilidades de criação de situação imaginária na atividade de brincar (Marcolino e Mello, 2021).

Após assistirmos as filmagens dos três anos de pesquisa, apresentamos o Quadro 7 em que destacamos a presença de material não estruturado na atividade de brincar.

Quadro 7 – Presença de material não estruturado na atividade de brincar da EMEI Tupi
Elaborado pela autora (2024)

Presença de material não estruturado na atividade de brincar na EMEI Tupi			
Meses/ Anos	2017	2018	2019
Fevereiro		21/02/2018; 27/02/2018 – Manuseio de embalagens descartáveis	14/02/2019 – Evento: “Não é uma caixa”!
Março			26/03/2019 – Evento: “Berço/ banheira de Larissa”
Abril		19/04/2018 – Brincadeira com embalagens descartáveis no solário	12/04/2019; 29/04/2019 – Brincadeira com caixa de papelão
Maio	15/05/2017 – Manuseio de embalagens descartáveis		06/05/2019; 28/05/2019 – Brincadeira com embalagens descartáveis 13/05/2019; 23/05/2019 – Brincadeira com caixa de papelão
Junho		08/06/2018; 11/06/2018 – Brincadeira com embalagens descartáveis	03/06/2019; 10/06/2019; 17/06/2019 – Brincadeira com embalagens descartáveis
Julho			
Agosto			12/08/2019 – Evento: “Trenzinho de Henrique”
Setembro			10/09/2019 – Brincadeira com embalagens descartáveis 30/09/2019 – Evento: “Casinha de Rita”
Outubro		09/10/2018 – Brincadeira com caixa de papelão	28/10/2019 – Brincadeira com caixa de papelão
Novembro	30/11/2017 – Brincadeira com caixa de papelão (as professoras colocam os bebês dentro das caixas e arrastam as caixas no solário)		
Dezembro		04/12/2018 – Brincadeira com caixa de papelão	05/12/2019 – Brincadeira com embalagens descartáveis

As informações apresentadas no Quadro 7 indicam que: em 2017 a presença de material não estruturado pode ser considerada tímida, uma vez que ela aparece duas vezes, apenas em maio e novembro daquele ano. Em 2018, notamos que as professoras introduzem esses materiais em suas práticas, em cinco meses: fevereiro, abril, junho, outubro e dezembro. Em 2019, temos informações importantes quanto a presença da caixa de papelão e embalagens descartáveis disponíveis nas práticas pedagógicas durante os meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e dezembro. Como já mencionamos no segundo capítulo, a caixa de papelão é o pivô (Vigotski, 2021) que esteve presente nos anos anteriores, 2017 e 2018 e que, em 2019, ganha novas nuances nas possibilidades de brincadeiras das crianças.

Quatro desses eventos foram selecionados a partir desse questionamento do que haveria de novo em 2019 e que, após assistirmos a todas as filmagens dos três anos, foram escolhidos com base na abordagem teórico-metodológica, ou seja, nos entrecruzamentos entre a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, considerando a sua análise microgenética. A escolha dos quatro eventos justifica-se pela presença de processos imaginativos e criativos relacionados ao artefato cultural caixa de papelão na atividade de brincar. Retomamos a ideia de que a atividade de brincar é apropriada pelas crianças na relação com os adultos e com as outras crianças. De acordo com a nossa escolha teórico-metodológica, sintetizamos os quatro eventos na figura 13:

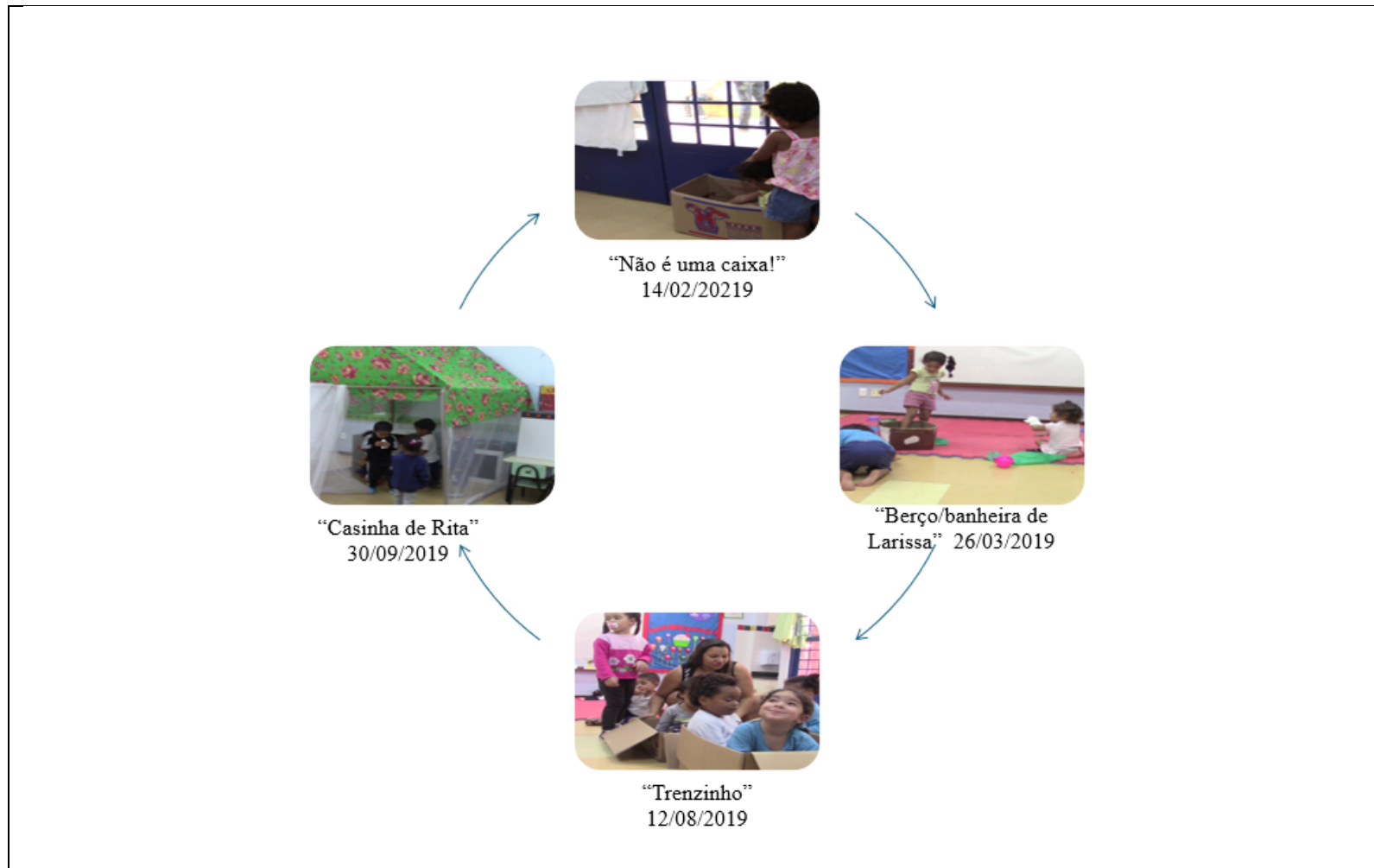


Figura 13 – Quatro eventos selecionados
Elaborado pela autora, 2024

Iniciamos as análises pelo evento “Não é uma Caixa!” por considerarmos como um evento âncora, portanto, possibilita análises e tornam visíveis as tensões entre os campos imaginário, perceptivo e narrativo. Na sequência de seções do capítulo, analisaremos os outros três eventos: (i) “berço/banheira de Larissa” em que há a escolha de Larissa por compor um enredo com a caixa de papelão, que desliza entre berço e banheira, a relação dela com Valéria, Giovana e com as auxiliares e a Professora; (ii) “trenzinho”, em que Henrique, Larissa e Simone transformam os sentidos da caixa de papelão em trenzinho, foguete e correspondência; e (iii) por último, mas não menos importante, temos a “Casinha de Rita” em que as crianças brincam com uma casinha feita pela professora com caixas de papelão. Retomamos a definição de vivência por Vigotski (2018b.)

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação do meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018b., p. 75).

Inferimos que esses eventos refratam a vivência das crianças nessa turma de Educação Infantil, ao longo dos três anos, como poderemos ver na Figura 14, a seguir.

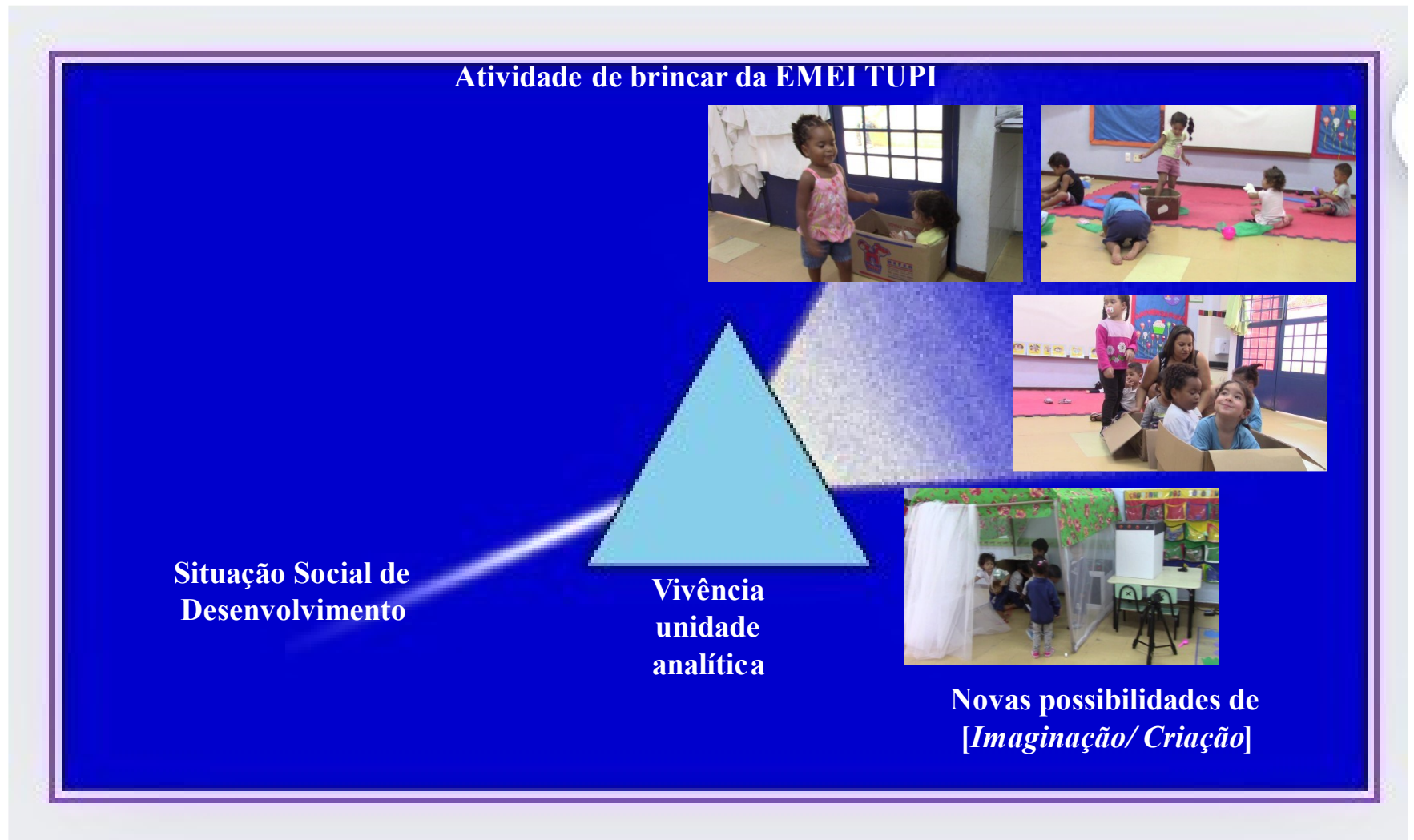


Figura 14 – Atividade de brincar da EMEI Tupi
Elaborado pela autora (2024)

A Figura 14 serve para evidenciar que as situações imaginárias vivenciadas pelas crianças, em que o objeto pivô – caixa de papelão – é transformado (pelas palavras, gestos e ações), ganham diferentes configurações no movimento de [imaginação/criação] compartilhada. Essa [imaginação/criação] compartilhada evidencia o processo de significação, uma vez que os sentidos atribuídos à caixa de papelão e aos outros objetos possuem a sua gênese no entrelaçamento do que aconteceu na vida coletiva e nas dimensões individuais e afetivas das crianças, as suas vivências. Partimos da premissa que as vivências das crianças, tanto no âmbito familiar como na instituição educativa, poderão desencadear novas possibilidades de [imaginação/criação], dialeticamente, promovendo o seu desenvolvimento cultural. Após essas considerações, passamos às análises dos eventos nas próximas subseções.

5.1 - O Evento “Não é uma caixa!”⁴⁸”

O primeiro evento que leva o mesmo nome do livro “*Não é uma caixa!*”⁴⁹ (Portis, 2006), mostra-nos que a caixa de papelão se tornou um pivô para a brincadeira (Vigotski, 2021), separando o significado do artefato e possibilitando que novos sentidos fossem criados pelas duas meninas. Mais além, os diferentes sentidos atribuídos à caixa permitiram a criação, por meio da [ação-imaginação] (Silva, E. 2021), de uma narrativa cujo tema se relaciona com os cuidados na relação entre mãe e filha, como veremos ao longo desta seção.

O evento “Não é uma caixa!” ocorreu em uma tarde quente de fevereiro, no dia 14 de fevereiro de 2019, às 14h05min. A sala de atividades era ampla, composta por um tatame azul no chão, um quadro branco pendurado na parede e duas mesas. A professora Rita e a auxiliar Fabiana estavam na sala junto com as crianças. A professora, na roda de conversa, levou um “saco surpresa” para que as crianças descobrissem o que estava ali dentro – bolinhas de papel. A seguir, ela propôs que elas fizessem bolinhas de papel e as jogassem dentro de uma caixa de papelão. As crianças e a professora sorriam e demonstravam prazer com a atividade. Como o dia estava quente, as crianças estavam

⁴⁸ A análise deste evento foi publicada como artigo na Revista Cadernos de Pesquisa, em 2023. GONÇALVES, J. DA S.; SILVA, E. DE B. T.; NEVES, V. F. DE A. “NÃO É UMA CAIXA!”: TRANSFORMAÇÕES DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A UMA CAIXA DE PAPELÃO. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, p. e09934, 2023.

⁴⁹ O livro “Não é uma caixa!” (Portis, 2006) se baseia nas possibilidades de brincadeiras com um artefato presente em várias culturas: a caixa de papelão. A narrativa é carregada de possibilidades imaginativas para os/as leitores/as, pois a caixa se transforma em carro, casa, foguete, entre outras possibilidades.

descalças. A professora Rita e as crianças de sua turma finalizaram essa roda de conversa.

Na sequência, a professora entregou várias caixas grandes de papelão para as crianças, junto com as bolinhas de papel e colocou para tocar, no aparelho de som, um CD com músicas infantis, enquanto a auxiliar levava uma criança de cada vez para tomar banho. Larissa (2a 8m⁵⁰) e Simone (2a 9m) levaram uma das caixas para um canto da sala. Ao longo de vinte minutos, por meio da atividade de brincar, as duas meninas atribuíram diferentes sentidos à caixa (banheira, cesto, tambor, proteção contra o lobo mau e piscina de bolinhas) e construíram uma narrativa envolvendo atos de cuidar (construção de papéis de mãe e filha, lavar os cabelos uma da outra, abraçar e proteger). Essas questões são exploradas neste capítulo, dando visibilidade à [imaginação/criação] como unidade de análise da atividade de brincar no desenvolvimento cultural das crianças (Vigotski, 2021).

Larissa, criança branca com 2 anos e 8 meses, e Simone, criança negra com 2 anos e 9 meses, transformaram a caixa por meio de suas ações e falas, atribuindo diferentes sentidos a esse artefato cultural, conforme sintetizado na Figura 15.

⁵⁰ A idade das crianças é representada por “a” (anos) e “m” (meses) relativos à data do evento.

Figura 15: Processos de significação ao longo da brincadeira.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2019), elaboração colaborativa entre Gonçalves, Neves e Silva, E. (2022).



Ao longo de vinte minutos, as crianças atribuíram diferentes sentidos à caixa: banheira, cesto, tambor, proteção contra o lobo e piscina de bolinhas. A transformação do artefato cultural caixa foi possível por meio da [imaginação/criação] envolvendo a ACCL [afetos/ cognição social situada/ culturas e linguagens em uso]. Utilizaremos [imaginação/criação] para interpretarmos esses sentidos a partir dos significados sociais que construímos para as ações e linguagens das crianças, associadas aos usos funcionais desses artefatos nas práticas sociais do grupo desde 2017. Esse processo de transformação apoiou, bem como se sustentou, por uma narrativa relacionada aos cuidados na relação mãe e filha. Os diferentes sentidos foram construídos ao longo dos anos em que essa turma esteve junta na EMEI Tupi, como evidenciado pela figura 8, (mostrada no capítulo 3, mas sentimos a necessidade de repeti-la). Essa figura localiza o evento “*Não é uma caixa!*” na história da turma e apoia nosso argumento de que a brincadeira é uma atividade construída nas condições históricas e culturais específicas de cada contexto.

