

**FACULDADE DE CONCHAS – FACON
CASA TOMBADA**

JACQUELINE NARA DE ASSIS

**CRIANÇA BRINCA COM O QUÊ?
Investigação sobre o uso de objetos de largo alcance em
uma escola de Educação Infantil**

**SÃO PAULO (SP)
2020**



CRIANÇA BRINCA COM O QUÊ?
Investigação sobre o uso de objetos de largo alcance em
uma escola de Educação Infantil

Jacqueline Nara de Assis

Trabalho realizado sob a orientação da Profa. Dra. Elizabete Flory, em exigência parcial, para obtenção do certificado de especialista, como concluinte do curso de Pós-Graduação Lato Sensu "A vez e a voz das crianças: a arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis"

Ano
2020

RESUMO

Este trabalho apresenta o percurso de uma pesquisa de campo realizada em escola pública de Educação Infantil situada no município de São Pedro/SP. Foi usada a metodologia da Pesquisa Etnográfica em uma investigação sobre o uso de objetos de largo alcance como potencializadores do brincar livre e a contribuição desse tipo de proposta para o desenvolvimento da criatividade de crianças na faixa etária dos 5 anos. O referencial teórico se baseou nos autores Adriana Friedmann, Luiza Lameirão, Leontiev e outros para apresentar aspectos pertinentes sobre algumas questões relacionadas ao tema central - concepção de criança e de escola de educação infantil, livre brincar, criatividade, observação e escuta de crianças, espaços e materiais. Além das autorizações de praxe, dos responsáveis, busquei meios de garantir que as próprias crianças pudessem expressar sua vontade em fazer parte da pesquisa. Durante os encontros com elas foram feitos registros escritos e também a captação de imagens em fotos e vídeos, além de áudios com o intuito de poder resgatar posteriormente, de maneira mais precisa, suas narrativas durante o brincar. Oportunizar o livre brincar no espaço da escola e se comprometer com processos de escuta das diversas expressões das crianças exige do adulto uma quebra de paradigmas sobre o seu papel na relação com elas. Trago da minha ida a campo a certeza do protagonismo das crianças quando tem um adulto que viabiliza espaço, tempo e materiais para suas explorações. Trata-se de uma parceria entre adulto e crianças, onde o adulto olha pra si mesmo e confronta suas próprias expectativas e crenças.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil.brincar livre.objetos de largo alcance.

ABSTRACT

This paper presents the course of a field research carried out in a public school of Early Childhood Education located in the city of São Pedro/SP. The methodology of Ethnographic Research was used in an investigation on the use of wide-range objects as enhancers of free play and the contribution of this type of proposal to the development of creativity of children in the age group of 5 years. The theoretical framework was based on the authors Adriana Friedmann, Luiza Lameirão, Leontiev and others to present pertinent aspects on some issues related to the central theme - conception of child and school of early childhood education, free play, creativity, observation and listening to children, spaces and materials. In addition to the authorizations of practice, of the guardians, I sought ways to ensure that the children themselves could express their willingness to be part of the research. During the meetings with them, written records were made and also the capture of images in photos and videos, as well as audios in order to be able to rescue later, more accurately, their narratives during play. To make the free play in the school space and to commit to listening processes of the various expressions of children requires the adult to break paradigms about their role in the relationship with them. I bring from my trip to the field the certainty of the leading role of children when they have an adult who enables space, time and materials for their explorations. It is a partnership between adult and children, where the adult looks at himself and confronts his own expectations and beliefs.

KEYWORDS: early childhood education, free play, far-reaching objects.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre as crianças, por serem tão generosas e surpreendentes. Me sinto profundamente honrada por trabalhar com crianças. Em minha trajetória como educadora, em todos os momentos que me permiti ser uma aprendiz estando com as crianças, recebi lições preciosas, que carrego como lembretes do que é essencial na relação com elas.

Agradeço à vida, por tudo.

Agradeço à mainha, por ter me dado a vida e ter feito o melhor que pôde sempre.

Agradeço aos meus amigos que, de diferentes maneiras, me ajudaram durante o percurso deste trabalho.

Agradeço à Adriana Friedmann por ser inspiração e presença amorosa sempre e por ter a iniciativa de pensar e realizar o curso A Vez e a Voz das Crianças.

Agradeço a Ângela e Giuliano por sonharem um lugar tão especial e único como A CASA TOMBADA.

Agradeço à Elizabete Flory, minha orientadora, por acolher tão generosamente, minhas dificuldades e neuras.

Agradecer é tão bom.

Torna tudo mais bonito.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 06 |
| 2. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ... | 11 |
| 3. SER UM ADULTO QUE ESCUTA AS CRIANÇAS | 16 |
| 4. O BRINCAR | 19 |
| 5. ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 23 |
| 6. AS CRIANÇAS E A CRIATIVIDADE | 28 |
| 7. ANTROPOLOGIA E A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS | 31 |
| 8. RELATO DOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS | 37 |
| - PRIMEIRO ENCONTRO..... | 37 |
| - SEGUNDO ENCONTRO..... | 46 |
| - TERCEIRO ENCONTRO..... | 53 |
| - QUARTO ENCONTRO..... | 57 |
| - QUINTO ENCONTRO..... | 59 |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE MEU PERCURSO | 65 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 68 |
| ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO | 71 |
| ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA A ESCOLA | 73 |
| ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO PARA A AGENTE CUIDADORA | 75 |
| ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO PARA OS PAIS | 77 |
| ANEXO 5 – BILHETE ENVIADO AOS PAIS COM A AUTORIZAÇÃO | 80 |

1. INTRODUÇÃO

*A educação é um lugar onde há riscos;
é um lugar descoberto, exposto
à imprevisibilidade, onde crianças e professores
podem até se molhar, transformando-se
em um lugar desconfortável, úmido, mas cheio
de aventura, verdadeiro, intenso, fascinante.
Spaggiariem Rabbitti*

Ao ingressar no curso A vez e a voz das crianças, do qual este trabalho se apresenta como produto final, fui informada que para a conclusão do mesmo deveria ser realizada uma pesquisa de campo. Adriana Friedmann, coordenadora do curso, nos convidou para um mergulho profundo em nós mesmos para depois mergulharmos nos diversos mundos infantis.

Olhar crianças de forma antropológica implica uma profunda ética e respeito por elas e uma autêntica conexão com nosso ser e as emoções que vem à tona durante estas observações. Assumir um olhar antropológico implica, de forma constante, 'se colocar no lugar do outro', acolher, ler o mundo das crianças desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com nossa criança interior. Implica em um permanente e profundo processo de autoconhecimento, uma conexão e presença, colocando as crianças à nossa frente; implica silenciar nossos impulsos e ouvir nossos insights. (FRIEDMANN, 2018, p. 8).

Dado o caráter experimental do curso, com foco em formar especialistas/pesquisadores em Antropologia da Infância (área de conhecimento relativamente nova) ao longo de todo o curso trilhamos um percurso pautado em reflexões e diálogos com áreas afins como psicologia, sociologia, filosofia e artes.

Considerando minha atuação como educadora da Primeira Infância tomei emprestado alguns pressupostos teóricos da tríade Sociologia, Antropologia e Educação.

É no caminho de observar, escutar, dar voz às crianças e propiciar espaços de expressão, que a Antropologia contribui, com seu olhar e reconhecimento das crianças como atores sociais, apontando a diversidade de culturas e linguagens infantis. Possibilitar que as crianças vivam plenamente suas infâncias a partir das suas expressões. (FRIEDMANN, 2018, p.5).

Construí este trabalho a partir da pergunta: Qual o livre brincar possível na escola de Educação Infantil? A partir dessa pergunta/provocação, que me ocorreu ao

pensar qual poderia ser meu tema de pesquisa, espero contribuir com o tema da escuta de crianças no espaço da escola de Educação Infantil.

Meu objetivo é refletir sobre as possibilidades de exercício da liberdade por parte das crianças quando estão na escola. Minha hipótese inicial é que neste espaço, sempre tão controlado e constantemente monitorado por adultos, é possível oportunizar para as crianças momentos em que possam ser livres para brincar do jeito que quiserem, com objetos variados e que não tenham uma função pré-definida (objetos de largo alcance).

Referente ao benefício desse tipo de proposta para o pleno desenvolvimento das crianças, busco respaldo nos princípios do brincar livre difundidos pela médica húngara Emmi Pikler, representada por Éva Kálló e Györgyi Balog, algumas das responsáveis por continuar a difusão dos ideais de Pikler no mundo:

Quando se permite que a criança experimente um objeto e tente todas as ações diferentes que pode fazer com ele, ela descobre suas potencialidades. Percebe que o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo. Em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão, de alguma maneira, um sentimento de êxito. Isso lhe abre virtualmente possibilidades ilimitadas de experimentar, através da atividade, algo parecido com a competência. A criança que vive essas experiências ganha confiança em si mesma [...] depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida; e é também o adulto que deve continuamente criar os requisitos e condições para que uma brincadeira livre e independente possa prosperar. (KÁLLÓ, 2017, p. 18).

Onde está a liberdade dentro da escola? Quais as oportunidades que as crianças podem ter de exercitar a liberdade dentro do espaço de uma escola? Essas e tantas outras questões tem me inquietado nos últimos sete anos, período em que trabalho com educação infantil.

A partir destes questionamentos, reflexões e estudos realizados ao longo do meu percurso formativo de dois anos nesta especialização, sinto que a educadora que sou foi aos poucos dando as mãos a pesquisadora que está nascendo em mim.

Diante de tantas inquietações e da minha busca pessoal por coerência e maior integridade com os ideais que me movem, reuni alguns princípios que considero fundamentais para o exercício da escuta das crianças e que nortearam minha investigação na pesquisa de campo:

- Exercitar o olhar, estranhar o que parece familiar. Com crianças sempre há descobertas a serem feitas, principalmente se você, enquanto educador/pesquisador,

mudar a sua perspectiva e assumir uma postura de quem aprende e não apenas de quem ensina algo a elas.

- Ao observar as crianças brincando você faz um importante exercício de escuta que ocorre não apenas com os olhos mas com todo seu corpo, sua sensibilidade e sua presença.

- É fundamental a quebra de paradigmas. Rever e ressignificar o papel do brincar dentro da escola de Educação Infantil, oportunizando mais situações em que aconteça o livre brincar.

Ao buscar na literatura científica identifiquei que há muitos trabalhos sobre diferentes aspectos do brincar, algumas produções voltadas mais para o livre brincar e poucas mais específicas, sobre os objetos de largo alcance.

Tive acesso a apenas uma produção que traz um recorte aproximado ao que adotei para este trabalho, apresentando a relação entre o livre brincar e propostas com objetos de largo alcance. Com o título “BRINCAR HEURÍSTICO: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos” de autoria de Darciana da Silva Mirelles, produzido em 2016.

Na parte final deste trabalho, a autora considera ter alcançado seu objetivo inicial, que era de pesquisar a contribuição do brincar heurístico como um potencializador do brincar espontâneo de crianças pequenas.

Sem abordar a questão do livre brincar, mas contemplando o aspecto da imaginação relacionado ao uso de objetos diferenciados, tive acesso ao artigo “Situação imaginária e materiais não estruturados: Uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos” de autoria de Kelly Zoppei Flores e Adriano José Hertzog Vieira, produzido em 2015.

Dada a escassez de produções científicas relacionadas ao uso desses materiais, cito ainda um terceiro trabalho, esse de Portugal, que apesar de utilizar uma nomenclatura diferente da que usei para os objetos, transita por um viés próximo ao meu.

Com o título “O Lugar dos Materiais Não estruturados em Creche e Jardim de Infância” de autoria de Daniela Sofia Minhós Rosa, a tese de mestrado, defendida em 2018, apresenta um comparativo entre propostas onde se usou materiais estruturados (brinquedos) e materiais não estruturados (objetos variados que não são brinquedos).

A autora parte de uma questão inicial sobre como otimizar a exploração dos materiais não estruturados em Creches e Jardins de Infância e optou por trabalhar

diretamente com as professoras das crianças, orientando-as no planejamento e aplicação das propostas com os materiais. Me pareceu ser uma pesquisa bem detalhada, com riqueza de detalhes nas descrições e indicativos sobre os ganhos para a aprendizagem das crianças.

O presente trabalho está dividido em 2 partes sendo a primeira referente a fundamentação teórica, em que apresento alguns aspectos relacionados ao tema da pesquisa. O item *A concepção de criança e a escola de Educação Infantil* apresenta um resgate histórico sobre a idéia de criança e as especificidades da escola de Educação Infantil.

O item *Ser um adulto que escuta as crianças* traz uma reflexão sobre a postura desejada para o adulto que se lança em pesquisas com crianças. Em seguida, os itens *O brincar e Espaços e materiais na Educação Infantil* discutem a importância do brincar para a vida das crianças e como os espaços e materiais podem contribuir para uma experiência mais rica para elas.

No item *As crianças e a criatividade* proponho uma reflexão sobre a criatividade e a imaginação, amparada nas idéias de pesquisadores e autores que consideram a criatividade como um processo psíquico em desenvolvimento nas crianças. Para finalizar essa primeira parte, dedicada ao Referencial Teórico, o item *Antropologia e a Pesquisa Etnográfica com crianças* apresenta, resumidamente, o crescente interesse da Antropologia pela pesquisa etnográfica com crianças.

A segunda parte do texto se refere a Pesquisa de Campo propriamente dita. No item *Relato dos Encontros com as Crianças* descrevo os meus encontros com as crianças participantes da pesquisa e as interações delas com os objetos de largo alcance e também apresento algumas reflexões elaboradas após a minha ida a campo.

Como mote para o encerramento deste trabalho, compartilho *Considerações sobre meu percurso*, onde apresento algumas reflexões, a partir da minha ida a campo, sobre as contribuições da pesquisa desenvolvida para o meu percurso como educadora e pesquisadora.

No mundo em que vivemos, onde os holofotes se voltam cada vez mais para as infâncias, considero de extrema relevância promover esse debate sobre o livre brincar associado ao uso de objetos de largo alcance na escola.

Espero que este trabalho contribua, de maneira significativa, para esse movimento de valorização da escuta de crianças em contexto escolar e que tenhamos

cada vez mais, adultos engajados em práticas que considerem as crianças como seres autônomos e capazes de, por si mesmas, dizer aos adultos sobre os seus mundos.

2. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E A ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

*Por uma idéia de criança
competente, artesã da própria
experiência e do próprio saber.
Perto e com o adulto.
Aldo Fortunati*

Causa um certo espanto pensar que houve um tempo em que não existiam crianças no mundo. Por mais que pareça absurda tal afirmação, de certa maneira ela é verdadeira pois embora sempre tenham existido crianças no mundo elas não eram reconhecidas como um grupo social.

O historiador Philippe Ariès é a principal referência em apontar a infância como uma categoria social, em seu livro *História Social da Criança e da Família* onde apresenta um estudo sobre a criança na sociedade, fazendo um resgate histórico por meio da análise de documentos iconográficos (fotos, imagens) e diários de época da sociedade burguesa industrial européia.

Ariès (1981) apresenta evidências que confirmam que, até o final da Idade Média não havia uma distinção entre o período da infância e a fase adulta da vida, “[...] o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (p. 81).

