

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Edione Athaydes de Almeida Martins

O BRINCAR: ESPAÇO DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO MULTICULTURAL

Belo Horizonte

2012

Edione Athaydes de Almeida Martins

O BRINCAR: ESPAÇO DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO MULTICULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais

Orientador: Ademilson de Sousa Soares

Belo Horizonte

2012

Edione Athaydes de Almeida Martins

O BRINCAR: ESPAÇO DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO MULTICULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador (a): Ademilson de Sousa Soares

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Ademilson de Sousa Soares – Faculdade de Educação da UFMG - orientador

Sandro Coelho Costa – Faculdade de Educação da UFMG - examinador

AGRADECIMENTOS

À Deus por sua infinita bondade em me proporcionar experiências únicas na minha formação humana, como a concretização deste trabalho.

Ao meu pequenino Pedro Henrique, presente de Deus, alegria da minha vida!

Ao meu amado marido André, pela compreensão, apoio e por me conceder a felicidade de partilhar a vida ao seu lado...

A minha mãe Cida que com seu amor imensurável, encurtou a distância dos 700 km que nos separam fisicamente, para acompanhar e suavizar minha correria entre trabalho, casa, família e o LASEB.

A minha adorável sogra Marli por sua solicitude, cuidado e carinho com nosso príncipe nas minhas ausências para estudar.

Ao meu “pai emprestado”, pai de coração, Francisco, pelo desprendimento e sensibilidade em compreender as inúmeras vindas da minha mãe à minha casa.

Às crianças, colegas e direção da UMEI Granja de Freitas, também sujeitos deste trabalho.

As companheiras do LASEB por termos dividido juntas momentos de prazer, angústias e aprendizados!

Aos professores do LASEB que contribuíram enriquecedoramente na minha especialização. A formação, competência e responsabilidade no ato de ensinar, faz de vocês, inspiração na minha prática como docente.

Ao Professor Ademilson (Paco) meu querido orientador, que com rigor e respeito conduziu o desenvolvimento deste trabalho final.

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso apresenta um estudo sobre “O Brincar Imaginativo como espaço de ampliação do conhecimento cultural”, idealizado e desenvolvido a partir de vivências na UMEI Granja de Freitas, em Belo Horizonte.

Mediante a observação do brincar imaginativo das crianças na brinquedoteca e no cotidiano escolar, foram abordados assuntos como: a escolha do brincar Imaginativo como fonte de pesquisa, a importância das interações sociais para o desenvolvimento sociocultural, o valor da intervenção e participação do adulto no brincar imaginativo, Vygotsky e a teoria socio-interacionista, temáticas que se entrelaçam na discussão do desenvolvimento do aprendizado, ampliada com a aplicabilidade do brincar imaginativo como elemento para ampliação de vivências culturais.

O trabalho contém 46 páginas.

Palavras-chave: Brincar Imaginativo – Intervenções – Cultura(s)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. OBJETIVOS.....	11
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA UMEI E DA TURMA DE CRIANÇAS.....	12
3.1 A UMEI GRANJA DE FREITAS.....	12
3.2 Perfis das crianças e horários da rotina na Umei Granja de Freitas.....	13
3.3 O trabalho Pedagógico.....	17
4. REFLEXÕES TEÓRICAS INICIAIS.....	18
4.1 O Brincar Imaginativo como fonte de pesquisa.....	20
5. VYGOTSKY E A TEORIA SOCIO-INTERACIONISTA.....	27
5.1 Os diferentes níveis do desenvolvimento humano para Vygotsky.....	29
5.2 A importância das interações sociais.....	30
5.2.1 Da intervenção e participação do adulto	30
6. O PLANO DE AÇÃO.....	33
6.1 Descrição do Plano de Ação.....	34
6.2 Seleção das situações para composição do Plano de Ação.....	36
6.3 Entrevista na roda de conversa	37
6.4 Registro das brincadeiras.....	39
6.5 Intervenções.....	39
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
8. REFERÊNCIAS.....	44

APRESENTAÇÃO

Já na infância, era possível identificar atitudes que demonstravam meu interesse pela educação. Com muito entusiasmo, organizava as minhas bonecas no meu quarto, todas voltadas para o meu pequeno quadro de giz, presenteado por minha mãe, e lá, começava minha rotina de brincar de “aulinha”.

Reproduzia fielmente através do faz-de-conta, toda minha vivência e admiração pelo ambiente escolar. Através das letras, desenhos, brincadeiras, histórias e canções, eu, ainda menina, me realizava naqueles momentos de prazer, escolhidos e liderados por mim.

Na adolescência, comecei a focar minhas oportunidades de emprego sempre na área educacional. Consegui uma bolsa-estágio que me fez participar ativamente do dia-a-dia da rotina de uma escola, ajudando, como estagiária, nas turmas de educação infantil. Esta fase, me fez observar de perto a prática do professor e reafirmar a certeza que tinha em ser uma futuramente.

Encerrando este estágio, passei por outras experiências ocasionadas pela formação para o magistério, curso que optei para o ensino médio. Minha dedicação e fascínio pelas matérias e trabalhos no curso, eram aparentes e reconhecidos pelos meus professores. Não demorou muito, para que, novamente eu conseguisse outros estágios, e assim levar até a tão esperada formatura.

Com muita alegria, aos 17 anos, formei no magistério, habilitada para trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental. No ano seguinte, em 1998, tive a primeira oportunidade de ser professora referência de uma sala, a saudosa 2^o série B.

Muitos foram os desafios e aprendizados, até que em 2001, iniciei o meu primeiro curso superior, com Licenciatura e Bacharelado em História. A opção se deu para ampliar as possibilidades de emprego em minha cidade, já que, para as séries iniciais, o que eu possuía já me dava condições de trabalho.

Cursei História e antes mesmo de formar, já estava me enveredando novamente na educação infantil. Lecionei no 3^o período (antiga sala de alfabetização) por sete anos

na mesma escola, a Oficina Pedagógica Recanto Verde. Nela, trabalhei como professora e coordenadora de professores, e só me desvinculei, quando passei a dedicar o tempo integral do meu trabalho na PBH. Efetivei como educadora infantil em 2005 e no segundo cargo, também de educadora infantil em 2009.

Desde então, meu contato com formações continuadas, cursos de aperfeiçoamentos, palestras e encontros voltados para a prática na educação infantil, tornaram-se bem mais freqüentes. Junto a eles, os questionamentos sobre o ato de educar e cuidar com eficiência e significado.

Assim, senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos e experiências adquiridas, sistematizando-os no curso de Pedagogia. Consegui encontrar o que faltava no meu currículo: o encontro da prática com o embasamento teórico.

Hoje, me sinto mais consciente nas propostas de trabalho e nos projetos desenvolvidos. Considero o meu “fazer pedagógico”, cercado por inúmeras intencionalidades, que foram conquistadas e entendidas, graças às trocas com colegas, a experiência adquirida e ao curso de Pedagogia. Isso faz com que cada dia, eu busque com curiosidade, novos olhares e novas formas de entender e ajudar estimular o desenvolvimento integral infantil.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de análise crítica da prática pedagógica compõe os créditos obrigatórios do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e tem como finalidade apresentar reflexões construídas em torno de um plano de ação desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Granja de Freitas. As reflexões foram produzidas em torno do tema da brincadeira na educação infantil.

Esta temática, muito pesquisada e defendida pelos estudiosos, é fonte inesgotável de pesquisas e orientações ao trabalho docente na Educação Infantil. Por isso, há sempre um olhar investigativo sobre o tema.