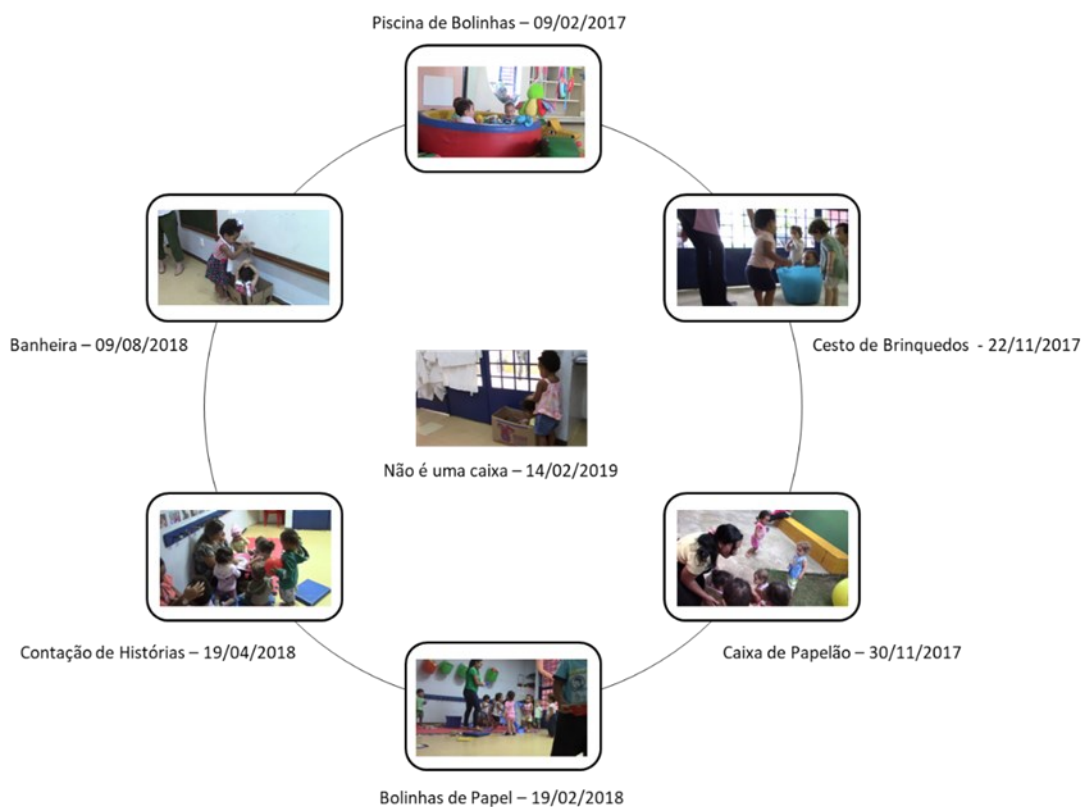


Figura 8 – Construção do evento “*Não é uma caixa!*” ao longo de três anos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2019),
elaboração colaborativa entre Gonçalves, Neves e Silva, E. (2022).

As rotinas culturais do grupo que envolveram o uso da piscina de bolinha, as bolinhas de papel, a literatura e rotinas de evitação com o lobo, o cesto para guardar brinquedos e as práticas sociais de cuidados coletivos, constituem vivências das crianças nas atividades de brincadeira da turma entre 2017 e 2019. Tais vivências são ampliadas por outros conteúdos culturais individuais das dinâmicas familiares, como os papéis sociais da mãe e filha e a profissão da mãe. Ou seja, a brincadeira em um contexto coletivo opera transições dialéticas entre contextos institucionais, práticas sociais, entre a imaginação individual e coletiva, entre ação percebida e os sentidos das ações e papéis, por meio da função semiótica.

Para Vigotski (2021), na estrutura da brincadeira existem regras que devem ser seguidas uma vez que, desse modo, a satisfação é maior que os impulsos imediatos das crianças. O argumento está baseado na filosofia de Spinoza, segundo a qual “um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte que o afeto a ser refreado” (Vigotski, 2021, p.229). Destacamos ainda que a brincadeira opera com um plano afetivo duplo. Por exemplo, Simone chora com medo do lobo, mas se envolve alegremente na brincadeira com a caixa.

A brincadeira é a criação de uma situação imaginária que emerge do real, construída com as emoções advindas dessas situações por meio de um enredo (Leandro, 2017), um roteiro (Garvey, 2015) ou um drama com grandes catarses. Os objetos pivôs escolhidos pelas crianças suscitam emoções e apoiam a criação de narrativas que são próprias dos afetos delas mesmas. À medida que essa narrativa foi sendo construída, ao longo desse evento de vinte minutos, houve a possibilidade de vivenciar afetos relacionados às atuações de mãe e filha, ao lavar os cabelos, ao envolver em um abraço com a toalha (imaginária), ao proteger uma à outra do lobo, ao se aproximarem e se afastarem ao longo da brincadeira. O sincronismo das duas crianças demonstra como a narrativa foi se constituindo e como os papéis das duas crianças foram sendo apresentados.

Nas próximas seções, analisaremos os diferentes sentidos atribuídos à caixa, a narrativa construída e suas relações com a EMEI Tupi, contexto histórico e cultural construído ao longo dos anos, por essas crianças e suas professoras.

5.1.1- “Não é uma caixa!”: é uma banheira!

Larissa e Simone levaram a caixa para um canto da sala. Simone entrou nela e disse: “*É minha banheira!*” Simone saiu da banheira e disse: “*Vou lavar sua cabeça.*” Iniciaram-se ações e gestos de lavar o cabelo da colega. Um chuveiro imaginário foi aberto a partir de um movimento giratório da mão de Simone na porta da sala e uma bolinha de papel se transformou em xampu, a partir do momento em que Larissa disse “*panha aqui, panha pa genteee!*” e entregou a bolinha para Simone. Após 56 segundos, Larissa disse “*mamãe*”, introduzindo o tema da narrativa que atravessará todo o evento. Ao mesmo tempo, Simone e Larissa observaram a professora Rita a ajudar Lúcia e Ivan a dividirem uma caixa. Ivan tentou sentar-se sobre a caixa onde Lúcia se escondia. A professora disse: “*Cuidado/ cuidado/ para não machucar.*”

O banho continuou e, após enxugar Larissa com uma toalha imaginária, foi a vez de Simone entrar na banheira e ter seu cabelo lavado pela colega. Após trinta segundos, Laís se aproximou e observou as duas meninas. O banho continuou e Simone disse “*mãe/ toalha/ toalha.*” Nesse primeiro momento, as ações, expressões faciais e falas das duas meninas evidenciaram que a caixa se transformara em uma banheira. Mais além, uma banheira que apoiava uma mãe a lavar os cabelos da filha.

Na sequência, as duas meninas sorriram, colocaram o chinelo na caixa e a balançaram. O gesto de balançar para mover algo que estava dentro da caixa remetia às significações acerca dos cestos de brinquedos das salas de atividades ao longo dos três anos (Figura 8). Percebe-se que as linguagens construídas e mobilizadas produziram significações para as ações sociais que asseguraram o envolvimento das duas meninas na atividade de brincar.

A mãe de Larissa, em entrevista, nos informou que é cabeleireira e trabalha em um salão de beleza. Em 2017 e 2018, identificamos que os cuidados com os cabelos, enquanto conteúdo cultural da vivência de Larissa no âmbito familiar, afetava e impulsionava muitas interações com outras crianças e artefatos culturais na EMEI Tupi, além de ser um conteúdo inserido por ela nas situações imaginárias. Construir sentidos de pente, escova, xampu, secador com peças de montar e frascos vazios, bem como fazer de conta que escovava, lavava, secava cabelos das bonecas, colegas e professoras, foram algumas das situações construídas pelas vivências de Larissa. Por diversas vezes em 2018, Simone foi a parceria dessas situações. Na figura 16, por exemplo, é possível

ver Larissa prendendo os cabelos de Simone após um processo de penteá-los com um pente imaginário.



Figura 16 – Larissa brinca de pentear os cabelos de Simone.
Fonte: Banco de Dados da Pesquisa (2018), elaboração da autora (2022).

Durante os três anos foi perceptível, também, que a mãe de Simone utilizou vários acessórios em seus cabelos⁵¹, tais como laços, turbantes, arcos e prendedores diversos. Tais enfeites marcaram um pertencimento racial e cultural de Simone em relação à turma, despertando o interesse das outras crianças por esses artefatos. Além disso, fomos informadas de que, em seu contexto familiar, a irmã mais velha de Simone (com quinze anos) costumava dispendir muito tempo arrumando os próprios cabelos.

⁵¹ Os acessórios utilizados por Simone, assim como as outras meninas da turma, demarcam também o gênero, que por questões de delimitação do objeto de estudo não serão trabalhados nesse texto. Essa temática pode ser trabalhada em estudos posteriores.



Figura 17 - Acessórios de Simone – 19/02/2018 - Banco de Dados da Pesquisa, 2018

No contexto institucional, as práticas sociais de cuidar dos cabelos fazem parte do imaginário do grupo desde o berçário, enquanto rotina coletiva. Em 2017, havia um varal na parede para guardar acessórios para os cabelos e registramos momentos de pentear e prender os cabelos das meninas, sobretudo, na própria sala de atividades. Em 2018 havia frascos de xampu vazios nos cestos de brinquedos e uma banheira rosa que, em diversos eventos, compôs enredos imaginários de dar o banho em bonecas, além dos cuidados de higiene e beleza, na própria pia da sala ou no solário/parque. Há eventos em que as professoras nomeiam a ação das crianças dentro de caixas como um local de banho, como sendo uma banheira, introduzindo o símbolo do lugar.

Portanto, ao longo dos três anos, havia uma materialidade presente que apoiou a vivência com os conteúdos culturais que constituem essa prática. Dessa forma, o imaginário coletivo apoia a atividade imaginária das crianças (Fleer e Peers, 2012), em consonância com as vivências culturais no âmbito familiar das duas meninas. Há um processo de compartilhamento de práticas sociais, como as de cuidado, de rotinas culturais, de materialidades e de relações com adultos e entre as próprias crianças que fazem emergir conteúdos culturais que são percebidos, vivenciados e recriados na brincadeira. Por outro lado, as vivências das crianças em outros contextos sociais diversificam e ampliam os conteúdos da brincadeira das crianças em um novo contexto coletivo. Na relação das crianças com a caixa, por exemplo, é possível compreender como os papéis sociais de mãe e filha, as rotinas coletivas de cuidado e as fontes materiais e simbólicas presentes na sala (as histórias que têm o lobo como personagem)

são recombinações pelas vivências das crianças. As vivências criam um conjunto de símbolos para as ações, uma linguagem compartilhada, a necessidade de comunicação das intenções e uma narrativa singular que sustenta a parceria na brincadeira.

5.1.2- “*Não é uma caixa!*”, olha o lobo!

Larissa e Simone continuaram a brincadeira com a caixa de papelão. Após o banho na “banheira”, Larissa ajudou Simone a sair da caixa. Simone saiu da caixa e disse para Larissa “*lobo/ o lobo*”, olhando para a porta de vidro. O medo do lobo emergiu na brincadeira de Larissa e Simone, bem como a proteção da mãe/Larissa em relação à filha/Simone, e deu visibilidade aos afetos que sustentam toda a imaginação. Nesse sentido, Vigotski (2003, p. 155) argumenta que “no jogo, na mentira ou nas histórias, a criança encontra uma fonte inesgotável de vivências e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que nossas necessidades e aspirações adquiram vida”.

O compartilhamento de fontes simbólicas por meio da Literatura é algo que merece destaque aqui, por representar um modo narrativo de organização de experiências sociais em que se tem um enredo, os agentes da ação, as ações e as suas consequências. Outros autores já analisaram a relação entre o pensamento narrativo e a brincadeira (Bruner, 1990; Kishimoto, 2007), bem como entre o enredo literário e a origem e transformação da imaginação das crianças na brincadeira (Fleer, 2017). Na brincadeira com a caixa, vimos que a inserção de um personagem, o lobo, presente nas histórias contadas pelas professoras em 2017 e 2018, na materialidade dos livros de literatura e no jogo e outras brincadeiras cantadas (como por exemplo, a brincadeira cantada “*vamos passear no bosque, enquanto seu lobo não vem*”), cria um campo simbólico de defesa e perseguição ao lobo já presente no imaginário coletivo da turma. Não se trata, portanto, na brincadeira, de percepções de características isoladas, mas de um modo de generalização do significado das ações que conferem sentido ao artefato (Vigotski, 1933/2009).

A caixa, nesse momento, serviu de cesto para guardar o instrumento de “matar o lobo”, o que alterou a percepção das meninas, levando-as a balançarem a caixa, transformando o significado da caixa-banheira para caixa-cesto. Assim, a [imaginação-criação] cria uma forma de relação com a caixa marcada pelo sentido atribuído a ela e por suas características. A [imaginação/criação] é apoiada tanto pelos sentidos atribuídos quanto pela materialidade do próprio artefato: não seria possível guardar o

chinelo e as bolinhas se elas estivessem brincando com outra coisa (uma bola, por exemplo). A concretude do artefato com o qual se brinca também é importante, bem como o significado social da caixa como suporte para guardar. A *[imaginação/criação]* das crianças cria um drama entre as propriedades materiais da caixa percebidos, os significados sociais e as narrativas partilhadas, instaurando um ato dramático de produção de sentidos. É esse agir no campo simbólico que possibilita a criação de uma narrativa de cuidado da mãe com a filha (a mãe que dá banho, lava os cabelos e a protege do lobo), que reconfigura as relações das meninas com o próprio artefato como símbolo em um grupo cultural, com o contexto da brincadeira e com as pessoas presentes, evidenciando as vivências.

5.1.3 – “*Não é uma caixa!*”, é um cesto!

Ao balançarem a caixa contendo as bolinhas de papel e os chinelos, Simone e Larissa realizam um movimento parecido como se estivessem balançando os cestos de brinquedos que estiveram presentes na turma ao longo de 2017 e 2018. O olhar das duas crianças, ao fazerem juntas o movimento de balançar a caixa-cesto, demonstra entusiasmo com o deslocamento e com o som que os objetos produzem ao serem movimentados na caixa. O movimento remete também às vivências com as professoras do berçário que, ao longo de 2017, colocavam as crianças dentro desses cestos e as balançavam, evidenciando, pois, essa vivência delas.

Na sala de atividades, em 2018, havia quatro cestos verdes com brinquedos que ficavam dispostos na parede e que, após serem esvaziados, as crianças utilizavam como carrinhos. Ao agirem com a caixa como se fosse cesto para guardar coisas, movê-la pela sala, balançá-la de um lado para outro, as duas meninas ampliavam o significado do artefato em si, criando outras formas de relação com ele e com o contexto social naquele momento. Caixa e cesto têm significados sociais próximos (guardar coisas) e, com a ação de balançar, a imaginação e a memória remetem a eventos em que as crianças entravam no cesto e eram balançadas pelas professoras.

Vigotski (1933/2009) considerou a criação, por meio da atividade de brincar, como uma das formas de transição do pensamento perceptivo para o pensamento ideativo, ou seja, uma forma de pensamento pelas ideias e sentidos construídos sobre os objetos que, nesse caso, é possível pela *[imaginação/criação]*. Tal constatação nos faz observar que a *[imaginação/criação]* constitui o desenvolvimento cultural das crianças

na brincadeira ao possibilitar formas de domínio das ações e intenções. Nesse caso, não é apenas a percepção, mas a *[imaginação/criação]* que guia a atividade de produção de significação, de imagens mentais e símbolos sociais que representam objetos.

5.1.4 – “*Não é uma caixa!*”: Olha o lobo, mamãe!

Na sequência da brincadeira, Simone apontou novamente para a porta de vidro, avisando à Larissa que o Lobo continuava do lado de fora. Larissa pegou o chinelo rosa e repetiu a ação de bater na porta de vidro, com o intuito de espantar o lobo, perguntando “*quê/ foi/ filha?*” e arrastando a caixa em direção à Simone. Simone chamou Larissa (“*Mamãe/ mamãe*”) e caminhou para o outro lado da sala, sentando-se embaixo de uma prateleira. Larissa caminhou em sua direção e se sentou embaixo da prateleira. A *[imaginação/criação]* compartilhada de Larissa e Simone demonstra o envolvimento das duas na brincadeira de espantar e de se proteger do lobo.

5.1.5 - “*Não é uma caixa!*”, é um tambor!

Na hora do medo do lobo, houve uma nova transformação do sentido da caixa: ela foi transformada em um novo objeto. Larissa e Simone viraram a caixa, de ponta cabeça, fazendo com que os chinelos e as bolinhas de papel caíssem. As duas bateram no fundo da caixa, transformando-a em um tambor. Neste momento, o gesto de bater com as mãos sobre a caixa e produzir sons foi representativo dos sentidos de tambor construídos nas práticas coletivas ao longo do tempo. Desde 2017, as professoras utilizaram diferentes suportes para produzir sons e acompanhar cantigas e outras rotinas culturais, incluindo o próprio tambor de brinquedo. Há, no evento, a apropriação do significado de bater sobre uma superfície com as duas palmas da mão como produção de som e música no grupo e, ao mesmo tempo, de sentidos para as ações umas das outras com aquele artefato. O giro da caixa e o gesto de bater em seu fundo possibilitaram a continuidade da situação imaginária em outros campos semânticos – como o tambor que produz som.

O gesto das duas meninas e as expressões miméticas são ações simbólicas que representam e explicam algo para alguém, específicas dos humanos (Vigotski, 2000/1931). O gesto, enquanto meio semiótico, é a base de nossa capacidade humana de compartilhar intenções, nos dirigirmos uns aos outros como parceiros de interação e

construirmos intersubjetividades (Fichtner, 2010). No evento “*Não é uma caixa!*”, torna-se visível que as expressões miméticas das meninas são construídas por uma situação concreta e, além disso, são interpretadas por elas para serem incorporadas, pela imitação, na situação que vai sendo transformada pelos atos de significação que possibilitam a ação comum. Ou seja, na brincadeira com um artefato cultural (a caixa), os gestos e expressões das crianças possuem estruturas de signo, pois têm a caixa como referente simbólico, mas integrando as ações umas das outras em um ato de colaboração e reciprocidade.

A [*imaginação/criação*] das crianças possibilita a atividade criadora de sentidos e de campos interativos dialógicos (Rossetti-Ferreira et al. 2004), nos quais as ações de Larissa e Simone são partilhadas e interdependentes, ou seja, são renegociadas e redefinidas dialogicamente como, por exemplo, quando uma começa a bater com as mãos na caixa, após a outra. O campo interativo dialógico, desse modo, reorganiza as ações umas das outras e todo o sistema de funções psicológicas, uma vez que a [*imaginação/criação*] abre novas possibilidades para a caixa, ressignificada agora como um tambor. Ao mesmo tempo, a brincadeira de produzir som de tambor possibilita permanência e transformações de rotinas culturais do grupo como a bandinha que insere a materialidade sonora desde 2017, demonstrando, por meio das vivências, uma memória que é construída ao longo do tempo.

