



1290000147



FE

TCC/UNICAMP Ap43p

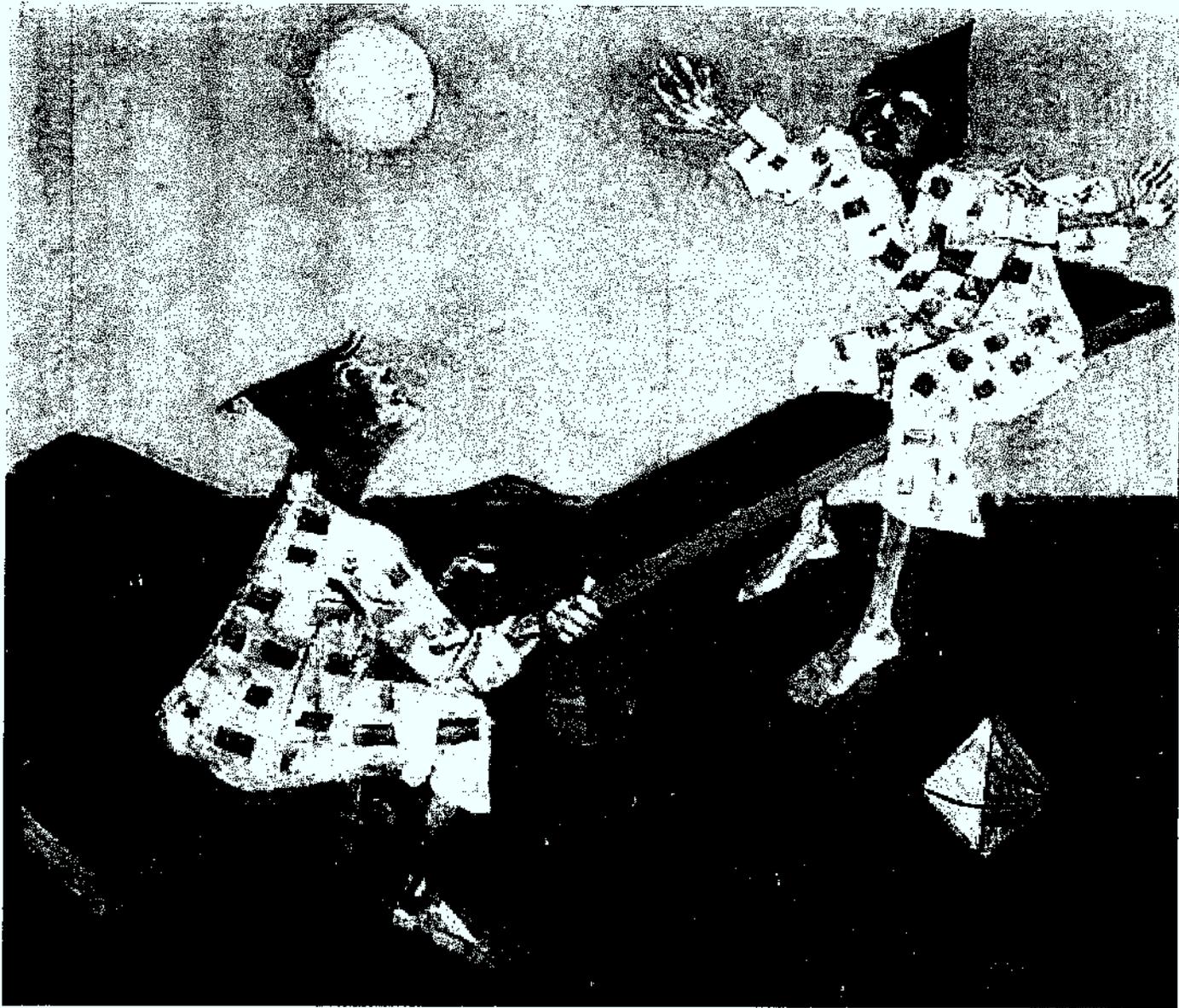
Daniele Lenharo Appolinário

PIRLIMPIMPIM

**Por onde perpassa o imaginário na
Educação Infantil?**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**Unicamp
2000**



“Palhacinhos na gangorra” Portinari, , 1957

DANIELE LENHARO APPOLINÁRIO

PIRLIMPIMPIM

**Por onde perpassa o imaginário
na Educação Infantil?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para obtenção
do diploma do curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação
da prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria

Campinas, SP
2000

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TCC - UNICAMP
	Ap43p
VOLUME	EX: 147
TOMBO	
PROG.	124/2003
C:	D: X
PREÇO	11,00
DATA	30.10.03
Nº CPD	Int. d. 31

137-3

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

Ap43p

Appolinário, Daniele.

Pirllimpimpim : por onde perpassa o imaginário na
Educação Infantil / Daniele Appolinário. -- Campinas, SP :
[s.n.], 2001.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Imaginário. 2. Imaginação infantil. 3. Pedagogia da
Educação Infantil. 4. Brincar. 5. Pré-Escola. I. Faria, Ana Lúcia
Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Goulart de Faria
(orientadora)

Prof^a.Dr^a. Eliana Ayoub
(2^a leitora)

A INCAPACIDADE DE SER VERDADEIRO

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo.

Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Sia Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há nada a fazer, Dona Colo. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

1. Introdução	01
2. O cenário da pesquisa - Emei Figueiras	04
3. Procedimentos da pesquisa	10
4. <i>Não precisa ter medo, o curupira não vai sair do livro!</i>	20
5. <i>Ele vai dar a volta ao mundo e virar o Pato Donald!</i>	30
6. <i>Não professora! Entra pela porta!</i>	37
7. <i>Não vai dar para fazer a bruxa. Então vou fazer o chapéu da bruxa!</i>	42
7.1 - A atividade e o espaço para o imaginário.....	42
7.2 - O imaginário de meninos e meninas.....	46
7.3 - A Emília e a possível influência da televisão no imaginário infantil.....	48
8. <i>Eu não sou mais lobo. É sim pra gente correr – tempo e espaço para o imaginário na Educação Infantil</i>	53
9. Bibliografia.....	57
10. Anexos.....	63
• Respostas de meninos e meninas na atividade de confecção das máscaras.....	64
• Planta da Emei.....	65
• Registros Fotográficos.....	66
• Poesia: Ao contrário, as cem existem.....	68

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um estudo de caso¹ na área da Educação Infantil, cuja motivação principal foi o fato de, através da minha própria prática como professora (1º ano de experiência), haver percebido, além do prazer, a importância do imaginário infantil como intermediador das relações, tanto das crianças entre si como das crianças com os adultos e a organização de mundo e, portanto, aquisição de conhecimento.

A pesquisa se deu entre agosto e dezembro de 1999, com crianças de 4 e 5 anos, em uma turma da Emei (Escola Municipal de Educação Infantil) no Jardim das Figueiras, em Valinhos/SP.

Num primeiro momento, a intenção era estudar as manifestações do imaginário infantil no contexto educativo, expressando as brincadeiras, expressões lúdicas, e todo o contexto envolvido nessas práticas.

Como professora, no entanto, passei a observar como o professor e o contexto da instituição pode interferir na produção do imaginário. Tal interferência pode ser enriquecedora ou mesmo inibidora, o que ressalta a responsabilidade do professor. A partir desta observação crítica de minha prática levantei algumas questões como:

¹ Conforme Ludke e André, 1988.

Que ações a educação infantil pode realizar para assegurar que a criança possa manifestar seu imaginário? Como evitar que o imaginário da criança seja cada vez mais reprimido como podemos observar nas escolas em geral?

A isto soma-se o fato de haver poucos estudos sobre o tema do imaginário infantil sob esta perspectiva proposta.

Desta forma, este trabalho de conclusão de curso (TCC) está organizado em 8 capítulos, nos quais teoria e a realidade pesquisada se entrelaçam. O texto se apresenta da seguinte forma:

Capítulo 2 - O cenário da pesquisa - Emei Figueiras

Neste capítulo, relato as características da escola onde ocorreu o estudo.

Capítulo 3 - Procedimentos da pesquisa

Realizo a descrição de como foi construída a pesquisa, a opção por realizar um trabalho no qual teoria e dados caminhassem juntos o tempo todo.

Capítulo 4 - “Não precisa ter medo, o curupira não vai sair do livro”

Este capítulo discute sobre a relação existente entre o imaginário e a realidade.

Capítulo 5 - “Ele vai dar a volta ao mundo e virar o Pato Donald”

Neste capítulo, realizo uma reflexão sobre a importância do professor garantir o espaço para o imaginário infantil.

Capítulo 6 - “Não professora! Entra pela porta!”