As crianças eram consideradas “homens de tamanho reduzido” e o infanticídio era uma realidade para as crianças que, se não morriam precocemente, estavam destinadas a uma vida sem afeto familiar e nenhuma importância na vida social de modo geral.

Ainda segundo Ariès, até o final do século XVII, as crianças permaneceram em uma espécie de anonimato na sociedade. Silenciadas, relegadas a serem meros objetos que deveriam reproduzir um modo de vida considerado mais adequado pelos adultos. Me causa profundo incômodo pensar o quanto desta postura “adultocêntrica” ainda persiste até os dias atuais nas relações dos adultos com as crianças.

A mudança cultural com relação a visão que se tinha da criança começou a acontecer de maneira lenta e gradual no final da Idade Média, com forte influência da Igreja Católica. Tal mudança foi denominada por Ariès como tendo dois momentos: de paparicação e apego.

A criança começou a ser considerada um ser extremamente frágil, que precisava ser protegida e cuidada, passando inclusive a ser educada pela própria família, o que não acontecia anteriormente quando as crianças eram entregues para serem educadas por outras famílias.

Diferente desses tempos remotos, em que se reduzia a criança a quase que um “não ser”, reflexo de uma visão limitada a lógica do adulto, na atualidade houve um progresso nesse sentido e as crianças ganham cada vez mais destaque na sociedade.

O tema das infâncias e crianças estão presentes nas mídias, redes sociais e são o foco de estudos da pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia e outras áreas do conhecimento.

Cursos, palestras, livros, revistas. Neste cenário, com tão variadas propostas para se pensar quem são as crianças e como podemos nos relacionar com elas e percebê-las em suas singularidades é fundamental explicitar qual é a concepção de criança que embasa este trabalho.

Transcrevo a seguir um trecho das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI que reconhece a criança como

Um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

É para este sujeito histórico e de direitos que pretendo dar as mãos sempre, tanto na minha prática como educadora quanto na pesquisa e aqui neste texto também. Sinto que tenho buscado essa criança real, distanciada da ideia romantizada que tão facilmente se pode ter quando se trata das crianças e de seu universo.

Apesar de um relativo progresso com relação a ideia do lugar da criança na sociedade e dos esforços que tem sido feitos ao longo das últimas décadas, ainda há muito a ser transformado no modo como os adultos olham para as crianças e pensam as práticas direcionadas a elas.

De fato, nós adultos, temos muito a aprender com as crianças. Como tão respeitosa sugere Friedmann (2020, p.13) em uma afetuosa carta dirigida às crianças: “Será que podemos aprender, através dos seus olhares, dos seus sentires e das suas vozes, quem vocês são de verdade?”.

É urgente que a sociedade como um todo, mas principalmente os que estão diretamente com as crianças no cotidiano, mudem o olhar, duvidem de suas certezas, como nos provoca COHN:

O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? [...] as crianças estão em toda parte, todos fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças. [...]. É como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas. (COHN, 2005, p. 7).

No que diz respeito à criança no ambiente escolar, há uma profunda diferença na escolha da nomenclatura. Criança ou aluno? Para mim, como educadora, com o passar dos anos e a experiência de viver o chão da escola, hoje percebo que não se trata apenas de uma mera escolha semântica.

A criança, quando está na escola é sim aluno pois está inserida em um contexto de aprendizagem formal, porém é fundamental que os adultos vejam para além do aluno. Cada uma com sua singularidade tão especial está na escola descobrindo a si mesma, as relações, o mundo.

A escola como um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, *aprender a viver* – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano. (BARBOSA, 2013, p. 218).

Aos adultos, é necessário reconhecer o quão precioso é esse movimento da vida que acontece todos os dias, o tempo todo, nessa instituição chamada escola. É preciso ter cuidado e certa delicadeza, sensibilidade pois é o humano se configurando em cada um desses pequenos seres.

Cada criança que vem ao mundo é como se fosse um pequeno milagre, a vida se renovando de novo e de novo. Ser educador da Primeira Infância, com essa postura de reverência para as potências das crianças, faz toda diferença no meu percurso.

Compreender essa essência (ser criança, estar aluno) influencia no meu olhar para este ator social e conseqüentemente nas minhas práticas como educador e adulto referência dessa criança no espaço da escola pois entendo que “a criança não sabe menos que o adulto, sabe outra coisa” (FRIEDMANN, 2011, p. 223).

Por muito tempo a escola foi um lugar para onde os adultos encaminhavam as crianças para que recebessem conteúdos que as preparariam para a vida adulta e tão somente com este objetivo. Imperava uma perspectiva baseada na lógica racional do adulto no que dizia respeito às crianças no espaço da escola.

A socialização entre crianças não era algo desejável, diria até que era duramente combatido como uma prática educativa indesejável em escolas do século 19. Conforme aponta Delalande (2011) ao trazer um registro histórico onde se lê que “a socialização entre crianças é prejudicial, pois ela destrói o trabalho do educador. Só uma socialização vertical, dos adultos para com as crianças, é desejável” (Delalande, 2011, p. 63).

É preocupante perceber o longo histórico de opressão das crianças no espaço escolar ao longo das décadas. Mais preocupante ainda se considero a escola para crianças de 0 a 6 anos que neste trabalho chamo de escola da Primeira Infância.

O grande desafio que se apresenta para esta escola é o reconhecimento das especificidades que a constituem, através de práticas coerentes com o momento próprio em que as crianças se encontram nestes primeiros anos de vida.

Justamente esta escola, tem se configurado como um espaço rico e privilegiado de convívio social para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Convívio esse que acontece tanto com adultos quanto com outras crianças, inclusive de faixas etárias variadas.

Se eu reconheço que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, nada mais coerente do que lutar para que a escola seja um dos espaços possíveis para a criança se expressar, de maneira legítima e com liberdade. O que me leva a uma breve reflexão sobre o modo como a instituição escolar lida com o tempo. Maria Carmem Silveira Barbosa traz importante contribuição sobre esse tema:

Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade. (BARBOSA, 2013, p. 216).

Não irei me estender neste aspecto, dada a brevidade deste trabalho mas entendo ser importante citar que uma das grandes questões/tensões que rondam a escola da Primeira Infância é relacionada ao uso do tempo e a percepção que os profissionais têm sobre o tempo nesse espaço de vida coletiva que é a escola.

Ao refletir sobre como se vive o tempo dentro da escola logo se torna evidente uma organização de rotinas que se baseia mais nas necessidades dos adultos e que pouco considera as reais necessidades das crianças, que por sua vez vivem em outro ritmo, em outro tempo que não é o tempo do relógio, do trabalho, da produção.

Os gregos compreendiam o tempo em três categorias distintas: *chrónos* (cronológico – passado, presente e futuro); *kairós* (o momento oportuno, o agora) e *aión* (um tempo metafísico, sem qualquer relação com o tempo do relógio). (BARBOSA, 2013)

Neste contexto de vida coletiva em que as ações das crianças são reguladas por um tempo fixo para diferentes tarefas e momentos do dia como sono, alimentação, brincadeira, na maioria das instituições não sobra tempo para uma das atividades mais importantes na vida das crianças, o brincar livre.

Para as crianças, que habitam esse tempo *kairós* e *aión*, é uma necessidade ter um tempo mais estendido para viver a experiência do brincar livre. Não existe brincar livre com um tempo marcado e cronometrado no relógio. Tempo rigidamente escalonado em uma planilha. Tais práticas empobrecem a experiência das crianças. Brincar livre pede um tempo maior e as crianças, intuitivamente, sabem disso. Qual adulto nunca ouviu de uma criança: “*Só mais um pouquinho*”.

São muitos os desafios que se apresentam para que essa escola mais respeitosa com as crianças exista na prática. Para garantir o bem estar e o desenvolvimento pleno das crianças que frequentam a escola da Primeira Infância é necessário adultos que estejam dispostos a olhar para as potencialidades dessas crianças, confiar em suas capacidades, se abrir para uma escuta que irá mobilizar todo o seu corpo e sensibilidade. No próximo capítulo irei aprofundar esse tema da escuta, mais necessário do que nunca no mundo.

3. SER UM ADULTO QUE ESCUTA AS CRIANÇAS

*Aprender a ver, ouvir,
observar e conhecer,
para considerá-las
sujeitos concretos e reais [...]
Altino José Martins Filho*

Gosto de pensar que faço parte de um coletivo de pessoas que estão por aí, espalhadas pelo mundo, pensando, estudando, pesquisando sobre as infâncias e buscando se conectar com as potências das crianças. São pessoas de diferentes segmentos da sociedade vinculados de alguma maneira à vida de crianças e eu me reconheço nesta diversidade de olhares como uma educadora curiosa e eternamente aprendiz.

Essa diversidade, que torna esse movimento de conhecer o universo das crianças tão bonito e rico e por isso humano, une a todos em um mesmo ideal, o de garantir que o mundo olhe para as infâncias de um jeito diferente e mais respeitoso, para garantir que as crianças possam ter vez e voz, não apenas como uma linda teoria mas como uma prática real, cotidiana.

Trata-se de uma grande e importante tarefa que compete a todos nós, adultos comprometidos com as crianças. Embora seja nobre essa tarefa de garantir que as vozes delas, muitas vezes sufocadas, sejam ouvidas na sociedade, não é algo fácil. O adulto que se engaja nessa missão deve estar comprometido em honrar as crianças e disposto a realizar uma quebra de paradigmas pois,

[...] a aceitação da voz das crianças como expressão de sua participação na sociedade demanda esforço por parte dos adultos, que ultrapassa a simples habilidade de escutá-las, pois requer empenho ainda maior para aceitar que as crianças tem muito a nos dizer, que tem vontades, sentimentos, pensamentos e, para tal reconhecimento, torna-se necessário que admitamos a nossa incompreensão no que se refere a seu modo singular de ser e assim construamos formas múltiplas e plurais para nos comunicarmos com elas. (FILHO, 2013, p. 56).

Ao olhar para a história das infâncias ao longo do tempo, percebo a importância e a urgência de sair de uma perspectiva em que a criança é considerada como um “vir a ser”, uma folha em branco onde se deposita conteúdos e partirmos para uma perspectiva radicalmente oposta em que os adultos compreendam as infinitas

potências das crianças no agora, na vida presente vivida por cada criança neste mundo.

Temos de nos despir de hábitos, preconceitos e tabus para de fato ver e, principalmente, ouvir nossos semelhantes; para nos mantermos maravilhados, abertos, como as crianças nos ensinam, pois elas sempre estão inteiramente presentes nas relações. (LAMEIRÃO, 2007, p. 37).

Mais do que qualquer curso que se possa fazer, livros que se possa ler, para dar início a essa prática de escutar as crianças é fundamental mergulhar em si mesmo e realizar um exercício de autoconhecimento. Arrisco dizer que tal exercício de autoconhecimento deve se tornar uma prática constante, pois a escuta se dá na relação com o outro e quando esse outro é uma criança, nós enquanto adultos precisamos constantemente acessar a criança que um dia fomos, (FRIEDMANN, 2020).

A respeito deste mergulho interior e da importância de se fazer esse movimento para dentro de si mesmo na fase adulta, trago a reflexão de Friedmann (2020) que se baseia em James Hillman, psicoterapeuta junguiano norte americano. Em seu livro O código do ser, Hillman defende que é na infância que se revelam alguns sinais considerados como indícios de uma essência única de cada indivíduo.

Esses sinais acompanham os indivíduos até a fase adulta e apesar de muitos não darem importância a esses recados da alma, os sinais continuam latentes em cada um de nós através de expressões variadas de comportamento, habilidades, dons, preferências.

Mas é fato que poucos são os adultos que se detêm para escutar ou para tentar elucidar o que esses sinais e manifestações dizem, comunicam, expressam. E é bem ali que moram as sementes da alma profunda de cada um, daquilo que sinaliza o caminho da individuação de cada ser humano. (FRIEDMANN, 2020, p. 29).

Quando um adulto que convive com crianças se permite resgatar a sua própria essência, possibilita para si mesmo uma maior abertura para escutar essas crianças e de tal modo, cria caminhos que o levam a reconhecer os sinais da alma delas.

Ao dar vez e voz às crianças esse adulto contribui para que as narrativas das infâncias venham à tona e existam no mundo através das próprias crianças e não apenas através de adultos que se propõem a serem representantes delas.

É arriscado e delicado que estas escutas comecem a se tornar 'moda', e, portanto, nos cabe desenvolvê-las, aprofundá-las e, com os resultados e produções obtidos, construir novos conhecimentos, originados pelas vozes e expressões das próprias crianças. (FRIEDMANN, 2018, p. 8).

A escuta ocorre não apenas com os ouvidos mas com os olhos, com o corpo todo. Na relação do adulto com cada criança e com o grupo como um todo. Neste processo complexo, se o adulto possibilitar tempo e espaços para a livre expressão das crianças poderá perceber qual é o repertório delas e também quais as descobertas estão acontecendo, identificar interesses e preferências. Adentrar em seus universos.

“Escuta” do latim *auscultare*, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro. (FRIEDMANN, 2020, p. 131).

Para finalizar esta breve reflexão, considero importante destacar um aspecto da escuta abordado por Friedmann (2020) quando afirma que escuta e observação são indissociáveis. Talvez pareça óbvio essa constatação, porém, não o é se considerarmos que escutar é ir além do que os ouvidos podem captar, e observar também vai além do que os olhos podem ver.

Para conhecer os diversos modos de expressão das crianças é preciso se aventurar a escutar e observar, o que aumenta e muito o desafio para os adultos pois as crianças são seres livres, sem compromisso com a lógica racional dos padrões comportamentais do mundo.

É no brincar que os adultos podem ter a oportunidade ímpar de adentrar nos universos habitados pelas crianças e saber um pouco mais sobre suas essências. No próximo capítulo irei explorar o tema do brincar, tão importante na vida das crianças.

4. O BRINCAR

*O brincar é o último refúgio
de espontaneidade que a
humanidade tem.
Lydia Hortélio*

Escolhi abordar o tema do brincar considerando-o como uma prática cultural que está presente na vida do ser humano desde o nascimento. Justamente por ser uma prática cultural, o brincar resulta da interação do ser humano com o meio em que vive.

Apesar de ser uma atividade intrínseca, presente em todo ser humano, a brincadeira tem um forte caráter social. Brincar se aprende sim! É por meio da transmissão cultural que se enriquece o universo do brincar. Por isso, as possibilidades que o ambiente oferece e as relações estabelecidas entre quem brinca e o brinquedo, bem como entre os participantes da brincadeira, são fundamentais para que ela aconteça. (GIROTTI, 2013, p. 21).

No entanto, é inegável a existência de uma certa pré-disposição interna para o lúdico ou “uma tendência lúdica” como aponta Huizinga:

Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de *Homo sapiens*, com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana quanto na animal, e é tão importante quanto o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura. (HUIZINGA, 1999, p. 1).

O brincar contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de habilidades corporais, linguísticas e cognitivas das crianças, principalmente nos primeiros 7 anos de vida. (LAMEIRÃO, 2015, p. 64).