Neste trabalho específico o tema foi desenvolvido em torno do valor da intervenção adulta no brincar infantil, apresentando-o também como um elemento ampliador de referências das diversas maneiras de relações interpessoais presentes, oportunizando às crianças, conhecer a diversidade de manifestações socioculturais existentes no convívio com o outro e a possibilidade de estender o seu conhecimento de mundo, no que se refere as diferenças culturais, favorecendo o conhecimento multicultural e conseqüentemente o reconhecimento e possível tolerância em relação às atitudes do outro.

Esta demanda surgiu com a minha observação no faz-de-conta das crianças de como reagiam nos momentos das interações entre si e com os objetos.

Algumas delas, demonstravam com freqüência, representações socioemocionais de forte expressividade, que me levantavam questionamentos sobre até que ponto a situação estava limitada ao campo da fantasia ou se havia nela, um pedido de amparo para entender e assim reconhecer o mundo que viviam, e neste ponto, até onde a minha condição de educadora me avalizava a agir sobre aquelas representações percebidas como: agressividade, intolerância e rispidez a opiniões contrárias.

Auxiliada na figura do adulto que intervém no brincar sociodramático, quando a ação, o tema e o desenrolar do faz-de-conta, é elaborado em cooperação com pelo menos mais uma pessoa, havendo interação entre elas (Kitson, 2006) ajudando-as a ampliarem suas referências simbólicas, construindo novos dilemas e desafios, expandindo e motivando suas experiências socioemocionais.

Dando condições de conhecer/reconhecer/compreender e/ou reelaborar as suas experiências culturais e emocionais.

As crianças construirão um desenvolvimento social, cognitivo e afetivo mais significativo na medida em que suas experiências de mundo serão ampliadas, como também resguardadas, favorecendo a compreensão da existência de várias formas de manifestações culturais.

O uso do brincar neste contexto, em que através das manifestações de forte expressividade percebidas nas ações das crianças sejam confrontadas com outras ações, através do intermédio do adulto, promove o estímulo às habilidades sociais, lingüísticas e interativas entre as crianças, desencadeando uma melhor compreensão das diversas formas de relações existentes no mundo.

2. OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é analisar as interações das crianças com seus pares no momento do brincar, visando perceber a subjetividade das ações executadas em suas representações no brincar simbólico, suas demandas específicas, e a partir delas, traçar estratégias para possíveis ampliações e ou ressignificações do brincar, utilizando a intervenção sensível (sem imposições) e direta do adulto.

Como objetivos específicos foram definidos: perceber as demandas das crianças a partir do brincar simbólico e agir sob ele; colaborar na ampliação e confronto do entendimento de mundo e de convívio social das crianças; compreender o brincar como fonte de subsídio para o educador no auxílio ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno, visando compreendê-lo em sua totalidade e assim auxiliá-lo em suas necessidades específicas e ou coletivas; reconhecer as diferentes formas de manifestação do brincar pelas crianças, possibilitando ao educador, o melhor entendimento das maneiras as quais as crianças se organizam para representarem suas vivências e percepções do mundo, ou, simplesmente deixarem fluir seu imaginário infantil; ampliar o repertório de brincadeiras das crianças, possibilitando-lhes novas interpretações e condições de ressignificações do brincar, a partir de novas experiências adquiridas nas trocas sociais; reconhecer a intervenção do adulto como uma forma positiva no auxílio às crianças no desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e lingüísticas.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA UMEI E DA TURMA DE CRIANÇAS

3.1 A UMEI Granja de Freitas

A UMEI Granja de Freitas fica localizada à Rua São Vicente, número 371 no bairro Granja de Freitas, região Leste de Belo Horizonte, considerada como núcleo pertencente à Escola Municipal Professora Alcida Torres.

Esta Unidade Municipal de Educação Infantil Granja de Freitas, recebeu este nome devido ao bairro em que está localizada que antigamente era ocupada por uma fazenda, pertencente à família Freitas, onde existia uma granja.



Placa da Umei Granja de Freitas

O bairro surgiu através de um projeto de desocupação das margens do Rio Arrudas na gestão do prefeito Sérgio Ferrara, em 1988, transferindo as pessoas para este local. Os primeiros moradores receberam o projeto inacabado das casas doadas pela prefeitura. Essas casas, cuja obra incompleta, foi entregue ao grupo de moradores que realizou as obras de complementação por conta própria, descaracterizando o projeto residencial proposto (um cômodo com banheiro).

A criação da UMEI surgiu a partir da necessidade das mulheres residentes nos conjuntos Granja I, II, III e IV, de deixarem suas crianças em um lugar seguro, para que pudessem trabalhar. Assim, através dos núcleos de habitação, foi requerido um melhor aproveitamento do espaço, que seria um centro cultural comunitário, visando o interesse e necessidade dos moradores em saúde e educação.

Foi criado então o posto de saúde e a escola de Educação Infantil.

A UMEI foi inaugurada em 30 de maio de 2004, sendo que até esta data, a responsabilidade pelo zelo e manutenção do prédio, ficou sobre os cuidados de dois moradores. A partir desta data, ficou sob administração da prefeitura. Atualmente

UMEI atende 211 crianças diariamente, com idades de zero a cinco anos e oito meses, e um total de trinta educadores incluindo a coordenadora pedagógica, que é responsável pelos dois turnos. Também compõem o quadro de funcionários, a diretora, que fica na escola pólo, uma vice-diretora, quatro cantineiras, três auxiliares de serviços gerais e quatro porteiros, que revezam entre o dia e a noite.

3.2 Perfis das Crianças e Horários da rotina da UMEI Granja de Freitas

Na UMEI Granja de Freitas há crianças, que vivem com pais avós e tios. Pertencentes a diferentes grupos sociais, étnicos e religiosos. Há algumas que têm necessidades especiais. Podemos considerar que as crianças têm múltiplos modos de inserção e compreensão do mundo físico e social que as rodeia.

São crianças que moram no entorno da UMEI, e precisam da escola, pois de acordo com pesquisa realizada anualmente, com os familiares, através de questionário elaborado pela prefeitura, a maioria dos pais trabalha ou sempre está em busca de trabalho e a condição financeira das famílias é considerada muito baixa, onde a renda familiar é pouca para um grande número de pessoas morando na mesma casa, em média cinco a nove irmãos, tios, primos e avós.

A UMEI funciona no horário de 07h00min da manhã às 17h30min da tarde, com oito salas de aula, sendo três turmas que funcionam no horário integral e cinco turmas atendem às crianças em horário parcial.

O horário de funcionamento das turmas do integral é 07h00min às 17h30min e o horário das turmas de atendimento parcial, no turno da manhã é de 07h00min às 11h30min e no turno da tarde de 13:00 às 17:30h.

No horário integral funciona uma turma de berçário, uma turma de um ano e uma turma de dois anos e no horário parcial do turno da manhã, uma turma de três anos, duas turmas de quatro, e duas turmas de cinco anos. Já no turno da tarde, as turmas do parcial compreendem duas turmas de três anos, duas turmas de quatro anos e uma turma de cinco anos.

Dependendo da demanda das idades das crianças para o ano, a escola reorganiza as turmas de horário parcial e sempre mantém as de horário integral.