Reflito sobre a necessidade da professora participar, em alguns momentos, da brincadeira junto com a criança.

Capítulo 7 - “Não vai dar para fazer a bruxa. Então vou fazer o chapéu da bruxa!”

Apresento, neste capítulo, uma atividade (registrada em vídeo) proposta por mim, de confecção de máscaras, que teve como objetivo principal proporcionar um momento no qual as crianças pudessem lidar de uma maneira bastante livre com seu imaginário.

Capítulo 8 - “Eu não sou mais lobo. É sim pra gente correr” - tempo e espaço para o imaginário na Educação Infantil

Neste último capítulo teço as considerações finais sobre o estudo.

Assim, neste TCC procuro refletir sobre as questões propostas, levando em consideração que o tema não está esgotado e que outros pontos podem ser levantados, para a realização de novos estudos.

2. O cenário da pesquisa - Emei Figueiras

A Emei Figueiras se localiza no bairro Jardim das Figueiras, na cidade de Valinhos, estado de São Paulo. Este bairro é considerado violento pela população em geral. Por ser uma cidade pequena, o Jardim das Figueiras se distânciava apenas 15 minutos do centro da cidade, para quem vai de ônibus. É um bairro constituído por casas populares, possui asfalto em todas as ruas e uma pequena praça; duas linhas de ônibus servem ao bairro, sendo que uma delas faz o trajeto até Campinas. Possui, esta Emei, uma Emef (escola municipal de ensino fundamental) no período da manhã e uma escola estadual de 5ª à 8ª série, que utiliza o mesmo prédio e funciona no período vespertino e noturno e se localiza em frente à Emei.

Segundo alguns moradores, falta para o bairro um posto de saúde e mais estabelecimentos comerciais, como uma farmácia. Ao lado da Emei se localiza um bairro em formação, que não possui asfalto, nem água encanada. Alguns moradores vinham com baldes buscar água na Emei.

Não encontrei nada na Emei sobre a história da escola. Os dados que obtive foram fornecidos pela professora do período da manhã, que se encontra na instituição desde a sua fundação, há 14 anos.

Segundo ela, anteriormente a Emei funcionava em uma sala cedida pela escola estadual. Depois, em 1986, foi construído o prédio próprio, que consta de 3 salas, uma cozinha, uma sala para secretaria, uma sala para computadores e banheiros, reservado para os professores e outros dois

divididos para os meninos e meninas (uso em separado). Há um pequeno corredor, no qual se guarda material de limpeza e algumas bolas, trancado a chave, onde as crianças não têm acesso.

Possui ainda um pátio coberto, onde as crianças fazem a merenda, e também um parque com dois tanques de areia e alguns brinquedos com 2 escorregadores, gangorras, trepa-trepa e um barranquinho que diverte muito as crianças (ver planta da Emei em anexo).

Desde a data em que foi fundada (1984), a Emei nunca foi pintada ou passou por reformas. Os computadores, que foram doados por uma grande empresa da região, são utilizados pelas crianças da Emef.

A Emei funciona no período das 7:30 às 11:30 e à tarde das 13:00 às 17:00 horas. No período da tarde, a sala do Infantil II ficava vazia, ou seja, poderia ter sido formada mais uma turma. Segundo o diretor não houve procura por vagas para que a Emei funcionasse em sua total capacidade.

No ano em que a pesquisa foi realizada havia 3 turmas:

Infantil I - 30 crianças (16 meninos e 14 meninas) - período da tarde
Infantil II - 24 crianças (14 meninos e 10 meninas) - período da manhã
Pré - 24 crianças (13 meninos e 11 meninas) - período da manhã

As crianças do Infantil I estavam tendo sua primeira experiência educativa fora de casa. Havia um menino e uma menina negros e as outras crianças

eram brancas. A maioria pertencia ao jardim das Figueiras e vinha à pé para a escola, acompanhados pelas mães ou pais e algumas moravam no bairro vizinho em construção.

De acordo com uma pesquisa realizada no início do ano sobre a situação financeira das famílias, observou-se que havia alguns pais que estavam desempregados e apenas três mães trabalhavam fora. Pode-se dizer que as famílias, em sua maioria, eram de baixa renda.

É interessante ressaltar que neste ano uma das salas da Emei foi ocupada nos dois períodos por uma 4ª série. Por este motivo a turma do Infantil I, na qual eu era a professora e, portanto, com a qual foi realizada a pesquisa, funcionava no período da tarde.

Assim, a Emei faz parte da rede municipal de educação de Valinhos - São Paulo, recebe crianças de 4 a 6 anos em período parcial (4 horas). Para matricular as crianças é preciso atender ao critério de faixa etária.

Desde de 1998, Valinhos adota o Proepré² e, para aplicar a referida metodologia, os professores passaram por um curso de capacitação de mais de 200 horas. Como entrei na rede em 1999, não passei pelo curso.

Durante o ano da pesquisa, foram realizados vários momentos de encontro entre as professoras para capacitação com as supervisoras do Proepré. Muitos encontros se resumiam a esclarecer dúvidas que as professoras tinham

² Proepré (Programa de Educação Pré - Escolar)

ao aplicar as atividades apreendidas, ou ao tentar reconhecer se determinada atividade poderia ser considerada “propreana”. As supervisoras também visitavam as salas para orientar o trabalho das professoras.

Valinhos realizou um concurso público em 1998 e desde 1999 todas as professoras estão sob o regime de concursadas ou estáveis, sendo, portanto, todas efetivas.

A Emei possui ainda um diretor, que também ingressou no concurso público realizado em 1998, uma merendeira e uma servente, que trabalham o dia inteiro.

O cotidiano da turma do Infantil I

A sala das crianças do Infantil I era ampla e possuía 4 mesas com quatro cadeiras cada, adequadas ao tamanho das crianças. Uma lousa ocupava quase toda uma parede, e em outra parede havia quadros de madeira que serviam para as crianças colocarem os nomes quando iam trabalhar nos cantinhos (atividades diversificadas). Os armários de madeira eram tipo colméia, não possuíam portas e os materiais e brinquedos eram de livre acesso às crianças.

Havia também um baú com roupas diversas, algumas doadas pelos pais (saias, camisetas, bolsas, sapatos), com as quais as crianças gostavam de brincar. Em uma estante ficava o material da turma pré-manhã como: lápis, tesouras, colas e jogos que envolviam a escrita. Os materiais do Infantil I ficavam em outra estante. Os brinquedos eram de uso comum entre as duas

turmas, o que no início causou queixas da professora do pré, que alegava que encontrava os materiais “bagunçados”. Havia também um varal da altura das crianças, para que estas colocassem suas atividades.

Além do baú da fantasia, montei uma caixa com materiais de sucata como copinhos de iogurte vazios, caixas de fósforos, entre outros, que os pais sempre enviavam à escola para que as crianças pudessem criar alguma coisa.

A Emei também havia adquirido o kit pedagógico do Proepr que constava de vários materiais como coleções de objetos de madeira, destinadas às atividades individuais com as crianças sugeridas nas apostilas do programa.

Assim, o dia-a-dia consistia da seguinte programação de atividades: roda (conversas), chamada, calendário, cantinhos, lavar as mãos, merenda, escovar os dentes, atividade independente, parque, história, avaliação do dia e ir embora. Havia cartazes das atividades citadas, que eram colocados na lousa para que as crianças tivessem idéia da programação do dia (ver anexo - fotos).

Esta programação de atividades não era fixa, e havia dias em que fazíamos primeiro a história e alguma brincadeira. É preciso ressaltar que se fosse seguido o que as supervisoras recomendavam, pelo menos 60 minutos de atividades diversificadas (cantinhos), sobraria pouco tempo para brincar junto com as crianças. Outro ponto é que esta atividade independente, momento no qual as crianças podiam brincar com o que quisessem na sala, de acordo com a proposta, não deveria passar de 15 minutos.

Pude perceber que este tempo era muito curto e, mal as crianças estavam se entusiasmando em um jogo (situação imaginária), pedia-se para que elas parassem, ou seja, acabava-se “estragando o prazer” de brincarem.

Nos cantinhos as crianças tinham a liberdade de escolher, dentre as opções, o que iriam fazer. As opções eram variadas, mas a que mais atraía tanto meninos como meninas era o cantinho da casinha, que contava com mini-brinquedos como panelas, fogão, bonecas, e o da fantasia, que possuía o baú já citado. Gostavam também do cantinho das histórias, que possuía vários livros de literatura infantil.

Resumidamente, este era o cotidiano desta turma, que também promoveu vários momentos de aprendizagem, encontros e desencontros principalmente para mim, uma vez que este era meu primeiro ano como professora.