5.1.6 - “*Não é uma caixa!*”, é uma piscina de bolinhas, é uma banheira! E o lobo?

Dando continuidade à brincadeira, Larissa disse a Simone: “*Olha/ a/ piscina/ de/ bolinhas/ que / a /mamãe/ tousse/ para/ você!*”, ao que Simone respondeu: “*O/ lobo/ mau!*” Larissa empurrou a caixa para frente, jogando novamente os objetos para fora dela. Assim que todos os objetos caíram, Larissa pediu a Simone: “*Panha*” / *comigo!*” Simone ajudou a pegar os objetos e colocá-los de volta dentro da caixa. Larissa arrastou a caixa e retornou para debaixo da prateleira. Simone a acompanhou repetindo: “*O/ lobo/ o lobo/ mau!*”. Outras duas crianças, Maria (2a 10m) e Carlos (2a 8m) se aproximaram. Maria colocou dois chinelos dentro da caixa de papelão e, junto com Larissa, entraram na caixa. Simone massageou suas cabeças. As três crianças sorriram.

Após sair da caixa, Larissa ajudou Simone a entrar na banheira, que disse: “*Agora/ eu/ vô/ tomar/ banho*”. Larissa pegou uma bolinha de papel e deu duas batidinhas na cabeça de Simone, que apontou para o outro lado da sala e disse: “*O/*

lobo!”. Maria continuou observando Larissa e Simone sentadas embaixo da prateleira. Larissa disse a Simone: *“Vamo/ sai/ do banheiro!”*, ao que essa repetiu: *“O/ lobo/ mamãe!”*. Larissa, Simone e Maria carregaram a caixa, andaram pela sala e retornaram para debaixo da prateleira. Maria recolheu algumas bolinhas de papel que estavam no chão e as colocou dentro da caixa.

Nesse momento, Larissa introduziu a significação da caixa como piscina de bolinha, presente de uma mãe para sua filha. As meninas, a partir da ação e fala de Maria, retomaram a caixa como banheira, mas também como proteção do lobo. É perceptível que a narrativa “mãe e filha” sustenta a atividade de brincar das duas meninas.

Na continuidade da brincadeira, Larissa repetiu: *“Pixinha/ de/ bolinha!”* Simone e Larissa entraram na caixa-piscina de bolinhas. Maria disse *“eu/ quero/entra/ no/banheiro!”*, mas não obteve resposta das colegas. Larissa e Simone olharam para cima e Larissa disse *“tá/chovendo/ tá chovendo!”*, ao que Simone repetiu *“tá/ chovendo”*. Elas colocaram as duas mãos sobre a cabeça, parecendo estar se protegendo da chuva.

O transcorrer do evento demonstra que as ações de Larissa e Simone de empurrar a caixa, derrubar os objetos que estavam dentro, assim como a ação de Maria de colocar bolinhas de papel dentro dela, constroem sentidos de uma piscina de bolinhas. Contudo, Maria não parece compartilhar o sentido de piscina de bolinhas e retoma o campo semântico relacionado ao banheiro.

De acordo com o banco de dados da pesquisa, a piscina de bolinhas foi inserida na rotina cultural da turma do berçário em nove de fevereiro de 2017 pelas professoras. Já havíamos destacado a presença desse artefato em 2017, no Quadro 7. Na próxima figura, demonstramos como os bebês se relacionavam com esse artefato cultural.



Figura 18 - Piscina de bolinhas em 2017 - Banco de Dados da Pesquisa, 2017

Com base nos dados apresentados na Figura 18, inferimos que a piscina de bolinhas integra as vivências curriculares do berçário dessa turma de bebês (Cortezzi, 2020). Inferimos que as memórias dessas vivências no berçário relacionam-se com o sentido construído de piscina de bolinhas por Larissa e Simone.

5.1.8 – “Não é uma caixa!”: o lobo volta!

Ao final do evento, Larissa e Simone continuaram brincando com a caixa. Larissa virou-a novamente, deixando todos os objetos caírem no chão. Henrique se aproximou e, na sequência, Larissa disse: “É o lobo!”. Henrique continuou olhando para ela. Larissa carregou a caixa para o outro lado da sala, sentou-se dentro da caixa e chamou por Simone, que estava dançando ao som da música colocada pela professora Rita. Simone retornou para perto da colega e, vendo Carlos, apontou para ele dizendo: “É o lobo!”. Carlos esboçava movimentos com as mãos simulando pegar Simone. O aparelho de som da sala tocou a cantiga “Carneirinho, carneirão” e Simone voltou a dançar. Larissa saiu da caixa e, com Henrique (2a 10m) e Carlos, pulou junto com Simone.

A [imaginação/criação] nessa rotina cultural estabelecida por Simone e Larissa em relação a Carlos e Henrique, a quem atribuíram o papel de lobo, estabelece a dialética [criança-meio] e a ACCL [afeto-cognição social situada-culturas-linguagens

em uso]. O medo do lobo/afeto mobiliza a cognição social situada nessa situação social de desenvolvimento evidenciada pela cultura literária e linguagens em uso (corporal e fala) dessas crianças. O contexto cultural da sala, com seus cantos, materiais e sonoridades (boneca, caixa, as pessoas, música) e as afecções que ampliam ou reduzem a capacidade de agir (Spinoza, *Ética III*, Definição 3) estão imbricados nas ações e linguagens que tornam visíveis o conteúdo cultural da brincadeira. Consideramos os movimentos de aproximação e afastamento enquanto rotina cultural, uma vez que a convivência coletiva em um contexto de cuidado e educação possibilitou o compartilhamento de fontes simbólicas (sobretudo do cancionário infantil e da literatura) sobre medo e perigo que constituem as afecções para agirem como se evitassem algo.

A permanência de histórias de lobo e de brincadeira do folclore popular que envolve a evitação-aproximação de animais como o lobo, durante os anos de 2017 e 2018, instituiu o imaginário coletivo que possibilitou a criação de situações imaginárias concretizadas em ações como aproximar e afastar, em 2019. Assim, destacamos a dimensão nessa rotina que se refere a um processo de construção de um entendimento comum acerca dos gestos de afastamento e aproximação, como a posição corporal que desvia e o olhar que convoca, que atuam como mediadores semióticos e apoiam a ação de outras crianças.

As rotinas culturais em um grupo que compartilha o contexto coletivo de cuidado e educação são ressignificadas na brincadeira em um processo de permanência e apropriação. Na pesquisa com bebês e crianças de até três anos, observamos que as dimensões estruturais, como *contextualização*, *embelezamento* e o *enquadre* aos elementos materiais (Corsaro, 2011), embora sejam relevantes para a manutenção da situação imaginária, não sustentam, por si só, o campo interativo dialógico. A *[imaginação/criação]* é a unidade de análise do desenvolvimento cultural no grupo, uma vez que ela cria sínteses entre as estruturas sociais, as culturas, as linguagens que expressam significações de afastamento e aproximação e os artefatos que ampliam outros conteúdos culturais das rotinas, das práticas sociais e familiares. Ou seja, a brincadeira reorganiza os afetos na narrativa. Os sentimentos de medo e afastamento do lobo, por exemplo, são tensionados pelo cuidado e proteção da mãe, da ideia de ir para casa, além das estratégias de bater no lobo com gesto de usar a sandália com força sobre a superfície.

5.1.9 - Aproximações e distanciamentos na atividade de brincar

Nessa seção, analisaremos uma dimensão importante ainda não explorada desse evento. Durante os vinte minutos de duração da brincadeira, houve momentos em que Simone se distanciou de Larissa. Tal distanciamento aconteceu por diversas razões. Inicialmente, ao escutar uma criança da turma chorando, ela correu para debaixo de uma prateleira e chamou por Larissa, “*mamãe/ mamãe*”, ao que Larissa respondeu prontamente trazendo uma “*pixina de bolinhas*” para a filha. Ao escutar as cantigas colocadas pela professora, Simone se afastou novamente de Larissa para dançar. Larissa, de dentro da caixa, chamou pela colega: “*Si/ mo/ ne, Si/ mo/ne/ vem/ cá!*” Larissa se balançou na caixa, jogando o corpo para trás e perdendo o equilíbrio. Simone correu para ajudá-la e, logo a seguir, voltou a dançar. Um minuto depois, Simone se aproximou novamente de Larissa e, juntas, apontaram Carlos e Henrique como o lobo. Em seguida, as duas meninas, junto com Henrique e Carlos, pularam pela sala ao som das cantigas. Simone encontrou uma boneca negra em uma das caixas e a ninou, buscando a caixa que ela e Larissa estavam brincando. Ela colocou, delicadamente, a boneca dentro da caixa que, nesse momento, iria se transformar em um berço. Contudo, a professora chamou a turma para ir para o pátio.

É perceptível que os movimentos de distanciamento e aproximação entre as duas meninas não impediram a continuidade da situação imaginária. Ao contrário, o distanciamento provocou Larissa e Simone a construírem a aproximação. Simone chama Larissa de mãe, o que a provoca trazer um presente para a filha. Larissa chama Simone e ela corre para ajudá-la, mantendo a narrativa do cuidado uma com a outra. Em um terceiro movimento de aproximação, as duas crianças nomeiam os colegas como o lobo, sustentando a narrativa de proteção contra o perigo.

Salientamos que o compartilhamento dos sentidos criados pela [imaginação/criação] na brincadeira com a caixa é possível pela ação indivisível da ACCL nas práticas sociais que estabelecem um campo interativo dialógico. A narrativa, enquanto modo compartilhado dos sentidos das vivências, contribui para sustentar as ações das duas meninas e sua participação na brincadeira.

Por fim, destacamos que a imaginação, como uma função psicológica superior, integra o sistema funcional e, enquanto atividade que permite criar sentidos, guia o desenvolvimento cultural das crianças, uma vez que estabelece unidade afeto-

linguagens (narrativas) e práticas culturais e cria semioses, formas de comunicação humanas e campos de interação dialógicos que possibilitam as relações sociais.

51.10 – “Não é uma caixa!” E a Professora Rita?

Consideramos que o evento “Não é uma caixa!” foi possível pela participação da Professora Rita que, após uma atividade utilizando bolinhas de papel e as caixas de papelão, permite que as crianças brinquem com as caixas. E especialmente Larissa e Simone que criam um enredo imaginário para sustentar a atividade de brincar. Podemos nos questionar: e a professora Rita, o que ela nos diz sobre este evento?

Em 2020, tendo em vista a continuidade da pesquisa, durante a pandemia, a equipe organizou uma sequência de Ciclo de Estudos⁵² com as professoras e equipe pedagógica da EMEI Tupi. Esses ciclos tiveram a duração de uma hora, e foram realizados quinzenalmente, em reuniões, no formato remoto síncrono, por meio da plataforma *Meet*. O objetivo dos ciclos de estudos seria propiciar momentos de trocas entre as professoras e o grupo de pesquisadoras.

Especificamente, nos ateremos à discussão do Ciclo de Estudos do dia 16/09/2020, em que a temática escolhida foi o brincar. Nesse dia foi apresentado o vídeo “Não é uma caixa!” e houve uma conversa entre as professoras e a equipe de pesquisa. A Professora Rita⁵³ explicou a sua motivação em proporcionar a atividade de brincar com as caixas:

Ah/ sim/ eu gostaria de falar/, ah sim/, a minha alegria/, porque eu particularmente/ gosto muito do trabalho com caixas/ do material e de material reciclados/ né:::/, tal potes/ caixas e vidros/, isso aí já é uma característica do meu trabalho/ que gosto muito/ porque abre na atividade/ a possibilidade da criança/ se expressar né:::/ de mostrar e demonstrar a imaginação dela/ e a criatividade/ né/ então é porque eu acho/ que geralmente a organização do trabalho é claro/ com uma intenção do que eu vou fazer/ não é simplesmente deixar uma caixa lá na sala/ que eles vão entrar e sair/ o primeiro trabalho eu organizei/ e depois eu faço a mediação desse trabalho ali/ né:::/ as crianças estão brincando/ mas assim geralmente a gente está percebendo o que está acontecendo ali/ e o tempo todo eu fico ali/ organizando/ olhando o que as crianças estão fazendo e mediando mesmo/, né:::/ mediar o trabalho que eu acho assim bem importante/ porque vocês viram a caixa foi banheira/ foi carrinho/ quando tava puxando/. É muito bacana/, ver esse trabalho com consciência do que você se propôs a fazer/

⁵² Os encontros foram realizados nos dias 02/09/2020; 16/09/2020; 30/09/2020; 29/10/2020; 18/11/2020; 02/12/2020; 16/12/2020 e 07/04/2021.

⁵³ A professora Rita possui formação em Pedagogia e possui especializações. Ela possui mais de vinte anos de experiência em Educação.

Não simplesmente o brincar por brincar/ ali. (Transcrição da fala da profa. Rita, 16/09/2020)

De acordo com Fleer (2017), a exploração dos diversos materiais pode ser planejada pela professora, bem como autogerida pelas crianças. Nesse aspecto, a professora em epígrafe explora em sua prática a zona de desenvolvimento iminente como sendo esse compartilhamento de saberes entre ela e as crianças, possibilitando novos desenvolvimentos. Conforme dito por ela, o trabalho pedagógico com a atividade de brincar ocorre sob o seu olhar atento e cuidadoso. Ao “planejar que brinquedos ofereceremos às crianças e de que modo o faremos é outra possibilidade no desenvolvimento do brincar, na ampliação de temáticas, no incremento de enredos e papéis e na transformação das relações entre as crianças” (Cruz, 2015, p.86). A professora, questionada pela equipe de pesquisa sobre a origem da utilização das caixas e ou materiais recicláveis, explica:

Eu acho que é da minha formação/, mesmo/, da minha formação/, quando comecei a trabalhar numa creche/, tinha muitos cursos e/ trabalhava com pouco material/, tive muitos cursos/, com materiais recicláveis/, sempre veio do estudo. /(...) Vem fazendo parte do meu trabalho/, da formação mesmo/. É que eu sabia que/ a partir daquele material ali/, se for planejado/, tiver uma intenção/, vou ter bons resultados (Transcrição da fala da profa. Rita, 16/09/2020).

Ela resgata em sua memória tempos em que precisou recorrer a materiais não estruturados (recicláveis) como ampliação de possibilidades educativas, dada a escassez de material, naquela época, em seu trabalho em creches. Essa sua memória nos remete à constatação da saudosa Professora Fúlvia Rosenberg⁵⁴, ao afirmar que as políticas públicas de Educação Infantil implementadas nos países subdesenvolvidos, nos anos de 1970 a 1990, com forte influência dos organismos multilaterais, apontavam para uma implementação de oferta de Educação Infantil a baixo custo, considerada como rainha da sucata⁵⁵. Percebemos uma notável diferença, já que há avanços nas propostas de Educação Infantil, sobretudo em Belo Horizonte, posto que há materialidade consistente

⁵⁴ Rosenberg (2002) discute as tensões presentes, e suas consequências, em três momentos da história da Educação Infantil brasileira contemporânea: a fase de expansão durante o governo militar; as inovações trazidas pela Constituição de 1988; o impacto das reformas educacionais contemporâneas sob a égide do “Consenso de Washington”. a presença de organizações multilaterais em nosso país.

⁵⁵ Utilização de materiais mais baratos em detrimento do investimento em livros de literatura infantil (Rosenberg, 2002).

para o trabalho pedagógico das professoras efetivas da rede municipal própria de Educação Infantil.

Destacamos dois pontos importantes a serem considerados: a formação docente e a materialidade para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. A formação docente para a Educação Infantil é responsabilidade do Curso de Pedagogia, regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº1/2006 e da Resolução CNE/CP nº02/2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Neste aspecto da formação inicial, temos presenciado um embate forte entre conservadores e progressistas, diante da Resolução CNE/CP nº02/2019, em que os progressistas consideram, sobretudo, o grande retrocesso (silenciamento de áreas importantes para a formação, como a pesquisa, por exemplo) para a formação docente. No momento, estamos passando pelo processo de uma reformulação desta resolução, junto ao Conselho Nacional de Educação. Os embates justificam-se pelo caráter conservador e de priorização de uma formação técnica docente para aplicação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

O segundo aspecto está relacionado à materialidade para as práticas pedagógicas na Educação Infantil e torna-se importante na medida em que sejam oportunizados materiais que proporcionem o enriquecimento dessas práticas. Vimos nesses três anos que a EMEI Tupi conta com uma materialidade diversa: livros, brinquedos, materiais pedagógicos de uso pessoal e coletivo, brinquedos fixos em ambientes internos e externos, que podem estimular, na criança, a imaginação e a criação. Ressaltamos que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte destina recursos financeiros para esse tipo de aquisição, de modo que essa materialidade esteja presente na rede própria de sua competência.

Na próxima seção analisaremos o evento “berço/banheira de Larissa”, ocorrido em 26 de março de 2019. Nesse evento, Larissa atribui novos sentidos à caixa de papelão. Podemos vê-la transformando essa caixa, ora em um berço para o neném, ora em uma banheira, como veremos a seguir.

5.2 – “Berço/Banheira de Larissa”

O evento “berço/banheira de Larissa” ocorre no final da tarde do dia 26 de março de 2019, por volta das 16 horas e trinta minutos, pouco antes do horário de saída

das crianças. A pesquisadora Virgínia Oliveira foi responsável pelas filmagens, nesse dia. A professora Rita acaba de retornar do refeitório com as crianças. O ambiente da sala está tranquilo. Após dar água para as crianças, Rita disponibiliza para eles a caixa de papelão contendo brinquedos e retalhos de TNT.

Cada criança se aproxima e escolhe os brinquedos com os quais quer brincar. Larissa é chamada para o banho. Após retornar, ela escolhe os artefatos culturais: TNT⁵⁶, caixa e a boneca Mônica Baby. Após escolhê-los, brinca durante quatro minutos, como veremos na síntese do evento na figura 19, a seguir.

⁵⁶ Tecido composto por fibras.