Além da contribuição para o desenvolvimento das habilidades citadas acima, é importante reforçar que no Brasil há diversos documentos que apresentam os eixos norteadores das práticas na Educação Infantil e que validam o brincar como um direito garantido legalmente a todas as crianças. Em um desses documentos é considerado fundamental “[...] garantir à criança acesso à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (DCNEI, 2010, p. 18).

O ser humano segue pela vida e alguns adultos preservam em si esse impulso para o lúdico, essa forma de expressão tão genuína do ser humano – “Não há nada que o homem faça, saiba, perceba, pense, espere, ou tema que não possa ser iniciado, experimentado, exercitado ou, pelo menos pressentido no brincar das crianças” (LAMEIRÃO, 2007, p. 57).

Tais evidências revelam que “o desejo infantil de brincar nasce de uma necessidade fundamental. Tendo em conta cada etapa do desenvolvimento, a vida da criança consiste basicamente em brincar” (KÁLLÓ, 2017, p. 9).

O brincar atua como uma licença para as crianças que, inseridas no mundo dos adultos, podem simplesmente ser pois “a brincadeira atua de dentro para fora.” (LAMEIRÃO, 2007, p. 65). Existem muitas formas de brincar, desde o bebê que descobre o próprio corpo e brinca com as mãos e os pés e depois com o adulto mais próximo, passando pelas brincadeiras aprendidas em grupo, o brincar com regras e o brincar livre.

Brincar é um exercício de liberdade que adquire especial valor no desenvolvimento das crianças, como aponta FRIEDMANN (2013, p. 45) ao afirmar que “Nas brincadeiras inicia-se, no meu entender, uma das possíveis origens de construção do ser humano: suas linguagens”.

Ao pensar sobre a vida das crianças e o modo como se relacionam com o mundo que as cercam, é possível reconhecer o brincar como essa via de expressão não verbal e a principal linguagem delas, além de permitir que as crianças sejam produtoras de cultura.

É na relação com os adultos que as cercam e com outras crianças que elas são capazes de construir essas culturas infantis, nascidas do encontro entre as culturas dos adultos e o próprio repertório do universo simbólico que faz parte da vida de todas as crianças, nos mais diversos contextos de vida.

Além da herança genética recebida por todas as crianças, elas são também atores sociais e produtoras de culturas – não somente suas reprodutoras ou consumidoras. É fundamental pensar, então, em culturas múltiplas, diversas, particulares e, ao mesmo tempo, universais. Nas culturas infantis instauram-se ideias, valores, costumes e conhecimentos que as crianças expressam por meio de suas múltiplas linguagens. (FRIEDMANN, 2018, p. 34).

Observar as crianças quando estão brincando é estar atento às suas múltiplas formas de expressão através de uma escuta ativa. Só assim é possível para o adulto

entrar no universo delas e ter uma prática que respeite as suas singularidades. Através do brincar as crianças exercitam o seu estar no mundo com espontaneidade.

É importante que os adultos tenham especial atenção as singularidades de cada criança, principalmente quando esse brincar ocorre na escola, espaço privilegiado de interação social em que as crianças estão inseridas a maior parte do tempo em contextos coletivos.

Sem dúvida é muito positivo que elas tenham a possibilidade de interagir com diferentes adultos e outras crianças porém cabe aos adultos que as acompanham, nestes espaços de vida coletiva, pensar em práticas que permitam as expressões individuais, que tornam cada criança única no mundo.

Através do cuidado do adulto com esse aspecto ético do respeito na relação com as crianças, pode ser garantido a elas algo precioso - o exercício da Liberdade na escola. Liberdade de ser, sem ter que se encaixar em um padrão pré estabelecido.

E é no brincar livre que cada criança pode saber de si mesma a partir de seus interesses, idéias e desejos. Ao realizar esse exercício de subjetivação, ela conta muito de si, através dos seus gestos, falas e imagens.

Definitivamente, não é impondo o que os adultos acham que é melhor ou o que é mais conveniente para eles, por questões da vida prática, que as crianças terão espaço para exercerem o protagonismo que lhes é tão precioso. As crianças amam a liberdade pois está latente nelas ainda o contato com esse mundo interno que existe em todo ser humano mas é esquecido no curso da vida adulta. (FRIEDMANN, 2020).

De tal modo, convido a todos que estão lendo este trabalho a se colocarem no lugar das crianças e considerar o que elas devem sentir ao poderem ser livres ao brincar. Sem a preocupação com o tempo do relógio ou se irão aprender algo com aquela atividade. Apenas ser. Ser crianças.

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

Nesta concepção, cabe aos adultos o desafio de sair do lugar de detentores do conhecimento e experimentarem aprender com as crianças sobre elas mesmas. Se permitir aprender com as crianças através da sua principal forma de expressão, o brincar.

As crianças são muito generosas na maior parte do tempo e mostram com frequência, através de expressões verbais e principalmente não verbais, o que querem, o que sentem, do que precisam. E ao brincar livremente esse transbordamento de sentimentos e emoções acontece com muita intensidade:

Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver. Brincar com espontaneidade, sem regras rígidas e sem precisar seguir estritamente o folheto de instruções dos brinquedos, é explorar o mundo por meio dos objetos. Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega as próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento mais saudável, que a estimula a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência. (MACHADO, 2010, p. 27).

No próximo capítulo, abordarei a relação desse brincar espontâneo com o uso de objetos de largo alcance interligado a uma reflexão sobre a importância dos espaços. Pensar nesse livre brincar dentro do espaço da escola de Educação Infantil tem sido minha grande paixão nos últimos anos. Associar as propostas com esses objetos a esse exercício de liberdade das crianças parece contribuir positivamente para outro exercício fundamental para elas, relacionado ao desenvolvimento da criatividade e imaginação.

5. ESPAÇOS E MATERIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*É fundamental a criança ter
um espaço povoado de objetos
com os quais possa criar,
imaginar, construir [...]
Maria da G. S. Horn*

Neste capítulo irei abordar a importância dos espaços e dos materiais que são oferecidos às crianças na escola de Educação Infantil. Convido para uma reflexão sobre como tais aspectos estão relacionados quando se pensa em uma proposta com a intenção de promover o livre brincar.

Antes de qualquer intervenção no jogo da criança é preciso entender sua natureza criativa, seu modo de encarar a vida com toda a seriedade que uma brincadeira pede. Por isso nosso compromisso é dar conta de transformar os espaços de sala de aula, parque e outros, o melhor que pudermos em espaços repletos de possibilidades de brincadeiras. Aprender a olhar para o espaço e transformá-lo constantemente. Tomar posse desses espaços e dar posse às crianças. (KLISYS, 2006, p. 3).

Pensar sobre os materiais é pensar sobre os espaços. Na intersecção desses dois aspectos (materiais e espaços) mora a intencionalidade do adulto que prepara uma proposta para acolher o brincar das crianças. Diante da ação do adulto, os espaços se transformam em ambientes que podem acolher, desafiar as crianças.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente. [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado. (HORN, 2004, p. 28).

É papel do educador planejar com intencionalidade bons contextos para o brincar, em espaços que sejam acolhedores, na medida em que permitam o protagonismo das crianças em um ambiente que a faça sentir-se segura e que proporcione a elas os limites de que necessitam (LAMEIRÃO, 2007), e ao mesmo tempo que sejam espaços provocativos, oferecendo diversidade de materialidades, para que as crianças construam suas narrativas.

O ambiente, no entanto, não se resume apenas em condições externas; também é preciso cuidar do ambiente interior. Podemos visitar uma casa arrumada, onde os objetos estão em ordem, limpos, bonitos ... ainda assim, nos sentimos mal, o espaço não é acolhedor. O que acontece? Trata-se das

condições internas, da intenção posta nesse ambiente pela pessoa que cuida dele. (LAMEIRÃO, 2007, p. 26).

O cuidado do adulto ao preparar um espaço para acolher o brincar de crianças pode ser interpretado como um indício da concepção que esse adulto tem das crianças e de suas necessidades para um pleno desenvolvimento como ser humano em formação.

A organização dos materiais no espaço também contribui para a relação que as crianças poderão ter com esse espaço físico, resultando em um ambiente que se transforma conforme as crianças se relacionam umas com as outras, com os adultos e com os materiais.

Segundo Lameirão (2007) em seu livro *Criança brincando! Quem a educa?* o adulto deve ser o responsável pela tarefa de “gerar, organizar, cuidar do espaço” para garantir as condições necessárias para que as crianças desenvolvam sua principal atividade que é o brincar.

Com relação aos espaços e materiais na escola de Educação infantil, um dos documentos de referência para as práticas nesses espaços é o de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, onde se lê que:

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. (BRASIL, 2006, p. 40).

Para esta pesquisa escolhi uma categoria específica de materiais chamados de objetos de largo alcance, que tem como característica principal o fato de que não há uma função pré-concebida.

A principal referência para uso desse termo é o estudioso Aléxis Leontiev em seu texto clássico *Os Princípios da Brincadeira Pré-Escolar* (1989). Neste texto, Leontiev defende que neste período que antecede o ingresso da criança em uma rotina propriamente escolar, a brincadeira acontece em função das propriedades dos objetos que a criança manipula. Por se tratar de um período da vida da criança em que a curiosidade trabalha a favor da exploração, qualquer objeto se torna atrativo para o brincar.

No entanto, meu primeiro contato com este conceito se deu através da pesquisadora Adriana Klisys, que desenvolve um importante trabalho de formação

sobre as vivências lúdicas de adultos e crianças através de cursos, livros, artigos e exposições pelo Brasil.

Recorro a própria Adriana para, de maneira breve porém bastante precisa, explicitar um pouco mais sobre esses objetos cuja finalidade aparece quando a criança tem contato com eles:

É interessante que se tenha materiais versáteis que podem se transformar em muitas coisas, tal como panos, tocos de madeira, sucatas, etc. O psicólogo Leontiev, estudioso do jogo infantil, dá um nome interessante para tais materiais, os chama de objetos de largo alcance, pois pela própria plasticidade da forma pode prestar a diferentes modos de uso. (KLISYS, 2006, p. 3).

Existem outros termos bastante usados e que se referem a materiais semelhantes aos objetos de largo alcance. De acordo com a pesquisa que realizei para este trabalho, os termos mais usados são:

- Materiais não estruturados: deriva do termo em inglês *Theory of Loose Parts* (Teoria das Partes Soltas) que é uma teoria inicialmente elaborada pelo arquiteto norte americano Simon Nicholson que se baseia na idéia de que peças soltas auxiliam a criatividade. Assim como os objetos de largo alcance nesta categoria estão incluídos todo tipo de embalagens de papelão, latas, tampas, descartes de indústrias como bobinas, caixas, tecidos, peças plásticas e de outros materiais.

- Brincar Heurístico ou Jogo Heurístico: Estes termos são atribuídos a duas teóricas da Educação – Elinor Goldschmied e Sonia Jackson no livro *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2006). No Brasil, um dos principais representantes deste tipo de abordagem do brincar é o educador Paulo Fochi que lançou o livro *O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no observatório da cultura infantil* (2018). Nas propostas do brincar heurístico se prioriza o uso de elementos da natureza como folhas, pedras, madeira, sementes, objetos de couro ou cerâmica e outros que remetam a natureza. Geralmente não se recomenda o uso de plástico nestas propostas porém é comum que, na prática de muitos educadores, acabem se misturando objetos de plástico, latas aos objetos naturais.

Pela minha experiência com propostas de brincar com tudo que não é brinquedo, entendo que o conceito de largo alcance atende de maneira mais satisfatória ao desejo de proporcionar às crianças o máximo de liberdade possível enquanto brincam.

Sob a denominação Objetos de Largo Alcance cabe uma infinidade de materiais diversos, tanto naturais quanto os restos industriais, sucatas. As considerações a seguir se baseiam em leituras e pesquisas que tenho feito nos últimos 3 anos e também na prática, resultado da observação de crianças brincando com esses objetos.

São aspectos que considero relevantes ao se trabalhar com esse tipo de proposta:

- Permitir a livre exploração dos materiais. Não direcionar o brincar.
- Disponibilizar os materiais, montar da forma como você julga mais adequada para o grupo de crianças, e observar como as crianças brincam. O apelo estético é muito importante neste tipo de proposta. Por isso, é importante pensar no espaço, nos materiais, nas quantidades e variedades.

- Não é necessário brincar junto com as crianças. Experimentar ser esse mediador observador, assumir uma postura de pesquisador. Pode-se descobrir muito sobre as crianças nesse exercício de escuta ativa. Se alguma criança te convidar a participar, você atende ao convite e logo que for possível volte a sua posição de observador

Os objetos de largo alcance favorecem o exercício da liberdade por parte da criança, na medida em que esse tipo de proposta permite que a criança explore livremente esses materiais, exercitando sua criatividade e dando vazão a curiosidade, a postura investigativa, característica inata das crianças.

Nas propostas com esses objetos, a liberdade mora na escolha. A amplitude de possibilidades que este tipo de proposta favorece, combina perfeitamente com essa necessidade vital que as crianças têm por liberdade.

Neste trabalho eu considero os objetos de largo alcance como os brinquedos. Assim como Piorski (2016, p. 50) compreendo o “brinquedo como lugar de viver o extemporâneo, as impressões de outro lugar, de esquecer a objetividade do mundo”. Portanto, uma caixa de papelão pode ser absolutamente qualquer coisa: um ninho para conter o corpo, uma casa, um castelo ou um barco. Nada é por muito tempo. Tudo pode ser. Um cone que agora é um telefone, logo mais pode ser uma luneta e depois um sorvete.

Os materiais podem ser naturais ou sintéticos e podem ser usados sozinhos ou combinados com outros materiais e até mesmo com brinquedos. Ao usar os objetos de largo alcance, o adulto já estará fomentando a criatividade pois brincar com tudo

que não é brinquedo permite à criança ampliar seu universo simbólico e experimentar diferentes possibilidades de manipulação dos materiais, diferentes formas de ocupar os espaços e de movimentar o próprio corpo.

No próximo capítulo irei abordar o tema da criatividade como um processo psíquico que acontece conforme as crianças interagem com o meio em que vivem. Apresentarei um aporte teórico que sustenta a importância do brincar para o desenvolvimento dessa criatividade.

6. AS CRIANÇAS E A CRIATIVIDADE

*As crianças e suas brincadeiras prediletas
de inventar brincadeiras!
A vivência lúdica sem dúvida
é a alma para a criatividade!
Adriana Klisys*

A criatividade é frequentemente associada ao brincar das crianças e trata-se de um conceito que suscita opiniões divergentes entre os estudiosos da Educação e da Psicologia, duas áreas que se debruçam há tempos sobre esse que parece ser um fenômeno mágico e cercado de mitos.

Para este trabalho irei considerar o conceito de criatividade atravessado pela teoria histórico-cultural difundida por Vigotski e referenciado por Mozzer (2008, p.1) quando diz entender a criatividade “[...] como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira.” e que, para ser desenvolvida, é influenciada pela cultura em que a criança está inserida.

Pela minha vivência como educadora, concordo com essa visão histórico-cultural que considera a relevância dos contextos histórico, social, cultural, familiar e escolar e as experiências que são propiciadas às crianças como fator determinante para o desenvolvimento pleno da criatividade.