ORGANIZAÇÃO DOS HORÁRIOS DAS TURMAS NA UMEI GRANJA DE FREITAS EM 2010		
7:00 às 17:30	Turmas de horário integral	Berçário (sete crianças)
		1 Ano (doze crianças)
		2 Anos (dezesesseis crianças)
7:00 às 11:30	Turmas de horário parcial do turno matutino	3 Anos A (vinte crianças)
		4 Anos A (catorze crianças)
		4 Anos B (dezesesseis crianças)
		5 Anos A (dezoito crianças)
		5 Anos B (dezesete crianças)
13:00 às 17:30	Turmas de horário parcial do turno vespertino	3 Anos A (vinte crianças)
		3 Anos B (vinte crianças)
		4 Anos A (quinze crianças)
		4 Anos B (dezesesseis crianças)
		5 Anos (dezesesseis crianças)

Os grupos de três, quatro e cinco anos são atendidos por um (a) educador (a) referência e a cada grupo de três turmas, um (a) educador (a) de apoio, ressaltando casos em que a sala possua alunos com deficiência, acrescenta-se um estagiário para auxiliar o (a) educador (a) com a turma, que são compostas por vinte crianças em cada sala de três e quatro anos, e vinte e cinco alunos nas turmas de cinco anos (nos dois casos, o número mencionado refere-se a quantidade estimada pela PBH, sofrendo alterações para mais ou menos, de acordo com a demanda local). O grupo de dois anos é composto por dezesseis crianças, o de um ano por doze crianças e o berçário por sete crianças. As turmas do integral, berçário, um ano e dois, são acompanhadas por dois (duas) educadores (as) referências em cada turma e um apoio para as três turmas, no turno da manhã. Este grupo de educadores é substituído no horário intermediário, por três educadores, que ficam responsáveis, um para cada turma, onde as crianças, em sua maioria, se encontram dormindo. No turno da tarde, os educadores referências destas turmas chegam, e os educadores

do horário intermediário continuam dando apoio, incluindo a turma de dois anos parcial do turno da tarde.

A rotina dos alunos na UMEI Granja de Freitas inicia-se todos os dias, a partir da entrada, sendo que no primeiro turno, inicia-se às 07h00min horas e no segundo turno às 13h00min horas.

*Turno da manhã

As crianças do primeiro turno entram na escola e vão para as salas, logo em seguida os educadores levam-nas para o refeitório, onde é servido o café da manhã.

Os horários para o café são divididos da seguinte forma, no refeitório: 07h10min às 07h30min – turmas de três, quatro e cinco anos.

07h30min às 07h50min – turmas de um e dois anos.

No berçário, o café é servido na própria sala.

Após o café, cada grupo de alunos se dirige, juntamente com seus educadores para o pátio da instituição, onde realizam todos os dias, a grande roda. Os alunos de três, quatro e cinco anos fazem a roda às 07h30min e os alunos de um e dois anos fazem a roda às 07h50min. Esse é um momento de integração de todos os alunos. As crianças se juntam, trocam experiências, desenvolvem valores inerentes ao ser humano: respeito, amor, carinho, educação, entre outros.

Após a grande roda, os alunos de três, quatro e cinco anos vão para as salas, e os alunos de um e dois anos vão para o parquinho de cimento com brinquedos de acrílico, onde ficam de 08h10min até 08h40min, após esse horário, vão para as salas e as turmas dos alunos de três, quatro e cinco anos, cada uma em seu horário, vai brincar no parquinho. De 08h40min as 09h10min, a turma de três anos, de 09h10min às 09:40min as turmas de quatro anos e de 09h40min às 10 horas, as turmas de cinco anos.

Em quase todos os dias os alunos comem uma fruta no horário de nove horas, momento no qual as frutas variam entre maçãs, bananas, laranjas, mexericas, melancias, mamões, etc.

O almoço é servido todos os dias, no refeitório, a partir das dez horas em horários pré-estabelecidos. Somente as crianças do berçário almoçam na própria sala, também no horário de 10 horas.

10h às 10h30min – turmas de um, dois e três anos.

10h30min às 10h50min – turmas quatro e cinco anos.

Em algumas ocasiões, as crianças tomam suco neste momento.

Após o almoço, as crianças do horário integral, se preparam para o sono, e as outras turmas continuam suas atividades até o horário da saída, às 11h 20min, onde os responsáveis buscam as crianças na sala.

Durante o horário de aula, os alunos realizam atividades nos vários espaços da escola: na biblioteca, no campinho, no parquinho gramado com brinquedos de madeira, utilizando o velotrol, fazendo atividades em sala, etc.

*Turno da tarde

Os alunos do segundo turno entram na escola às 13 horas e vão diretamente para a grande roda, que também acontecem todos os dias no pátio da escola, durante vinte minutos. Em seguida, os educadores os levam para as salas.

O café da tarde tem início às 13h 30min em horários pré-estabelecidos:

13h30min às 13h50min – turmas de um e dois anos.

13h50min às 14h10min – turmas de três, quatro e cinco anos.

No berçário, o café da tarde é servido na própria sala. Os alunos comem a fruta às 15 horas e o jantar é servido a partir das 16 horas nos seguintes horários:

16h às 16h 20min – turmas de um, dois e três anos;

16h20min às 16h40min – turmas de quatro e cinco anos. As crianças do berçário jantam na própria sala.

3.3 O trabalho pedagógico na UMEI Granja de Freitas

O trabalho pedagógico com as crianças na UMEI Granja de Freitas, em termos de ensino e aprendizagem, tem como referência as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PBH, 2009) – documento elaborado pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e organizado tendo em vista os campos do conhecimento e as habilidades que pretende-se que sejam desenvolvidas. A execução da proposta curricular se amplia ao longo do ano, respeitando a organização dos tempos e espaços destinados às atividades propostas.

Atualmente a UMEI desenvolve o projeto institucional, votado e em construção por toda comunidade escolar “Quem ama cuida e educa”, que estimula a obtenção de hábitos de higiene através de vivências na escola, por meio de atividades direcionadas para a reflexão e seguida prática.

Todas as salas que compõe a instituição desenvolvem atividades que favoreçam o estímulo do cuidado com o corpo e, individualmente, as salas escolheram seus mascotes, todos ilustrando as intenções do projeto institucional. Assim, a sala do berçário se intitula “Turma da Esponjinha”, um ano “Turma do Chuveirinho”, dois anos “Turma do Cotonete”, três anos “Turma da Tesourinha”, quatro anos “Turma da Pasta de Dente” e turma de cinco anos “Turma da Escova de Dente”.

Assim , a organização pedagógica da UMEI Granja de Freitas, está voltada ao desenvolvimento das linguagens oral, escrita, matemática, corporal, musical, plástica, tendo como eixo o cuidado consigo e com o outro. Utilizando estratégias metodológicas que contemplem o aprendizado integral das crianças.

Visando refletir sobre o aprendizado as crianças em sua totalidade a partir das suas individualidades, é imprescindível que haja uma compreensão teórica de como este processo deve ocorrer. É disso que trata a próxima parte deste trabalho.

4. REFLEXÕES TEÓRICAS INICIAIS

A fundamentação teórica nesta dissertação permite o diálogo entre o plano de ação desenvolvido e os elementos teóricos que puderam alicerçá-lo. Atendendo as exigências deste programa de especialização de produzir um trabalho que contemple ações e reflexões da prática pedagógica.

No cotidiano escolar, como professora da educação infantil, confronto-me com dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à qual papel do professor em relação ao brincar infantil no que se refere a manifestações socioemocionais de forte expressividade representadas no brincar imaginativo pelas crianças.

Por um lado, parto de uma opinião que define o brincar como algo exclusivo, intocável e seguro pela fantasia dos envolvidos, as crianças. Por outro lado, questiono se em alguns momentos específicos do brincar sociodramático, onde as crianças reproduzem repetidas e intensamente cenas de convívio social tumultuadas e com dosagens de agressividade sobre determinadas práticas sociais (o que chamo de manifestações de forte expressividade) não se faz necessária a intervenção adulta, com intuito de auxiliar na melhor elaboração daquela situação representada, oferecendo-lhes condições de reelaborações e ampliação dos seus conhecimentos de mundo.