02:02 - Cuidado das auxiliares de sala



02:45 - Escolha de Larissa: berço



05:30 - Berço/banheira



06:10 - Relação entre Larissa, Valéria e Giovana

Figura 19– Síntese do evento "Berço/banheira de Larissa"
Banco de dados da pesquisa

Considerando o exposto na figura, focalizamos nossas análises nas seguintes dimensões: i) contexto da sala de atividades (forma carinhosa de aproximação das auxiliares e a disponibilização dos artefatos pela professora Rita) e ii) os deslizamentos de sentidos atribuídos à caixa: berço/banheira (a relação de Larissa, Valéria e Giovana e as diferentes formas de permissão, ou não, da participação das colegas na brincadeira). Com base nessas duas dimensões apresentamos as nossas análises nas próximas subseções.

5.2.1 – Contexto da sala de atividades da Professora Rita

Como em qualquer ambiente coletivo de cuidado e educação, durante a atividade de brincar, paralelamente, havia muitas coisas acontecendo. Ressaltamos que, ao assistirmos às filmagens (mais de uma vez), ao estudarmos as notas de campo elaboradas pela equipe de pesquisa, bem como as nossas próprias notas de campo, percebemos que havia um clima tranquilo na sala de Rita, nesse dia 26 de março de 2019.

Analisamos o contexto do ambiente e percebemos que cada criança faz algo diferente e de maneira calma, sem distúrbios ou conflitos aparentes. Simone e Lúcia brincam de fazer comidinha e utilizam água de verdade⁵⁷ para brincar. Bruno roda um caracol de pelúcia no ar e quase atinge Lúcia que estava próxima. As crianças brincam com brinquedos diversos. Algumas crianças cantam a música “Sítio do Seu Lobato”.

Ao analisarmos a dimensão do ambiente educativo, podemos notar que a criança Larissa está imersa em sua atividade de brincar entremeada a um contexto acolhedor para suas vivências, bem como das outras crianças. Destacamos que, excepcionalmente nesse dia, havia duas auxiliares de sala, Adriana e Ângela, que ajudavam na rotina da Professora Rita, suprimindo a ausência da auxiliar Fabiana. A presença de Ângela recebeu o nosso destaque, como veremos na sequência discursiva a seguir.

Ângela, auxiliar da turma, ao provar a comidinha que Lúcia e Simone estavam fazendo, diz: – *está muito gostoso!*

Ângela começa a puxar um caracol com cordinha para brincar com Simone. Simone (estava chorando porque Yara tinha tomado o seu brinquedo) olha para a Ângela e, nesse instante, para de chorar e começa a sorrir para ela.

⁵⁷ Lúcia e Simone estavam utilizando um copo cheio de água na brincadeira de comidinha.

Ângela pede licença para verificar quem fez cocô e, com gestos cuidadosos, examina cada criança, sobretudo aquelas que ainda usam fralda.

Ângela pede licença para retirar a blusa de Lúcia (que estava molhada) e a criança consente (nota de campo expandida, elaborada pela autora, 2023).

Nos quatro trechos descritos acima, percebemos o cuidado e o respeito das auxiliares com as crianças. Evidenciamos, também, uma intervenção na brincadeira de fazer comidinha que demonstra delicadeza, uma aproximação cuidadosa e respeitosa, entendendo como a criança está brincando para se aproximar (Cruz, 2015). Há um pedido de licença para tocar em seus corpos e para trocar as suas roupas. Assim, as ações das auxiliares ressaltam como as crianças são tratadas com carinho e respeito, dimensões tão caras nas relações de cuidado em um contexto educativo.






De acordo com Lima *et al* (2018), destacamos como é fundamental o papel da professora Rita na ampliação do conhecimento da criança sobre as relações sociais e a atividade humana, sobretudo na organização de espaços, tempos e materiais para a brincadeira. Como já havíamos ressaltado na introdução deste texto, somente a presença do material não estruturado – caixa de papelão- não garante o desenvolvimento cultural (Márcia Tostes Silva, 2017), por isso a intervenção da professora é enfatizada, pois ela proporciona a brincadeira, composta de relações entre o mundo interno da criança e o seu contexto social.

5.2.2 – Deslizamentos de sentidos berço/banheira de Larissa

Larissa, após caminhar e observar a sala, escolhe um retalho de TNT azul. Após essa escolha, utiliza-o para cobrir o fundo da caixa. Ao observar os brinquedos dispostos no tatame, encontra a boneca Mônica Baby, e a coloca na caixa. Ela observa também que a frente da caixa está soltando e tenta consertá-la, apertando essa parte, com as duas mãos. Em seguida, ela entra dentro da caixa e coloca a boneca ao seu lado. Ainda dentro da caixa, ela se levanta e se abaixa, alisando o TNT. Ao fundo, algumas crianças cantam a música “Sítio do seu Lobato”. Larissa sai e entra, novamente, na caixa, mantendo a boneca Mônica Baby ao seu lado.

Neste momento, Giovana se aproxima de Larissa e fica frente a frente com ela. As duas crianças conversam, conforme o Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Transcrição “Berço/ banheira de Larissa” – Elaborado pela autora, 2023

Tempo de duração	Crianças	Ações/Falas	Quadros de filmagens
02:45	Giovana:	<i>tá/ seco?</i> Giovana pergunta se está seco, provavelmente se referindo à brincadeira com água entre Lúcia e Simone.	
	Larissa:	<i>muito /seco/</i> , ((passa a mão esquerda do lado de fora da caixa, no tatame)) <i>o/ ne/ném/ tá /dor/min/do...</i> (fala baixinho)	
	Giovana	((puxa a frente da caixa)).	
05:30	Larissa	(com semblante fechado) <i>não bagunça!</i> ((segura a frente da caixa no mesmo lugar que Giovana puxou))	
	Giovana	((coloca a mão esquerda no mesmo lugar, na frente da caixa))	
	Larissa:	((coloca as duas mãos e impede que Giovana segure a caixa de papelão))	
06:08	Giovana:	((retira as mãos)) <i>é/ uma/ caixa?</i>	
	Larissa:	<i>Não!/ é/ uma/ banheira!</i>	
	Valéria	((se aproxima))	
06:10	Larissa	<i>Vem/ cá!</i> ((Larissa chama Valéria e caminha na direção oposta da sala))	
	Valéria	((não responde Larissa, entra na caixa)).	
	Giovana	((pega o TNT e cobre a perna de Valéria)).	
	Valéria	((balança a mão, retira o TNT das mãos de Giovana)) e diz: <i>não!</i>	

Podemos dizer, com base em Vigotski (2021), que há união entre afeto e percepção nas ações de Larissa. A criança, primeiramente, observa o que estava acontecendo na sala, escolhe um pedaço de TNT azul e pega uma caixa e, em seguida, ao encontrar a Mônica Baby, começa uma brincadeira de “mãe e filha”. Inferimos que Larissa é afetada pela materialidade disponibilizada pela docente, os artefatos culturais são percebidos afetivamente por ela. Há afetos generalizados em suas demonstrações de cuidado, ao arrumar o berço e ao falar baixo com Giovana, possivelmente para não acordar o neném, Mônica Baby. Larissa se apoia em elementos de uma rotina cultural coletiva, o sono, uma prática presente tanto no ambiente familiar como no ambiente coletivo da Emei. Notamos a presença de um enredo (Garvey, 2015) que poderia se iniciar, entrelaçando processos emocionais e imaginativos (Hedegaard, 2016).

A figura 20 mostra o sono, como rotina cultural coletiva presente na EMEI Tupi. Em 2017, os bebês eram ninados nos carrinhos e depois colocados nos berços pelas professoras e auxiliares de sala. Em 2018 e 2019, as crianças dormiam em colchões com lençóis disponibilizados pelas professoras e auxiliares no centro da sala de atividades. Podemos analisar que Larissa poderia estar imitando essa organização, talvez procurando se apropriar dessa rotina em uma perspectiva de quem cuida⁵⁸ da boneca, e não apenas de quem é cuidada pelas professoras e auxiliares. A sala de atividades transformava-se em um espaço acolhedor para que os bebês/crianças pudessem adormecer naquele ambiente. Ressaltamos que havia uma forma cuidadosa das auxiliares e professoras com as crianças; falar em tom de voz baixo para dormir é algo apropriado nesses momentos (as professoras apagavam a luz, fechavam a cortina e, de vez em quando, colocavam alguma música baixinho. Essas práticas, que podem ser visualizadas na figura 20, deram-se ao longo dos três anos.

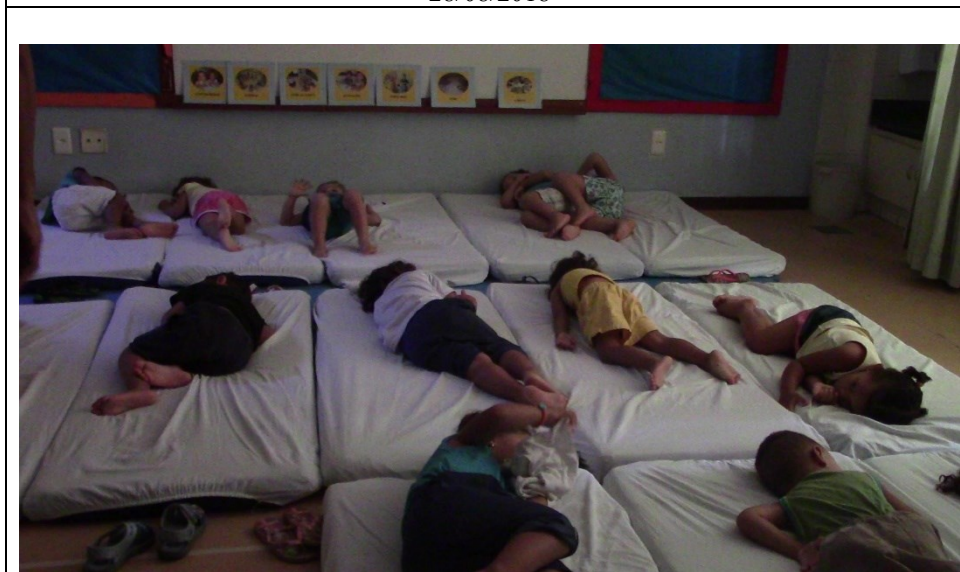
⁵⁸ Há uma pesquisa de doutorado do grupo EnlaCEI que está investigando “a inserção e participação das crianças em atos de cuidar”, da doutoranda Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa.



02/05/2017



28/08/2018



18/03/2019

Figura 20 – Momentos do sono - 2017 a 2019
Banco de Dados da Pesquisa

Compreendemos que o desenvolvimento da linguagem pode evidenciar maiores “possibilidades de organização da ação partilhada na brincadeira” (Cruz, 2015, p. 79). As crianças verbalizam umas com as outras, através de gestos e da unidade [*fala/pensamento*] (Vigotski, 1934/1994), para mostrar como utilizar determinado artefato cultural na brincadeira, bem como organizar os temas e como a brincadeira pode se desenrolar.

No primeiro momento da conversa, Larissa comunica à Giovana, em um tom de voz baixa, pois o “neném” está dormindo. Contudo, Giovana parece não entender o enredo inicial da brincadeira – ela puxa parte da caixa, perguntando se é uma caixa. Giovana demonstra, assim, que não compartilhou (ou não compreendeu) os significados que Larissa atribuiu ao objeto. Em diálogo com essa incompreensão, Larissa imediatamente transforma o significado da caixa e responde “é uma banheira”. Há um caráter dinâmico da significação na interlocução entre as duas, o que tem a possibilidade de ampliar o desenvolvimento cultural delas.

Ao transformar a caixa em banheira, Larissa introduz uma outra dimensão das rotinas culturais coletivas da EMEI Tupi. Ela havia acabado de retornar do banho que, naquele ano, acontecia no chuveiro. Cumpre destacar que, em 2017, as crianças tomavam banho na banheira do berçário. Da mesma forma como no evento “Não é uma caixa”, em que a caixa de papelão se transformou em uma banheira, podemos inferir como os papéis sociais de mãe e filha e como as rotinas coletivas de cuidado e as materialidades são reelaboradas pela [*imaginação/criação*] das crianças.

Reafirmamos, com base na THC, que [*imaginação/criação*] analisadas nesse evento constituem um processo dialético e dinâmico, pois ao mesmo tempo que é berço, torna-se banheira. De acordo com a teoria já citada, ressaltamos que ocorre um processo de significação na atividade de brincar, do papel desempenhado por Larissa, bem como nas relações com os artefatos culturais. Larissa apropria-se da rotina cultural coletiva de “cuidado”, algo vivenciado por ela, reage afetivamente e toma consciência dela. A apropriação de Larissa evidencia [*imaginação/criação*].

Concordamos com Fleer (2014) que, à medida que as crianças comunicam entre si os seus esforços coletivos para iniciar, manter e desenvolver a brincadeira, elas escolhem seus parceiros. Giovana, que ingressou na EMEI no primeiro semestre de 2018, parece não compreender o significado atribuído por Larissa. Ela apresentava alguns problemas de saúde que impediam sua ida regular à EMEI. Podemos inferir que,

por ter participado pouco das rotinas do grupo, não teria compreendido as significações da brincadeira de Larissa.

Por outro lado, com base em nosso mapeamento dos eventos, há outros momentos em que Larissa e Valéria brincam juntas em diversas materialidades usadas para guardar brinquedos: i) em cestos maleáveis (04/05/2018); ii) caixas de madeira (23/10/2018; 01/11/2018; 06/12/2018), como se pode ver na figura 21, a seguir.



04/05/2018 – Valéria dentro do cesto verde



04/05/2018 – Larissa dentro do cesto verde



23/10/2018 – Larissa e Valéria dentro da caixa de brinquedos de madeira vermelha

1º/11/2018 – Valéria dentro da caixa de brinquedos de plástico azul e Larissa de pé

06/12/2018 – Valéria e Larissa brincam com uma boneca, Valéria está dentro da caixa de plástico azul de brinquedos

Figura 21 – Larissa e Valéria e as caixas de brinquedos em 2018
Banco de Dados da Pesquisa, 2018

Larissa convida Valéria para brincar. No entanto, Valéria escolhe entrar na caixa de papelão e, ao mesmo tempo, nega a entrada de Giovana na brincadeira. Nesse




momento o evento termina junto com a filmagem, pois estava na hora da saída das crianças.



Na próxima seção, analisaremos o evento do Trenzinho, em que a caixa de papelão assume novos significados e sentidos na atividade de brincar de Henrique, Larissa, Simone e da professora Selma, como veremos a seguir.

5.3 - “Trenzinho”

O evento denominado “trenzinho” ocorre na tarde do dia 12 de agosto de 2019 e foi filmado pela pesquisadora Virgínia Oliveira. Após o momento de sono das crianças, a professora Selma entra na sala carregando três caixas de papelão, que foram disponibilizadas para as crianças. Larissa e Simone ficam juntas na mesma caixa e Henrique entra em outra caixa. A terceira caixa estava com as abas descoladas e Selma utiliza uma fita larga adesiva para colá-las. Como havia apenas duas caixas, Yara fica sem caixa e puxa a caixa de Henrique. A professora pede para Yara aguardar a sua vez, já que ela estava colando as laterais da caixa para Yara brincar. As outras crianças estavam sentadas no canto esquerdo da sala. Havia duas crianças que ainda dormiam no tatame. Esse evento teve a duração de cinco minutos. O Quadro 9 apresenta como foi o seu desenrolar.

Quadro 9 – Transcrição “Trenzinho de Henrique”
Elaborado pela autora

Tempo de duração	Crianças/ Professora	Ações/ Falas	Quadros de filmagem
01:20	Henrique	((começa a cantar)): <i>pi/ui/choque/choque; pi/ui/choque/choque</i>	
	Larissa	(para Simone): <i>ô/ filha/ a/qui/ é/ pra/ che/gar/ no/ pré/dio! A/qui/ é/ pra/di/ri/gir!!! Aqui é / pa/ pertar / esse/ botão/ pa /fazer /foguinho!</i>	
	Yara	((está sentada ao lado de Henrique, a pedido da Professora Selma, e aguarda a sua vez de brincar com a caixa.))	
Tempo de duração	Crianças/ Professora	Ações/ Falas	Quadros de filmagem
01:42	Larissa	((fecha e abre as laterais da caixa)) e diz: <i>Vou/ per/tar/ qui!</i>	
	Simone	<i>vamo/ fe/chá:::!</i> ((Fechando as duas abas da caixa de papelão))	
02:03	Larissa	<i>Vou/ a/cen/der/um/fo/go mui/to al/to!</i> (altera o tom de voz) <i>Se/gu/le:::m!</i> <i>Se/gu/le:::m!</i> <i>Se/gu/le:::m!</i> ((Joga o corpo para frente))	

Tempo de duração	Crianças/ Professora	Ações/ Falas	Quadros de filmagem
04:11	Larissa	((mexe na lateral da caixa, olha para frente)) <i>a/go/ra/vou de/co/lar!</i> <i>Pon/ta pa/ / de/co/lar!</i> <i>Fi/lha!</i>	
	Simone	((olha para a direita, sorrindo e estendendo o braço direito na lateral da caixa))	
05:26	Larissa	((pede a Selma)): - <i>Fe/cha/ a/ gente/ vou/ en/tre/gar/ eu!</i>	
	Professora Selma	- <i>vocês/ querem /ser/ entregues/ pelo /correio?</i>	
	Larissa	- <i>ahn</i> ((faz jóia com a mão direita))	

O evento se encerra, pois estava no horário do lanche das crianças. Com base nos sentidos atribuídos por elas ao evento “o trenzinho” apoiamos as nossas análises na seguinte categoria: vivenciando a caixa de diferentes maneiras. Essa categoria evidencia como as crianças se apropriam das relações sociais, por meio das vivências que ocorrem tanto no ambiente familiar como na instituição educativa, constituindo as suas subjetividades.