Mozzer *apud* Meira (2008) entende que o brincar, por contribuir para a construção da subjetividade da criança, representa um espaço privilegiado de criação e que as interações das crianças com o meio e com outras crianças e adultos podem promover um bom desenvolvimento da criatividade ou inibir essa capacidade.

Neste capítulo irei considerar também que as crianças possuem, desde o nascimento, uma forte tendência para a criatividade, o que se torna rapidamente perceptível nas brincadeiras que realizam. As crianças são muito competentes no campo da criatividade, e por consequência da imaginação, e me referencio em Piorski (2016) quando diz que “um menino imaginador é um menino apetrechado.”

Farei um paralelo desse universo criativo, tão característico das crianças, com os materiais de largo alcance como potencializadores dessa capacidade de criar. Considerar esses materiais como os “apetrechos” que servem à inventividade das crianças:

O brincar não tem a especialidade técnica; está mais próximo do trabalho do artesão do que do homem industrial. O material do brincar, do brincar dos restos, especialmente dos restos naturais, traz a matéria essencial sem os racionalismos do brinquedo pronto, amadurado à realidade. (PIORSKI, 2016, p. 103).

Brincar com tudo que não é brinquedo permite à criança exercitar a criatividade e de forma complementar “O uso do símbolo - de considerar uma coisa como sendo outra - é uma característica do pensamento imaginativo” (KLISYS, 2006, p. 1).

Brincar com tudo que não é brinquedo permite à criança exercitar a criatividade. De forma complementar, ao oferecer materiais de largo alcance para o brincar, o adulto contribui para que a criança desenvolva ainda mais a capacidade de representar e simbolizar, que já está em pleno desenvolvimento nos primeiros 7 anos de vida.

Para as crianças não há qualquer compromisso com uma lógica racional pois “a imaginação é a verdade da criança [...]” (PIORSKI, 2016, p. 25) e é no Jogo Simbólico (Faz de conta) onde realidade e fantasia se misturam e coexistem.

As vivências com suportes e materiais podem contribuir para o desenvolvimento criativo da criança/aluno, pois o contato e a experiência com materiais, com suportes variados e em diferentes espaços ampliam a sua percepção, a sua imaginação, a sua intuição, a sua criação e a sua emoção. Saber utilizar materiais e suportes e os espaços diversificados, além de promover a alegria da investigação, aguçam a curiosidade das crianças/alunos e lhes dá possibilidade de materializar as suas idéias por meio das manifestações artísticas e culturais. (PILLOTO *et al.* 2009, p. 78).

De tal maneira, é justamente quando é permitido a elas exercerem a liberdade para criar, de acordo com os seus mundos internos, que podem ser livres e experimentar diferentes possibilidades de expressão, expandindo assim o seu universo simbólico. Como salienta Klisys:

O uso do símbolo – de considerar uma coisa como sendo outra – é uma característica do pensamento imaginativo. Uma caneta, a princípio, é um objeto que serve para escrever, mas nas mãos de uma criança pode virar termômetro, cigarro, pente, lixa de unha, etc. tudo isso só é possível porque a criança é capaz de utilizar símbolos, a caneta vira, na brincadeira, símbolo do termômetro, do pente ... Por isto esse tipo de jogo se chama Jogo Simbólico. (KLISYS, 2006, p. 1).

Em nossa cultura consumista, em que há tantos brinquedos tecnológicos, com luzes a piscar para todos os lados, oferecer às crianças objetos diversos que não são brinquedo é dar a elas a oportunidade de saírem de uma postura de observador passivo para a postura de investigador, explorador.

Proporcionar às crianças a oportunidade de realizar esse exercício de autonomia que o brincar livre com objetos de largo alcance proporciona, traz infinitos

benefícios para o seu desenvolvimento pois permite que elas explorem e desenvolvam essa tendência para a criatividade.

É crucial que a criança descubra por si mesma tanto quanto possível. Se a ajudamos a finalizar cada tarefa, a estamos privando do mais importante aspecto do seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para qual são oferecidas soluções prontas. (Pikler *apud* Kálló & Balog, 2017, p. 6).

Qualquer adulto que já parou para observar crianças brincarem certamente deve ter percebido os diálogos imaginários delas com algum objeto inanimado. Nestas conversas, as crianças formam imagens de um mundo que passa a existir para elas e os objetos se transformam quantas vezes as crianças acharem necessário para alimentar essa imaginação. (LAMEIRÃO, 2007)

As crianças são mestres em transformar objetos. Como em um passe de mágica gravetos viram varinhas de condão, materiais aparentemente sem utilidade se tornam brinquedos inventivos [...] os objetos utilitários, brinquedos, diferentes materiais servem como elos entre a criança e o meio. Proporcionam oportunidades para ela representar ou expressar seus sentimentos, preocupações ou interesses e se constituem em um canal para a interação social com os adultos ou com as outras crianças (KLISYS; CAYUBI, 2004, p. 20).

Esse brincar espontâneo com objetos precisa ser conhecido pelos adultos para que, através dele, possam talvez conhecer a alma de cada criança que habita este mundo. A pesquisa realizada por mim pretende contribuir para lançar luz a esses tesouros que as crianças trazem para o mundo quando brincam.

No próximo capítulo irei abordar o tema da pesquisa de campo pelo viés da antropologia (pesquisa etnográfica) através de reflexões em um diálogo com alguns autores que embasaram este trabalho.

7. ANTROPOLOGIA E A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS

*A postura antropológica muito mais sugere a necessidade de nos abirmos para aprender com os outros e dos outros – das crianças: apreender e sentir suas realidades, seus momentos, seus valores, seus jeitos de ser e viver suas infâncias naquelas oportunidades em que, de perto, temos o privilégio de acompanhar estes retalhos de suas vidas.
Adriana Friedmann*

O interesse da antropologia pelo “mundo das crianças” como cita Clarice Cohn em seu livro *Antropologia da Criança* (2005) é relativamente recente, se comparado a outras áreas das ciências humanas como psicologia, sociologia e pedagogia.

Os primeiros estudos antropológicos sobre o universo das crianças surgiram entre as décadas de 1920 e 1930 com destaque para Margaret Mead, antropóloga norte americana que desafiou a idéia do determinismo biológico, e do desenvolvimento da criança em fases pré-estabelecidas, teoria defendida até então por estudiosos da psicologia.

Tanto para Mead quanto para outros antropólogos de destaque nesta época de grandes descobertas para a pesquisa etnográfica com crianças, como o francês Marcel Mauss, se tornava evidente que a cultura se sobrepunha ao biológico e exercia grande influência na formação da criança como um sujeito. (DELALANDE, 2011).

Muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo das crianças, em diferentes contextos culturais, tem utilizado a metodologia da pesquisa etnográfica por entender “ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem” (COHN, 2005, p. 9).

Embora eu e tantos outros pesquisadores das infâncias sigamos tentando apreender sempre algo e um pouco mais desse universo tão rico das crianças, certamente nunca será o suficiente porque as experiências não cabem facilmente na escrita.

A razão pela qual a pesquisa com crianças demanda outro modelo de análise dos etnógrafos é o fato das crianças aprenderem do mundo e dizerem dele não através da oralidade, especificamente, mas através da experiência. Assim, a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas. Esta particularidade exige do

pesquisador que apreenda e dialogue com as crianças também através de suas práticas. O que se aprende através dos usos dos sentidos não pode ser ensinado através da oralidade. O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve apreender delas como elas apreendem do mundo: pela experiência. (SOUZA, 2015, p. 151).

Com o passar dos anos, a Antropologia adentra cada vez mais por esse “mundo das crianças” contribuindo de maneira significativa para o movimento de mudança sobre a concepção equivocada de crianças como seres incompletos e pouco capazes.

É urgente estar com as crianças e apreender delas próprias os dados de realidade necessários para uma análise mais fiel de seus fazeres. Para nós, adultos, alcançarmos a compreensão do que é importante para a vida das crianças só é possível se entendermos que:

[...] precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer entender a criança a partir do seu próprio ponto de vista. (COHN, 2005, p.8)

Embora eu já tivesse contato com a perspectiva de ser um educador que observa as crianças e se posiciona no cotidiano com elas como um pesquisador das suas narrativas, eu ainda não havia realizado uma pesquisa de campo de maneira formal e do ponto de vista da Antropologia.

Antes da minha ida a campo me dividia entre os sentimentos de curiosidade e ansiedade, talvez um pouco de receio pelo que me aguardava. Em meio as incertezas e temores, me lancei ao desafio “com espírito de aventureiras e aventureiros, em uma empreitada afortunada” (Filho, 2011, p. 4) e com muitas idéias sobre como realizar esse exercício que vai além do olhar, que exige mobilizar a minha sensibilidade, tendo em vista que a escuta das crianças não se dá apenas com os ouvidos.

A antropologia é uma ciência que não tem suas técnicas predeterminadas rigidamente, sendo necessário escolhê-las a cada vez, conforme as características e natureza dos problemas, construídos abstratamente pelo pesquisador, e que conformam o próprio objeto de estudo. (SOUZA, 2015, p. 141).

Meses antes de iniciar a pesquisa de campo, eu sabia que gostaria de olhar para as crianças no ambiente escolar e conforme fui assistindo as aulas, tendo contato com as proposições apresentadas no curso fui me aproximando de uma ideia mais clara a respeito de qual poderia ser o aspecto a ser observado na minha pesquisa.

Há 7 anos vivo o chão da escola pública e de todas as tensões e complexidades inerentes a essa vivência, um aspecto me desinquieta de forma mais constante e intensa. Falo da liberdade. As leituras, aulas e reflexões explicitaram meu desejo de investigar quais as possibilidades que as crianças tem de exercício da liberdade dentro desse espaço escolar, sempre tão marcado por regras e controle.

O uso dos materiais de largo alcance associado a essa liberdade me pareceu fazer bastante sentido, tendo em vista a função não definida destes materiais, característica que permite que as crianças desenvolvam a criatividade e a imaginação ao terem contato com essas materialidades.

Quando escolhi realizar esta pesquisa no ambiente escolar, eu sabia que o meu maior desafio seria limpar o olhar do que me é familiar com relação às crianças e conseguir estranhar o corriqueiro, pois nenhuma criança é igual a outra, mesmo que sejam da mesma faixa etária. E eu, mesmo trabalhando em escola com Educação Infantil deveria considerar a diversidade inerente a condição humana e obviamente presente no espaço escolar.

Para um estudo sobre crianças ser antropológico, não é necessário que seja apenas sobre crianças de outras culturas e sociedades: pode ser sobre fenômenos e temas próximos do próprio meio social do pesquisador, evitando a ilusão do conhecimento prévio. Ele deve ser capaz de reaprender o que lhe parece natural. (FRIEDMANN, 2011, p. 228).

Após definir qual seria meu tema de pesquisa, precisei escolher a faixa etária. Tendo em vista que trabalho há cerca de seis anos na mesma creche do município com crianças da faixa etária 2 a 3 anos, pensei ser importante diversificar tanto a faixa etária quanto o local onde seria feita a pesquisa.

Em contato com a Secretaria de Educação, para apresentação da proposta de pesquisa e posterior assinatura das autorizações necessárias, foi definido o local da pesquisa. A unidade escolar está em funcionamento desde 2017 e atende crianças de 4 meses até 5 anos e 11 meses (Berçário até Pré II). As crianças, em sua maioria, estão inseridas em famílias da classe de renda baixa.

A escola foi construída em uma área próxima à zona rural da cidade e fica distante 8 km do centro de São Pedro, cidade do interior de São Paulo. Com relação a procedência dos alunos, em grande parte residem nos bairros: Núcleo Habitacional Theodoro de Souza Barros, Loteamento Alpes das Águas, Paiol de Telhas, Engenho São Pedro, Sítio São Francisco, Sítio Bebedouro, Fazenda Bela Vista; Margens da

Rodovia SP 191, além de uma pequena parcela de alunos de outros bairros, que chega a escola com transporte particular.

Após uma conversa preliminar com a diretora da escola, ficou definido que a pesquisa seria feita com um grupo de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (Pré I) que frequentam a escola em tempo integral. No período da manhã o grupo fica com uma agente cuidadora e a tarde com a professora.

Considerando o caráter da minha pesquisa, relacionado ao livre brincar, preferi fazer a observação no período da manhã pois na rotina desse grupo, esse momento com a cuidadora não tem a obrigatoriedade de uma rotina pedagógica. Eu queria as crianças o mais livres possível.

Além das autorizações encaminhadas para a Secretaria de Educação foi feita uma específica para a direção da escola e outra para a agente cuidadora responsável pelo grupo de crianças no período em que a pesquisa seria feita. (ver anexos 1, 2 e 3).

Para a elaboração das autorizações que seriam enviadas aos responsáveis pelas crianças, considerei que por serem leigos em educação deveria adotar uma linguagem clara e acessível para explicar o objetivo da pesquisa (ver anexo 4).

Outro aspecto desse momento que antecedeu a ida a campo tratou da autorização para uso da imagem e narrativas das crianças. Por questões éticas e de transparência, quis deixar claro para os responsáveis que fotos e vídeos das crianças brincando com os materiais fariam parte dos meus registros e que tais materiais poderiam ser usados posteriormente, como parte do trabalho escrito e na apresentação para a banca.

Como seria realizado o consentimento das crianças também me inquietava. Considerei ser fundamental encontrar uma maneira de ter esse consentimento da própria criança pois como lembra SOUZA (2015, p.145) “[...] a aceitação da pesquisa pelos adultos não significa o ser aceito pelas crianças. E sem a aceitação dos sujeitos não há pesquisa”.

Por todas as questões éticas estudadas no curso, envolvendo o respeito à criança e ao seu estar no mundo como um sujeito pleno e de direitos, era inconcebível para mim não ter esse consentimento. Com relação a essa temática da autorização das crianças, Sonia Kramer contribui com importantes reflexões ao analisar que,

[...] muitos pesquisadores tem buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques

teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objetos. (KRAMER, 2002, p. 45).

Ao realizar a pesquisa em busca de modelos de consentimento com crianças, principalmente as que ainda não são alfabetizadas, percebi que pedir esse consentimento não é uma prática usual, dada a dificuldade em localizar pesquisas anteriores que tenham adotado tal metodologia.

Tive acesso a um único documento que se aproximou do que eu pretendia realizar. Trata-se de um artigo publicado em 2017 no jornal eletrônico Pensar a Educação, de autoria do pesquisador Otavio Henrique Ferreira da Silva, vinculado a Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.

No texto, intitulado Termo de assentimento livre e esclarecido na pesquisa com crianças da Educação Infantil, o autor salienta a importância de se adotar práticas éticas nas pesquisas com a Educação Infantil.

O trecho a seguir evidencia a dificuldade em localizar pesquisas que adotam esse procedimento ético-metodológico de considerar o aceite das crianças pequenas, quando o autor relata:

Não foi muito fácil pensar em uma proposta de documento para obter o aceite das crianças, geralmente, procuramos nos basear em trabalhos já realizados e que podem proporcionar contribuições às nossas intencionalidades, mas não encontramos muitos materiais e os que tivemos acesso, não eram adequados para a criança pequena. (SILVA, 2007, p. 2).