Conforme as Proposições Curriculares para a Educação Infantil,

As crianças, mesmo pequenas, chegam às escolas com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia (...) Estas identidades são marcadas nestes conhecimentos construídos nas suas interações em seu contexto social e cultural. Entretanto para o exercício pleno da cidadania é necessário que estes saberes sejam reconhecidos e ampliados (PBH, 2009, p. 23)

Neste ponto os desdobramentos do questionamento são muitos e variados porque tocam em conceitos e posições muito sensíveis à discussão, em que as opiniões podem variar de acordo como essa intenção pedagógica for interpretada. Se negativamente, o professor pode ser tido como instrumento manipulador, com o objetivo de “aculturar” as crianças intervindo em suas representações no jogo

simbólico, se positivamente, ele ocupa neste cenário, a posição de ampliador de experiências do convívio social, possibilitando em suas intervenções, momentos de elaboração, desafios e confrontos com as ambigüidades apresentadas, estimulando a criança, conhecer e ampliar sua experiência de mundo, adaptando ou não a experiência vivenciada com o adulto no brincar, na sua vida real.

Acreditando na intervenção adulta com intencionalidade clara de não mensurar as práticas das crianças de certas ou erradas, mas de propiciá-las a oferta de conhecimento de novas práticas àquelas já conhecidas por elas, problematizo:

Quais argumentos conduziram o trabalho para ser realizada no espaço do brincar imaginativo? É legítima a intervenção do adulto/ professor neste brincar? Apresentar novas formas de resoluções de problemas socioafetivos e sociais, desrespeita o sujeito histórico em questão e sua cultura? São almejados benefícios às crianças que compartilham com adultos, momentos no brincar imaginativo?

Segundo Tânia Ramos Fortuna

a atuação do educador infantil não deve restringir-se à observação e oferta de brinquedos: ele intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com o quê, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos, com questionamentos e sugestões de encaminhamentos (FORTUNA, 2011, p.10).

Compreende-se então que a interação do professor com as crianças é importante no momento do brincar. Sua presença, num tom agregante, estimulador e respeitoso, pode contribuir também, além dos potenciais almejados de aprendizados escolarizados, na sugestão de resoluções de conflitos sociais, que vão desde apaziguamento de brigas, ao estímulo das crianças ao reconhecimento das mais variadas formas de relações sociais que podem ser constituídas no convívio com os outros, experimentando no brincar, novas oportunidades socioculturais, o que inevitavelmente já ocorre nas trocas entre as crianças.

Neste sentido a presença do professor no processo de intercâmbio cultural que ocorre com as crianças deve ser despretensiosa, atenta e cuidadosa, conduzindo as crianças ao reconhecimento e respeito à diversidade de manifestações culturais

existentes. Para isso, é fundamental evitar classificações e preconceitos. Gouvêa (2003) explica que “como sujeito social a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada- a lógica infantil”(p.18).

Portanto, o intuito da intervenção é transitar no espaço lúdico no qual as crianças estão envolvidas e apresentar-lhes elementos que as conduzam à percepção do outro, de si e da diversidade, conhecendo, despertando, comparando e sobretudo refletindo e ponderando sobre a sua intolerância em relação ao novo.

4.1 O BRINCAR IMAGINATIVO COMO ESPAÇO DE PESQUISA

Segundo Bomtempo (2005): Simbólico, representativo, faz-de-conta, imaginativo e sociodramático, são termos sinônimos que são empregados para descrever o mesmo fenômeno, o brincar que envolve situações imaginativas. Ele pode ser percebido no desenvolvimento das brincadeiras das crianças. São encenações dialogadas, representações, fantasias que assumem um contexto teatral narradas por elas próprias, cada uma dando o seu toque e atuando num personagem daquela encenação improvisada.

Neste jogo simbólico as crianças possuem infinitas possibilidades de enredos para sua brincadeira: organizam as cadeiras da sala de aula enfileiramente e as transformam imaginariamente num ônibus que iniciará uma viagem naquele momento.

Assimilada a proposta pelo grupo, espontaneamente ou por indicações, as crianças responsáveis em encenar os personagens envolvidos naquela vivência entram em cena e surge: motorista, passageiros, cobrador, elementos externos à viagem como o trânsito, um animal que atravessa a pista oferecendo perigo na viagem, entre outros de uma forma espontânea, criativa, com nuances de realidade/fantasia (Bomtempo, 2005).



Crianças encenando uma viagem de ônibus

Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mas da função que a criança lhe atribui.

Cercam-se com brinquedos ou apenas ocupam-se em espaços escolhidos e iniciam outra situação imaginativa, desenrolando uma encenação de uma rotina doméstica, com sujeitos da casa realizando funções cotidianas como lavar, passar, cozinhar, administrar compras, orientar filhos, etc. Assumem os papéis sociais, dialogam, elaboram orientações, elencam atividades a serem cumpridas, observam, imitam, fazem interferências.



Momentos do faz-de-conta

No parquinho também é possível em diferentes situações, identificar o brincar imaginativo realizado pelas crianças. Num prolongado pique por exemplo, elas

correm , saltam, rolam, fazem gestos e dialogam situações de perseguições entre polícia e ladrão, super-heróis e mal-feitores ou até mesmo animais ferozes numa selva que capturam suas presas.



Brincando de "pega-pega"

Todas estas situações intermediadas por simbolismos e representações, retratam o brincar imaginativo, evidenciando a sua característica primordial, conforme Bomtempo (2005), a exposição da criança numa situação imaginária, favorecida pela cooperação e interação entre elas e o uso da fala como mecanismo de comunicação.

Smilasky e Shefatya apud Kitson (2006) propuseram seis elementos necessários para visualização do brincar imaginativo:

- 1-Desempenho do papel imitativo: a criança assume um papel de faz de conta e o expressa em ação e/ou verbalização imitativa.
- 2-Faz-de-conta com relação a brinquedos: movimentos ou declarações verbais e/ou materiais ou brinquedos que não são réplicas do objeto que em si substituem objetos reais.
- 3-Faz-de-conta verbal com relação a ações e situações: descrições verbais ou declarações substituem ações ou situações.
- 4- Persistência no desempenho do papel: a criança mantém um papel ou tema lúdico por um período de, no mínimo, dez minutos.
- 5-Interação: pelo menos duas crianças interagem num contexto do episódio lúdico.
- 6- Comunicação verbal: há alguma interação verbal relacionada ao episódio lúdico. . (Smilansky e Sehfatya apud Kitson, 2006, p.109).

Com tantas riquezas e subjetividades nestas ações imaginativas, algumas geram mais curiosidade por suas especificidades e recorrências, gerando inquietação e

busca por entendimentos daquela situação por parte do adulto, no caso em questão do adulto/professor, representada pela criança e credencia o brincar imaginativo como fonte promissora de pesquisas, estudos, levantamentos de hipóteses sobre o foco identificado cuidadosamente por ele.

Uma criança que encena repetidas vezes um papel social que se apresenta como intolerante, autoritário e repressor aos colegas que dividem o jogo simbólico com ele, é um exemplo de situação que merece atenção e dedicação do adulto para detectar quais demandas esta criança apresenta naquele momento de descontração.

Investigar se a postura representada é fruto da sua fantasia ou da sua experiência sociocultural é imprescindível. Se for relacionada à sua bagagem cultural, trazida das suas interações, avaliar se sua insistência em representar este papel é para entender o seu efeito nos outros (já que em si próprio ela já sabe o impacto) legitimá-lo ou o encena constantemente na busca de solucionar o seu entendimento sobre ele.

no brincar sociodramático, as crianças demonstram uma crescente consciência do seu entorno social, assumindo papéis sociais conscientemente e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica (MOYLES,2006,p.109)

Seja qual for o motivo, o caminho que a intervenção adulta no brincar imaginativo propõe é oferecer espaço para as trocas, reflexões, constatações e possíveis ampliações de experiências neste momento, possibilitando outras vivências de experiências socioculturais, praticando e exercitando a imaginação compartilhada: ouvindo e fazendo-se ouvir.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil instrui que:

cabe à escola, ou seja, é sua função possibilitar aos diversos grupos sociais que compõe seu quadro discente o reconhecimento de seus conhecimentos e a sua ampliação e incrementação, incorporando dados, organizando-os, desenvolvendo estratégias de percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise (PBH, 2009, p.23).