5.3.1 – Vivenciando a caixa de diferentes maneiras

A primeira categorização contempla as diferentes interpretações em uma mesma situação. Podemos evidenciar o sentido de trenzinho, quando Henrique começa a cantar a música “*piuí-choque, choque*”, música que é utilizada pelas professoras ao formarem um trenzinho com as crianças, de modo a se locomoverem entre os diferentes espaços do local. Outro sentido é o de foguete, que inferimos a partir das falas de Larissa e Simone. E o outro sentido aborda a ideia de correspondência, quando Larissa solicita à Professora Selma para fechar a caixa com a fita, incorporando na brincadeira a

possibilidade de transformá-la em uma correspondência a ser enviada pelos Correios. Os aspectos acima mencionados apresentam variações conforme o contexto cultural e as vivências pessoais de cada criança. Podemos “analisar a vivência com uma unidade de momentos do meio e da personalidade” (Vigotski, 2018b., p,79) refratados no desenvolvimento da criança.



Figura 22 – Vivenciando a caixa de diferentes maneiras
Elaborado pela autora, 2024

As crianças adquirem prática no desenvolvimento da imaginação coletiva e individual (Fleer, 2014). Essa prática pode ser evidenciada quando Henrique inicia a brincadeira, cantando a música “*piuí-piuí-choque-choque*”. Ao cantá-la, ele imagina estar em um vagão de trem. Assim, buscamos no mapa de eventos se havia alguma referência à palavra *trenzinho*. Em 2018, essa palavra foi utilizada pelas professoras e auxiliares para indicar que era a hora do lanche, a hora do almoço, do jantar, bem como a hora das brincadeiras nos pátios externos. Utilizamos as figuras 23 e 24 para mostrar o primeiro dia em que a palavra *trenzinho* foi citada, precisamente no dia 07 de fevereiro de 2018.



Figura 23 – Fila “trenzinho” A - 07/02/2018
Banco de dados da pesquisa, 2018

Em 07 de fevereiro de 2018, às 13h15, a professora Catarina chama as crianças para o lanche da tarde. Ela pede para as crianças fazerem o trenzinho. Ela segura a mão de Henrique e diz “*piuí/ piuí*” e depois posiciona as crianças uma atrás da outra, cada uma segurando a blusa da outra. As crianças começam a fazer o trenzinho, mas ao caminharem vão se soltando da fila, algumas ficam de mãos dadas com a professora e outras ficam com a auxiliar de sala, como podemos ver na figura a seguir.



Figura 24 – Fila “trenzinho” B - 07/02/2018
Banco de dados da pesquisa, 2018

Em 06 de junho de 2018, vemos que as práticas coletivas culturais com relação ao trenzinho permanecem. A professora Verônica utiliza o elástico para levar as crianças

para o jantar e canta “*piui/ choque/ choque*”, “*marcha soldado*”, a caminho do refeitório:



Figura 25 – Trenzinho com elástico, 06/06/2018
Banco de Dados da Pesquisa, 2018

Vale mencionar novamente que as crianças incorporam em suas brincadeiras elementos retirados da rotina institucional, como também elementos externos. Contudo, não podemos afirmar que elas haviam experienciado uma viagem de trem com suas famílias. Ressaltamos ainda que a palavra trem é usada em nossa cultura mineira, seja como veículo de locomoção, e até para denominação de objetos, dada a sua amplitude de possibilidades em nossa cultura mineira. Montalvão (2017) analisa um evento em que crianças de três anos transformam uma fila de cadeiras, primeiramente em uma Van e depois em um trem. A autora revelou dimensões significativas das práticas culturais, em que as crianças estavam se apropriando e relacionando as práticas culturais locais às práticas culturais mais amplas a que tinham acesso. Para a autora, as crianças agem como atores sociais também em face a limites, transformando novas possibilidades de ação, a exemplo da atividade de brincar em uma situação imaginária dentro do transporte escolar (van) que as afetava. Por meio da ACCL e da imaginação, as ações ganhavam novos contornos no processo de significação, constituindo, pois, as suas subjetividades (Montalvão, 2017).

Essa ampliação dos conteúdos culturais em um contexto coletivo implica na construção, permanência e replanejamento de contextos de brincadeira (espaço, tempo, materiais, transições e relações) que possibilitem o compartilhamento de fontes materiais e simbólicas ao longo do tempo. Implica ainda na posição das adultas do grupo como organizadoras desses contextos e, ao mesmo tempo, como observadoras

atentas e interlocutoras ativas que apoiam a atividade imaginária, oferecendo materiais, recursos simbólicos e segurança para as crianças brincarem.

As crianças vivenciam de modos diferentes uma mesma brincadeira (Rezende, 2018). Nessa direção, além do trenzinho, temos também outros sentidos que são atribuídos à atividade de brincar de Larissa e Simone. Inicialmente Larissa se autodenomina como motorista. Então, ela aciona o painel (imaginário) com disposições e possibilidades para dirigi-lo. O sentido de carro transformou-se em um novo sentido, o sentido de foguete: “*Vou/ a/cen/der/um/fo/go mui/to al/to! (altera o tom de voz) Se/gu/le:::m! Se/gu/le:::m! Se/gu/le:::m*”. Podemos dizer que a imaginação e a linguagem se unem no processo de desenvolvimento da consciência (Vigotski, 1932/1999). Essa união possibilita a atividade criadora, em que a criança representa mentalmente cenários, histórias e objetos, aqui no caso, o carro ou o foguete.

A sequência de ações de Larissa e Simone estão permeadas por essa união entre imaginação e linguagem, pois aquela verbaliza as ações e essa interage e demonstra afeto na brincadeira, havendo um enlace emocional entre as duas, presente ao longo dos três anos, na atividade de brincar. Simone abraça Larissa, enaltecendo a narrativa de cinto de segurança. Os processos imaginativos, em questão, são verbalizados por Larissa e ganham força à medida que Simone participa do enredo (Garvey, 2015).

Ao verbalizar que “*vai voar muito alto*” notamos a [imaginação/criação] de Larissa. As crianças parceiras de brincadeira contribuem com sua imaginação para possibilitar novos significados coletivos dos objetos e ações juntos (Ridgway, et al, 2016).

Larissa e Simone não verbalizam a palavra foguete, mas as ações e as falas, suas linguagens em uso, nos remetem a esse significado. Esse processo de [imaginação/criação] de Larissa e Simone compreende um processo dramático em que o social se torna individual (Vigotski, 2023; Ridgway et al., 2016). Tratamos como evidências de [ação/imaginação] as construções narrativas de segurança de Larissa e Simone, ao pilotar o foguete: *Pon/ta pa de/co/lar?; Se/gu/le:::m!*

Essa ideia de Larissa de pilotar tanto o carro como o foguete pode ser relacionada a um evento que ocorreu em 20 de fevereiro de 2019⁵⁹ com a contação de história do livro “Não é uma caixa”. Nessa tarde, as crianças estavam retornando do lanche, quando foram convidadas pela professora Rita a sentarem-se em roda, no tatame

⁵⁹ Trechos desse evento foram apresentados no V CONBALF (2021), GONÇALVES, Jacqueline da Silva. Imaginar e brincar: a leitura literária e as ações imaginárias da brincadeira. V CONBALF, Florianópolis, 2021.

azul, para ouvirem a história “Não é uma caixa” (Portis, 2006). As crianças ficaram empolgadas com o convite e rapidamente se sentaram ao redor da professora (Figura 26).



Figura 26: Professora conta a história “Não é uma caixa” – 20/02/2019
Banco de Dados, 2019

O livro “Não é uma caixa” (Portis, 2006) baseia-se nas possibilidades de brincadeiras com um artefato presente em várias culturas, como já mencionado. A narrativa é carregada de possibilidades imaginativas, pois a caixa se transforma em carro, casa, foguete. Há um diálogo estabelecido entre o Coelho, personagem principal, e o/a narrador/a que, insistentemente, nomeia o artefato cultural caixa, em sua concretude. O Coelho, por sua vez, se apoia nessa concretude e amplia suas possibilidades por meio da imaginação materializada em gestos. O/A leitor/a é convidado/a a acompanhar as transformações da caixa ao longo das páginas.

Rita, após organizar as crianças no tatame, mostra a capa do livro e diz “*Como/ chama /a história? A /história/ chama/ assim/ não/ é /uma /caixa. [...] Não/ é /uma /caixa, / o que/ será /gente?*” As crianças prestam atenção à fala da professora e às páginas do livro que são mostradas por ela. Percebemos que ela opta por não ler o diálogo entre o narrador e o Coelho. Ela mostra e descreve as imagens, tecendo perguntas para o grupo. Larissa e Simone interpretam as imagens como “*uma mala*”, talvez em função da imagem da folha de guarda na qual o Coelho puxa a caixa (Figura 27).



Figura 27: Folha de guarda do livro “Não é uma caixa”.

O movimento do Coelho, de fato, assemelha-se a uma pessoa puxando uma mala. Percebemos nesse evento que a leitura literária proporciona momentos de imaginação e criação das crianças, uma vez que “a imaginação sempre se constrói com materiais hauridos da realidade” (Vigotski, 2018a, p.23). As ideias de carro e foguete podem ter sido inspiradas nesse evento de leitura literária, como podemos ver nas figuras 28 e 29.

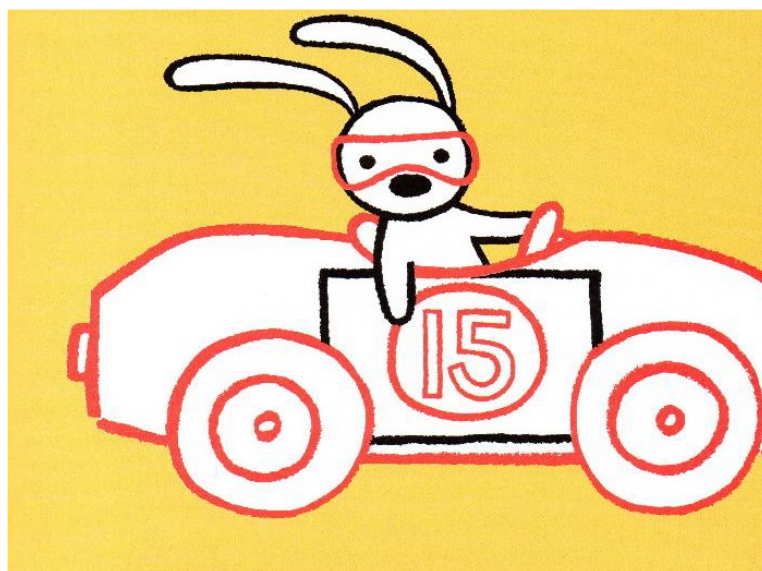


Figura 28 – Não é uma caixa! É um carro, Livro Não é uma caixa! página 8

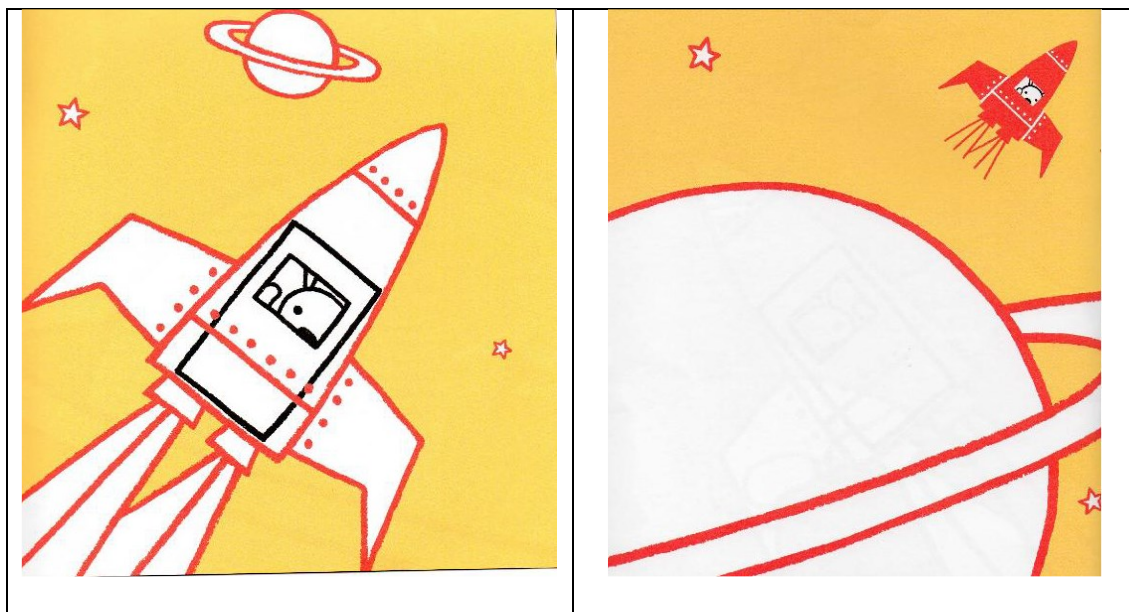


Figura 29 – Não é uma caixa! É um foguete, livro Não é uma caixa! páginas 30 e 31, respectivamente

Podemos inferir também que o carro está presente nas nossas ruas e como brinquedo na EMEI Tupi. A menção ao foguete pode ter sido inspirada nas cantigas de roda presentes, como, por exemplo, “O foguete vai subindo, vai... vai levando o astronauta, vai...”

As vivências de Larissa e Simone nos permitem compreender a importância da relação subjetiva da criança com o meio social e indicam-nos que a constituição da subjetividade das crianças é um processo dinâmico, tanto individual como social (Dominici, 2021). Os processos de significação são produzidos e apropriados nas relações sociais.

A construção de significações das crianças na atividade de brincar são expressões de suas vivências. Sintetizamos os sentidos atribuídos pelas crianças e referendados pela professora Selma, de acordo com a figura a seguir.

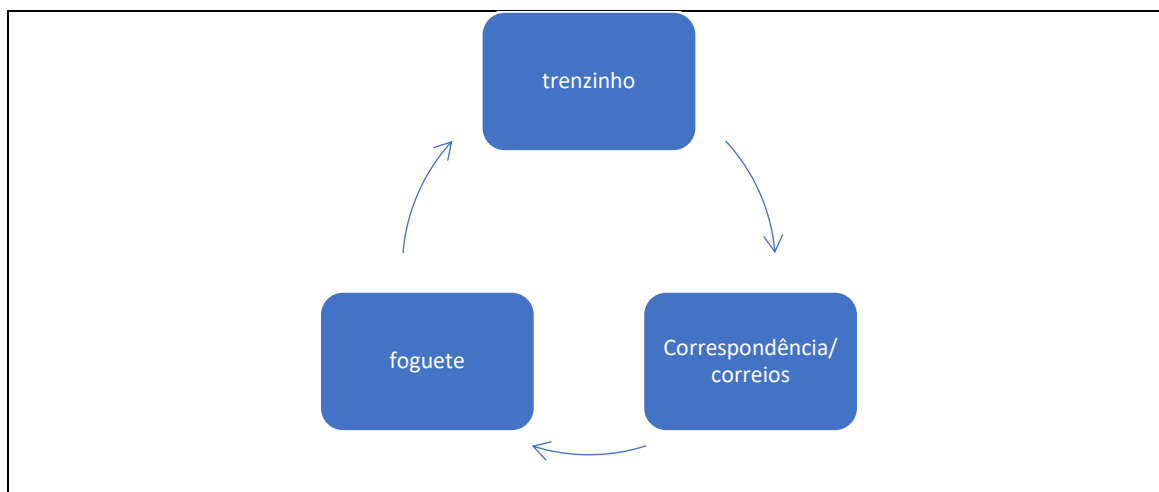


Figura 30 – Síntese do Evento Trenzinho
Elaborado pela autora, 2024

Larissa, ao mesmo tempo que imagina o foguete, traz para a sua narrativa uma outra significação para a caixa de papelão, a correspondência. O diálogo entre ela e a professora Selma apresenta apropriações culturais dela sobre o seu uso para envio de correspondências. Larissa faz o movimento de abrir e fechar as laterais da caixa, o que remete tanto à ideia de correio, como à brincadeira de esconde-esconde ou mesmo àquela "cadê o neném? Achou!" Pensamento e imaginação juntos, dialeticamente, na narrativa de Larissa. Nessa perspectiva, a professora Selma enfatiza esse momento, perguntando se elas queriam ser entregues pelos Correios. A situação imaginária envolveu tanto o sentido particular da criança Larissa como o da interpretação da professora Selma que ingressa na situação imaginária, nomeando aspectos reais presentes nas práticas sociais, contribuindo para a atividade de brincar. Corroboramos com Cruz (2015) ao afirmar que a professora, ao participar da brincadeira da criança, o faz com “o objetivo de mediar o seu desenvolvimento, atribuindo sentidos às ações das crianças, oferecendo modelos de novas ações, proporcionando o desenvolvimento de um pequeno enredo” (Cruz, 2015, p. 86).

As vivências de Larissa, Simone, Henrique e Yara ajudam a explicar a relação estabelecida com o seu ambiente (Fleer, 2014). Mesmo vivendo em uma mesma situação social de desenvolvimento, Larissa, Simone, Henrique e Yara apresentam vivências diferenciadas. Podemos dizer que as emoções e os sentimentos atuam como um sistema entre a realidade e a imaginação. “A criança pode controlar voluntariamente a dramatização e explorar a realidade, resultando no desenvolvimento da vontade e da liberdade para a crianças” (Fleer, 2014. p.151). Destacamos a importância das emoções

e da imaginação no desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças explorem e compreendam o mundo ao seu redor.

As formas de expressão de Henrique, ao cantar a música do trenzinho, e as da Larissa aumentando o tom de voz evocam emoções excitantes ao imaginar que o foguete estaria decolando junto com Simone ou como também a possibilidade da caixa ser enviada pelos Correios no diálogo com Selma. Há um envolvimento da professora que amplia o contexto da brincadeira, de modo a trazer uma prática cotidiana de envio de correspondências.

Além disso, percebemos que Yara⁶⁰ demonstra o desejo de brincar, mesmo tendo feito o movimento com as duas mãos para tomar a caixa de Henrique. Após Selma pedir para esperar a sua vez, ela aguarda. De acordo com Silva, V. (2023), Yara apresenta algumas disputas e conflitos com as demais crianças e com as professoras. Conseguir esperar é algo desafiador para toda criança e, em particular, para ela. Ademais, é importante compreendermos que essa espera envolve compartilhar algo que para a criança é significativo. A vivência une as características pessoais e ambientais, como sendo as características que constituem a subjetividade das crianças (Fleer, 2014). A vivência é a dialética externo-interno; afeto-cognição; criança-meio. A vivência é o que acontece no meio e como a criança se relaciona com o meio.