3. Procedimentos da pesquisa

O levantamento bibliográfico acerca do jogo infantil demonstrou o quanto a maioria dos estudos teóricos ressaltam a importância que esta atividade humana deveria assumir no dia-a-dia, principalmente da educação infantil e da escola em geral. Entretanto, no cotidiano podemos ver que a tendência da escola é muito mais controlar do que enriquecer o imaginário das crianças, não permitindo muitas vezes o espaço para que suas manifestações ocorram.

Assim, cabe indagar por que no discurso teórico se defende a importância do brincar para a criança, enquanto que a escola, em geral, demonstra claramente que a brincadeira não é algo realmente valorizado.

Este questionamento percorreu toda a pesquisa, pois há uma certa resistência em se considerar o brincar enquanto categoria pedagógica (FINCO, 2000) no cotidiano da educação infantil, embora isto não signifique que as crianças deixam de encontrar brechas para continuar brincando.

O imaginário infantil é um tema complexo e há poucos estudos específicos sobre ele. Asano (1998), em sua pesquisa para o TCC também comenta esta dificuldade em encontrar estudos mais específicos acerca deste tema. Por isso, há necessidade de se estudar o imaginário através das próprias manifestações deste no cotidiano da educação infantil.

Na minha prática pedagógica com uma turma de crianças de 4 anos de idade, pude observar que as manifestações do imaginário infantil são

flagrantes. Porém, com o decorrer das leituras, e também no processo de reflexão sobre a prática pedagógica, comecei a vislumbrar em que medida o professor pode enriquecer, controlar e inibir as manifestações do imaginário infantil.

Desta forma, procurei voltar meu olhar, anteriormente focado apenas na observação das manifestações espontâneas do imaginário infantil, para também buscar compreender melhor em que medida podemos nós, adultos e professores, contribuir ou não para enriquecê-lo.

Pude constatar o quanto é ao mesmo tempo fascinante e angustiante se dispor a olhar para a própria prática. Anteriormente era apenas a estagiária que olhava criticamente as práticas de professoras do ensino fundamental. Constatei que o cotidiano da educação infantil é repleto de imprevistos e é difícil colocar em prática ações que busquem mudanças; passei a ter outro olhar para o trabalho do professor na sala, uma vez que antes eu era, como já foi dito, uma estagiária que apenas criticava o trabalho do professor.

Quando assumimos o papel de professores, torna-se essencial que haja momentos nos quais possamos olhar para nossas ações na prática pedagógica, aceitando o desafio de se estabelecer um olhar crítico, como coloca Fazenda:

atividades de análise e interpretação crítica da prática, ou seja, uma releitura dessa prática contribui para a modificação da ação pedagógica. (1995 : 22)

Neste trabalho foi realizado um estudo de caso no qual tentei conciliar o papel de professora e pesquisadora. Foi utilizado o estudo de caso, justamente, porque este promove a possibilidade de se conhecer as várias dimensões de um problema, no caso, o imaginário destas crianças. Segundo Ludke e André, quando queremos estudar algo singular devemos escolher o estudo de caso (1988 : 17).

A pesquisa se realizou de agosto a dezembro de 1999 e contou com a permissão das mães e da direção da escola. O fato de eu ser a professora das crianças facilitou bastante estes contatos, mas não houve interesses posteriores por parte da direção em saber como estava se desenrolando o trabalho.

Para se caracterizar a EMEI, dados foram obtidos na secretaria da escola, através dos documentos da mesma, como o Projeto Pedagógico, mas não havia nada que registrasse a sua origem. Pude saber um pouco sobre isto conversando informalmente com a professora da manhã, que está na escola desde a sua fundação, há cerca de 14 anos, sendo que o prédio próprio da instituição existe desde 1986.

À medida que partilhava conhecimentos com estas crianças, esta vivência possibilitou-me refletir sobre uma série de acontecimentos. Estas reflexões, juntamente com o estudo das teorias, possibilitou-me a construção dos capítulos do presente TCC, que se basearam nos episódios retirados do cotidiano da turma de crianças.

qualquer tipo de reflexão só tem condições de chegar a um nível de compreensão mais profunda quando parte de uma experiência concreta. São essas experiências que ao serem gradativamente incorporadas a níveis mais complexos de explicação permitem que o conhecimento seja de fato possuído pelas pessoas e não apenas percebido como algo que permanece estranho a vida de cada um (Campos, 1981 : 26 apud Zanutim , 1998 : 34).

Também houve a preocupação de se levar em consideração o cotidiano desta turma como um todo e a influência do contexto na pesquisa (Ludke e André, op.cit.), principalmente porque a metodologia adotada para as atividades em sala é determinada pela Secretaria Municipal de Educação de Valinhos, que adota como programa o Proepre (Programa de Educação Pré - Escolar) desde 1998 no âmbito da Educação Infantil.

O dia-a-dia dos professores de toda a rede contemplava as atividades sugeridas por este programa, que consta de apostilas com as “sugestões” de atividades.

Assim, é importante ressaltar que o cotidiano desta turma também seguia o que era solicitado pelo referido programa.

A necessidade de se realizar uma atividade de criação de máscaras com a intervenção da professora surgiu no decorrer da pesquisa, justamente para que houvesse um momento, no qual as crianças pudessem “soltar” seu imaginário num local onde nunca haviam trabalhado, em uma atividade diferente da rotina do Proepre.

Os episódios analisados em cada capítulo foram colhidos nas atividades cotidianas, sendo que, como já foi relatado, meu olhar estava atento para as manifestações espontâneas do imaginário infantil nos diferentes espaços, ou seja, na sala, parque, refeitório (hora da merenda).

Ludke e André ressaltam a importância da observação no estudo de caso :

... usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em 1º lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (op.cit. : 26)

As observações foram registradas em caderno de campo. No início eu anotava os dados após o período de aula, fora da escola, tentando fazer um exercício de reflexão sobre o ocorrido, mas percebi que assim estava perdendo vários detalhes e não dava para confiar inteiramente apenas na memória.

A partir disto, comecei a realizar as anotações num caderninho no momento em que aconteciam as manifestações do imaginário infantil e depois passava as informações para o diário de campo. Isto despertou a curiosidade das crianças, que queriam saber o que a professora estava escrevendo, expliquei para elas que anotava as brincadeiras para que depois pudesse estudá-las.

A atividade de criação de máscaras, nas quais as crianças poderiam ter a possibilidade de criar e representar novos personagens, mergulhando na aventura que o imaginário pode possibilitar, foi proposta por mim e realizada no final da pesquisa, após a leitura do livro “**A chave do tamanho**”, de Monteiro Lobato, para as crianças. Houve a participação de uma colega da faculdade, que se dispôs a ajudar a gravar em vídeo a atividade.

Smolka (apud Bufalo, 1997 : 12) enfatiza que o uso do vídeo permite o refinamento dos dados, percebendo as entrelinhas das ações nas muitas vezes que se pode assistir à fita. Este procedimento de gravar a atividade em vídeo realmente permitiu que se pudesse ver além do que estamos acostumados a observar na nossa prática. Este pensar sobre a prática pedagógica com o auxílio do vídeo é um recurso que possibilita novas discussões em torno da prática. Outro ponto importante foi que o vídeo possibilitou também que mais pessoas pudessem ver a atividade, ampliando assim a discussão.³

O vídeo foi utilizado juntamente com as observações registradas em diário de campo para compor a presente pesquisa, ou seja, a filmagem foi um dos procedimentos para a análise dos dados.

Assim, propus para a turma uma atividade que contou com a produção de máscaras feitas pelas crianças, sem modelos, que tinha como principal objetivo representar o imaginário infantil das crianças naquele momento.

³ Ressalto aqui a importância do nosso grupo de orientandas(de TCC) da professora Ana Lúcia Goulart de Faria do Gepedisc (Grupo de estudos e Pesquisas em Educação e diferenciação sócio cultural) nas discussões que realizamos sobre a atividade filmada.

Esta atividade constituiu um desafio, em todos os sentidos, seja porque não tínhamos experiência em utilizar o vídeo, seja por falta de experiência minha, como professora, em realizar algo fora das atividades cotidianas do Proepre, que acabam por acomodar o professor numa prática que não prioriza o imaginário, sendo o seu maior enfoque a construção do conhecimento lógico-matemático (desenvolvimento cognitivo). Foi um desafio também, por estarmos utilizando um espaço que, tanto as crianças como a professora, não estavam acostumados a utilizar, evidenciando assim, a importância de o profissional, em especial da educação infantil, saiba lidar com os imprevistos na prática pedagógica. Contudo, as crianças aceitaram o desafio e não evidenciaram mecanismos de resistência dentro destas condições e revelaram um pouco do seu imaginário, independente do fato que este tenha sido ou não enriquecido pelo professor.