Freud via a fantasia como um canal para acessar a psique. Sugeriu que por meio do brincar a criança revela o seu “self interior”, um espelho para o seu inconsciente. Neste olhar, ela constrói papéis sociais e projeta neles componentes imaginativos e emocionais que em ação, enfraquecem o efeito da pressão emocional que podem estar sofrendo e as auxiliam na experiência traumática como um mecanismo de defesa, Kitson (2006). Portanto, utilizar o brincar como canal de observação/intervenção, pode implicar também como um instrumento diagnóstico e terapêutico aos pequenos.

A psicanálise tem muito a dizer ao professor. Este pode inspira-se na figura do analista, ocupando o lugar e exercendo a função, não como mestre da verdade, mas como produtor de marcas e bordas nas quais a criança possa se introduzir no tecido social. A educação deve produzir um efeito organizador ajudando a criança a construir um simbólico onde possa viver.
(SPELLER, 2004, p. 90-91)

A psicanálise sugere o papel do brincar na expressão de emoções e na elaboração de conflitos pessoais, pois possibilita a criança poder experimentar e lidar com situações psicológicas complexas que podem estar passando de uma forma conveniente para sua resolução e entendimento do fato. Invertendo a posição real e social que ocupa na ação que representa, transferindo-a a outro colega, alivia as tensões emocionais que ele pode estar sofrendo “ a passagem de um papel passivo para um papel ativo (...) reduz o efeito traumático de uma experiência recente e deixa o indivíduo melhor preparado para ser submetido novamente ao papel passivo” (Bomtempo, 2005, p.68).

Sob este prisma, o brincar fornece posição privilegiada para o adulto posicionar-se como expectador atento às referências contidas nele e percebidas algumas demandas socioemocionais de forte expressividade, propor um canal a fim de compartilhar experiências culturais e promover a reflexão, ampliação, superação e ou aceitação por parte de quem a apresenta.

Propõe então o uso da linguagem , como espaço de confronto de experiências sociais, diálogo, encaminhamento de questões relacionadas a experiências

culturais, não com intuito de suprimi-las, mas de ampliá-las, fazendo uso do pluralismo de possibilidades de ação que podem existir no convívio social.

Esta linguagem aliada ao brincar, atividade inerente à criança, meio de expressão e deleite e que por si só, já configura-se como espaço estimulador de aprendizagens e pesquisa, se dá por essa sua natureza efêmera e por assim compor em sua multiplicidade de conceitos, o que lhe traduz “como processo que em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” (MOYLES, 2006, p.13)

Piaget (1951) o distinguiu entre:

- Brincar Prático: inclui o brincar sensório-motor e exploratório do bebê entre seis meses e dois anos de idade. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representações ou pensamento.
- Brincar Simbólico: abrange o brincar de faz-de-conta, de fantasia e sociodramático, que acontece nas crianças entre dois e três anos até os seis anos de idade. Neste período, há o desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente o da socialização e a criança representa internamente o que fala.
- Brincar com os Jogos com Regras: que caracteriza o brincar das crianças a partir dos seis a sete anos de idade.

Este esquema de classificação do brincar apresentado por Piaget foi ampliado em (Smilansky e Sehfathya apud Kitson, 2006, p. 26) acrescentando a ele, mais uma categoria do brincar, o **brincar construtivo**, em que a ação da criança ao manipular, criar ou construir objetos o caracteriza. Este leve acréscimo apontado por Smilansky e Sehfathya gera controvérsias, pois Piaget colocou os **jogos construtivos**, numa posição intermediária entre o brincar e o trabalho inteligente.

Por pensar que a natureza das atividades construtivas, orientadas por um objeto, significava que elas eram acomodativas- a criança adapta o seu comportamento para que se ajuste à realidade- ao passo que o brincar simbólico era assimilativo- adaptar a realidade para que se ajuste aos próprios desejos (SMITCH, 2006, p.26)

Existem certos tipos de brincar que não se ajustam a nenhuma das classificações apresentadas (Smitch, 2006) como o **brincar de atividades físicas** (formas de brincar que envolvem a musculatura ampla) e o **brincar turbulento** (lutas, brigas, perseguições), muito comum no brincar ao ar livre pelas crianças, mas que não são demonstrações do brincar construtivo e nem necessariamente do brincar simbólico.



Brincar de atividades físicas

Em todas essas divisões conceituais, o brincar apresenta-se como um estimulador de habilidades, propiciando às crianças, o desenvolvimento social, criativo, intelectual e físico. Sua experiência promove condições para que elas se expressem livremente, dialoguem, levantem hipóteses, argumentem, criem, recriem, descubram e explorem o meio em que estão inseridas, de forma casual, espontânea e prazerosa.

5. VYGOTSKY E A TEORIA SOCIO-INTERACIONISTA

A teoria sócio-interacionista desenvolvida por Vygotsky, considera que o desenvolvimento humano se dá a partir das relações de trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação sobre o objeto de conhecimento, promovidas pelo uso da linguagem e signos.

Nesta perspectiva de desenvolvimento baseada na imersão do indivíduo em seu contexto histórico-cultural por intermédio de pares mais experientes, constituindo-o como um ser social e interativo, Vygotsky pesquisou fundamentalmente as funções psicológicas superiores, que são de origem cultural e referentes ao funcionamento cognitivo complexo do ser humano, como a abstração, a memória, atenção, e a capacidade de operar com símbolos e objetos

(...) segue duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: e um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY,1984, p.52)

Articulou a existência das funções psicológicas superiores ao resultado de uma longa constituição social que deixa marcas nas estruturas psíquicas, enfatizando o papel da cultura na constituição dos sujeitos.

Este estudo do sócio-interacionismo oferece condições para acreditar que a intervenção adulta nas manifestações socioculturais de forte expressividade de crianças, pode auxiliá-las no entendimento, apropriação de histórias e ações e possibilidades de resignificação de algum aspecto sociocultural, já que a maioria das habilidades e conhecimentos dos seres humanos são aprendidos socialmente, por meio das interações dos sujeitos, da mediação dos adultos e pares mais experientes, ou seja, o contato com a cultura produzida e pelas relações sociais, permitindo aprendizagens.

a partir de uma perspectiva complexa, pluridimensionada e dialética onde as bases biológicas encontram-se indissociadas de aspectos socioculturais no desenvolvimento psicológico do indivíduo o que dá

às interações culturais um papel determinante na constituição da condição humana (TOSTA,2006, p.35)

O “outro” é fundamental, pois é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura. Portanto, o potencial da criança para a organização do conhecimento do seu mundo se dá na interação com o outro mais experiente, mediador; aspecto fundamental na constituição do sujeito que aprende, ou seja, a relação com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada por instrumentos e signos, elementos com significados construídos socialmente, que necessariamente devem ser repassados para se ter a compreensão do mundo e das relações sociais.

Oliveira (2004) em seu livro **Vygotsky-aprendizagem e desenvolvimento- um processo sócio-histórico** pontua:

(...) o processo da intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima a sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir o calor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (OLIVEIRA, 2004, p.26)

É possível perceber o quanto a produção cultural é fundamental na inserção do mundo social, pois só se aprende por meio da apropriação da experiência histórico-social de gerações.