Veremos na próxima seção o evento denominado “Casinha de Rita”. Esse evento foi selecionado a partir da presença do artefato cultural caixa de papelão e de novos sentidos constituídos na atividade de brincar, além de contradições entre o que a criança quer fazer e o que ela pode fazer naquela situação, como veremos a seguir.

5.4 – “Casinha de Rita”

Na manhã do dia 30 de setembro de 2019, quando as crianças retornam para a sala, após o lanche da manhã (a pesquisadora Virgínia Oliveira filmou o evento), Simone pede à pesquisadora Virginia que feche os seus olhos e diz "*tchan:::/ a casinha*". A pesquisadora Virgínia demonstra surpresa ao ver uma casinha confeccionada pela professora Rita. Ela montou uma casinha contendo mesinha de passar roupa, geladeira e fogão, feitos com caixas de papelão, encapadas com folhas de

⁶⁰ Yara foi objeto de pesquisa de Silva, V. (2023) na tese: O processo de constituição dos vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte.

papel A4 branco, colocou CD's usados nas chamas do fogão e fez uma abertura para a porta da geladeira. Além disso, trouxe várias embalagens para que as crianças pudessem brincar de casinha: embalagens de suco, detergente, multiuso, garrafas PET vazias, embalagens de creme de cabelo, xampu, embalagem de soro fisiológico, como também as panelinhas, colherzinhas e o ferro de passar. Usou canos de PVC para criar uma barraca com teto de chita e paredes de tule branco para a Mostra Cultural⁶¹ que foi realizada no dia 28 de setembro de 2019.



Figura 31 – A casinha de Rita, 30/09/2019
Banco de Dados, 2019

As crianças entram na casinha e começam a pegar as embalagens que estão lá dentro. Lúcia e Henrique disputam uma embalagem de suco e Rita se abaixa e explica que a casinha é “*de todas as crianças brincarem!*”. Há outros brinquedos que foram colocados à disposição das crianças: bonecas, bonecos, aparelho de telefone fixo, etc.

Nesse dia, a professora Sílvia está apoiando a professora Rita, motivada pela ausência da auxiliar Fabiana. O evento selecionado inicia-se com a saída da professora Rita para o seu horário de projeto e a professora Cristina assume a turma, nesse momento, junto com a professora Sílvia.

61 A Mostra cultural é um momento de apresentar à comunidade escolar os projetos desenvolvidos com a turma durante aquele ano na EMEI Tupi.


Esse evento nos apresenta situações em que as crianças estão imersas na atividade de brincar. Começamos pela intenção da professora Rita de confeccionar os elementos (eletrodomésticos relativos a uma casa), atribuindo o sentido de casinha. Entretanto, percebemos também que as crianças mudam os significados da casinha e atribuem novos sentidos para a brincadeira. O evento pode ser dividido em dois grandes momentos: i) momentos de descontração, em que as crianças brincam com os objetos confeccionados pela professora; e ii) “encantamentos pelo artefato tule”. A partir desses momentos, apresentaremos as nossas análises, nas respectivas subseções.


5.4.1 – Momentos de descontração

As crianças são movidas pelas ações na atividade de brincar (Vigotski, 2021) e elas se organizam e seguem as regras (que não são fixas) das situações imaginárias. Inicialmente seguem a organização da professora Rita na casinha. Utilizam a geladeira para guardar as embalagens descartáveis. Quando recebem a visita da diretora da EMEI, Angelina, servem um “macarrãozinho” para ela, conforme apresentado no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Transcrição - Comidinha na “Casinha de Rita”

Elaborado pela autora, 2023



Tempo de duração	crianças/ adultos	Ações/ Falas	quadros de filmagem
01:51	Angelina	sentada no chão dentro da casinha	
	Larissa	entra na casinha e caminha até a geladeira.	
	Maria	((coloca uma colherada de “macarrão” na boca de Angelina))	
01:58	Maria	((entrega uma embalagem de creme para Angelina))	

	Angelina	- o/ que/ é/ isso?	
02:03	Maria	- é/ xam/pu!	
	Larissa	- é/su/co!	
	Angelina	- de/lí/cia! O/bri/ga/da, Ma/ria, o/bri/ga/da La/ris/sa! ((Angelina se levanta para sair da casinha)).	

Larissa, Maria e Angelina relacionam-se com o sentido de casinha. Casa como local em que preparamos o alimento. Larissa e Maria estão brincando com embalagens. Há diferença entre a atribuição de sentido de Larissa e Maria sobre uma embalagem de creme. Destacamos que Maria, mesmo tendo alimentado Angelina com o seu macarrão imaginário, hesita em afirmar que a embalagem de creme é outra coisa. Permanece para ela como embalagem de produto de cabelos (“é *xampu!*”, afirma Maria). De outra maneira, temos a ênfase dada por Larissa que a embalagem de creme era o suco “imaginário”. Angelina, por sua vez, confirma o sentido de suco (afirmando “*delícia!*”), agradece às duas crianças e se retira da brincadeira. Larissa e Maria permanecem dentro da casinha, guardando as embalagens dentro da geladeira.





Na sequência, a professora Cristiana coloca a música “estátua”, cantada por Xuxa, para tocar. Simone entra na casinha. Lá já estavam Yara, Maria e Larissa. Assim que Simone entra, Larissa fecha (a porta) o tule. Como podemos ver, a presença do material tule serve ora como parede ora como porta da casinha.

Quadro 11 – Transcrição – Porta/ parede da “Casinha de Rita”
Elaborado pela autora, 2023

Tempo de duração	Crianças/adultos	Ações/falas	Quadros de filmagem
02:43	Larissa	((fecha a porta de tule, assim que Simone entra)).	
02:50	Simone	((para de mexer nas panelinhas, quando é dita a palavra estátua))	

As crianças, mesmo brincando, “paralisam suas atividades” quando é dita a palavra estátua, na música da Xuxa. As outras crianças da turma dançam com a professora Cristina no centro da sala. Como mencionamos no evento “Não é uma caixa!” quando Simone estava brincando com Larissa, ao ouvir as músicas que estavam sendo tocadas, afasta-se da brincadeira e põe-se a dançar e fazer gestos, como estava fazendo a professora Rita. Ela é afetada pelas músicas e, mesmo brincando, participa da música, dançando, fazendo gestos. A música mobiliza-a e ganha destaque em seu desenvolvimento cultural. Larissa e Maria empurram o fogão para fechar a porta da geladeira. Valéria e Henrique se aproximam da casinha de Rita, como veremos no próximo Quadro.

Quadro 12 – Entrada permitida na “Casinha de Rita”
Elaborada pela autora, 2024

Duração de tempo	Crianças/adultos	Ações/ falas	Quadros de filmagem
07:54	Maria	((pega as embalagens e guarda na geladeira))	
	Larissa	((pega uma garrafa de água, bebe e devolve para a geladeira))	
	Valéria	((bate com a mão direita no tule (porta) e diz: toc!/toc!/toc!))	
	Henrique	Está ao lado de Valéria e ((faz os movimentos de bater na porta (tule)))	
08:02	Larissa	((ao ouvir Valéria e Henrique baterem na porta, caminha até a porta (tule))	
	Larissa	((chega perto e segura a porta (tule) com as duas mãos, fechando)) e diz: - não/ po/de!	
08:09	Larissa	Depois diz: - <i>po/de/ entrar!</i> Ela autoriza a entrada de Henrique e Valéria na casinha de Rita.	

Entendemos que, nesse momento, o tule continua sendo uma porta. Valéria e Henrique batem na porta/tule. Larissa proíbe, mas depois autoriza a entrada deles na

casinha. As crianças brincavam com os elementos da casinha, mas no entanto, em questões de segundos, mudam a direção da brincadeira para manusear o tule, um material maleável e que poderia oportunizar várias sensações nelas, ganhando novos sentidos, como analisaremos na próxima subseção.

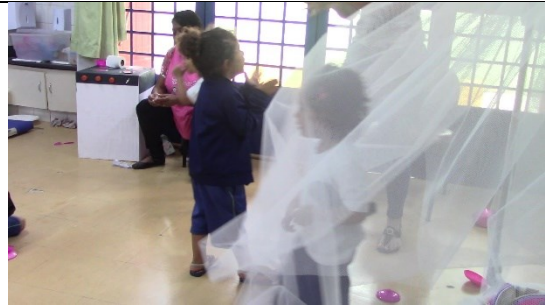
5.4.2 – Encantamentos pelo artefato cultural tule

No decorrer da brincadeira, conforme as crianças vão utilizando os materiais disponibilizados pela professora Rita, elas mudam a configuração inicial e organizam os artefatos conforme o que estão pensando. O tule foi pensado por Rita como porta e como paredes para a casinha. Entretanto, para as crianças há um encantamento com a materialidade e a estética do tule que, ao ser incorporado na brincadeira pelas crianças, ganha novos sentidos. Corroboramos com Smolka (2000, p. 26) ao explicar que na apropriação, todas as ações adquirem múltiplos sentidos e se tornam práticas significativas.

Ao entrarem em contato com o material maleável do tule, as crianças o sentem, transpassam-no seus corpos, a brincadeira ganha novas sensações. Vigotski (1932/1994, p. 236) afirma que “cada objeto em determinada situação tem para a criança uma força afetiva atrativa ou repelente, tem uma valência afetiva e, a partir disso, a incita à ação, ou seja, a orienta”, como poderemos ver na Figura 32, a seguir.



04:37



04:38



04:39



04:40



04:41



04:42



04:43



04:45



04:46





Figura 32 – Encantamentos pelo tule da “Casinha de Rita”
Elaborado pela autora, 2024

O tule, como um artefato cultural, transforma a brincadeira. Sua maleabilidade e textura encantam as crianças, permitindo que elas explorem e atribuam novos significados a ele. Conforme observado por Horn (2004), a beleza do ambiente e os desafios dos objetos são estímulos para a ação da criança. O tule, com sua capacidade de se transformar, oferece às crianças uma oportunidade de [imaginação/criação]. Além disso, Vigotski (2018b) destaca que, em diferentes estágios de desenvolvimento, as crianças generalizam e atribuem significados de maneira única à realidade e ao mundo ao seu redor. O tule, como parte desse contexto, pode ser interpretado de maneiras diversas pelas crianças. As crianças, por meio dos gestos, ações e palavras nos mostram a unidade de análise [imaginação/criação] com o tule. Assim, ele não pode ser considerado apenas um tecido maleável, é muito mais do que isso, é um convite à imaginação, à exploração e à ressignificação cultural na atividade de brincar.

Nessa mesma perspectiva, temos as contribuições de Macário (2021) que analisa a apropriação pelos bebês das materialidades oferecidas no contexto da creche, como se deram as ressignificações ao longo do tempo da pesquisa. A autora define a unidade de análise vivências a partir dos sentidos atribuídos à cortina, à coberta, às bolinhas, às latas, entre outros. Ressalta que os sentidos foram ampliados e transformados pelos processos de [percepção/ação] dos bebês, tornando-se foco de exploração, contemplação, experimentação, acolhimento, disputa e compartilhamento entre os bebês e entre eles e suas professoras.

Com relação à cortina, Macário (2021) afirma que esse artefato cultural convidava os bebês a agirem sobre ele, de diversas formas. A autora destaca também que as características dos artefatos induziam ou não algumas iniciativas por parte dos bebês (Macário, 2021). A autora analisou o evento denominado por “O coletivo na cortina”, em que cinco bebês exploram a cortina, “movimentando-a e saindo dela diversas vezes e de diferentes formas, aproximando-se e distanciando-se do colega, trocando olhares, gestos, sorrisos e toques” (Macário, 2021, p. 150). Ao contrastarmos o evento “O coletivo na cortina” com o nosso evento “Encantamentos com o artefato tule” percebemos semelhanças nas diversas formas que as crianças exploram e, ao mesmo tempo, ressignificam os artefatos culturais em sua atividade de brincar.

Esse momento dura quarenta e dois segundos e somente é finalizado após a intervenção da professora Cristina que alerta não ser possível brincar daquela forma porque estava desarrumando a casinha. Compreendemos também que a professora interrompe a brincadeira por razões de organização/ arrumação da casinha, o que nos

leva a destacar a importância da THC, ao contemplar os aspectos do ambiente social e das intervenções adultas na atividade de brincar da criança. Nessa perspectiva, esse evento ilustra o que foi vivenciado e a forma como as contradições encontradas constituem as vivências na relação com os artefatos culturais, nesse caso o tule.

A [imaginação/criação] das crianças com o tule destacam o lugar privilegiado da atividade de brincar na Educação Infantil. Vemos as possibilidades de imaginar e criar das crianças durante esse evento, sobretudo pela exploração do material e a sua dimensão estética. Inicialmente, o tule foi concebido por Rita como sendo porta/ parede da casinha. As crianças ressignificam o sentido porta/parede ao transpassá-lo. Como percebemos, ele ganha novas nuances por meio da [imaginação/criação].

Ao mesmo tempo, percebemos também que há um cuidado da professora Cristina em manter a ideia inicial para o tule (parede/porta) para não desconstruir a casinha. Há um importante destaque a essa posição da professora Cristina, pois é um sinal de respeito ao trabalho de Rita, em manter a integridade da estrutura da casinha. O trabalho pedagógico em uma instituição educativa envolve essa preocupação com o trabalho das colegas, pois todas trabalham muito durante o ano para entregar um produto para a comunidade. Nessa direção, Cristina demonstra o que as famílias querem ver nessa proposta, ou seja, “a casinha arrumada”.

Essa situação arrumação/desarrumação também ocorre em 22 de março de 2019. Valéria, Lúcia, Henrique e Breno brincam embaixo da prateleira quando Simone se aproxima dizendo “*que bagunça é essa?*”. Simone ganha, nesse momento, o respaldo da professora Rita que acha engraçado a sua fala e ao concordar com ela, enfatiza “*isso está uma bagunça mesmo, olha que tanto de coisa*”. Simone começa a guardar os brinquedos dentro da caixa, as outras crianças observam. A professora percebe que Simone está sozinha na arrumação e pede para as outras crianças a ajudarem. Há um processo de imitação de Simone das falas das professoras em sempre manter organizado o espaço da sala de atividades, como podemos ver na Figura 33, a seguir.



Figura 33 – “Que bagunça é essa?” - 22/03/2019
Elaborado por Reis, 2019

Os estudos de Bragagnolo, Rivero e Wagner (2013) indicam que o brincar é uma forma de agir e fazer no mundo. Assim, as interações, a linguagem e a imaginação são elementos constituintes tanto da brincadeira como da condição humana. Dessa forma, a presença de novos objetos na brincadeira, como no último evento, o envolvimento das crianças com o tule, podem ter desencadeado novas formas de brincar, sobretudo pela riqueza de possibilidades imaginativas e criativas da dimensão estética do artefato cultural tule.

5.5. Sintetizando...

A fantasia e a realidade são duas nuances de possibilidades humanas, nas quais evidenciamos as vivências que nos constituem como sujeitos. No primeiro evento, “Não é uma caixa!”, Larissa e Simone, por meio de vivências, atribuíram novos sentidos para a caixa de papelão: i) banheira (como parte da rotina da instituição educativa e do contexto familiar), ii) cesto (ou os cestos em que os brinquedos ficavam guardados na sala de aula), iii) tambor (sempre presente nas cantigas e atividades musicais na turma); iv) piscina de bolinhas (constituindo as vivências no currículo do berçário em 2017). No segundo evento, “berço/banheira de Larissa” percebemos dois sentidos: (i) berço (ela organiza um berço para a boneca Mônica baby) e (ii) banheira (aparece tanto como elemento da rotina cultural tanto na EMEI e na família, como uma vivência que tinha sido realizada há poucos minutos por Larissa). Na construção desses sentidos há uma construção de narrativa de cuidado.

No terceiro evento, o trenzinho, vimos que há três sentidos que são construídos na atividade de brincar de Larissa, Simone, Henrique e da professora Selma, quais sejam: (i) trenzinho (as crianças se apropriam de rotinas culturais, como as músicas (piuí-choque/ choque e a fila utilizada para deslocamentos da turma na instituição educativa); (ii) foguete (as crianças imaginam e criam a partir das músicas “o foguete vai subindo, vai” e das leituras do livro Não é uma caixa; e (iii) correspondência (uma rotina cultural coletiva de envio de mercadorias, correspondências entre as pessoas). E, no último evento, percebemos que as crianças também experimentam duas possibilidades na “Casinha de Rita”: i) momentos de descontração (brincam com os artefatos culturais presentes na casinha) e ii) encantamentos com o artefato tule (em que brincam com ele transpassando-o, emergindo sensações, movimentos, em que os sorrisos demonstram novas formas de agir e de pensar das crianças na atividade de brincar). Argumentamos que os eventos analisados foram sustentados pela história da turma ao longo dos três anos em que estiveram juntas. Os sentidos atribuídos à caixa e aos outros objetos, bem como as narrativas construídas, têm sua gênese em processos de [imaginação/criação] compartilhada. Essa [imaginação/criação] compartilhada vincula o que aconteceu na vida coletiva com as dimensões individuais e afetivas das crianças, suas vivências. O que impulsionou as crianças a agirem no campo imaginário foram conteúdos culturais que as afetaram e, ao mesmo tempo, as relações e parcerias estabelecidas ao longo do tempo de convivência no grupo.

A atividade de brincar opera com contradições entre o campo perceptivo, o narrativo e o imaginário. Podemos dizer que o campo perceptivo está ligado à reação emocional imediata da criança (Vigotski, 1932/1999). O campo narrativo opera com elementos retirados das práticas culturais coletivas em que a criança desenvolve a linguagem, tendo o suporte do adulto para o seu desenvolvimento, assim as narrativas envolvem a linguagem e o pensamento, bem como a construção das relações sociais entre as crianças e os adultos e vice-versa. O campo imaginário opera com imaginação e a criação, dialeticamente, tendo o afeto como motor principal da atividade de imaginar e da linguagem, compondo o sistema psicológico humano. Sintetizamos esses argumentos, na figura 34, a seguir.