A solução encontrada por Silva para ter o aceite das crianças foi conversar com cada criança, junto com os seus responsáveis e explicar a pesquisa, orientar aos adultos que em casa deveriam conversar melhor com as crianças e ajudá-las em caso de dúvidas no preenchimento da documentação.

O pesquisador usou imagens e fotos para apresentar às crianças as pessoas envolvidas na pesquisa e a pesquisa em si e determinou um espaço em cada folha onde a criança poderia colocar sua digital com o uso de tinta.

Considerarei repetir essa metodologia na minha pesquisa mas optei pelo uso de fotos. Falarei mais detalhadamente sobre esse aspecto do consentimento das crianças no relato dos encontros.

O percurso desta pesquisa foi marcado por muitas inquietações sendo uma delas relacionada ao uso dos nomes das crianças no texto final. Muitos pesquisadores, principalmente das Ciências Humanas, adotam a prática de trocar os

nomes dos sujeitos das pesquisas para preservar suas identidades e em alguns contextos, por questões de segurança dos participantes.

Novamente recorro a KRAMER (2002, p. 47) para referenciar meu desacordo com essa prática, “[...] recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade...” , posicionamento com o qual concordo plenamente, no entanto fui obrigada a buscar uma alternativa.

Apesar do meu desacordo em substituir os nomes das crianças por qualquer outra marcação textual, fui obrigada a encontrar um meio termo para essa questão pois ao redigir as autorizações para os responsáveis segui um modelo já existente onde constava que a identidade dos participantes da pesquisa seria preservada.

Quando comecei a escrever os relatos dos encontros, após a conclusão da pesquisa de campo, e me deparei com esse impasse do uso dos nomes das crianças, teve início a Pandemia do COVID-19. Desta forma, tornou-se inviável retornar à escola e substituir as autorizações.

Sendo assim, em conversa com a agente cuidadora que fica com as crianças, pedi que escolhesse nomes para cada criança, de acordo com o que conhecia das preferências delas. Portanto, os nomes que aparecem neste trabalho foram alterados. Para mim fica o aprendizado de como é importante cuidar de todos os detalhes antes de iniciar a pesquisa de campo. Ter muita clareza de quais são as concepções que irão guiar os próximos passos da pesquisa e a minha postura como pesquisadora.

Me reconheço como uma pesquisadora com pouca experiência em pesquisa de campo e por isso senti a necessidade de buscar referência em pesquisadores mais experientes. Durante a pesquisa preferi não ler muitas teorias pois queria estar com as crianças de um jeito menos elaborado, mais conectada com minha sensibilidade.

Tal movimento de buscar apoio em processos de outros pesquisadores aconteceu após minha ida a campo, momento em que pude buscar na bibliografia consultada a validação para a experiência vivida na pesquisa de campo.

8. RELATO DOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS

*Então nos dão licença para olharmos
pelas frestas das suas vidas e
conhecer mais sobre vocês?
Adriana Friedmann*

Trago à luz resquícios dos momentos vividos durante a pesquisa. Me assalta a impressão que algo, talvez muito, tenha me escapado. Persisto, ciente que este trabalho apresenta apenas alguns recortes do que meus olhos viram, do que senti, dos pensamentos que me ocorreram enquanto observava as crianças nas interações entre si e com os materiais.

De todas as autorizações enviadas aos responsáveis, retornaram assinadas 7, porém, destas apenas 5 crianças participaram da pesquisa pois as demais faltaram à escola durante o período em que a pesquisa foi realizada. As crianças participantes foram: Thor (4a9m), Homem de Ferro (4a5m), Brisa (5a3m), Sol (4a5m) e Lua (5a1m). Para esclarecimento, reforço que por questões éticas, conforme o exposto no item 8 deste texto, os nomes das crianças foram alterados. Os nomes que aparecem foram sugeridos pela Maria, agente cuidadora do grupo de crianças, de acordo com o que ela conhece das preferências de cada uma. As idades das crianças não foram alteradas.

A seguir irei relatar como foram os encontros com as crianças. Após a ida a campo, revisei meus registros (anotações, fotos, vídeos, áudios) e a partir deste exercício de olhar para essas impressões do que observei durante a pesquisa, surgiram algumas reflexões.

Preferi apresentar essas reflexões em destaque no texto, separadas do relato em si, conforme aparece logo abaixo no PRIMEIRO ENCONTRO, pois acredito que tal formatação pode favorecer um diálogo mais rico entre esses dois momentos que são complementares: da pesquisa e da escrita.

PRIMEIRO ENCONTRO (27/11/2019)

Neste dia cheguei a escola bem cedo, por volta das 7h de uma manhã ensolarada. Eu me sentia ansiosa e excitada com o início da pesquisa. Comecei a levar as caixas de materiais para a sala onde faria a proposta e no vai e vem pelo

corredor, até chegar a sala, eu tinha que passar pelo refeitório onde já estavam as primeiras crianças que haviam chegado.

Mesmo sem uma comunicação direta com aquelas crianças, eu me senti sendo acompanhada por olhos atentos e curiosos. Ainda não sabia quem eram as crianças que participariam da pesquisa. Não conhecia seus rostos. Estava ansiosa e animada para conhecê-las.

Eu identifiquei em mim uma sensação que já havia sentido antes ao entrar em outras escolas. Era um misto de reconhecimento do espaço que geralmente se configura como escola e um certo estranhamento por não conhecer aquele espaço específico. Considero que esses sentimentos contrastantes (familiaridade e estranhamento) são legítimos e perfeitamente compreensíveis de coexistirem na medida em que cada escola é uma escola e por mais que existam algumas similaridades acerca da idéia do que seria uma escola, é no cotidiano e nas relações que acontecem dentro desse espaço que a escola de fato passa a existir para quem a habita.

Trabalho em escola já há alguns anos e sabia que estava entrando em um local habitado por crianças. Essa constatação tão óbvia sempre provoca em mim uma sensação boa por dentro, uma vontade de explorar e conhecer aquele espaço, aquelas crianças.

Porém, ao mesmo tempo, existia um estranhamento pois eu não conhecia aquela escola em específico, não conhecia aquelas crianças. Naquele espaço que era tão novo para mim, estabeleci uma comunicação por meio de sorrisos e olhares com aquelas crianças que estavam no refeitório. Não me senti incomodada com seus olhares. Pelo contrário, elas me fizeram sentir bem e acolhida.

Esta chegada à escola ficou guardada em minha memória como um momento especial em que, de certa maneira, minha sensibilidade se conectou com a sensibilidade daquelas crianças que me acompanharam naquele ir e vir pelo corredor.

Logo chegou Maria, a agente cuidadora responsável pelo grupo no período da manhã. Após o café da manhã, ela levou as crianças para a sala onde aconteceria a pesquisa. Maria me contou que as crianças já tinham me visto circulando pela escola, com a diretora e a coordenadora e estavam curiosas para me conhecer.

Neste primeiro dia, das 7 crianças autorizadas pelos pais a participarem da pesquisa, compareceram 4 crianças: Thor, Homem de Ferro, Brisa e Sol.

Neste primeiro contato com a proposta dos materiais de largo alcance optei pelo uso de um local fechado em uma sala de aula bem ventilada e relativamente ampla, com um bom espaço livre para as crianças se movimentarem. Disponibilizei alguns materiais no chão e outros em duas mesas.

Escolhi materiais que pensei serem atrativos, com um apelo estético e dispostos no ambiente de maneira a favorecer a livre exploração das crianças. Foram utilizados: argolas de plástico, cones de plástico, cones de papelão, cds, rolhas, pedaços de madeira, embalagens de ovo, embalagens de batata frita, pegador de macarrão, pegador de gelo, potes plásticos.

Figuras 1 e 2 – Proposta do primeiro encontro



Fonte: Acervo pessoal

O cuidado ao dispor esses materiais pelo espaço, as combinações feitas e as quantidades de cada item, denotam minha intencionalidade enquanto educadora e pesquisadora. Essa intencionalidade existe e não impede a livre expressão da criança na medida em que asseguro a elas, no momento em que estão brincando com esses materiais, a liberdade de escolha com o que brincar, com quem brincar e como brincar com os materiais ofertados.

Defini que durante as observações teria uma máquina fotográfica fixa em um tripé em um ponto neutro da sala que não chamasse muito a atenção das crianças mas que pudesse registrar alguns momentos. Geralmente, eu ligava a câmera antes das crianças entrarem na sala e deixava gravando até acabar a bateria. Como parte dos registros, usei também meu celular para fotos, vídeos e áudios. Às vezes deixava o celular em alguma mesa, próximo as crianças, apenas captando áudio; em outros momentos me sentava em alguma cadeira perto delas, sem entrar de fato na cena.

Ao entrarem na sala onde montei a proposta com os materiais, percebi olhos curiosos e algumas crianças um pouco tímidas. Fui recebida com muito carinho por

todas e também pela agente cuidadora, foram muito receptivos. Ganhei beijos e abraços.

Sentamos em roda no chão para uma conversa inicial. Após me apresentar para o grupo e ouvir seus nomes, falei o motivo que me trouxe até a escola. A seguir, transcrevo um trecho da minha conversa inicial com as crianças, em que eu busquei o consentimento delas.

O Consentimento

Pesquisadora: Meu nome é Jacqueline e eu sou professora em outra escola, de crianças menores [...] Porque eu estou aqui hoje?

Brisa: Pra mostrar um negócio pra gente.

Pesquisadora: Além de professora eu também sou aluna, como vocês. Eu sou aluna de uma escola que fica lá em São Paulo, e nessa escola eu estudo as crianças. Como elas brincam, do que elas gostam de brincar.

Sol: De parquinho.

Pesquisadora: Nessa minha escola eu tenho que fazer uma pesquisa. Eu vou estudar como as crianças brincam com coisas que não são brinquedo. Eu vim aqui, conversei com a diretora e ela deixou eu pesquisar com vocês. E então eu vou ficar aqui junto com a Maria e vocês vão poder brincar. O papai e a mamãe de cada um de vocês já assinou o papel autorizando também mas eu quero saber se vocês querem participar da minha pesquisa.

Várias crianças ao mesmo tempo: Eu quero! eu quero! eu quero!

Pesquisadora: Que bom. Vamos fazer uma coisa? Eu vou tirar uma foto com cada um de vocês e quem topar participar da pesquisa, dá um joinha.

Thor: Com as duas?

Pesquisadora: Você que sabe. Se você quiser fazer com as duas, pode ser.

Pesquisadora: Eu vou falar pra vocês quais são os dias que vou estar aqui na escola [...] Eu vou vir aqui na escola 4 dias.

Ana Júlia: Porque não vem cinco dias? [...] Ou seis ? *(começam um coro: cinco, cinco, cinco, cinco, cinco).*

Pesquisadora: Vamos combinar o seguinte [...] eu venho cinco dias.

Crianças: Eba! Eba!

Fiquei surpresa com o entusiasmo das crianças e a iniciativa delas de pedir por mais dias, mesmo antes de brincarem com os objetos. Naquele momento inicial, em que eu ainda me sentia um pouco insegura com o desenrolar da pesquisa, foi extremamente motivador para mim ter a confirmação de que as crianças queriam estar ali, participando das propostas que eu tinha preparado para elas. Embora eu tivesse feito um planejamento da quantidade de encontros que seria mais adequado, considerando o volume de materiais que eu teria para construir o trabalho após a pesquisa de campo, era um desejo meu que as crianças escolhessem quantos encontros teríamos.

Figuras 3,4,5,6 – Consentimento Brisa, Thor, Homem de Ferro, Lua.



Fonte: Acervo pessoal

Primeiro contato das crianças com os materiais

Terminada a conversa, as crianças foram convidadas a brincar. Não dei nenhuma orientação, não fiz nenhum combinado com relação ao tempo que teriam para brincar ou com relação ao espaço. Nenhuma delas perguntou.

Ao pensar na minha interação com as crianças, a princípio eu pretendia em um primeiro momento dizer quem eu era e o que estava fazendo ali, sem maiores explicações sobre as propostas. Eu pretendia observar de maneira direta a reação das crianças diante do novo, do inusitado, sem muitas pistas e definições ou regras. E assim foi.

Com grande excitação, finalmente puderam se aproximar dos materiais. Mãos e olhos curiosos. Desde esse primeiro contato com a proposta, pude perceber a disponibilidade das crianças em interagir com o espaço, com os materiais. Totalmente entregues a experiência, as crianças estavam eufóricas, falando alto e se movimentando bastante pela sala.

Havia bastante expectativa da minha parte sobre como seria esse momento. Ao mesmo tempo que eu sabia da importância de não conduzir a exploração das crianças, me sentia ansiosa em ver se a proposta seria bem aceita pelo grupo.

Investigar e descobrir o que é possível fazer com isso e aquilo. Eu estava bastante atenta e um pouco tensa, na ânsia de captar o máximo possível e não me recordo de ter ouvido perguntas como: O que é isso? Para que serve isso? Com o que vou brincar? Elas simplesmente foram, pegaram, testaram, mostraram os variados objetos umas para as outras, iniciando pequenos diálogos característicos do faz de conta.

Observar aquelas crianças brincando me faz refletir como, de maneira geral, as crianças parecem estar sempre dispostas a explorar, a viver o novo, o desconhecido. E o quanto, em contrapartida, eu como adulto, tenho sempre que ficar resgatando em mim essa atitude de se lançar a aventura do que não conheço, do que não controlo. Neste dia, esse grupo de crianças me ensinou sobre essa disponibilidade interna para explorar, sem saber qual será o resultado de cada ação. Ao final desse primeiro encontro eu me sentia feliz e mais aliviada com relação ao desenvolvimento da pesquisa. Eu me sentia animada com a oportunidade de estar com aquele grupo e poder ser testemunha da riqueza presente no brincar daquelas crianças

Fig. 7 – Homem de Ferro descobre que ao girar o CD, novas cores surgem



“Que lindo!”

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 8 – Thor organiza tudo



“Eu gostei do que a tia fez.”

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 9 – Sol fala ao telefone



“Alô mãe”

Fonte: Acervo pessoal

Esse primeiro contato com a proposta dos materiais de largo alcance durou cerca de 1h25min e o único combinado foi feito com a agente cuidadora. Respeitando a rotina do grupo, combinamos o encerramento antes das 10h da manhã para que as crianças pudessem ir almoçar.

Desde o início, optei por deixar as crianças livres para brincar pelo tempo que quisessem e a brincadeira teve fim conforme fui percebendo um menor interesse por parte do grupo. Cerca de 15min antes do término previsto, avisei as crianças que em breve teríamos que parar a brincadeira pois o almoço seria servido.

Acredito que proporcionar às crianças esse momento de liberdade para escolher como brincar, escolher quando parar tenha sido o melhor jeito de dar vez e voz a elas. Exercitar a liberdade de escolha, como sujeitos autônomos que são.

Enquanto observava, eu permanecia em silêncio e respondia apenas quando as crianças se dirigiam a mim, mas de maneira breve, com poucas palavras. Em diferentes momentos, fui convidada pelas crianças a participar de algum enredo de faz de conta, o que fiz com grande prazer.

Percebi que as duas meninas (Brisa e Sol) brincaram a maior parte do tempo juntas e os dois meninos também juntos. Embora tenha ocorrido interação entre os quatro em alguns momentos, ficou evidente as preferências das meninas ao brincarem entre si e os meninos idem.