Assim, (por mais que atualmente haja cada vez menos espaços para o lúdico na sociedade em geral, é intrigante observar que este resiste, crianças brincam e encontram formas de brincar nas situações mais precárias.) Pôde-se também notar que, possivelmente pelo fato de as crianças estarem familiarizadas comigo, não mostraram mudanças no comportamento devido a utilização do vídeo. Expliquei para elas que a máquina servia para registrar em filme a atividade, para que eu pudesse estudá-las depois. Elas também não se sentiram incomodadas, ou inibidas, com a presença da colega da faculdade.

No mês de setembro iniciei a leitura, com as crianças, da história “**A chave do tamanho**”, de Monteiro Lobato. Conteí a história um pouco a cada dia,

retomando sempre onde havíamos parado, apresentando assim os personagens do mundo fantástico de Lobato.

As leituras seguiram na medida do possível o vocabulário do autor. Modifiquei apenas algumas palavras.

Esta história foi escolhida pelos elementos fantásticos (como a própria Emília) que o universo de Lobato oferece às pessoas.

O recurso fotográfico foi utilizado como forma de ilustrar algumas atividades de manifestação do imaginário infantil. Na própria sala havia uma máquina para registrar estes momentos. Para o registro das atividades do cotidiano da turma, as fotos foram tiradas por outra colega do curso de Pedagogia, que estava fazendo um estágio na minha sala (ver em anexo os registros fotográficos).

Como já foi dito, o levantamento bibliográfico que permeou todo o processo da pesquisa inclui, principalmente, autores que tratam da importância do imaginário na vida das pessoas e da relação intrínseca entre imaginário e realidade que vários estudos contemporâneos apontam, entre eles os de Vygotsky (1987), Held (1980), Postic (1993). A pesquisa teve também forte influência da dissertação de mestrado da Gisela Wajskop (1990), que estudou justamente a influência das práticas pedagógicas escolarizantes no cotidiano de uma pré-escola pública, constatando que muitas vezes a educação infantil mostra-se fechada para o imaginário, ou então didatiza o lúdico utilizando-se

dele como **atividade meio** para atingir determinado objetivo que vise apenas o aprendizado de algum conteúdo.

Outros autores tiveram várias contribuições no todo deste trabalho. Busquei pesquisas que revelassem uma concepção de criança como sujeito de direitos hoje e não apenas um vir-a-ser, e, principalmente, estudos que acreditassem na possibilidade de a educação infantil contemplar realmente a criança como sujeito de especificidades, considerando a brincadeira como um dos seus direitos fundamentais.

Prevaleceu também o entendimento de que brincar, imaginar, é uma conquista do ser humano em geral e não apenas das crianças (Huizinga, 1971).

Em resumo, esta pesquisa baseou-se em autores que consideram e levam em conta a visão de criança que está inserida numa realidade cultural. Como tão bem coloca Prado :

... a criança que necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, mas resgatando seu lugar social como alguém sim, que participa da história, da sociedade e da cultura do seu tempo, modificando-os e sendo modificada por ele. (1999 : 112)

4. Não precisa ter medo, o curupira, não vai sair do livro !!!

“ Uma vida humana é uma
ficção que o homem inventa
à medida que caminha”

Held

Na sala de aula, as luzes apagadas, um momento para a leitura da história. A Professora lê a lenda do Curupira, sendo que outras lendas folclóricas já haviam sido lidas para as crianças. Meninos e meninas e professora entram num processo de encantamento que envolve mistério e medo. Começam a comentar que estão com medo do Curupira, e isto é contagiante. Então um menino, apontando para a figura do curupira, tenta acalmar as crianças, afirmando: “Não precisa ter medo, ele (o curupira) não vai sair do livro.”
(Diário de Campo - Ago / 1999)

A relação da criança com o imaginário, com o fantástico, encanta a criança, mesmo porque envolve o mistério, que por si só encanta, pois traz consigo a busca pela descoberta de algo. Lembremos o quanto crianças e adultos se envolvem com histórias que possuem como elemento básico o mistério.

Assim, a leitura da lenda do Curupira possibilitou às crianças o contato com algo que não conheciam, porém, ao mesmo tempo despertou a busca pela compreensão dos acontecimentos, que é inerente a todo ser humano.

Ao contrário do que algumas pessoas na sociedade capitalista em geral preconizam, a criança busca compreender o mundo à sua volta, e uma das formas de manifestar esta sua compreensão é através do imaginário.

A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. (ROCHA, 2000 : 66)

Conforme afirmam autores contemporâneos, como Marcellino (1986), a criança precisa viver o lúdico, vivenciar situações imaginárias, pois desta forma ela está vivendo o hoje. O agora. Sem a tão comum preocupação em preparar a criança para ocupar um lugar na sociedade capitalista, como se tudo que a criança vivesse nesta fase da vida não tivesse importância.

Ao vivenciar as situações imaginárias, as crianças vão compreendendo a realidade, dando sentido para as coisas. No entanto, o mais interessante é a possibilidade de viajar que o imaginário fornece à criança, permitindo-lhe transpor limites e ir muito além do que a realidade oferece. O imaginário possibilita a transgressão das regras, o novo, o inusitado.

Assim, o imaginário caminha lado a lado com a possibilidade de proporcionar mudanças, transformações, enfim, com a capacidade que todo ser humano possui de sonhar.

Kramer salienta :

Assim, a infância remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura. Próxima dos mágicos e loucos, contraposta à racionalidade instrumental, a criança monta com cada peça, cada pedrinha que encontra, cada retalho, pau, bloco, mônada e mosaico, constelação e relâmpagos.(Kramer, 1996 apud Porto Alegre - Cadernos Pedagógicos, 1999 : 27)

A leitura em específico da referida lenda do nosso folclore brasileiro causou várias sensações nas crianças, entre elas o medo do desconhecido, fazendo com que uma criança alertasse para o fato de que não precisava ter medo, pois o **Curupira** não iria sair do livro, evidenciando o quanto o real e o imaginário são processos interligados, isto é, realidade e fantasia se completam.

No livro *Pica-Pau Amarelo*⁴, Monteiro Lobato, década de 40, expressa de forma brilhante esta relação da criança com a fantasia. Embora a citação seja longa, é extremamente contundente.

... O mundo de mentira, ou Mundo da Fábula, é como a gente grande costuma chamar a terra e as coisas do País das Maravilhas, lá onde moram os anões e os gigantes, as fadas e os sacis, os piratas como o Capitão Gancho e os anjinhos como Flor das Alturas. Mas o Mundo da Fábula não é realmente nenhum mundo de mentira, pois o que existe na imaginação de milhões e milhões de crianças é tão real como as páginas deste livro. O que se dá é que as crianças logo que se transformam em gente grande fingem não mais acreditar no que acreditavam.

⁴ É interessante ressaltar que algumas professoras consideram a obra de Lobato difícil para as crianças, evitando, assim, utilizar o autor. Neste ano apenas no segundo semestre, tive contato com a obra de Lobato, optando por ler, como já foi dito, **A chave do tamanho**.

- Só acredito no que vejo com meus olhos, cheiro com o meu nariz, pego com minhas mãos ou provo com a ponta da minha língua, dizem os adultos. Mas não é verdade. Eles acreditam em mil coisas que seus olhos não vêem, nem o nariz não cheira, nem os ouvidos ouvem, nem as mãos pegam. (1939 : 787)

Neste diálogo entre Dona Benta, Emília e Narizinho vislumbramos esta contradição que os próprios adultos promovem com a separação rígida entre a imaginação, a fantasia e a realidade. Segundo Vygotsky (1987), a própria capacidade do ser humano de imaginar tem como base as experiências concretas dos sujeitos, ou seja, a base da criação é a realidade.

... diante disso encontramos a primeira e principal lei a que se subordina a função imaginativa : a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia. (Cerisara, 1998 : 126)

Narizinho continua o diálogo afirmando:

- Deus, por exemplo - disse Narizinho - Todos crêem em Deus e ninguém anda a pegá-lo, cheirá-lo, apalpá-lo.

São vários os exemplos que mostram como a fantasia faz parte não só do universo infantil, mas do próprio adulto, e é interessante ressaltar, compartilhar com autores como Vygotsky (op.cit.), que a capacidade imaginativa não é algo herdado e sim construída nas relações sociais.