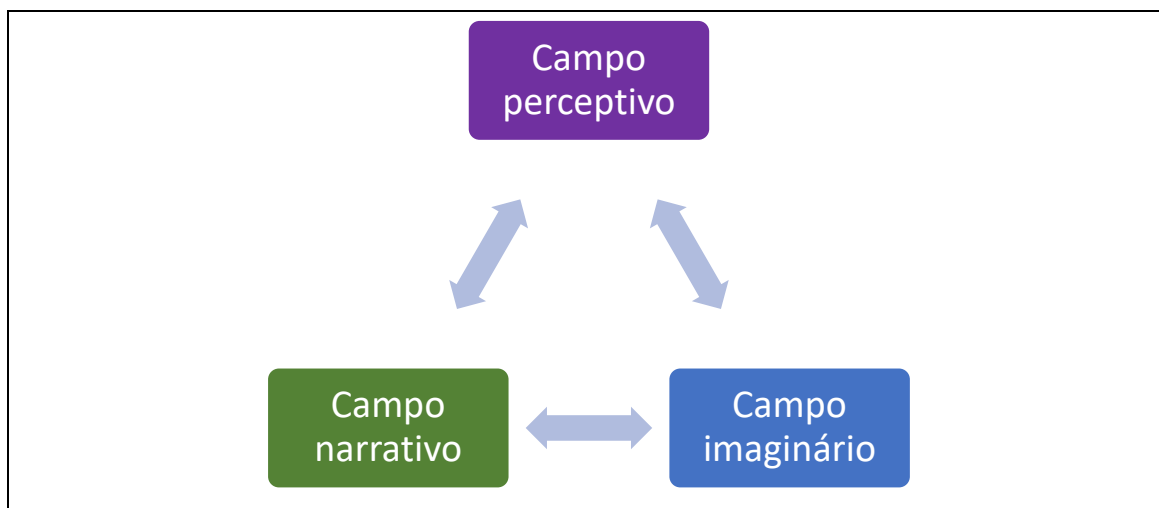


Figura 34 –Tensões entre o campo perceptivo, o campo narrativo e campo imaginário
Elaborado pela autora, 2024

É fundamental a análise da transformação dos significados de um artefato cultural pelas crianças e de como isso evoca narrativas que circulam sobre a caixa, os papéis de mãe e filha, as práticas de cuidado, o dirigir o trenzinho, o transpassar o tule e que, ao mesmo tempo, desencadeiam um roteiro para a compreensão da relação entre a brincadeira e a narrativa. Transformar os significados da caixa exige enquadramento cultural da ação simbólica, por meio da linguagem (Bruner, 1990).

Nos eventos, observamos como as crianças precisam situar-se e situar umas às outras no campo simbólico das ações com uso da fala e outras linguagens gestuais e expressivas para convidar, nomear, insistir, introduzir o conteúdo narrativo da ação e atribuir um papel a ela. Nesse sentido, a brincadeira é ato de drama de ingresso nas culturas; uma atividade narrativa que converte as vivências das crianças em instrumento de produção de significações e lhes dá historicidade (Bruner, 1990). A cada transformação do artefato cultural houve formas específicas de comunicação, orientação e ação esperada do outro. A narrativa permitiu às crianças a condução da situação imaginária na brincadeira, sendo possível às outras pessoas interpretarem o que estava acontecendo ali.

Enfatizamos os processos de criação de linguagens para comunicar intenções e sustentar a situação imaginária, bem como a criação narrativa interligada com atos de cuidado. A centralidade do cuidado na brincadeira das crianças já fora observada em outros trabalhos, o que sinaliza que a brincadeira é atividade de criação de relações humanas dialógicas, de busca do Outro e de produção de ações delimitadas pela posição, papel e compreensão desse Outro. Não se trata, dessa forma, de uma

exploração do mundo físico e material simplesmente, mas de produção cultural e simbólica mediada semioticamente pelo imaginário coletivo, por meio da unidade [*imaginação/criação*].

A atividade de brincar com a caixa, nos quatro eventos, revela como as crianças bem pequenas se apropriam dos conteúdos das práticas sociais das quais participam, constituindo narrativas e modos de referir-se às suas ações, de compreender as ações e intenções dos outros com base em referentes sociais, de ajustar seus desejos e ações aos de outras pessoas. O conceito de vivência (*perejivânie*) nos permite compreender a importância da relação subjetiva entre criança e meio social, dando visibilidade às circunstâncias e aos modelos particulares de educação. Consideramos a vivência como unidade de análise da atividade de brincar por compreendermos que essa atividade forma um todo indivisível [*criança-meio*], possibilitando as análises contrastivas do papel e a ação do meio sobre o desenvolvimento cultural das crianças. As rotinas culturais coletivas do grupo, como o uso da piscina de bolinhas, de tambores e de caixas de papelão, além das rotinas de cuidado na EMEI (como o banho e o sono), constituem práticas culturais para os quais as crianças buscam construir sentidos na brincadeira. A atividade de brincar considerada como produção de significações, constituição das subjetividades e da consciência humana.

Argumentamos que os eventos analisados nos quais priorizamos as situações imaginárias vivenciadas pelas crianças, em que o objeto pivô – caixa de papelão é transformado (pelas palavras, gestos, ações), ganham diferentes configurações no movimento dialético [*imaginação/criação*] compartilhada. As crianças, por meio da unidade de análise [*imaginação/criação*] compartilhada, evidenciam o processo de significação, uma vez que os sentidos atribuídos à caixa de papelão e os outros objetos possuem gênese no entrelaçamento do que aconteceu na vida coletiva e das dimensões individuais e afetivas das crianças, as suas vivências. Em suma, defendemos a tese de que a criança cria a situação imaginária na atividade de brincar e que as vivências, tanto no âmbito familiar como na instituição educativa, poderão desencadear novas possibilidades de [*imaginação/criação*], dialeticamente, promovendo o seu desenvolvimento cultural.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese que defendemos neste estudo é que a criança cria a situação imaginária na atividade de brincar e que as vivências, tanto no âmbito familiar como na instituição educativa, poderão desencadear novas possibilidades de [imaginação/criação], dialeticamente, promovendo o seu desenvolvimento cultural. Essa tese resulta de uma construção dialógica entre os estudos sobre os bebês, a Teoria Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Analisamos quatro eventos nos quais priorizamos as situações imaginárias vivenciadas pelas crianças, em que percebemos a transformação do objeto pivô – caixa de papelão – pelas palavras, gestos e ações ganhando diferentes configurações no movimento dialético da [imaginação/criação] compartilhada. As crianças imaginaram e criaram o processo de significação, nesse movimento dialético.

Estudar os bebês significa contemplar o desenvolvimento humano em todas as suas complexidades. As pesquisas longitudinais possibilitam demonstrar a constituição da subjetividade, tornando mais robusta a defesa pelo direito do/a bebê/ criança à brincadeira. Essa pesquisa que finalizamos compõe, pois, esse cenário mais robusto de informações sobre o desenvolvimento cultural de crianças desde bebês.

Buscamos compreender o bebê, além da divisão etária, concebendo-o como um sujeito de direitos, potente, vulnerável, completo em si, dependente dos adultos, seres sociais. E a criança concebida como um sujeito de direitos, com potencialidades, como atores sociais, ativas em sua socialização. Realçamos a importância de tais definições para o estudo dos bebês e das crianças pequenas.

Evidenciamos que a brincadeira é apropriada pela criança na relação estabelecida com os adultos e com as outras crianças. Desde a manipulação de artefatos culturais até a brincadeira com situação imaginária, existe um longo processo de desenvolvimento de subjetividade. Na brincadeira, a imaginação ganha corpo por meio de diversas atividades desenvolvidas pela criança. Assim, afastamos a ideia de que a brincadeira é um fenômeno natural ou espontâneo pela criança.

Objetivamos evidenciar os processos de imaginação e criação de crianças desde bebês (0 a 3 anos), inseridas em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, EMEI Tupi, ao longo de 2017 a 2019. Esses processos imaginativos/criativos foram compostos por vivências dessas crianças, tanto do ambiente familiar, como estimuladas pelo ambiente coletivo de educação.

Essa pesquisa foi desenvolvida na pandemia, nos anos de 2020 a 2024, e só foi possível graças à existência do banco de dados do grupo de pesquisa EnlaCEI/UFMG. Trabalhamos com as seguintes questões norteadoras para a pesquisa: Como as crianças brincam? Há indícios de situação imaginária na atividade de brincar? O que está acontecendo ali?

Do ponto de vista teórico-metodológico, não temos dúvida de que a conceituação da imaginação e da criação, subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural, nos ajuda a compreendê-las como unidades de análise que constituem a condição humana. Ressaltamos que a atividade humana é elaborada em função da natureza das ações planejadas, em que o homem imagina e age (e, dialeticamente, age e imagina), transformando a natureza e, conseqüentemente, transformando a si mesmo.

Nessa perspectiva, a atividade de brincar pode ser definida como lócus de imaginação e criação e, ao mesmo tempo, de apropriação das práticas culturais. A lógica abdutiva de pesquisa construída a partir das indagações possibilitou compreender os processos de imaginação e criação presentes na atividade de brincar.

Podemos inferir por meio dos quatro eventos, que as atividades de brincar desenvolvidas pelas crianças são resultado de um processo que envolveu, de um lado, o acesso à materialidade proposta pelas professoras e auxiliares (adultas) e, por outro, o processo de significação por parte das crianças desde bebês sobre os contextos nos quais estão inseridas, tanto familiar como as rotinas culturais coletivas, às quais as crianças tiveram acesso. Vale dizer que, para a THC, a brincadeira cria zonas de desenvolvimento iminentes, pois a criança age de modo mais elaborado, experimenta novas formas de agir e de pensar, transformando os artefatos culturais e, conseqüentemente, transformando a si mesma. Sob essa ótica, pode-se pensar que a atividade de brincar opera mudanças significativas no desenvolvimento cultural da criança.

As vivências constituem essa unidade [*criança-meio*]. Essa unidade de análise é utilizada para compreendermos como cada criança vivencia determinada situação. Nem tudo que experienciamos formam vivências. As vivências são construções subjetivas, resultam das nossas relações sociais, no contato com o outro, que marca quem somos.

Concebemos a brincadeira como atividade humana que impulsiona o desenvolvimento das crianças, como processo complexo e dialético, em que as relações sociais são internalizadas pelos sujeitos. Assim, as vivências das crianças em situações sociais de desenvolvimento podem ensejar a transformação das funções psicológicas

elementares e superiores, bem como a transformação do próprio contexto no qual as crianças estão inseridas.

Ainda nessa discussão, pode-se dizer que as crianças desde bebês, por meio das suas vivências, criam as brincadeiras. Elas constroem os modos de participação no grupo social a partir do que elas estão vivenciando, tanto em suas famílias como nas práticas culturais e coletivas imersas na EMEI Tupi. Elas ampliam essas formas de participação social, constituindo as suas subjetividades.

Essa ampliação dos conteúdos culturais em um contexto coletivo implica na construção, permanência e replanejamento de contextos de brincadeira (espaço, tempo, materiais, transições e relações) que possibilitem o compartilhamento de fontes materiais e simbólicas ao longo do tempo. Implica ainda na posição das adultas do grupo como organizadoras desses contextos e, ao mesmo tempo, como observadoras atentas e interlocutoras ativas que apoiam a atividade imaginária, oferecendo materiais e recursos simbólicos. O processo de atividade criadora buscará elementos das vivências das crianças, de forma dialética e, ao mesmo tempo, apresentará tais situações de uma forma diferente do que fora vivido anteriormente

Salienta-se que isso pode estar relacionado à ideia de especificidade da Educação Infantil e ao destaque à atividade de brincar, nessa primeira etapa da Educação Básica. Do ponto de vista político-pedagógico, destacamos a preocupação com a formação docente inicial e continuada. A nossa preocupação aborda os processos imaginativos e criativos das crianças, desde bebês, em instituição de Educação Infantil. Como incluir a imaginação e a criação nos planejamentos docentes de modo a possibilitar novos caminhos para esse desenvolvimento? Essa pergunta nos leva a algumas reflexões. Com base nos estudos da THC, constatamos que a imaginação é uma função psicológica superior presente em todos os seres humanos, que se desenvolve por meio das relações sociais. Dito isto, enfatizamos que com base nessa conceituação precisamos superar os equívocos teóricos que versam sobre a imaginação como uma abstração ou uma capacidade.

Nessa direção, diante de todas as possibilidades que nos são colocadas diante de uma finalização de uma pesquisa, envolve-nos ainda a preocupação com a Pedagogia da Educação Infantil, como campo de estudos consistente, que não se caracterize por escolificante. Uma pedagogia que possa dedicar-se à criança e à vivência plena de sua infância. Reafirmamos que o desenvolvimento cultural da criança é um processo

complexo, dinâmico, dialético e discursivo, que ocorre por meio das relações sociais, o que unifica o cultural e o biológico, constituindo-se, assim, o ser humano.

Finalizamos o texto, mas não esgotamos o debate. Deixamos pistas indiciais de que há mais a descobrir, no mundo infantil. Terminamos com a fala de Larissa e o seu foguete imaginário, que deram asas à nossa imaginação: *“Vou/ a/cen/der/um/fo/go mui/to al/to! Se/gu/le:::m! Se/gu/le:::m! Se/gu/le:::m!*

E que este trabalho dê asas à imaginação de outros/as!

REFERÊNCIAS

ABOUD, Leila Orssolan. **Os cantos estão arrumados.** E agora, Professora? O papel docente nas brincadeiras de faz de conta com crianças da educação infantil. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

AGAR, Michael. **Language shock:** Understanding the culture of conversation. NY: William Morrow, 1994, 284 p.

_____. An Ethnography By Any Other Name. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2006, 24p.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. [Livro eletrônico]. Recife. ANPAE. 2018. 59p.

ALESSI, Viviane Maria. **As linguagens dos bebês na educação infantil:** diálogos do círculo Bakhtin com Henri Wallon. 2017. 144f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2017.

ARAÚJO, Marcela Aparecida Moreira. **O uso de fantoches e a construção de narrativas por crianças da educação infantil.** 2019, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade de interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.) **Campos de Experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, Edições Leitura Crítica, 2015, p.185-198.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. **Influências brincantes:** um estudo sobre a cultura lúdica infantil e o desenho animado. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

BARBOSA, Priscila Arruda. **O berçário como contexto das DCNEI N° 5/2009 e a prática pedagógica com bebês:** um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS. 2013, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças.** 10 ed., Rio de Janeiro, Record, 1993.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal n° 8.679. de 11 de novembro de 2003. “Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o Cargo de Educador Infantil alteras as Leis n° 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** Belo Horizonte, 11 de novembro de 2003.

_____. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos.** Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (Org.). Belo Horizonte, SMED. 2014. 136 p. (Desafios da Formação 1)

_____. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Eixos estruturadores.** Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (Org.). Belo Horizonte, SMED. 2015. 190 p. (Desafios da Formação 2)

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O desenvolvimento humano e a apropriação da cultura. In: _____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da Teoria Histórico-cultural para o Ensino e a Aprendizagem.** Curitiba, Editora CRV, 2012, p. 29-50.

BORBA, Ângela. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância? In: LOPES, Jader Janer M.; MELLO, Marisol Barenco. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis.** Rio de Janeiro, Rovel, 2009.

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid, RIVERO, Andréa Simões, WAGNER, Zaira Teresinha. Entre meninos e meninas, lobos, carrinhos e bonecas: a brincadeira em um contexto da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia, GO. **ANPEd: Sistema nacional de educação e participação popular: Desafios para as políticas educacionais.** GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.ANPEd.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf. Acesso em: 28 abril 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília. 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 1/1999, **Diário Oficial da União.** Brasília. 13 de abril de 1999. Seção 1. p.18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União,** Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Diário Oficial da União.** Brasília. 16 de maio de 2006. Seção 1. p.11.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p.41-44.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC – Formação). Resolução CNE/CP nº 02/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília. 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 46-49.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão e Tradução por Gisela Wajskop. 8ed., São Paulo, Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época)

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Tradução: Vanda Prazeres, Lisboa, Edições 70, 1990.

CARDOSO, Michele Duarte Rios. **E os bebês na creche... brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 195f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2016.

CASTELLI, Carolina Machado, DELGADO, Ana Cristina Coll. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis, SC. **ANPEd: PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3704.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2020.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia, GO. **ANPEd: Sistema nacional de educação e participação popular**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.ANPEd.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf. Acesso em: 28 abril 2020.

COLLIVER, Yeshe, FLEER, Marilyn. I already know what I learned’: young children's perspectives on learning through play. **Early Child Development and Care**, 186:10, 1559-1570, DOI: 10.1080/03004430.2015.1111880. 2016.

CONCEIÇÃO, Caroline m. Cortelini; FISCHER, Beatriz T. Daudt. Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá ontem e hoje. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis, SC. **ANPEd: PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3704.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2020.

Coelho, Flávia de Oliveira. **Espaços e tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com bebês**. 2015, 183p., Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CORSARO, William A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J., Ablex, 1985.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre, Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009. 144p. (Coleção Educação Contemporânea).

CORTEZZI, Luiza Paula. **As vivências no currículo do berçário: as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas**. 2020, 153f, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

COSTA, Maria de Fátima V. da. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 26, 2003, Poços de Caldas, MG. **ANPEd**: Novo Governo. Novas Políticas? GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07, 2003. Disponível em <http://26reuniao.ANPEd.org.br/> Acesso em 28 de abril de 2020.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 25, 2002, Caxambu, MG. **ANPEd**, GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.ANPEd.org.br/> Acesso em 28 de abril de 2020.

_____. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 36, 2013, Goiânia, GO. **ANPEd**: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.ANPEd.org.br/trabalhos/165-trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos> Acesso em 28 de abril de 2020.

CRUZ, Maria Nazaré da. **Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**. 2002. 84 f. ,Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

_____. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. IN: SILVA, Daniele Nunes Henrique, ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo, Summus, 2015, p. 67-90.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Renata Gaspar. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011 (Coleção Fundantes da Educação).