O Homem de Ferro brincou a maior parte do tempo com os cones e cds, se dedicando com bastante concentração e cuidado às construções, por vezes em cima de uma mesa e outras no chão. Foi ajudado pelo Thor, que circulou bem pelos materiais e dedicou atenção tanto às construções engenhosas do Homem de Ferro quanto às receitas feitas pelas meninas nas mesas, com os materiais menores.

Fig. 10 – Homem de Ferro e Thor nas construções / Fig. 11 – Brisa organiza as “paçocas”



Fonte: Acervo pessoal

Houve poucos momentos de tensão por disputa de materiais e a situação foi resolvida pelas próprias crianças, sem uma intervenção direta da agente cuidadora ou minha. Em um desses momentos, em que nenhuma criança parecia querer ceder, eu falei que tinha bastante materiais, para todos brincarem. Logo a tensão se dissipou e as crianças continuaram a brincar.

Desde o primeiro dia com elas assumi a postura de observador participante tendo em vista que me coloquei de maneira muito disponível para a interlocução, porém com pouca intervenção da minha parte.

No jogo simbólico, rolhas viraram deliciosas paçocas e cds uma pilha fumegante de batatas. As mãos habilidosas das crianças, manusearam os pegadores de macarrão transferindo os pequenos objetos entre os potes e embalagens de ovo. É muito interessante observar o prazer das crianças ao manipular esses materiais que parecem servir perfeitamente à fantasia que criam.

SEGUNDO ENCONTRO (29/11/2019)

Neste dia, estavam presentes: Thor, Brisa, Sol e conheci a Lua (5a1m), uma das participantes da pesquisa que não estava no primeiro encontro. Junto com o Homem de Ferro, que faltou neste segundo encontro, essas foram as crianças que participaram de toda a pesquisa.

Para este segundo encontro decidi montar a proposta na área externa, no chão de cimento em frente ao tanque de areia. A decisão pela mudança de espaço se deu por dois motivos: a hipótese de que o brincar em espaços abertos, de maneira geral, poderia favorecer um brincar mais voltado para movimentos amplos do corpo tais como pular, correr, etc.

O segundo motivo para mudar de espaço foi meu incômodo em realizar a pesquisa em uma sala que ficava ao lado de outra onde estavam as crianças do grupo que não poderiam participar. As participantes da pesquisa são crianças que estão inseridas em um grupo maior, composto por 16 crianças que ficam juntas na escola em período integral.

Percebi que minha presença na escola, desde o primeiro encontro, havia deixado as crianças muito curiosas, querendo ver, saber o que acontecia naquela sala, querendo entrar e saber o que eu estava fazendo ali.

Mas por uma questão burocrática e ética, não foi possível permitir que as crianças cujos pais não tinham assinado a autorização participassem da pesquisa. O que me levou a esse impasse, de ter que retirar do grupo maior apenas as crianças legalmente autorizadas pelos pais.

Em conversa com a agente cuidadora, chegamos a uma solução para esse impasse. Deixei na escola alguns materiais e orientei a Maria como poderia preparar uma proposta com eles. Nos dias em que eu não estava na escola, todo o grupo pôde brincar, incluindo as crianças não participantes da pesquisa.

Fiquei muito feliz com esse arranjo que permitiu não excluir totalmente as crianças. A agente cuidadora relatou que o grupo todo, incluindo as crianças não participantes da pesquisa, teve bons momentos de brincadeira com a nova proposta. .

Neste segundo encontro, que durou cerca de 30 minutos, escolhi materiais diferentes dos que tinham sido ofertados no primeiro dia pois como estava previsto poucos encontros, eu pretendia observar o grupo de crianças interagindo com a maior variedade de itens possível.

Foram usados: caixotes de madeira, tubo plástico sanfonado, espanadores de pó, embalagens ovais de lata, embalagens plásticas variadas, embalagens quadradas de acrílico, tampas pequenas coloridas, cesto de vime, pegadores de macarrão, cds, caixa de papelão, cones de papelão com imagens, tocos de madeira.

Figuras 12 e 13 – Proposta montada no espaço externo



Fonte: Acervo pessoal

As crianças pareciam ansiosas para brincar. Nos encontramos na porta da sala onde tínhamos ficado da primeira vez e avisei que a pesquisa seria em outro espaço. Andamos pelo corredor até a área externa e nesse trajeto algumas crianças conseguiram ver os materiais dispostos do lado de fora. Atrás de mim eu podia ouvir em tom de excitação: *Uau! Olha lá!*

Sentei com o grupo no chão e conversamos sobre o motivo da minha presença na escola e recebi o consentimento da Lua. Foi muito divertido presenciar as crianças que já tinham participado do primeiro encontro, tomando a frente e explicando para a colega o que eu estava fazendo naquele espaço com elas.

Essas conversas com as crianças me proporcionaram muita satisfação durante a pesquisa e foi desafiador traduzir para elas as minhas intenções como um adulto que pesquisa crianças. Pude exercitar um jeito novo de comunicar a elas as práticas de adultos, sem o uso no entanto de uma linguagem infantilizada. Exercício que realizei com grande atenção pois entendo que esta postura cuidadosa ao comunicar às crianças algo do mundo dos adultos reflete o respeito por elas.

Pesquisadora: Eu preciso explicar para a Lua o que eu estou fazendo aqui senão ela não vai entender nada.

Brisa: É pra você fazer uma pesquisa com a gente.

Sol: É uma pesquisa com a gente.

Pesquisadora: Mas o que eu quero pesquisar?

Brisa: Umas coisa (sic) que a gente não sabe.

Pesquisadora: Lua, o meu nome é Jacque e sou professora e além de professora também sou aluna.

Brisa: É, ela estuda.

Pesquisadora: O que eu estudo?

Lua: Ela estuda na escola.

Brisa: Eu sei.

Pesquisadora: Mas, o que eu estudo na minha escola?

Brisa: Brincar um pouco no recreio.

Pesquisadora: Eu estudo crianças. E na minha pesquisa eu quero estudar como as crianças brincam, do que elas gostam de brincar.

Thor: Eu gosto de assistir televisão e de brincar.

Brisa: Eu gosto da tia Jacque.

Sol: Eu também.

Pesquisadora: Eu também estou gostando muito de vocês. Eu estou explicando isso para a Lua por que ela não estava aqui no primeiro dia. Vocês lembram quando eu perguntei para vocês se topavam participar da pesquisa? Vocês lembram o que eu fiz?

Brisa: Fez assim ó (mostra o dedo polegar virado pra cima)

Pesquisadora: Então, Lua, você topa participar da pesquisa? Posso tirar uma foto sua?

Brisa: Assim ó. Pode fazer com uma mão ou duas. (mostra para a colega como fazer o gesto com o dedo polegar virado para cima)

Pesquisadora: Pode fazer do jeito que você quiser.

É evidente o quanto as crianças têm uma forte tendência a serem protagonistas. Quando se relacionam com adultos que permitem a elas exercerem esse protagonismo, elas demonstram com muita competência sua capacidade de se expressar. É encantador participar desses momentos.

Figura 14 – Consentimento Lua



Fonte: Acervo pessoal

E as crianças brincam

No primeiro momento de interação com os materiais, as crianças se interessaram pelos objetos pequenos dispostos sobre os caixotes de madeira. Abrir potes, tentar abrir e não conseguir, cheirar potes, pegar tampinhas com os pegadores, usar o espanador para limpar tudo.

As quatro crianças se envolveram rapidamente em uma narrativa sobre o conteúdo dos potes e enquanto falavam iam colocando as pequenas tampas coloridas nos potes variados sob os comandos de Brisa, que se empenhava em dizer as outras crianças o que deveriam fazer. A menina levantava hipóteses, direcionando as ações dos colegas.

Figuras 15 e 16 – Brisa e Sol trabalham



Fonte: Acervo pessoal

Em determinado momento, Brisa se afastou um pouco do grupo e se aproximou de um caixote de madeira. A menina descobre os ovos de lata e me surpreendo com o que diz, conversando sozinha em voz alta. Sua narrativa traz uma apropriação interessante sobre uma palavra bastante significativa para mim, no contexto em que nos encontrávamos, ela e eu. Enquanto manipulava os objetos, cantarolando sozinha a menina diz: *“Eu vou pesquisar o ovo”*.

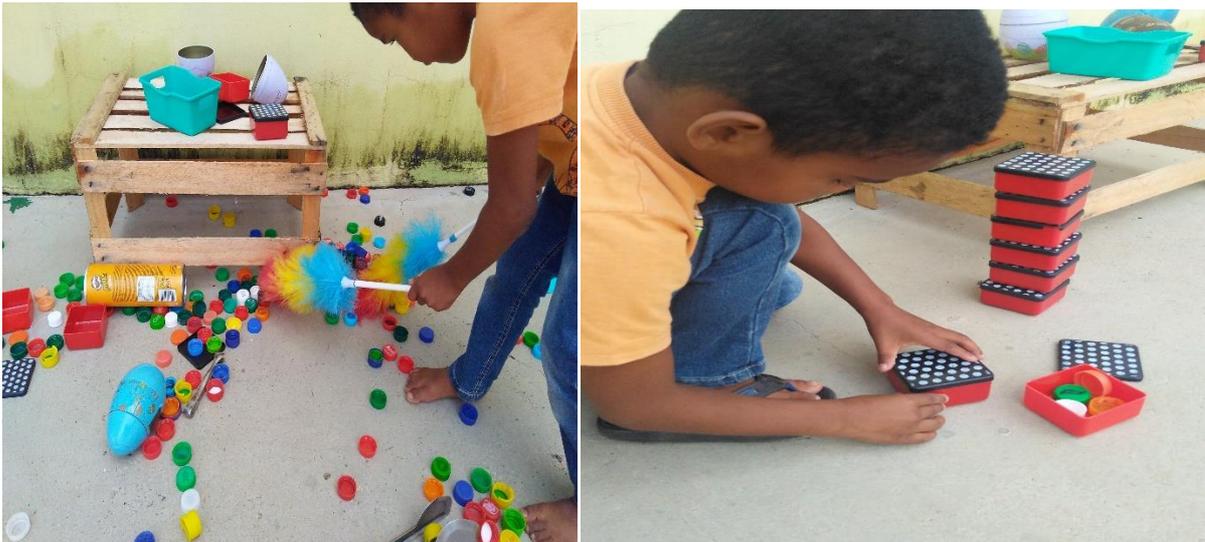
Figura 17 – Brisa em sua pesquisa do ovo



Fonte: Acervo pessoal

Fiquei surpresa ao perceber o uso que a menina fez da palavra pesquisa, dando a ela a função precisa do que significa. Foi um momento breve em que, diante dos meus olhos, vi a menina muito concentrada, pesquisando o objeto oval de lata. Sem conhecer teorias, Brisa pegou os ovos de lata nas mãos, aproximou dos olhos, chacoalhou, abriu, tentou encaixar uma parte de um ovo em outro ovo de lata. Claramente, atitudes de uma pesquisadora. Essa cena evidencia o quanto as crianças utilizam no brincar as informações da realidade que as cercam. Através da criação de narrativas próprias, ressignificam o que observam nos adultos ou em outras crianças.

Figuras 18 e 19 – Thor e seu trabalho.



Fonte: Acervo pessoal

Com grande rapidez as crianças elaboram enredos de um faz de conta onde realidade e fantasia se misturam como na cena acima, em que o Thor se dedica a arrumação dos materiais e do espaço que o cerca. Em diferentes momentos, observando as crianças, me parece que estão muito ocupadas, com uma dedicação de quem está trabalhando, o que não deixa de fazer sentido afinal “o trabalho para o ser humano começa com o brincar” (Lameirao, 2007, p.66).

Bem perto dos comandos da líder (Brisa), que logo abandonou sua pesquisa solitária com os ovos de lata, a Sol se dedicava a tarefa de limpar o chão e deixar tudo bem limpo, passando o espanador colorido por toda a área ao redor dos caixotes de madeira.

Sol: (cantarola enquanto passa o espanador no chão) lálálálá vou limpar o chão.

Brisa: (dá risada e diz para a Lua, enquanto coloca tampas dentro de uma embalagem) A nossa madraستا está fazendo as coisas.

Sol: (bate levemente com o espanador na cabeça da Brisa, como se estivesse fazendo uma magia) eu vou jogar as coisas em vocês.

Brisa: (olhando para a agente cuidadora que está sentada perto, pergunta)
Não, a madrasta não faz isso né tia?

Na fantasia das meninas, a madrasta é quem trabalha e recebe ordens da Fada Madrinha, que por sua vez assume ares de má e autoritária. As meninas seguem nessa brincadeira por alguns minutos, até que a Sol cansa de ser a Madrasta explorada pela Fada Madrinha má, se rebela e sai correndo, se distanciando do grupo.

A partir daí, Sol ficou apenas correndo pelo espaço enquanto as outras crianças ainda mantinham um certo interesse pelos materiais. De maneira geral, neste segundo encontro, ela parecia estar mais dispersa, sem muito interesse pelos materiais. Observei que desta vez as crianças pareciam bem mais dispersas, pediram várias vezes para ir ao parque.

Acredito que, como eu já previa, o fato de estarem em um espaço aberto contribuiu bastante para o menor interesse das crianças na exploração dos materiais. Mesmo com o faz de conta que aconteceu, em vários momentos observei as crianças pedindo para a agente cuidadora se podiam ir ao parque. Em um primeiro momento, esse desinteresse das crianças pela proposta não me incomodou embora eu deva confessar que me ocorreu, enquanto observava o desenrolar da cena a minha frente, todo o trabalho que eu tive para organizar os objetos no espaço.

Brisa e Lua se envolveram em uma brincadeira com os caixotes de madeira que usei como mesas para os materiais. Na fantasia das duas meninas, os caixotes eram os seus cavalos.

Figura 20 – Brisa e Lua em seus cavalos



“Oi amiga, você trouxe o seu cavalo?”

Fonte: Acervo pessoal

Thor brincou quase o tempo todo sozinho, um pouco com os caixotes de madeira, imitando a brincadeira dos cavalos das duas colegas e por alguns minutos se dedicou a colocar os pedaços de madeira dentro de embalagens de batata frita, no entanto os materiais que mais o atraíram foram os cones de papelão com imagens. Se dedicou a chutar para que rolassem pelo chão e em alguns momentos ficou observando com atenção as imagens coladas em cada peça.

Figura 21 – Thor brinca sozinho



“Vamos brincar assim ó.”

Fonte: Acervo pessoal

Com relação ao suposto desinteresse das crianças, apesar de ter me incomodado, achei muito positivo que as crianças tenham expressado o desejo de brincar no parque e ofereci a cuidadora a possibilidade de interromper a pesquisa no segundo pedido de uma das crianças para ir ao parque, porém devido a organização da rotina da turma, ela achou melhor esperar o horário do lanche que não poderia ser adiantado. Como pesquisadora, este segundo encontro me trouxe inquietações já conhecidas na minha prática como educadora. Essa sensação de frustração, após toda a dedicação em preparar uma proposta, mesmo com esse viés para o livre brincar, e ver as crianças brincando de jeitos diferentes do que eu pensei, esperei, imaginei torna evidente uma armadilha com a qual me deparo vez ou outra no cotidiano com as crianças. Não há receitas prontas. Entendo que se trata de um processo constante de ressignificação de vários aspectos relacionados as práticas do profissional que atua com crianças.