Por mais individual que pareça toda criação encerra sempre em si um coeficiente social (1987 : 38)⁵

Vygotsky (op.cit) também afirma que quando as crianças se encontram em uma situação imaginária, não apenas imitam a realidade, como também, e principalmente, reordenam o real, fazendo novas combinações.

Em contrapartida, vemos que na escola e na sociedade, em geral, há uma forte tendência em realizar uma separação total entre o imaginário, a fantasia⁶ e o real, como se fossem processos distintos. Inclusive evidenciando uma desvalorização da criança por esta “apenas brincar” e não levar “as coisas a sério”, acreditando-se que este procedimento de brincar, ou imaginar, não é muitas vezes possível na vida das pessoas sérias.

Desta forma, nota-se que na escolarização, no decorrer dos anos e também na educação infantil, há uma crescente desvalorização das manifestações do imaginário, como se este estivesse separado do que se espera da criança, ou da sua capacidade para cada vez mais compreender a realidade. Vemos uma forte tendência da escola para inibir muito mais o imaginário infantil do que alimentá-lo.

⁵ A tradução livre do espanhol é de minha responsabilidade.

Neste sentido, afirma Postic (1993) que, embora haja todo um discurso atual sobre a importância das pessoas serem criativas, saberem usar a imaginação, a escola caminha muito mais no sentido de controlar as inúmeras formas do imaginário infantil.

Querem que a criança tenha imaginação, seja criativa. Mas a imaginação deve ser contida, dominada para levar a criança ao estado adulto. os valores predominantes na escola são o real, a razão. (Postic, op.cit.: 24)

Por que esta tendência da sociedade em geral em conter o imaginário? Será que o imaginário de todas as pessoas é desvalorizado?

Na educação infantil, que pode ser um espaço para as manifestações das diversas linguagens da criança, entre elas a imaginação, vemos que a própria instituição acaba por separar o real da fantasia, buscando que a criança seja produtiva, com as pastas repletas de trabalhos, pois considera-se que brincar é algo improdutivo, de certa forma impondo à criança que deixe de ser criança e realize trabalhos centrados na figura do professor. Quando se permite a brincadeira, esta acaba sendo utilizada para transmitir determinado conteúdo, havendo então o que Wajskop (op.cit) chama de didatização do lúdico.

⁶ Segundo Ferreira (1996) na sua dissertação de mestrado sobre o desenho e o imaginário, Vygotsky não diferencia imaginário de fantasia, sendo sinônimos. Assim, não é intenção deste trabalho estar fazendo diferenciação entre os conceitos de imaginário e fantasia.

Portanto, muitas vezes na educação infantil, quando os professores preocupam-se apenas com o produto, como por exemplo trabalhos perfeitos para os pais verem, não se está visualizando a atividade lúdica como momento privilegiado no qual a criança está recriando o real e criando conhecimentos. Ou então, usam-se certas músicas, brincadeiras com o propósito único de ensinar determinado conceito.)

Desta forma Wajskop (op.cit.) destaca :

Assim, a maioria das escolas tem se apropriado da atividade lúdica da criança, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso-motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que se bloqueia a organização independente das crianças para o jogo, essas práticas pré-escolares através do trabalho lúdico didatizado infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar para o professor a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola.
(p.38)

Muitas vezes na sala eu estava preocupada com os horários e em seguir uma rotina prevista, mas as crianças sempre falavam “vamos brincar mais um pouco”, ou então resistiam e fingiam que não me ouviam quando eu dizia que estava na hora de mudarmos de atividade.

A criança encontra formas de resistência e mostra que precisamos, sim, conjugar realidade e imaginação e que esta é uma das formas de se continuar vivendo apesar de todas as frustrações que a própria vida encena. Ela mostra que sonhar e imaginar fazem parte da realidade, não só esperando um mundo melhor no futuro, como também melhores condições de se enfrentar a vida hoje.

Como já foi dito, o imaginário enseja a construção de novas possibilidades, de criar o novo.

... a combinação destes elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança sem que seja apenas a repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo é a base da criação. (Vygotsky : 12 apud Cerisara, 1998, p 124)

Qual seria o papel da educação infantil nesta busca pelo sonho e pela ousadia de se considerar a criança nas suas especificidades, com direito a manifestar suas várias linguagens, entre elas a imaginação ?

Na nossa sociedade capitalista brasileira, que vive momentos inquestionáveis de miséria e na qual cada vez mais é retirado o sonho de crianças e adultos, se faz necessário garantir e oferecer pelo menos um espaço no qual haja momentos para se experienciar o lúdico, a imaginação e principalmente não deixar morrer a capacidade do ser humano de buscar uma sociedade mais

justa, buscando o novo, novas formas de olhar. Enfim, é preciso deixar passar a possibilidade de se acreditar que mudanças são possíveis . Postic enfatiza:

Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica, por meio de textos, de imagens e de sons. Tal situação, frase, melodia provoca em nós uma ressonância, leva-nos a estar em comunidade com o outro, o nosso duplo e confere uma dimensão universal ao que sentimos. E, ao mesmo tempo, guardamos a sensação de algo que nos ultrapassa e nos escapa.⁷

(op.cit, p.21)

Sabemos que a educação unicamente não é capaz de transformar a realidade excludente da sociedade brasileira, mas também não pode ser utilizada como unicamente uma forma de controlar as crianças, impedindo que elas vivam sua infância ao menos no espaço educativo. A educação pode possibilitar à criança descobrir que sonhar e imaginar é algo que se conquista e aprende.

A simples leitura de uma lenda do folclore brasileiro despertou em todos, professora e crianças, a possibilidade de ampliarmos nossas interações e também de imaginarmos, cada um à sua maneira, possibilitando novas experiências, algo que ultrapasse nossos limites.

Foi importante não deixar morrer o imaginário destas crianças, através de explicações como: “esta era só uma história”. Afinal, como colocou o Murilo, “o curupira está lá no livro, ele não sai”. Será ?

⁷ Grifos meus

Assim, ao oferecermos espaços para o imaginário na educação infantil, possibilitamos a todos, crianças e adultos, uma atividade que envolve construção e reconstrução da realidade, re-elaboração do real e transposição de limites.

Nestas e em outras brincadeiras em que sonho e realidade interpenetravam-se a fantasia, a magia, o mistério e a imaginação explicitavam-se como formas de representação da realidade e mais do que isso, de construção e criação do mundo, seus sentidos e significados, suas cores e formas, estados e ações, valores e comportamentos, relações e linguagens num movimento que tornava a leitura do real através do imaginário e vice-versa, já que a própria "vida humana é uma ficção que o homem inventa a medida que caminha." (Held, 1980 : 18 apud Prado, 1998 : 18).

5. Ele vai dar a volta ao mundo e virar o Pato Donald !

“Brincar é a imaginação
em ação”
Vygostsky

No parque, uma brincadeira contagia cerca de 5 meninos que mexem em um barranquinho e encontram um tipo de besouro morto. Eles discutem sobre o que fazer com o besouro, mostram para mim e para a Rosana⁸. Ficamos observando a brincadeira. Depois de discutir sobre o que fazer com o besouro, resolvem enterrá-lo, quando um menino comenta:

- Vamos enterrar, que ele vai virar o diabinho, dar a volta ao mundo e virar o Pato Donald.

(Marcos) Diário de Campo- Outubro/1999.

Os meninos e meninas estavam interagindo no parque, uns correndo, outros parados, conversando, evidenciando a sua forma de compreensão do mundo.

A brincadeira possibilita ao professor que a observa, atentamente, compreender melhor suas crianças, e como estas podem criar e recriar conhecimentos. Como tão bem lembra, o sueco, Gunnarsson :

*As crianças aprendem mesmo quando o adulto não tem intenção
de ensinar* (1994 : 164)

Na situação imaginária, as crianças compartilham significados como neste caso, ao tentarem tomar uma decisão sobre o que fazer com o besouro e mais, encontrando uma justificativa para tal atitude, apresentada por Marcos:

⁸ Rosana é a colega de faculdade que estava realizando estágio na minha classe.

- *“Vamos enterrar que ele vai virar o diabinho e dar a volta ao mundo e virar o Pato Donald.”*



Foto do episódio analisado neste capítulo tirada pela colega Rosana

Ao ouvirem isto, os outros meninos concordam e vão enterrar o besouro e logo estão remexendo na terra em busca de outro bichinho ou brincadeira.

Nesta situação imaginária, ao se depararem com um problema, as crianças se viram no desafio de encontrar uma solução e mostraram o quanto o imaginário possibilita à própria criança que viva desafios, invente soluções e seja cada vez mais independente.

Brincar é uma experiência sempre criativa, uma continuidade espaço tempo, uma forma básica de viver. (Huizinga, 1980 : 23) .