DOMINICI, I. C. **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

EDWARDS, Carolyn Pope, CLINE, Keely, GANDINI, Lella, GIACOMELLI, Alga, GIOVANNINI, Donatella & Galardini, Annalia (2014). A Day at Filastrocca Preschool, Pistoia, Italy: Meaning Making Through Literacy and Creative Experience. **Journal of Research in Childhood Education**, 28, 1, p.18-42, DOI: 10.1080/02568543.2013.850131

FLEER, M., & PEERS, C.. Beyond cognitivism: Creating collectively constructed imaginary situations for supporting learning and development. **Australian Educational Research**, Austrália, 39(4), 2012, p. 414-430.

FLEER, M. "Conceptual Play": Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. **Contemporary Issues in Early Childhood**. Reino Unido, v.12, n.3, p.224-240, 2011.

_____. **Theorizing Play in the Early Years**. Austrália, Cambridge University Press, 2014.

_____. **Play in the early years**. Victoria: Monash University, 2017.

_____. Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. **Early Years**, England, v.38, p. 353-364, 2018.

FICHTNER, Bernd. O surgimento do novo no gesto das crianças: um diálogo impossível entre Benjamim e Vigotski. **Poiesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.18-32.

FOCHI, Paulo. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.) **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP, Edições Leitura Crítica, 2015, p.221-231.

FRACETTO, Patrícia. **Emoção e Imaginação no trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil** – um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski. 2020, 108f., Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2020.

FURTADO, Vanessa Clementino. **Estudos sobre imaginação e criação: contribuições de Lev Semenovich Vigotski e Cornelius Castoriadis**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GARVEY, Catherine. **A brincadeira: a criança em desenvolvimento**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015. (Coleção Clássicos do Jogo).

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES** [online], Campinas, v. 20, n.50, p. 9-25, abril, 2000.

GOÉS, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. 2018, 291f., Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

GOMES, M. F. C. **Memorial: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Teoria histórico-cultural e da Etnografia em Educação**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-15, 2021.

GOMES, M. F. C.; PEREIRA, M. R. **Psicologia Educacional: sujeitos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2022.

GONÇALVES, J. DA S.; SILVA, E. DE B. T.; NEVES, V. F. DE A. “NÃO É UMA CAIXA!”: transformações dos sentidos atribuídos a uma caixa de papelão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e09934, 2023.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, MG, 31, 2008. ANPEd. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07, 2008. Disponível em <http://31reuniao.ANPEd.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf> Acesso em 28 de abril de 2020.

Hedegaard, M. Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach. **International Research in Early Childhood Education**, v7, n.2, p.59-74, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. – Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre, Penso, 2017.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel – A cidade de L. S. Vigotski -Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. **VERESK- Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UNICEUB, 2014, (p. 7-27).

KISHIMOTO, Tizuko, Brincadeiras e Narrativas Infantis: contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 249-275.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul., 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil.** 7 ed., Porto Alegre, Mediação, 2015.

LEANDRO, Francine Costa Bom. O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula uma abordagem vigotskiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38, 2017, São Luís, MA. **ANPEd: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.**GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2017.

Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10. Acesso em: 28 abril 2020.

LEITE, Ana Maria. **Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil.** USP, 2010 (Dissertação de Mestrado).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S, LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16 ed., São Paulo, Ícone Editora, 2017. 232p.

_____. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Tradução Priscila Marques. Bauru, São Paulo, Mireveja, 2021.256p. (Coleção Biblioteca psicopedagógica e Didática; Série Ensino Desenvolvemental; v.12)

LIMA, E. A. de, Akuri, J. G. M., & Valiengo, A. (2018). Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-Seis**, 20 (38), p. 360–374, 2018.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.** 2018, 202f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, 2018.

LUEN, L. C. Puppetry Activities in Early Childhood Programmes. **Southeast Asia Early Childhood**, v10, p. 89-96, 2021.

MACÁRIO, Alice de Paiva. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora.** 2017.169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

_____. **Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais.** 2021, 246f, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2021.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2015, v. 35, n. 2 [Acessado 2 abril 2022], p. 457-472. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-370302432013>>. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-370302432013>.

_____. Os objetos sem significação lúdica na brincadeira. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.5, 2021.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivanie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em Educação. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP-ABP**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, outubro, 2009.

MESQUITA, Affonso Macuso, FERRACIOLI, Marcelo Ubiali, MAGALHAES, Gisele Modé. Georges Politzer, Lev Vigotski e a crise da Psicologia: duas saídas para a construção da psicologia concreta (dialética). In: **Anais do VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo.** Universidade Federal do Pará, Belém, maio, 2016.

MOSS, P. Que futuro para a relação entre Educação e Cuidados na Primeira Infância e Escolaridade Obrigatória? **Pesquisa em Educação Comparada e Internacional**,3(3), p. 224–234, 2008.

MUNIZ, J. C. B. **“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...” O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na Educação Infantil.** 2017, 366p., Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

NASCIMENTO, C. P., ARAUJO, E. S., MIGUEIS, M. DA R. O jogo como atividade: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** v. 13, n. 2, p. 293-302, julho, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso.** 2010, 271p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida Neves, SILVA, Elenice de Brito Teixeira, MACÁRIO, Alice de Paiva. A tomada de consciência na pesquisa etnográfica com bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 40, 2021, Belém, PA. **ANPED: “Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPED, 2021.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22 Acesso em 08 de fevereiro de 2022.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOMES, M. F. C.; DOMINICI, I. C. . Literacy in the Making: Integrating Infants Emotions, Embodiment, and Cognition in a Brazilian Early Childhood Education Center. In: Laurie Katz; Melissa Wilson. (Org.). **Understanding the worlds of young children**. 1ed.Charlotte: Information Age Publishing, 2021, v. 1, p. 13-36.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MÜLLER, Fernanda. Ética no encontro com bebês e seus/suas cuidadores/as. In: **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.p.94-101.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. KATZ, Laurie. GOULART, Maria I. Mafra. GOMES, Maria F. Cardoso. Dancing with the pacifiers: infant's *perizhivanyain* a Brazilian early childhood education centre. **Early Child Development and Care**. London. DOI: 10.1080/03004430.2018.1482891, p. 1-12, 2018.

NEVES, V. A. F., KATZ, L., SILVA, E. de Brito Teixeira, MACÁRIO, A. de Paiva
Researchers subjectivities in a study of infants & toddlers. **International Journal of Research & Method in Education**, 46(4), p. 390–407, 2023.

Nicolielo, Maria Elisa. **“Empresta, por favor”?: processos de ensinar e de aprender em brincadeiras de crianças na educação infantil**. 2015, 177p., Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NILSSON, M. FERHOLT, B, LECUSAY, R. The playing-exploring child’: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood. **Contemporary Issues in Early Childhood**. 19(1), p. 1-15, junho, 2017.

NUNES, Marília Forgeani. Capas da Cacique: efeitos de sentidos da infância, do brincar e da brincadeira em revista infantil (anos 1950). **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v. 22,n. 1, p. 1-23, 2022.

OLIVEIRA, Virgínia Souza. **TEMPOS E VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o encontro entre o hoje, o ontem e o amanhã**. 2024, 246p., Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

PACHECO, Hallana Fernandes de Almeida. **A atividade criadora de crianças através do conto, reconto e contação de histórias**. 2021, 128f., Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **THC e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil**. 2018, 105f., Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

PEREIRA, R.F.. **Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e os adultos no contexto da Educação Infantil**. 2015, 250f., Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko PINAZZA, Mônica Apezato(Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.219-248.

PINO, Angel L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 11 jul. 2020.

_____. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 11 jul. 2020

_____. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 2(50), p.47-69, ago, 2006.

PORTIS, Antoinette. **“Não é uma caixa!”**. Trad. Cassiane Elek Machado. 1 ed. São Paulo, COSACNAIFY, 2006.

PRINTES, Jocicleia de Souza. **O desenho na Educação Infantil: perspectivas de formação de professores a partir da THC**. 2018, 287 f, Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010, 295f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PUNCH, S. Research with children: the same of different form research with adults? **Childhood**, v. 9, n.3, p. 321-341, 2002.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de Organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34, 2011, Natal, RN. **ANPEd: Educação e Justiça Social**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf> Acesso em: 04 de maio de 2020.

RAZUK, Rachel Martins Arenari. “Deixa eu abrir a janela” – Encontros e desencontros com a linguagem na creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 39, 2019, Niterói, RJ. **ANPEd: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências** . GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/> Acesso em: 04 de maio de 2020.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. Inserção e vivências cotidianas: como as crianças pequenas experienciam a sua entrada na educação infantil? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia, GO. **ANPEd**: Sistema nacional de educação e participação popular: Desafios para as políticas educacionais. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2013.

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2944_texto.pdf Acesso em: 05 de maio de 2020.

REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018, 245f., Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis, SC. **ANPEd**: PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.ANPEd.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3704.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2020.

RIDGWAY, Avis; LI, Liang; QUIÑONES, Gloria. Transitory Moments in Infant/Toddler Play: Agentic Imagination. **International Research in Early Childhood Education**, v7, n2, p.91-110, 2016.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. O brincar e a constituição das crianças em um contexto de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 38, 2017, São Luís, MA. **ANPEd**: PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. GT – Educação das crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1024.pdf. Acesso em 28 de abril de 2020.

ROCHA, M. S. L. O real e o imaginário no faz de conta. Questões sobre o brincar na pré-escola. In: GOES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas. Papirus. 1997 (p.63-86).

ROSEMBERG, F.. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25–63, mar. 2002.

SANTOS, N. A. S. Você não tem motivo para chorar – conversas sobre o choro das crianças nas creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. ANPEd: GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07, **ANPEd**, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2474_int.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2020.

SAWAIA, Bader Burihan, SILVA, Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da Psicologia: Em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **CEDES**, Campinas, v.35, n Especial, p. 346-360, out. 2015.

SCHORN, A. A. L. **O cotidiano na Educação Infantil**: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês. 2018, 82 p., Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SEVERINO, Edna Soares. “**Não tenho tempo para esperar a hora**”: um estudo para o uso do tempo pelos bebês no espaço da creche. 2019, 104 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Sul de Catarina, Tubarão, 2019.

SILVA, E. B. T. **Atos de criação**: as origens culturais da brincadeira dos bebês. 2021. 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Elenice de Brito da, NEVES, Vanessa Ferraz de Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, 24, p.1-19, 2020.

SILVA, Elenice de Brito da, NEVES, Vanessa Ferraz de Almeida. Vivências do espaço-tempo, rotinas culturais coletivas e rotinas de cuidado nas brincadeiras dos bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 40, Belém do Pará, 2021. **ANPED**: Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPED, 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_2 Acesso em: 28 abril 2022.

SILVA, Daniele N. H. **Imaginação, criança e escola**. 2006, 155p., Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, Suelene de Rezende e. **As brincadeiras e as noções espaciais na educação infantil**. 2016, 173f., Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SILVA, Márcia Tostes Costa da. **A construção do processo de imaginação e criação no brincar com sucata**: a experiência com crianças de dois anos a dois anos e três meses. 2017, 128f., Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SILVA, Mariana Cristina da. **O desenvolvimento da imaginação e da criatividade na idade pré-escolar**. 2019, 199f., Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 2019.

SILVA, Otávio Henrique Ferreira da, SOARES, Ademilson de Sousa. Educação Infantil no Brasil: História e Desafios Contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v.2, nº4, p.301 – 320, maio-ago, 2017.

SILVA, V. T. **As vivências dos bebês no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**: processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em lugar para os bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34, Natal, 2011. **ANPEd: Educação e justiça social**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf> . Acesso em: 28 abril 2020.

SIQUEIRA, Isabelle Borges. **As manifestações corporais na educação infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola**. 2014, 113f., Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES [online]**, Campinas, vol.20, n.50, p.26-40, 2000.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. **A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical**. 2007, 150p., Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Original de 1677).

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Trad. Vera Joscelyne, Petrópolis, Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo).

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (Org.) **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia da Infância**. São Carlos, Pedro e João Editores, 2019.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos, ABRAMOWICZ, Anete. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia, GO. **ANPEd: Sistema nacional de educação e participação popular: Desafios para as políticas educacionais**. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3164_texto.pdf . Acesso em: 28 abril 2020.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009, 348p. , Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, Papirus, 1 ed., 2011. (Coleção Papirus Educação).

TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 757-779, 2010.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A construção dos significados nas brincadeiras de faz de conta de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009,

294 p., Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, 2013, Goiânia, GO. **ANPEd**: Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. GT – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 07: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf. Acesso em: 28 abril 2020.

UYANIK, O.; INAL, G.; CALISANDEMIR, F.; Can-Yasar, M.; KANDIR, A. New Explorations with Waste Materials in Early Childhood Education. **Education Review**, US China, p.111-118, 2011.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching Young children's development. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias**. 2015, 142p., Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. In: Educação e Sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p.21-44, 2000.

_____. **Obras Escogidas, Tomo I**, Lisboa, Visor: Aprendizaje,1994[original 1934]

_____. **Obras Escogidas, Tomo II**, Lisboa, Visor: Aprendizaje,1994[original 1932]

_____. **Obras Escogidas, Tomo IV**, Lisboa, Visor: Aprendizaje,2001[original 1932]

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo. 1999 [original 1925].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo. 1 ed, Martins Fontes, 1999. [original 1932]

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo, Ática, 2009.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão Popular. 1. ed. São Paulo, 2018a.

_____. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedologia. [Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes]. Rio de Janeiro: E-papers, 1932/2018b.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Organização e Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Expressão Popular, 2021, p. 209-239

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo/** Organizado por Gisele Toassa e Priscila Marques. Tradução Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 2023.

WAJSKOP, G. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, out./dez. 2017.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. São Paulo: Scipione. 1989.

WINTERHALTER, D. F. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?** 2015, 207p., Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE - 62621316.9.0000.5149

Interessado(a): Prof. Vanessa Ferraz Almeida Neves
Depto. Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 17 de fevereiro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “**Infância e escolarização em bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase I)**”, bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa “**Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)**” na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos **observações e filmagens** da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma.

As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: **“Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

(Nome completo da criança)

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Vanessa

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CARTA ÀS PROFESSORAS

Prezado/a Professor/a,

Realizaremos a pesquisa “**Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)**” na UMEI xxxxx com o objetivo de acompanhar uma turma de crianças ao longo de toda a sua trajetória na Educação Infantil por meio de uma abordagem etnográfica. Ou seja, acompanharemos uma turma de crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte: bebês de quatro meses desde os primeiros contatos com a instituição até completarem os seis anos de idade, momento em que as crianças serão encaminhadas para o Ensino Fundamental. A primeira fase da pesquisa abrange os três primeiros anos dos bebês na instituição educativa, isto é, até eles completarem dois anos de idade. Temos como objetivo geral, nesta primeira fase, compreender, a partir de diferentes perspectivas (famílias, professoras e bebês), as formas de inserção e participação dos bebês nas práticas educativas em uma instituição pública de educação infantil.

Para atingir esse objetivo realizaremos observações e filmagens da rotina que as professoras e as crianças vivenciam nesta instituição, bem como entrevistas com as professoras e os familiares das crianças. As entrevistas e a filmagem dos momentos de interação entre as crianças e entre essas e as professoras serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma. As filmagens não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Entretanto, há a possibilidade de haver algum desconforto com as filmagens. Sempre que necessário, conversaremos sobre esse possível desconforto. Todos os dados obtidos por meio das filmagens e observações serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos, bem como para produção de vídeos educativos, sem fins lucrativos, que serão usados para formação inicial e em serviço de professores. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a UMEI pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta UMEI. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pelas professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria de Fátima Cardoso Gomes. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser consultado em caso de dúvidas éticas.

O/A responsável, ao aceitar participar da pesquisa, sob as condições descritas, assinará o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com ela/e e a outra será arquivada. Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a minha participação na pesquisa: “**Infância e Escolarização – Bebês: participação, amizades, cognição e cultura (Fase 1)**”.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017

(Assinatura do/a professor/a)

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Maria de Fátima Cardoso Gomes – Professora da Faculdade de Educação/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Profa. Vanessa Ferraz Almeida Neves, pelo telefone: 3409-6208 e/ou e-mail vfaneves@gmail.com.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil

CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

**ANEXO D – DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS PELO GRUPO
ENLACEI/UFMG (2018 A 2024)**

Ano de defesa	Tipo	Título	Pesquisadora	Orientadora
2018	Dissertação	As vivências dos bebês no berçário de uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte: processos interacionais e a construção de sentidos em suas aproximações	Viviane Tolentino da Silva	Maria Inês Mafra Goulart
2019	Dissertação	O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte	Virgínia Souza Oliveira	Vanessa Ferraz Almeida Neves
2020	Dissertação	As vivências no currículo do berçário: as possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas	Luiza de Paula Cortezzi	Vanessa Ferraz Almeida Neves
2021	Tese	Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades	Isabela Costa Dominici	Maria de Fátima Cardoso Gomes
2021	Tese	Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos bebês	Elenice de Brito Teixeira da Silva	Vanessa Ferraz Almeida Neves
2021	Dissertação	“A alegria da conquista”: análise do processo de construção da autonomia ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil	Fabíola Aparecida Faria Ribeiro	Vanessa Ferraz Almeida Neves
2021	Tese	Descortinando as vivências dos bebês na creche: a relação com os artefatos culturais	Alice de Paiva Macário	Vanessa Ferraz Almeida Neves
2021	Dissertação	O processo de construção da imitação da uma bebê ao longo do seu primeiro ano na Educação Infantil	Débora Barbosa dos Reis	Vanessa Ferraz Almeida Neves
2022	Tese	Processos de imitação das ações de cuidado pelos bebês na Educação Infantil	Larissa Monique de Souza Almeida	Maria Cristina Soares de Gouvêa
2023	Tese	Letramento no contexto da Educação Infantil: uma investigação sobre a construção de sentido e significados	Kelly Jessie Queiroz Penafiel	Maria de Fátima Cardoso Gomes
2023	Tese	O processo de constituição dos	Viviane	Vanessa Ferraz

		vínculos sociais e afetivos de Yara ao longo de três anos em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte	Tolentino da Silva	Almeida Neves
2024	Tese	Tempos e vivências no contexto da Educação Infantil: um diálogo possível	Virgínia Souza de Oliveira	Vanessa Ferraz Almeida Neves