TERCEIRO ENCONTRO (04/12/2019)

Neste dia estavam presentes 4 crianças: Thor, Homem de Ferro, Lua e Sol. Cheguei à escola e fui direto para a sala onde já tinha deixado os materiais na visita anterior pois pretendia evitar um encontro com as outras crianças, que não podiam participar da pesquisa.

Combinei previamente com a agente cuidadora, que deveria levar apenas os participantes da pesquisa para a sala, quando estivesse tudo pronto pois as outras crianças ficavam pedindo para brincar também.

Com a porta da sala fechada, preparei os materiais e logo após o sinal de término do café da manhã, pude ouvir batidas na porta e logo entraram as crianças sorridentes e animadas. Nos cumprimentamos e elas começaram a interagir com os materiais, sem nenhuma espécie de formalidade tanto da parte delas quanto da minha.

Revendo os registros da pesquisa, considero a hipótese de que essa aparente falta de interesse possa estar baseada no fato de que as crianças estejam mais acostumadas a brincadeiras dirigidas ou com mediação de telas. O pouco repertório de brincadeiras livres pode representar um dificultador para as crianças no momento de interação com os espaços e principalmente com os materiais de largo alcance devido a sua característica de função indefinida. Essa é uma hipótese em aberto, que abre um campo para uma nova pesquisa.

Neste terceiro encontro, que foi o mais breve (25 minutos), escolhi voltar para a sala pois no encontro anterior, na área externa me pareceu que as crianças ficaram muito dispersas, querendo correr e brincar no parque ou no tanque de areia, sem muito foco nos materiais, que é a interação desejada para a pesquisa.

Apesar da volta para a sala, se repetiu o mesmo comportamento apresentado no encontro anterior, na área externa. Poucos minutos após começarem a brincar, algumas crianças já estavam correndo pela sala, sem interesse pelos materiais.

Outro aspecto relacionado a esse desinteresse e também a uma certa excitação por parte das crianças em alguns momentos, está relacionado a características de desenvolvimento que costumam se evidenciar por volta dos 5 anos, o que corresponde a faixa etária das crianças participantes. Sobre este aspecto, segue considerações abaixo:

Antes, ela fazia qualquer coisa e não parava; tudo era possível. Agora a criança já não sabe mais o que fazer, o que a leva a enfrentar um desencanto. Podemos chamar esse enfado de tédio, um momento curto no desenvolvimento infantil quando bem conduzido. Que acontece nessa fase em que, aparentemente, a criança para? Nós, adultos, quando paramos, o que queremos, o que pretendemos? Olhamos para frente e para trás. Queremos refletir sobre o que faremos ou sobre o que fizemos. [...] Assim também a criança, quando volta a se ativar ao redor dos cinco anos de idade, põe intenções em suas ações. Não é mais uma ação que acontece incansavelmente, ou que flui pela imaginação, mas é uma ação planejada, que contém intencionalidade. Às vezes o planejamento leva mais tempo do que o brincar propriamente dito. (Lameirão, 2007, p. 19).

Organizei uma proposta com os itens que as crianças demonstraram ter mais interesse nos dias anteriores. Foram disponibilizados nas mesas: embalagens de ovos, pegadores de macarrão e de gelo, embalagens quadradas de acrílico com tampa, tampas plásticas coloridas, rolhas, prato de vime; e no chão: cones de papelão variados, cones de plástico, cds.

Figura 22 – Espaço pronto para receber as crianças



Fonte: Acervo pessoal

O que me interessava era ser testemunha das interações das crianças entre elas, com os materiais e o espaço. Se eu pudesse, ficaria invisível. De uma forma que eu diria até mesmo bastante intuitiva, eu acreditava que as crianças iriam expressar o que precisavam dizer através do próprio brincar, da experiência de interação com as outras crianças, com os materiais e o espaço.

Assim como nos encontros anteriores, Homem de Ferro foi direto para o chão e se dedicou às construções, tendo a ajuda do Thor neste dia. Os dois meninos brincaram o tempo todo com os cones e cds, fazendo diferentes configurações do que denominaram ser “um castelo bem grandão.”

Figuras 23,24,25,26 – Homem de Ferro e Thor constroem o castelo



Fonte: Acervo pessoal

As duas meninas se concentraram nas mesas, realizando diferentes experimentações com os materiais disponíveis. Fizeram muitas comidinhas que foram continuamente oferecidas para mim e para a agente cuidadora. Provamos de tudo. Chocolate, bolo, tomate, arroz, feijão, pepino, carne, banana.

Figura 27 – Lua e Sol e as receitas



Fonte: Acervo pessoal

QUARTO ENCONTRO (11/12/2019)

Neste dia estavam presentes 4 crianças: Thor, Homem de Ferro, Lua e Sol. Ao receber as crianças na sala, escutei novamente algo que se repetiu em quase todos os encontros que tivemos. Ao olhar para os materiais dispostos no espaço, as crianças logo exclamaram: Nossa!!! e em seguida, rapidamente se apropriaram do espaço e dos materiais sem pedir permissão.

O grupo permaneceu interessado por cerca de 50 minutos, com exceção de Lua que logo se desinteressou e ficou andando pelo espaço, sem se fixar em nenhuma brincadeira específica.

Com relação a esse aparente desinteresse das crianças em alguns momentos, durante a escrita do trabalho me deparei com a citação abaixo, que explicita uma dificuldade que parece ser inerente a prática da pesquisa etnográfica com crianças - A dificuldade de ver. Ou como provoca Gabriela Romeu (2016) “com que olho eu olho?”.

Assim como nos encontros anteriores, me senti um pouco incomodada com o aparente desinteresse das crianças em alguns momentos, mesmo me esforçando para estar presente no momento, sem fazer muitas suposições. Ao analisar os registros da pesquisa refleti e me questiono sobre essa necessidade em mantê-los envolvidos por um tempo que pensei ser o mais adequado. Parei para olhar as minhas próprias expectativas e me senti refém de uma armadilha, a incoerência do que eu senti em comparação ao tema da pesquisa – a liberdade.

Neste encontro, montei a proposta com alguns itens com os quais as crianças já tinham brincado antes e outros que seriam ofertados pela primeira vez. Minha intenção, ao diversificar os materiais era justamente oferecer novidade para talvez, possibilitar outras explorações.

No chão, disponibilizei toquinhos de madeira em cima de tocos grandes de madeira além dos cones de plástico coloridos com os cones de papelão com imagens. Enquanto nas mesas, coloquei: retângulos de madeira, embalagens ovais de lata, pegadores de macarrão, rolhas, embalagens plásticas diversas.

Observei que se repetiu um padrão de comportamento por parte de todas as crianças. As meninas demonstraram interesse imediato nas mesas, onde ficaram por quase todo o tempo enquanto os meninos se concentraram nos materiais que estavam no chão.

Em todos os encontros, adotei a estratégia de mudar meu ponto de observação. As vezes eu estava em uma cadeira, perto das propostas que eram

oferecidas no chão da sala, em outros momentos me posicionava do outro lado da sala, em uma cadeira ou em pé, buscando ficar mais próxima das mesas com outro tipo de material.

Nesta minha exploração do espaço da sala, o diário de campo me acompanhava e nele anotei impressões do momento, trechos de falas das crianças que me chamavam atenção, gestos, intenções, narrativas das crianças.

Ao observá-las, parece que o olho guia as mãos, que logo começam a se movimentar como se as crianças já tivessem um roteiro traçado na cabeça, do que fazer, como fazer. Pega um, tira daqui, põe ali, empilha, muda de posição, levanta e olha de longe, volta a se ajoelhar e colocar mais um material, muda outro de posição.

Figuras 28, 29 – Homem de Ferro: O Dono do Castelo



“É o castelo mágico do lobo”

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 30 – Thor quer ser dono do castelo também



“Homem de Ferro, deixa eu brincar? Senão eu vou destruir”

Fonte: Acervo pessoal

Figura 31 – E as meninas cozinham



“Deixa ver o que é isso. É dedo de nutella?”

Fonte: Acervo pessoal

QUINTO ENCONTRO (13/12/2019)

Neste dia, que seria nosso último encontro, estavam presentes apenas 3 crianças: Brisa, Lua e Homem de Ferro. Eu me sentia um pouco nostálgica por saber que não estaria mais com aquelas crianças. A brincadeira durou cerca de 30 minutos

e combinei com a agente cuidadora que faria uma devolutiva parcial com as crianças no final do encontro.

Foi ofertado: bolachas grandes de madeira, toquinhos de madeira, rolhas, círculos de madeira pintados, pegadores de macarrão, potes plástico coloridos, retângulos de madeira, embalagens ovais de lata.

Figuras 32, 33 – Materiais ofertados no ultimo encontro



Fonte: Acervo pessoal

Para esta proposta, utilizei materiais já conhecidos pelas crianças junto com outros diferentes, como um artifício para criar novidade, pensando no que teria feito as crianças perderem o interesse nos encontros anteriores. Ao observar as crianças me questionei se trocar os materiais seria o suficiente para manter o grupo interessado e envolvido com as propostas.

O exercício da liberdade não estaria justamente na criança vivenciar esse tempo de interesse? Porque eu quero entender, controlar, mudar esse interesse das crianças? Arrisco dizer que uma resposta possível para estas perguntas seja a cultura do controle do adulto sobre as crianças. Essa tendência que muitos adultos têm de estar no controle, mediando quase o tempo todo as ações das crianças pequenas é o que me faz cair nessa armadilha. Embora eu busque respostas, o fato é que tenho a sensação de sair dessa primeira experiência de pesquisa de campo com mais perguntas do que respostas.

Assim como em todos os outros encontros, Homem de Ferro entrou na sala e foi direto para os materiais que estavam no chão. Os cones, já familiares para ele e usados para suas construções, não estavam lá. O menino começou um arranjo com tocos de madeira e retângulos de madeira, buscando aos poucos nas mesas mais elementos para seu projeto. Se concentrou nas construções com as madeiras, sem empilhar muito, optando por construções mais horizontais.

Figura 34 – Mais um castelo do Homem de Ferro



Fonte: Acervo pessoal

Após se dedicar por alguns minutos as suas construções no chão, Homem de Ferro se juntou as duas meninas e fizeram um bolo, que logo foi desmanchado para virar outra coisa. As duas meninas se concentraram nas mesas e as narrativas giravam sempre pelo universo da cozinha, fazer comidas, cuidar dos filhos.

Figura 35 – Novas descobertas



“Olha a minha garagem”

Fonte: Acervo pessoal

Figura 36 - Hummm



“Quer um hambúguer?”

Fonte: Acervo pessoal

Ainda com relação a interação das crianças com os materiais, em alguns momentos deste último encontro presenciei uma situação que já tinha acontecido anteriormente com diferentes crianças mas desta vez eu estava bem perto e pude observar com mais atenção.

Observei o Homem de Ferro, em um momento de hesitação diante dos materiais, como se não soubesse o que fazer com um determinado item. Parecia que o menino não sabia como continuar brincando.

Esse momento de hesitação foi breve e não teve qualquer palavra, nem do menino nem minha. Cruzamos o olhar rapidamente e logo ele se afastou. Parecia que tinha resolvido algo, e a brincadeira seguiu. Ao observar esse momento, tive a impressão que não importava muito com o que estava brincando. O importante era brincar. Era como se ao não saber o que fazer com aquele objeto, o menino tivesse diante de si um desafio novo, de criar algo diferente, um enredo diferente, uma função diferente para aquele objeto.

Ao perceber que a Brisa não estava brincando mais com os materiais e ficava correndo pela sala, sem fixar a atenção em nada, pedi que me ajudassem a guardar tudo para conversarmos. Sentamos no chão e expliquei que aquele tinha sido nosso último encontro. De um jeito bastante informal, conversei com as crianças para saber como tinha sido para elas participar da pesquisa.

Pesquisadora: Minha pesquisa acabou. Agora, vou encontrar com a minha professora e vou mostrar pra ela o que eu pesquisei. Vou mostrar pra ela como vocês brincaram esses dias que eu vim aqui. Quero agradecer vocês por me deixarem pesquisar vocês brincando.

Brisa: Eu queria seis dias.

Lua: Tia, pode vim dez dias?

Pesquisadora: Eu volto ano que vem para mostrar mais da pesquisa pra vocês. Depois que eu escrever meu trabalho, eu volto. Eu ficava olhando vocês e sabe o que eu percebi? Eu percebi que o Homem de Ferro gosta muito de construir coisas.

Homem de Ferro: É.

Pesquisadora: E você, Brisa? Do que você mais gostou de brincar ?

Homem de Ferro: Eu gostei de castelo.

Brisa: Eu gostei do ovo.

Lua: Eu gosto do negócio que abre e fecha.

Pesquisadora: Ah sim. Você gostou dos pegadores.

Ao rever os registros feitos durante a pesquisa percebi o quanto pode ser fácil se distrair e não perceber o que acontece de relevante sobre o universo das crianças. Um forte indício dessa espécie de cegueira para as narrativas apresentadas pelas crianças durante o brincar e do que as afeta é o interesse da Brisa pela pesquisa com o ovo. Algo que se evidenciou para mim, com força e encantamento, apenas na terceira vez que revisitei os registros. É realmente necessário se distanciar, dar um passo para trás e olhar de novo, de novo e de novo, com outros olhos. Penso que nesse exercício de olhar para além do que se vê com os olhos, a minha sensibilidade é mobilizada e serve como uma espécie de instrumento que precisa ser afinado constantemente, nessa busca por transcender a primeira camada de percepção que se apresenta diante de meus olhos.

Ao mobilizar a minha sensibilidade e também meu corpo inteiro nestes encontros com as crianças, passaram por mim muitos sentimentos: insegurança, curiosidade, alegria. Viver a experiência da pesquisa de campo etnográfica com crianças exigiu de mim uma conexão com o que Gabriela Romeu (2016, p. 46) chama de “poética do olhar” que me permitiu “Emprestar das crianças, lunetas, lentes e olhos da primeira vez”.

A criança está sempre fazendo os mesmos gestos, mas, quando a olhamos de uma forma diferente, o brincar ganha potencialidade e credibilidade [...] Olhar de novo o que já é conhecido, o que está por perto, é re-ver. E isso as crianças fazem diariamente. (MEIRELLES, 2015, p. 20).

Me despedi do grupo de crianças com a promessa de voltar a escola e fazer uma outra devolutiva, mais completa, depois da apresentação da pesquisa. O que motivou essa decisão foi a ausência de duas crianças no último dia e também o entendimento que, após olhar para os registros, produzir o texto e apresentar para a banca, teria uma visão mais ampla do que foi esse trabalho – “É assim que a linha de

chegada torna-se, no trabalho de campo antropológico, um lugar de onde se começa a contar algo.” (Souza, 2015)

Com a pandemia do COVID19, que afetou profundamente nossas vidas, acredito que a devolutiva presencial para as crianças não será possível tendo em vista que o ano de 2020 será o último ano deste grupo de crianças nesta escola. Pretendo escolher uma ou duas fotos de cada criança e enviar junto com um bilhete que deixarei na escola para que as famílias retirem.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEU PERCURSO

*E quando você achar que encontrou
a resposta ou a explicação...aí, sim, duvide!
Certamente há muito mais a
descobrir por trás e por baixo!
Adriana Friedmann*

Trago boas novas. As crianças são seres incríveis. E amam a liberdade. E mais ainda, amam exercer a liberdade dentro da escola. Esta pesquisa de campo me permitiu ser uma espécie de porta voz das crianças e reforçou o quanto elas me emocionam, me afetam como ser humano e como educadora. Quanto mais estudo sobre as infâncias e convivo com crianças mais se fortalece em mim a convicção de que elas são ativas, capazes, potentes.