Há também a situação na qual a criança transforma um objeto no que deseja, transforma significados. Mariana (4 anos), uma menina da turma, ao me ver fazer o pacote do presente para o dia dos pais com papel celofane azul, exclama:

“ Nossa, a pro.⁹ está com uma piscina azul !!! Vou mergulhar!!!”

Vemos, então, o quanto há de significados nas situações imaginárias e, mais, que estes podem ser compartilhados não só pelas crianças, mas pelos adultos também. Assim:

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os

⁹ As crianças da turma tinham o costume de me chamar pelo nome, de professora ou então de “pro”.

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior e reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. (Jobim e Souza ,apud, Bufalo, op.cit , p. 26)

Quando a criança está num espaço educativo é fundamental que a profissional favoreça condições para que ocorram as situações imaginárias, fazendo inclusive parte do planejamento da professora prever momentos que garantam este espaço.

Com esta situação imaginária, na qual estavam envolvidos estes quatro meninos, ficou claro para mim a importância do professor observar atentamente as brincadeiras das crianças, valorizando este momento que é realmente significativo, no qual as crianças elaboram sentidos para as coisas, e constroem saberes.

Considero interessante salientar que a professora também compartilha significados com as crianças, pelo simples fato de permitir o espaço para a brincadeira, além de participar junto da mesma com as crianças. Este ponto será melhor tratado no próximo capítulo.

No referido episódio, possibilitar este momento para a situação imaginária sem interferência da professora garantiu o direito que toda criança possui de experimentar soluções e construir conhecimentos.

Vygotsky ressalta esta importância da situação imaginária para a criança:

A ação numa esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brincar, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (Vygotsky, 1984, p. 117, apud, Wajskop, 1990, p. 46)

As interações entre meninos e meninas no cotidiano, mesmo quando estávamos em sala, a todo momento revelam o quanto as crianças procuram vivenciar praticamente tudo através da imaginação. A maioria das meninas brincavam repetidas vezes de “mamãe e filhinha” e os meninos se reportavam a brincadeiras que tinham como base algum personagem de desenho animado da televisão, ou de polícia e ladrão. De alguma forma estavam, através do imaginário, que obviamente possui sua relação com a realidade, criando e recriando essa realidade.

Pôde-se notar, nas brincadeiras com temáticas imaginárias, que as crianças conseguiam ao longo do ano se organizar em grupos com maior

planejamento e organização, discutindo inclusive antes de brincarem sobre quem seria quem na brincadeira.

As crianças estavam, através de suas brincadeiras, compreendendo a realidade e mais: construindo-se como sujeitos pertencentes a uma determinada cultura.

Desta forma, o jogo acaba possibilitando às crianças este duplo movimento de imersão no real e transgressão do real. (Rocha, 1994: 62)

As crianças, quando se entregavam ao brincar viviam intensamente as situações imaginárias, subvertiam significados, alargavam a compreensão de mundo, buscavam novas soluções.

O que não se pode negar, entretanto, é que as crianças podem muito mais do que ser o que não são, ou o que ainda não são, durante as brincadeiras. Nelas, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do mundo, que inclui não somente o imaginário mas também o afetivo, o corpo, o sonho, o prazer, o riso, o movimento, as crianças estão sempre prontas para mostrar outras novas possibilidades nesta apropriação. Desta forma, elas podem também ser o que são, expressando as diferentes dimensões constitutivas do ser, tornando-se crianças à sua moda. (Prado, op cit, : 4)

É interessante ressaltar que, quando a criança se joga ao desafio do jogo, ela busca o que Huizinga chama de estado de arrebatamento, ou seja, jogar pelo

No próximo capítulo, há uma reflexão sobre a necessidade da professora reaprender a brincar, participando da brincadeira junto com a criança, atribuindo significados às suas ações, viajando com ela pelo imaginário.

Nestes termos, Ghedini, pesquisadora italiana, enfatiza que precisamos recuperar nossa criança brincalhona e mais:

(...temos de deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhe dar espaço para que expressem sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas, a não sufocar a nossa, ou ao menos reencontrar o que dela sobrou. Uma atitude muito disseminada entre os adultos é considerar com pequeno interesse o mundo da imaginação infantil, principalmente porque os próprios adultos subvalorizam sua imaginação, quando priorizam os processos mentais baseados na lógica e racionalidade; o uso da imaginação e da fantasia só é aceito quando restrita a artistas, escritores, pintores ou poetas. (1994: 209))

6. Não professora! Entra pela porta!

*"Bola de meia, bola de gude
O solitário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão."*

Milton Nascimento

Parque - dia 8.11.99

As crianças (4 meninos, sendo que 3 deles são primos) estão no barranquinho do parque remexendo na areia. Estou circulando pelo parque, quando Felipe e Marcos me chamam para um jantar. Fui até eles.

- Não professora, entra pela porta, abre a porta! (Marcos)

Fiz que abri a porta e entrei:

- O que tem de bom neste jantar?(professora)

- Tem caramujo, minhoca (Everton)

- Não, tem bolo e é de chocolate, é bem gostoso (Marcos)

Experimentei o bolo e disse que estava muito bom.

Algumas crianças se aproximaram e cantaram parabéns para mim (não era meu aniversário.)

Para muitas professoras, o momento no qual as crianças estão brincando representa um horário para descansar ou conversar com a colega do lado. Algumas professoras chegam a alegar que a brincadeira representa caos, desordem, bagunça.

Entretanto, quando nos dispomos a observar atentamente as brincadeiras livres das crianças, no parque por exemplo, percebemos o que o próprio Vygotsky já argumentava: a situação imaginária possui regras implícitas, como no caso da criança que ao me chamar para participar da brincadeira, afirmou que eu tinha de entrar pela porta imaginária:

“ Não professora, entra pela porta, abre a porta!” (Marcos)

Cerisara (op.cit.) esclarece :

As situações imaginárias criadas pela criança quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas advindas das formas culturalmente constituídas de os homens se relacionarem e com os quais as crianças convivem. O fato de estas regras estarem ocultas, ou não explicitadas no jogo de papéis, não significa que elas não existam.
(Cerisara, p.130)

Assim, as crianças, quando mergulham na situação imaginária, evidenciam a maneira como estão compreendendo o mundo, e também conseguem recriar a realidade através do imaginário.

As crianças mostraram-me que, além do jogo provocar o entendimento da realidade, provoca também a possibilidade de mudá-la. Wajskop (op.cit.) afirma:

Na atividade de jogo, as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que vivem uma possibilidade de modificá-la. (Idem, p.49)

Além da professora possibilitar que as crianças tenham cada vez mais experiências de situações imaginárias, é essencial que ela também compartilhe junto com as crianças destes momentos, inclusive interferindo em alguns casos, mostrando outras formas de se ver, ampliando as situações.

Em certas ocasiões, como a relatada, as próprias crianças costumam fazer de inúmeras maneiras o convite para a professora participar do jogo. É necessário que ao menos ela mostre-se interessada nas coisas que as crianças estão realizando, desde as mais simples como experimentar um “pedaço de bolo” criado pela criança.

No cotidiano da educação infantil é fundamental considerar o brincar junto com as crianças, é necessário que a professora reaprenda a brincar junto com as crianças e experiencie a fantasia com a turma. Quando passei a ficar mais junto com as crianças no parque participando de algumas brincadeiras como a citada neste capítulo e não apenas sentada as observando, percebi que a nossa relação cresceu, e pude aprender com as crianças a soltar um pouco do meu imaginário.

Assim, o italiano Rodari afirma sobre o brincar junto com as crianças:

Não se trata de brincar 'no lugar da criança', relegando-a ao humilhante papel de espectadora. Trata-se de se colocar a seu serviço. É ela quem comanda. Brinca-se com ela e para ela para estimular sua capacidade inventiva para dar-lhe novos instrumentos que serão usados quando brincar sozinha, para ensina-la a brincar. (Rodari, 1982 : 93, apud Zanutim, 1998).

A professora pode estar junto com a criança em todos os sentidos e não apenas controlando-as para que se “comportem”, sem brigas. Ao contrário disto, numa atitude de valorização do brincar significa oferecer às crianças um pouco mais de atenção, ao invés de tanto controle.

... alguns autores como Benjamim, enfatizam a necessidade do adulto em se manifestar agindo com a criança, brincando com ela, colocando-a no colo, sentando-se no chão junto dela, enchendo baldinho de areia, sentando-se no balanço do parque com ela no colo. Assim, uma proximidade na qual o adulto esteja envolvido com a criança, interagindo num mesmo mundo, vivendo um eterno confronto em que existem conflitos... (Bufalo, 1997 : 38)

Confesso que esta disponibilidade para brincar com a criança depende em muito da professora acreditar na importância do brincar para a criança, mas principalmente há a necessidade de reaprendermos a brincar, para que o

lúdico esteja presente na vida não só das crianças, mas na dos adultos também.