No caso ampliação de vivências, a aprendizagem que é dinâmica, vai sofrendo alterações com o contato com outras culturas. Esta ampliação constituirá em mais uma mediação para o indivíduo, que poderá ou não entendê-la como possibilidade de inseri-la em seu contexto social e na sua constituição como indivíduo.

O fato é que serão multiplicadas suas vivências culturais, estendendo as possibilidades de interpretação do mundo.

5.1 OS DIFERENTES NÍVEIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA VYGOTSKY

Segundo Vygotsky, há pelo menos dois níveis de desenvolvimento humano:

- O desenvolvimento real ou efetivo é aquele que a criança é capaz de desenvolver funções sozinha, sem auxílio de adultos ou de outros da sua cultura.
- O desenvolvimento potencial que se caracteriza pela capacidade da criança resolver problemas por meio da mediação de outros parceiros culturais.

Vai ser na distância desses dois níveis que estará um dos principais conceitos de Vygotsky: a **zona de desenvolvimento proximal**, a ZDP, que é definida por ele como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1989, p.97)

Seguindo este referencial, associado às conclusões de (GOMES, 2002), Vygotsky apontava que a aprendizagem para ocorrer incluía as interrelações família, escola, amigos e que também a relação do indivíduo com o mundo, sempre seria mediada pelo outro. Portanto a ZDP configura-se como o caminho entre o que a criança já possui de conhecimentos com aquilo que ela pode desenvolver (novas capacidades cognitivas), através da mediação triádica entre sujeito X sujeito X objeto numa relação interativa.

No contexto escolar o professor possui papel importante na aprendizagem da criança. Deve assim perceber condições e oferecer situações que interfiram na ZDP, utilizando a linguagem como instrumento de comunicação.

Nesta perspectiva, a educação não fica à espera do desenvolvimento intelectual por si só, mas promove condições para que ele aconteça, estimulado por atividades colaborativas.

Portanto a posição que as interações ocupam no aprendizado é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois amplia os limites de compreensão e integra novos conceitos socialmente elaborados ao seu próprio conhecimento.

Este processo dialético entre a criança e a sociedade tem na linguagem o suporte primordial para ocorrer (GOMES, 2002).

5.2 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Para Vygotsky, bem como para a teoria socio-interacionista, a interação social entre os indivíduos é fundamental para o processo de desenvolvimento humano. Assim valoriza o ambiente sociocultural, associando a aprendizagem às interações estabelecidas nele.

5.2.1 Da intervenção e participação do adulto

A participação do adulto no aprendizado e nas trocas culturais com as crianças, pode ocorrer de forma direta ou indireta: agindo diretamente no foco da necessidade, oferecendo caminhos para resolução dos mesmos. Enveredando em suas ações imaginativas, na busca de dicas que sinalizem alguma demanda ainda não bem elaborada por elas. Oferecendo elementos para a construção de conhecimentos. “Para tanto, a intervenção do professor é fundamental no processo de construção do conhecimento (...) assim como as trocas das crianças, que são importantes no processo de aprendizagem” (GOMES, 2002, p.44).



Participação adulta na brincadeira

Crianças que brincam com jogos de encaixe aleatoriamente, sem preocuparem com a constituição de objetos, ou presas a poucas significações, podem ser estimuladas a partir da interferência adulta e também, é claro, dos seus pares mais experientes, a dar mais significados aquele amontoado de peças diferentes.

Este processo de trocas, estímulos e repasse de experiências, constitui apenas um exemplo dos milhares que ocorrem neste sentido.

Comportamentos na brincadeira considerados carregados de forte-expressividade, sejam de ação-reação (bater, empurrar, lutar) agressividades (xingar, desmoralizar) ou descargas emocionais advindas de supostas tensões (choro, agitação, desinteresse) podem ser intermediados pelo adulto que com uma postura investigativa e reflexiva, a partir da observação deste brincar, intervindo através do diálogo, apresentando outras possibilidades de ações, outras culturas, sem censuras ou imposições.

Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p.88)

Por exemplo: uma criança que passa a bater repetidas vezes no colega, morder e apresentar-se agitada, pode estar liberando suas tensões com estas atitudes, que foram desenvolvidas por muitos motivos entre os quais pode ser: chegada de um novo bebê em casa ou a convivência com brigas e discussões. O fato é que o adulto atento a estas manifestações, pode interferir de uma forma positiva, auxiliando a criança na superação desta fase, oferecendo a ela outras formas de compreender o mundo.

O professor no espaço escolar tem um vasto repertório de possibilidades para mediar situações como estas citadas, pela mútua produção de saberes que ocorre nas relações construídas a partir dela.

Neste sentido, as estratégias de percepção das demandas cognitivas e socioculturais ganham grande importância, pois contribuem com a formação integral do indivíduo, lhe dando condições para o exercício pleno da cidadania, como sujeito de direitos e deveres que terão consciência que vivem num tempo e espaço relacional, onde a diversidade e o respeito a ela devem prevalecer.

Baseada no argumento do valor da socialização e interação entre os indivíduos no seu desenvolvimento afetivo e sociocultural, descrevo a seguir o meu plano de ação, focado nas relações de forte expressividade estabelecidas no brincar imaginativo e na intervenção do outro/adulto/professor, na sua escuta, compreensão e ampliação.

6. O PLANO DE AÇÃO

A pesquisa sobre a representatividade do brincar na Educação Infantil é de fundamental importância para a prática do educador que queira contribuir no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Isto por que conhecedor das especificidades, simbolismos que o brincar pode apresentar, o professor pode traçar estratégias metodológicas para atender às demandas dos seus alunos, demonstradas em suas interações.

Este trabalho, formatado na base da pesquisa descritiva/analítica que prima em descrever as características de determinada população ou fenômeno envolvendo o uso de técnicas de coleta de dados como entrevistas, observações, contato face a face, observação sistemática aliadas a análise para apurar os elementos observados e formalizá-los no corpo do trabalho acadêmico, será desenvolvido como previsto, no ambiente natural das crianças na escola, observando suas ações cotidianas e processualmente compreendendo seus simbolismos.

Para tanto, as ações metodológicas na implementação do plano de ação foram traçadas a partir da minha observação das interações entre as crianças ou isoladamente, buscando compreender o universo as quais estão envolvidas e a partir dele captar demandas manifestadas para progressivamente propiciar momentos de ampliação de experiências de relações interpessoais.

Para alcançar os objetivos propostos neste plano de ação, o seu desenvolvimento contou com fases específicas, que visam organizá-lo e estruturá-lo.

A primeira corresponde a minha análise do ambiente e das crianças envolvidas no projeto, qual contexto social estão inseridas e de qual maneira ele é assimilado e representado pelas crianças no faz-de-conta. Colhendo estes dados, a segunda fase se deu na seleção de dois casos de representação no faz de conta de experiências cotidianas que demandam apresentação de novas formas de relacionamentos sociais como possibilidade de ampliação da leitura de mundo destas crianças. A terceira fase busquei fundamentação teórica adequada para compreender o universo infantil e a riqueza de simbolismos e subjetividades que ele trazia. Na quarta etapa, realizei entrevistas informais, por meio de rodas de conversa,

coletando dados sobre família, relações e preferências das crianças envolvidas. Concluída este item, formalizei a conversa com registros através de desenhos feitos pelas crianças, das brincadeiras e companhias favoritas para acontecê-las, configurando assim a quinta etapa do plano de ação.

Somando todos os dados recolhidos nas etapas anteriores, executei positivamente no momento das brincadeiras interferências, objetivando a ampliação de significados e de conhecimentos de posturas multiculturais, através de argumentos reflexivos que apresentava às crianças no instante em que interagiu com elas na brincadeira, possibilitando novas experiências de interações, além daquelas já obtidas e representadas.