Eu não sei dizer exatamente quando começou o meu interesse pelas crianças mas aos poucos me percebi em um percurso onde o que me guiava e me guia até hoje, é a intuição de que existem diferentes jeitos de estar com elas de uma maneira mais respeitosa e honesta com a essência do humano que habita em mim e em cada criança.

Sigo nesta busca, que começou de dentro para fora e sem que eu percebesse me transformou como pessoa e como profissional. A quebra de paradigmas é o que me move nesse percurso.

Em diferentes momentos da pesquisa de campo me senti tateando, em uma espécie de luta entre a atenção máxima para não perder nada e o esforço em deixar que a escuta acontecesse de maneira orgânica em mim, no meu corpo. Existia um medo de não conseguir captar esse algo a mais que eu sei que está presente no cotidiano da vida coletiva nas escolas, em situações de “ordinária cotidianidade” (Filippini, 2014).

Enquanto eu escrevia uma parte deste trabalho, a minha mãe fazia uma colcha de retalhos. Aqui do meu canto, entre livros, artigos e telas eu escutava o barulho da máquina de costura na sala ao lado. Ela costurava estampas, texturas e cores. Eu, palavras, idéias e cacos, resquícios do que fui capaz de trazer dessa minha ida a campo.

Apesar de eu e ela estarmos empenhadas em ações aparentemente distintas há uma certa similaridade no que, por força do trabalho, é mobilizado em nós duas: Paciência com os próprios erros e limitações. Saber a hora de parar porque as costas doem, os olhos doem. Refazer, recomeçar, se afastar por algumas horas ou dias para ver de longe como está ficando. Vencer a procrastinação pela ânsia em ver o resultado final. Aceitar que o resultado final é o que pode ser, com imperfeições aqui e ali.

Minha experiência na pesquisa de campo evidenciou a complexidade dessa prática de escuta e observação e o quanto ir a campo é estar sujeito ao imprevisível, ao incerto. Ir a campo para uma pesquisa, com essa postura de ser um observador e se abrir para a escuta requer coragem e entrega por parte do pesquisador.

O exercício de observar me provocou e incomodou. Não bastou sentar e olhar o que as crianças faziam e descrever de maneira objetiva em um caderno. Esse exercício mobilizou algo dentro de mim que nem sempre está disponível. Essa abertura para ver além do que os olhos alcançam.

Apesar de uma certa ansiedade em registrar tudo, não perder nada, eu tinha em mente uma das principais orientações da Adriana, repetida tantas vezes. Algo como “vá a campo sem perguntas.” Na prática, em alguns momentos me senti um pouco atribulada com a urgência de tantos registros, sem saber ao certo o que registrar, qual a prioridade e acabava me rendendo a falta de controle. Aceitei que eu não poderia mesmo dar conta de tudo. Era isso ou a sensação incômoda de estar perdendo algo muito importante, uma cena incrível, uma fala espontânea.

Trago aqui neste texto de despedida, nada conclusivo, a minha pergunta primeira: Qual o livre brincar possível na escola? O tema do brincar livre associado ao uso dos materiais de largo alcance me pareceu não encaixar em diferentes momentos deste processo de pesquisa e escrita.

Embora meu interesse pelo tema da liberdade no espaço da escola de Educação Infantil exista desde o meu trabalho de conclusão da graduação, foi apenas agora, ao realizar esta pesquisa de campo que percebi algo que parece óbvio mas que para mim ainda não havia se mostrado com clareza.

Descobri que na associação de propostas com materiais de largo alcance ao brincar livre, a liberdade mora na escolha das crianças e cabe a mim, enquanto pesquisadora acreditar no desejo das crianças, em suas capacidades de escolha. Escolha dos materiais, dos parceiros, da funcionalidade de cada objeto, do momento de parar de brincar.

Lutando com as palavras e na tentativa de concatenar minhas idéias com as de outros pesquisadores e estudiosos, me perco e me acho. Amo e odeio esse exercício da escrita e preciso deixar registrado aqui, neste ponto, que a mim mais parece um começo do que um fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Revista Pró Posições**, Campinas, v.20, n.3 (60). p. 179-197, set. / dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf> Acesso em 19/05/2020.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Vol.31. Campinas: 2013. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185> - acesso em 01/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica Brasília, 200

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2005.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. *In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D.(orgs.). Apresentação. *In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FILHO, A. J. M.; FILHO, L. J. M. **Educação Infantil**: Especificidades da docência. Florianópolis: UDESC, 2013.

FILIPPINI, Tiziana. A mão Justa. *In: Tornando visível a aprendizagem*: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Coleção Reggio Emilia. São Paulo: Phorte, 2014.

FRIEDMANN, A. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. *In: Veras – Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, v.1, n.2, 2011.

_____. Processos inspiradores para educadores. *In: Escuta e Observação de Crianças*: processos inspiradores para educadores. Publicação do Centro de Pesquisa e Formação SESC. São Paulo, 2018.

_____. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

_____. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. *In: Território do brincar*: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar).

GIROTTTO, D. **Brincadeira em todo canto**: Reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O Jogo como elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KÁLLÓ, E.; BALOG, G.; [Tradução: Taís Cesca]. **As origens do brincar livre**. (Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos). São Paulo: Omnisciência, 2017.

KLISYS, A.; CAYUBI, R. Construções Lúdicas. **Revista Avisa Lá**. nº 17. São Paulo, Instituto Avisa Lá, janeiro de 2004.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com crianças. *In: Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas* - n. 116, julho, 2002.

LAMEIRÃO, L. H. T. **Criança brincando! Quem a educa?** São Paulo: João de Barro Editora, 2007.

_____. Panorama das conquistas da criança durante a primeira infância. *In: Revista Arte Médica Ampliada*. Vol. 35 | N. 2 | Abril / Maio/ Junho de 2015. Disponível em: <http://abmanacional.com.br/arquivo/8de388b72c2c5fa62fc6975d4faa2861ae798cd6-35-2-panorama.pdf> - acesso em 22/03/2020.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**: A importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar).

MOZZER, G. N. D.; BORDES, F. T. **A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski**. Out/2008. Disponível em https://issuu.com/ongavante/docs/a_criatividade_infantil_na_perspect - acesso em 12/04/2020.

PILLOTTO, S. S. D. *et al.* **Uma educação pela infância**: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. Joinville: Editora Univille, 2009.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ROMEU, G. Narrativas do olhar (notas de um diário). *In: FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. Quem está na escuta?* Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. Idealização: Mapa da Infância Brasileira. São Paulo: 2016.

SILVA, O. H. F. D. **Termo de assentimento livre e esclarecido na pesquisa com crianças na Educação Infantil**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/termo-de-assentimento->

livre-e-esclarecido-na-pesquisa-com-criancas-da-educacao-infantil-exclusivo - acesso em 20/01/2020.

SOUZA, E. L. D. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. *In: Revista Iluinuras (UFRGS)*. Porto Alegre, v.16, nº38, p.140-164, jan/jul.2015 – acesso em 14/01/2020.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FOCHI, P. (org.) **O Brincar Heurístico na Creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: O Atendimento em Creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1989.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



AUTORIZAÇÃO

Prezada

Secretária de Educação de São Pedro

Solicito autorização para realizar uma pesquisa de campo em escola de Educação Infantil deste município. A pesquisa faz parte das exigências para aquisição do título de especialista do curso de pós graduação lato-sensu A vez e a voz das crianças: A arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis, vinculado a FACON (Polo A casa Tombada).

O objetivo geral do estudo é, através da escuta de crianças no ambiente escolar, produzir conhecimento sobre o livre brincar associado ao uso de materiais de largo alcance. Pretendo observar crianças no período do contra turno escolar e investigar como brincam, como se comportam diante de propostas com esses materiais.

A partir da minha observação, farei registros em texto e imagens e estas terão a finalidade de ilustrar aspectos da pesquisa que eu julgar pertinente, devendo ser exibidas apenas em âmbito restrito da academia, por ocasião da apresentação final

da pesquisa. A identidade dos participantes da pesquisa, tanto alunos, agentes cuidadores quanto da escola, será mantida em sigilo.

Caso seja necessária alguma informação complementar, coloco-me à sua disposição.

Desde já agradeço e espero contar com sua colaboração para realizar o desejável intercâmbio entre o Ensino Universitário e a Comunidade.

Atenciosamente,
Jacqueline Nara de Assis

Email: jndeassis@yahoo.com.br Cel: 19 999486906

Caso esteja de acordo com a realização da Pesquisa “ Criança brinca com o quê? ”, favor preencher a autorização abaixo.

Eu,

Secretária de Educação do Município de São Pedro, autorizo a realização da pesquisa em escola deste município, a ser escolhida de comum acordo com a pesquisadora Jacqueline Nara de Assis.

Data e Assinatura:

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA A ESCOLA



AUTORIZAÇÃO

Prezado (a)
Senhor (a) Diretor (a)
Da Escola

Solicito autorização para realizar uma pesquisa de campo que faz parte das exigências para aquisição do título de especialista do curso de pós graduação lato-sensu A vez e a voz das crianças: A arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis, vinculado a FACON (Polo A casa Tombada).

O objetivo geral do estudo é, através da escuta de crianças no ambiente escolar, produzir conhecimento sobre o livre brincar associado ao uso de materiais de largo alcance. Pretendo observar crianças no período do contra turno escolar e investigar como brincam, como se comportam diante de propostas com esses materiais.

A partir da minha observação, farei registros em texto e imagens e estas terão a finalidade de ilustrar aspectos da pesquisa que eu julgar pertinente, devendo ser exibidas apenas em âmbito restrito da academia, por ocasião da apresentação final

da pesquisa. A identidade dos participantes da pesquisa, tanto alunos, agentes cuidadores quanto da escola, será mantida em sigilo.

Caso seja necessária alguma informação complementar, coloco-me à sua disposição.

Desde já agradeço e espero contar com sua colaboração para realizar o desejável intercâmbio entre o Ensino Universitário e a Comunidade.

Atenciosamente,
Jacqueline Nara de Assis

Email: jndeassis@yahoo.com.br Cel: 19 999486906

Caso esteja de acordo com a participação de sua escola na Pesquisa “ Criança brinca com o quê? ”, favor preencher a autorização abaixo.

Eu,

Diretor (a) da Escola

autorizo a realização da referida pesquisa neste estabelecimento de ensino.

Data e Assinatura:

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO PARA A AGENTE CUIDADORA



DECLARAÇÃO

Prezado (a) agente cuidador (a), convido-o a participar de pesquisa na área de Desenvolvimento infantil. O objetivo geral do estudo é, através da escuta de crianças no ambiente escolar, produzir conhecimento sobre o livre brincar associado ao uso de materiais de largo alcance. Pretendo observar como as crianças brincam, como se comportam diante de propostas com esses materiais.

A sua participação diz respeito a autorizar minha presença junto ao grupo pelo qual você é responsável no período do contra turno escolar. Farei propostas com materiais de largo alcance e registrarei através de texto e imagens as interações das crianças com tais materiais. Esclareço que, tanto a identidade de alunos, adultos quanto da escola, será mantida em sigilo.

Caso seja necessária alguma informação complementar, coloco-me à sua disposição.

Atenciosamente,
Jacqueline Nara de Assis

Email: jndeassis@yahoo.com.br

Cel: 19 999486906

**Caso esteja de acordo em participar da pesquisa “ Criança brinca com o quê?
”, favor preencher a autorização abaixo e devolvê-la à direção da escola.**

Eu,

Agente Cuidador (a) na Escola

aceito participar da referida pesquisa.

Data e Assinatura:

ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO PARA OS PAIS



AUTORIZAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a), solicito a sua autorização para que a criança

participe da Pesquisa “Criança brinca com o quê ? ” na área de Desenvolvimento Infantil. Esta pesquisa faz parte das exigências para aquisição do título de especialista do curso de pós graduação lato-sensu A vez e a voz das crianças: A arte de escutar e conhecer narrativas, linguagens e culturas infantis, vinculado a FACON (Polo A casa Tombada).

O objetivo geral do estudo é, através da escuta de crianças no ambiente escolar, produzir conhecimento sobre o livre brincar com objetos variados.

A participação da criança consiste em ser observado por mim no período do contra turno escolar, com a presença do (a) agente cuidador (a) da turma, onde irei propor que as crianças brinquem com objetos variados do cotidiano como tampas plásticas, caixas de papelão, latas, tecidos, cones de linha, potes, etc.

A identidade dos participantes da pesquisa, tanto alunos, agentes cuidadores quanto da escola, será mantida em sigilo.

A partir da minha observação, farei registros em texto e imagens e estas terão a finalidade de ilustrar aspectos da pesquisa que eu julgar pertinente, devendo ser exibidas apenas em âmbito restrito da academia, por ocasião da apresentação final da pesquisa.

Espero contar com sua colaboração para realizar o desejável intercâmbio entre o Ensino Universitário e a Comunidade e desde já agradeço. Caso seja necessária alguma informação complementar, coloco-me à sua disposição.

Atenciosamente,
Jacqueline Nara de Assis

Email: jndeassis@yahoo.com.br Cel: 19 999486906

Caso esteja de acordo com a participação da criança citada no início deste documento, na Pesquisa “Criança brinca com o quê? ”, favor preencher a autorização abaixo e entregar na escola.

Eu,

–

CPF _____, responsável por

_____, de ____ anos, residente na cidade de

_____, AUTORIZO a criança citada acima a participar da Pesquisa

“Criança brinca com o quê? ”.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E NARRATIVAS

Eu,

–

CPF _____, responsável por

_____, de ____ anos, residente na cidade de

_____, AUTORIZO a pesquisadora Jacqueline Nara de Assis a

utilizar imagens e/ou narrativas de brincadeiras, jogos e outras atividades, para serem

veiculados na apresentação final de sua pesquisa, devendo ser exibidas apenas neste momento. A presente autorização constitui-se em uma doação, ficando a pesquisadora desimpedida de quaisquer pagamentos sobre direitos de imagem e/ou autorais.

Local:

Data:

Assinatura:

ANEXO 5 – BILHETE ENVIADO AOS PAIS COM A AUTORIZAÇÃO

Oi, como vai ?

Meu nome é Jacqueline e sou Professora de Educação Infantil aqui em São Pedro.

Além do meu trabalho na Prefeitura, também estou estudando e farei uma pesquisa com as crianças.

Agradeço se você puder colaborar com minha pesquisa. Basta ler com atenção o documento que segue e preencher os dados solicitados, com especial atenção para a segunda página.

Um abraço,

Professora Jacqueline Assis