Enfim, a brincadeira proporciona às crianças e professoras viver o imaginário:

Imaginar é evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos, ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto. (Postic, op.cit.:13)

7. Não vai dar para fazer a bruxa. Então vou fazer o chapéu da bruxa!

7.1 - A atividade e o espaço para o imaginário

Para a realização desta intervenção, que possuía como principal objetivo possibilitar às crianças um momento no qual pudessem “soltar” seu imaginário, foram utilizados diversos materiais como cola colorida, pedaços de lã, giz de cera, recortes de papel dobradura, algodão, macarrão e tesoura que estavam localizados em cima das mesas que as crianças usavam para a merenda. A opção por realizar a atividade neste local mais aberto (pátio coberto) foi pensada por mim, para, justamente, oferecer às crianças um local no qual ainda não haviam trabalhado (espaço utilizado pelas crianças durante todo ano apenas para a merenda).

A atividade foi realizada no penúltimo dia letivo, assim, para este dia, foi combinado que as crianças poderiam ir sem o uniforme.

A atividade propriamente dita foi gravada em vídeo com o auxílio de uma colega da faculdade. Em alguns momentos também manejei a filmadora. Foi uma primeira experiência em gravar uma atividade em vídeo.

Assim, ao mesmo tempo em que se estava gravando a atividade tinha-se de lidar com outras coisas como, por exemplo, quando uma criança que cortou o

dedo e pedia minha assistência, conversar com a merendeira que vinha saber o que estávamos fazendo.

Durante toda a pesquisa ficou mais claro que a professora pode possuir ações que contribuem para a manifestação do imaginário, conforme já tratado nos capítulos anteriores, que envolvem desde contar uma história, até novas posturas como profissional que organiza o tempo e o espaço favorecedores de manifestações do imaginário infantil.

Wajskop (op.cit) afirma que o espaço para o jogo depende em muito do contexto institucional, se este realmente prioriza o jogo, o imaginário, ou se a educação infantil se pauta exclusivamente em formar sujeitos escolarizados, passivos.

Assim, ficou a questão inicial sobre como o professor pode contribuir para enriquecer este imaginário. Esta atividade foi proposta justamente com esta intenção, ou seja, oferecer às crianças materiais, espaço e tempo nos quais pudessem soltar o imaginário, reservando um espaço na programação do dia no qual pudessem criar máscaras com sacos de papel com estes materiais citados.

Para mim, o resultado desta atividade seria muito positivo, estava muito mais preocupada com o produto do que com o processo, esquecendo-me que no jogo o que vale é muito mais o processo, a liberdade de criar, do que apenas os resultados.

Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas no jogo ela produz também a incertitude quanto aos resultados.
(Wajskop, op.cit : 26)

Portanto, ao pensar muito mais no produto da atividade, ou seja, nas máscaras, foi deixado de lado a minha participação, como professora, em colaborar para despertar o imaginário, junto com as crianças.

Houve na sala uma pequena explicação para as crianças sobre o que faríamos, e não houve modelos para as crianças seguirem, cada um fazia as máscaras como desejasse.

As crianças se organizaram no espaço por grupos que seguiram critérios pessoais. Houve liberdade para que as crianças trabalhassem em pé ou sentadas, ou circulando para pegarem os materiais. Meninos e meninas se misturaram, mas um grupo de 4 meninas se manteve fixo e também houve um grupo de 4 meninos.

Um imprevisto ocorreu: os sacos de pão comprados para que as crianças colocassem na cabeça, depois que fizessem as máscaras, não serviram, ou seja, não entraram na cabeça delas, isto gerou um pouco de desapontamento por parte das crianças e minha também, pois a intenção inicial era que elas pudessem brincar com as máscaras colocadas, vivendo o personagem criado.

Por esse motivo, passei a fazer perguntas diretas às crianças sobre o que estavam fazendo, esta foi a maneira que encontrei no momento para lidar

com este imprevisto e também para saber o que as crianças estavam representando.

Um menino chegou inclusive a comentar ao perceber que o saco não servia em sua cabeça :

“ Não vai dar para fazer a bruxa. Então vou fazer o chapéu da bruxa ”

Em vista deste imprevisto, foi proposto que as crianças continuassem fazendo as máscaras. Assim, no próximo item, analisarei como estes meninos e meninas se organizaram e como manifestaram o imaginário através das máscaras. No final, quando estávamos nos arrumando para retornarmos à sala, um menino correu atrás das meninas, com a máscara amarrada no rosto por um pedaço de lã colocado pela colega da faculdade. E houve um momento em que uma menina, com as mãos pintadas, ficou assustando algumas meninas.

Entretanto este episódio veio a confirmar a importância da professora, não só oferecer o espaço, mas também participar da organização da situação imaginária. Como fazer isto? Talvez, aprendendo e re-aprendendo a usar o imaginário adulto. As próprias crianças nos indicam caminhos.

7.2 - O imaginário de meninos e meninas

A atividade de confecção de máscaras mostrou um pouco das manifestações do imaginário de meninos e meninas.

É preciso observar que enquanto as crianças iam criando, fui perguntando o que estavam fazendo, as crianças pensavam e respondiam, não interferi nestas produções. Algumas crianças fizeram sozinhas os furos no papel para os olhos e a boca, como havia mostrado, outras simplesmente pintaram o papel.

A influência do contexto cultural foi marcante, mostrando o que Vygotsky (op.cit) já salientava, que a imaginação tem muito a ver com o aspecto cultural, com as experiências que estas crianças vivem e/ou viveram.

Nas máscaras dos meninos houve na maioria uma influência grande dos personagens de desenhos animados mais assistidos na tv, no momento da pesquisa : Pokemon, Cargulas (3 máscaras), Banana de Pijama, Mr. M (mágico mascarado que se apresentava na televisão) e Robin.

Também houve meninos que responderam que estavam fazendo máscaras de Sapo, Pirata, Homem e Chupa-Cabra. O interessante foi notar que as crianças modificavam suas falas conforme iam construindo suas máscaras, seja por influência dos amigos ou outros motivos. Mostravam interesse em saber o que os colegas estavam fazendo, ao se movimentar pelo espaço para pegarem material, aproveitavam para ver o que as outras crianças estavam produzindo.

Cabe ressaltar que as máscaras produzidas pelas meninas se diferenciaram das máscaras dos meninos, pois apenas uma menina disse ter feito o Cargulas (personagem de desenho), as outras disseram terem feito bonecas, gatinhos, piu-piu, cavalo da mamãe e apenas uma menina também disse que havia feito o Mr. M.

Portanto, foi possível notar o que Vygotsky chama a atenção, a influência que o contexto cultural exerce sobre o imaginário das pessoas em geral. Pode-se perceber que aos meninos é permitido ter mais liberdade, pela sociedade em geral, para ser mais aventureiro, com espírito para lutar pelo que quer, ser, de certa forma, o “super homem”, porém, de uma forma geral, é exigida das meninas uma atitude mais passiva, ou seja, que a menina seja boazinha, educada para que no futuro seja uma boa mãe.

Como destaca Gobbi :

a menina é preparada desde a infância para ser mãe. Mesmo que nunca seja, trata-se de um rito de passagem para o qual a mulher é preparada durante grande parte da sua vida. (1997 : 96)

Assim, deve-se levar em consideração que a vida cotidiana das crianças, suas relações na sociedade acaba por influir nas representações do imaginário infantil. Haja visto que a maioria das meninas representaram bonequinhas, gatinhos, cavalinhos.

Interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças... na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. (Brougère, 1998 : 26)

Nesta atividade, as representações dos personagens nas máscaras da maioria das meninas se diferenciaram dos meninos. Não foi intuito desta pesquisa analisar as possíveis diferenças que possam existir no imaginário de meninos e meninas, mas, é fundamental, procurar analisar por que meninos e meninas brincam de forma diferente; de onde exatamente provém esta diferença; enfim, convém analisar melhor até que ponto a criança possui liberdade para brincar.

7. 3 - A Emília e a possível influência da televisão no imaginário infantil

Esta atividade de confecção de máscaras aconteceu no final de ano, pois eu queria terminar de contar para as crianças a história **A chave do tamanho** de Monteiro Lobato, o que durou aproximadamente 20 dias, pois foi narrada um pouco a cada dia.