Podemos então dizer que são diversos, múltiplos os modos de produção de linguagem, assim como são diversos e múltiplos os modos de produção de sentidos e dos significados, o gesto, a dança, as brincadeiras, a pintura, a escultura, a escrita, a leitura, a literatura, os desenhos, a matemática, as ciências, etc (DEBORTOLI, 2002,p.75)

Esta metodologia propicia as crianças a apresentação de diferentes formas de compreender o mundo, confrontando ou não com a maneira que ele lhe é apresentado, e assim, provocando condições para que elas ampliem o seu entendimento de mundo.

6.1 Descrição do plano de ação

Os procedimentos metodológicos utilizados na implementação do plano de ação foram traçados a partir da minha observação das crianças nos momentos das brincadeiras e suas respectivas interações.



Espaços de brincadeiras observados

Após estas observações, percebi algumas situações as quais evidenciavam a importância da intervenção adulta no brincar apoiando a resolução de elementos emocionais/ sociais elaborados pelas crianças e representados em suas interações com os colegas, que necessitavam de ampliações através da percepção de novas manifestações culturais que poderiam ser apresentados no brincar, não com o intuito de desvalorizar a experiência sociocultural manifestada, mas a fim de apresentar novas possibilidades de interações com o outro e com o mundo, promovendo intercâmbio de vivências e fazendo com que percebam a diversidade de experiências que existem nas relações.

Partindo do brincar como espaço da ampliação do conhecimento multicultural, fonte inesgotável para auxiliar as crianças no seu processo de significação e ressignificação do mundo, elenquei passos metodológicos para contribuir na execução da ação das minhas intervenções nas representações das crianças selecionadas

Participaram do Plano de Ação que segue, quinze crianças de quatro anos de idade, sendo dois casos específicos selecionados para o acompanhamento neste projeto.

Plano de Ação

Meses	Ações
Maio e Junho / 2011	Observações minuciosas da professora nas interações das crianças da sala de quatro anos na brinquedoteca.
Julho / 2011	Seleção de duas crianças da sala de quatro anos que atendem a demanda pontuada no projeto, para serem acompanhadas nas brincadeiras da brinquedoteca.
Agosto, Setembro, Outubro / 2011	Fundamentação Teórica para início do corpo do texto.

Outubro (2º quinzena/ 2011)	Entrevista informal no momento da roda de conversa e registro através de desenhos com a temática da entrevista.
Novembro e Dezembro / 2011	Intervenções nas brincadeiras com o intuito de ampliar na representação das crianças, diversas formas de relações interpessoais que existem.
Fevereiro, Março, Abril / 2012	Fundamentação Teórica para entendimento e argumentação desta pesquisa.
Maio e Junho / 2012	Estudo e revisão geral da pesquisa apresentada.

Todo o trabalho de intervenção foi desenvolvido baseado no respeito à diversidade cultural e nas suas várias manifestações apresentadas. O intuito do mesmo, foi propiciar as crianças novas opções de interações sociais, ampliando assim o seu conhecimento e compreensão do mundo.

6.2 Seleção das situações para composição do Plano de Ação

No princípio do mês de maio do ano de 2011, iniciei o período de observação do brincar na brinquedoteca, das crianças da sala de quatro anos da Umei Granja de Freitas e percebi algumas demandas no tocante as representações encenadas nas relações interpessoais que algumas crianças traziam em suas ações, as quais serão mencionadas nos tópicos a seguir.

Os nomes que seguem são fictícios, baseados em questões que envolvem zelo com as crianças, sujeitos da sua história, ética e proteção às particularidades de cada família que as crianças observadas fazem parte.

Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, sejam por que estudavam na única escola da região (...) sejam por que denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias, e, nesse caso, a revelação dos nomes

se constituía em risco real tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios (KRAMER, 2002.p.47)

- No faz-de-conta de casinha, a criança Mariana, adquire com muita frequência, atitudes ríspidas, xingamentos e impaciência com as colegas que interagem com ela no jogo simbólico ou com as bonecas que escolhe para serem suas “filhinhas”.
- Ainda no faz-de-conta de casinha, outra criança que chamarei de Luíza, interage com prontidão a postura da Mariana, estabelecendo um diálogo de cumplicidade e apropriação daquela forma de relação, aliando a isto a ação agressiva, utilizando chinelos para ameaçar e efetivamente bater naqueles que supostamente “erram” ou não realizam o seu comando como esperava.

Mediante esta seleção de casos, fiz uma roda de conversa com as crianças para ouvi-las, saber qual era a rotina familiar delas e o que poderia ocorrer fora dos olhares da escola. Todas as falas das crianças da sala foram atentamente apreciadas, porém as respostas registradas neste documento, são destas crianças que o foco do projeto inside.

6.3 Entrevista na roda de conversa

Uma das características das rodas é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes, atravessados pelos significados que um tema desperta em cada participação. A roda propicia um maior entrelaçamento de significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns (FREIRE,1983, p.26)

Perguntas que direcionaram a roda de conversa:

1)Com quem você mora?

Mariana: “moro com minha mãe, meu padrasto e meus irmãos”

Luiza: “moro com a minha tia e a minha irmã, também meus primos e o marido da minha tia”

2)Onde você mora?

Mariana: “no granja IV, sabe lá nas casinhas?”

Luiza: “ na casa da minha tia ”

3)Você brinca em casa?

Mariana: “brinco um tantão até ficar de noite e ir tomar banho”

Luiza: “ brinco, mas não muito, mais ou menos”

4)Quem brinca com você em casa?

Mariana: “meu irmãos e meus colegas lá da rua de casa”

Luiza: “a minha irmã ”

5)De que mais gosta de brincar?

Mariana: “na rua de correr, de boneca também e de esconder”

Luiza: “de casinha com panelinhas”

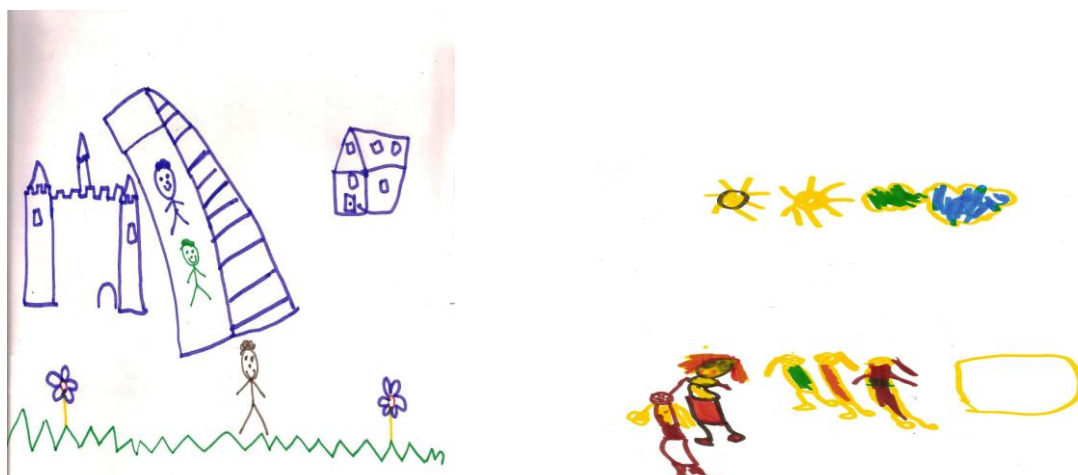


Roda de conversa com a turma

Encerrada as entrevistas formatadas nesta roda de conversa, percebi muitos elementos que contribuíram junto ao que já conhecia do histórico destas crianças pela convivência de um ano e meio com elas na escola, para enriquecer a análise comportamental delas e qual caminho iniciar na ampliação das suas experiências interpessoais.

6.4 Registro das brincadeiras preferidas

Pedi que registrassem por meio de desenho, quais brincadeiras gostavam de brincar e com quem preferiam brincar.



O desenho da esquerda simboliza brincar no parquinho com os colegas e o desenho da direita, brincar de boneca também com os colegas.

Colhidas as respostas da entrevista aliadas às observações do brincar praticados nos dois meses de observação inicial, realizei a intervenção na brincadeira com o intuito de ampliação da visibilidade das crianças às várias maneiras de relações interpessoais que podem configurar entre os indivíduos e a oportunidade de conhecer a variedade cultural das relações que existem.

6.5 Intervenções

Em todas elas, inicialmente encaminhei a turma para a brinquedoteca da escola e lá como de costume, livremente eles se organizaram e assumiram os seus papéis nas brincadeiras. As intervenções começaram ocorrer na medida em que as brincadeiras surgiam. Como as crianças já estavam habituadas a minha presença e circulação entre elas durante as brincadeiras, não se incomodaram com o meu trânsito no espaço da brinquedoteca.

Intervenção 1:

Mariana manuseando a geladeira e o fogãozinho da casinha, sugere imperativamente a sua colega, como se deve lavar os pratinhos e panelinhas que estão na pia ao lado de onde brincam.

Mariana: “não é assim que lava, está errado, vou esfregar sua cara aí menina...”

Colega: “eu gosto assim”

Mariana: “não é assim , vou esfregar sua cara para aprender”

Intervenção: Porque você não ensina pra gente a sua forma de lavar as panelinhas

Mariana?

Mariana (sorrindo) já expliquei Edione!

Intervenção: “explica de novo por que eu não ouvi”

Mariana: “tem que passar a bucha forte pra sair os sujo”

Colega: “aqui nem bucha tem”

Mariana: (faz cara de confusa) “uai, finge que tem”

Intervenção: E como você lava as panelinhas ? pergunto para a colega.

Colega: “coloco aqui embaixo da torneirinha”

Intervenção: “que legal, vejam só eu aprendi aqui com vocês duas formas de lavar panelinhas... e vocês sabiam que tem várias outras?”

Mariana: (olhar curioso)

Intervenção: “tem pessoas que lavam as vasilhas em bacias e não em pias, ou nos rios, sem torneiras, sem escorredor... e tem outras pessoas que tem máquinas que lavam vasilhas...olha quantas maneiras pra se fazer uma única coisa? Percebe

Mariana? Você sabe de uma forma e a colega de outra , eu outra e assim vai...o importante é escolher a forma que você acha melhor sem ferir a escolha do outro, tá?

Mariana: “mas a panelinha só limpa se esfregar”

Intervenção: “talvez não...tem outras formas das sujeiras saírem..

Ressabiadas elas continuam na posição que se encontravam.

Intervenção 2:

Luiza brincando de mamãe e filhinha com a coleguinha que chamarei de Débora, a ameaçou com um chinelo nas mãos, gritando se caso ela não dormisse iria levar umas chineladas.

A colega adota uma posição passiva, aceitando os comandos exaltados e imperativos da Luiza.

Intervenção: “está colocando a sua filhinha pra dormir?”

Luiza: (balança a cabeça positivamente)

Intervenção: “Luiza, eu posso colocar a minha filhinha pra dormir aqui também?”

(sentada, coloco uma boneca no colo e inicio uma conversa com ela com um tom de voz suave , deixando explícito um “diálogo” entre a boneca e eu.

Nenhum comentário foi feito enquanto ampliava o conhecimento cultural com as duas crianças.

O que fica e é real é que a exposição de novas formas de relacionar com o outro, existem e são possíveis, sem “ferir” a experiência cultural que já existe. Respeitando as crianças, sujeitos da sua história, é possível fazer a ampliação dos seus conhecimentos culturais, apresentando a eles, por intermédio das mais diversas linguagens, outras possibilidades de relações que o convívio social oferece.

Nesta percepção, o plano de ação associado ao embasamento teórico, ofereceu condições, ao adulto/professor, que relaciona, percebe, angustia e interage com estas crianças, proporcionar momentos de trocas culturais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar imaginativo faz parte do processo de desenvolvimento das crianças. Comum a partir dos dois / três anos até os seis anos de idade, ele desenvolve habilidades sociais, emocionais, cognitivas, lingüísticas, entre outras, na medida em que favorece a interação, as várias formas de comunicação, a percepção do outro, a possibilidade de representar, fantasiar, extravasar, entre outros.

Assim, sendo fonte importante de conhecimento e liberdade manifestada pelas crianças, configura-se como promissor aliado ao adulto/professor, na percepção e observação das representações construídas a partir dele.

Quando estas representações sugerem demandas, indicativos de conflitos e necessidades de solucioná-los é possível auxiliar na compreensão e/ou ampliação de possibilidades de resolução, utilizando do jogo simbólico como linguagem.

Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada (...) é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade (DIAS, 2005, p.46)

Ao abrir espaços nestas representações, observando, intervindo, interagindo, encorajando as crianças a falarem suas experiências de forma espontânea e possibilitando a elas condições de conhecer outras vivências por intermédio da intervenção, pode ser uma estratégia que viabilize ampliação da sua visão de mundo.

As rodas de conversa, os diálogos desenrolados no decorrer da rotina, ímpetos de conversa entre as crianças, as brincadeiras, são exemplos de estímulo ao desenvolvimento da socialização e conhecimento de várias manifestações culturais.

As crianças interagindo, constroem e reconstroem cultura(s), num dinâmico processo de observação, escuta, diálogos e linguagens. Foi isso que observamos e constatamos no decorrer dos estudos desenvolvidos durante a elaboração do

trabalho final de Análise Crítica da Prática Pedagógica – ACPP, e no decorrer do plano de ação proposto, desenvolvido e analisado de forma crítica. Esperamos que este trabalho possa suscitar novos estudos em torno da temática investigada.

8. REFERÊNCIAS:

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.** In: KISHIMOTO (Org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.* São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância, Brincadeira e Cultura.** Tese de Mestrado

DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. **Múltiplas Linguagens.** In: CARVALHO, Alysso e outros (org). *Desenvolvimento e aprendizagem.* Belo horizonte: UFMG, 2002.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar.** In: KISHIMOTO (Org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.* São Paulo: Cortez, 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na Educação Infantil.** Revista Pátio Educação Infantil. Ano XI. Nº 27. Abril, 2011.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GARROCHO, Carlos Luiz. **Uma Poética do Brincar.** Revista Presença Pedagógica. Nº 53. Set/Out. 2003.

GILIO, Anésia Maria Costa. **Brincar e Observar: ações e admirações.** Revista Presença Pedagógica. Nº 53. Set/Out. 2003.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: Consequências na Sala de Aula.** Revista Presença Pedagógica. V.8. Nº45. Maio/ Junho, 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Infância, Sociedade e Cultura**. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (org.)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KITSON, Neil. **O brincar imaginativo: um caso para intervenção adulta**. In: MOYLES (Org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRAMER, Sônia. **Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.41-59. Julho, 2002.

MOYLES, Janet R. **A Excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2004.

PIAGET, J. (1951). **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. (Trad. Álvaro Cabral) Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1971.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE – PBH. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Rio de Janeiro: A origem da singularidade humana**: In: Cadernos Cedes, n. 35. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

SMILANSKY, S. **The effects of Socio-Dramatic play on Disadvantaged Preschool Children**. New York: John Wiley, 1968.

SMITH, Peter K. **O brincar e os usos do brincar**. In: MOYLES (Org.). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e educação** – caminhos cruzáveis. Brasília: Plano, 2004.

TOSTA, C. G. **Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.