As crianças estavam interessadas na história, inclusive comentavam sobre o pó de pirlimpimpim, e ficaram entusiasmada em saber um pouco a cada dia das aventuras das personagens de Lobato.

No momento de confeccionar as máscaras nenhuma das crianças fez personagens desta história, embora tenha tido boa repercussão entre elas.

Alguns autores como Pacheco (1998) discutem a influência, em específico, da televisão no imaginário infantil e não podemos deixar de levar em consideração que esta influência que a tv exerce existe não só junto às crianças, mas também, junto aos adultos.

Os desenhos animados que passam na tv acabam oferecendo elementos para as crianças brincarem. (Távola, 1998).

O que precisa ser melhor interpretado é até que ponto, especificamente a televisão consegue alienar as pessoas, pois o poder que ela exerce é inegável. Até que ponto não seria preciso saber ler nas entrelinhas o que a tv na realidade está tentando comunicar, e também, que tipo de imaginário está contribuindo para produzir.

Como já foi abordado no decorrer do trabalho, a criança se fascina por seres imaginários, assim como o seu próprio imaginário também possui base na sociedade, portanto não podemos deixar de levar em consideração o quanto os desenhos animados também exercem influência no imaginário das crianças.

Este imaginário não é algo neutro, a criança também não é um sujeito passivo frente ao que vive. A criança está a todo momento recriando e criando conhecimento.

Recriam desta maneira , o mundo que as cerca : mundo da sua e das outras camadas sociais, mundo das histórias, mundo da tv, mundo que lhes chega pelos meios mais diversos e que elas reelaboram para melhor compreendê-lo. (Andrade, 1994 : 92)

Um menino, ao ver a máscara da Emília que a colega da faculdade havia feito, faz uma parecida, ou seja, reelabora o conhecimento, mas à sua maneira, e diz que a máscara feita por ele era de um homem.

Não podemos cair no extremo ao afirmar que as crianças acabam reproduzindo apenas o que vêem na televisão. Ao observarmos atentamente suas brincadeiras percebemos que estão a todo momento na realidade recriando e criando conhecimentos e também percebe-se o quanto criam mecanismos de resistência.

O que revela que as pessoas não são simplesmente reprodutoras, mas também criadoras, inventam seus próprios mecanismos de sobrevivência, suas próprias relações sociais, através das relações que estabelecem num tempo e num espaço. Assim é o processo cultural, uma expressão criativa, dinâmica da totalidade das relações que caracterizam uma realidade. (Bufalo, 1997 : 41)

Outra máscara que chamou a atenção foi a de um menino que falou que havia feito num primeiro momento um bicho, depois de questionado sobre que bicho era, disse que era Chupa- Cabra; assim o imaginário recebe influências

da tv, mas pode ser enriquecido de outras formas pelas histórias contadas pela família. O que fica difícil é negar que os desenhos animados com seres de poderes fantásticos passem despercebidos pelas crianças.

Portanto, mais uma vez é preciso enfatizar o quanto passa a ser essencial que o espaço educativo ofereça novas experiências imaginárias às crianças, proporcionando outras possibilidades, como, por exemplo, uma releitura da obra de Lobato com sua incrível Emília e o “mundo do faz de conta” contribuindo para ampliar o imaginário de crianças e adultos.

Trabalhar com o lúdico e com situações inesperadas pressupõe que a professora esteja disponível a re - aprender a brincar junto com as crianças (Ghedini, op.cit), da mesma forma que estas estão brincando também de formas diversas depois que passam a frequentar, na esfera pública, uma determinada instituição coletiva de educação.

Assim, as instituições de educação infantil são também espaços de educação de adultos como aponta Bufalo.

Nesse sentido, o adulto pode ser considerado também um aprendiz, na medida em que ao observar conhece a criança e responde (ou ao menos tenta responder) às necessidades e ao inesperado. Então, se verifica a relação pedagógica de “mão dupla” em que aquela que tem o papel de ensinar, acaba por aprender. Esta relação ocorre nas mais diferentes maneiras, inclusive entre os próprios adultos: tanto os que atuam no

*interior da creche como entre eles e os pais, mães, pesquisadores,
etc. (op.cit.: 86)*

8. *Eu não sou mais lobo. É sim pra gente correr - tempo e espaço para o imaginário na Educação Infantil*

“o verdadeiro descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas em possuir novos olhos”
Marcel Proust

A educação infantil pode ser um espaço que garanta às crianças momentos nos quais possam viver a infância com direito a experimentarem situações imaginárias, aprendendo a utilizar a capacidade imaginativa no sentido da busca pelo novo, por quebrar regras, a invenção que o imaginário pode possibilitar tanto para adultos como para as crianças.

Assim, Ghedini enfatiza:

: Contos de fadas são úteis para a matemática, como a matemática é útil para os contos de fada. Poesia, música, utopia, compromisso político, todos necessitam de histórias de fada, como seres humanos completos precisam. Se a sociedade baseada no mito da produtividade (e portanto do lucro) só necessita de seres humanos pela metade – rápidos executores, industriais copistas – então ela está errada e precisa ser modificada. Para transformá-la, necessitamos de pessoas criativas que sejam capazes de usar sua imaginação. (op.cit : 209) ¹

Nesta busca pelo novo é fundamental, portanto, que pelo menos na educação infantil seja garantido o espaço e o tempo para as crianças manifestarem seu imaginário, uma vez que a sociedade em geral tende a desvalorizar desde a infância a atividade lúdica, preocupando-se muito mais com o produto do que com o processo. Assim, para muitos, brincar significa não ter nada melhor para se fazer, não ter preocupação com as “coisas sérias” da vida, enfim cobra-se do ser humano em geral que este seja cada vez mais produtivo para se adequar ao sistema capitalista, sobre condições muitas vezes desumanas que revelam o pouco valor que se dá à capacidade lúdica do ser humano e que este necessita também ter momentos para jogar.) Marcellino (1986) aponta que o lúdico pode estar presente também na escola e precisa ser jogado pela professora também, que carrega toda uma história escolar que, como sabemos, se contrapõe ao lúdico.

Pude constatar nesta pesquisa justamente esta falta de vivência lúdica que a maioria dos adultos possuem (me incluo neste grupo) mas que, se estivermos atentos e observarmos com atenção o que as crianças nos trazem, podemos aprender, sim, junto com elas (ensinar – aprender). E esta disponibilidade em realmente acreditar na importância das experiências lúdicas para as crianças passa, segundo Cerisara (op. cit.), também pela importância de uma formação do profissional de educação infantil que acredite no jogo e que o adulto tenha também prazer em jogá-lo.

*“Mais importante que os adultos sejam pessoas que saibam jogar, é fundamental que se recupere o lúdico no universo adulto.
“Saber jogar” é mais do que mostrar algumas brincadeiras e*

jogos às crianças, é sentir prazer no jogo... Se é difícil encontrar adultos privilegiados nesta convivência com o lúdico, mais difícil ainda imaginá-los entre os educadores de comunidade de baixa renda." (Andrade, 1994 apud Cerisara, 1998: 135).

Assim, reafirmo que a escola pode contribuir com suas rotinas fixas e tempos definidos e falta de importância que dá ao brincar para reprimir, por exemplo, o imaginário infantil.

Entretanto, por outro lado, há a possibilidade da construção de uma educação infantil que acredite realmente na importância do brincar não apenas no discurso teórico, mas que este se efetive no cotidiano.

Outro ponto que a pesquisa levantou que precisaria de maiores estudos, para mim, foi a surpresa de a grande maioria das crianças terem se reportado aos desenhos animados da tv, o que num primeiro momento pode levar a uma interpretação de que estas crianças possuem um imaginário pobre, mas ao mesmo tempo ainda não temos pesquisas que constatem que crianças que se reportam por exemplo a fazerem gatos tenham um imaginário mais rico, pois esta criança de certa forma não acionou o que o meio traz como repertório. Ou seja, quando uma criança diz ter feito o Pokemon, fica claro que externou um repertório que o meio oferece, que domina as experiências que o cercam.

Desta forma, é preciso estudar melhor justamente por que as crianças pesquisadas se reportaram aos desenhos animados, caminhando no sentido do que Vygotsky (op. cit) já considerava como fundamental que é justamente

conhecer melhor de onde provém o imaginário infantil, o que mais exerce influência sobre este na atualidade.

Enfim, no caso da atividade realizada com as máscaras, por que as crianças trouxeram estas experiências com personagens de desenhos animados?

Finalmente, trabalhar com o imaginário é caminhar no sentido justamente da busca por respostas que nunca serão definitivas, pois imaginar, com certeza, tem a ver com esta busca indefinida pelo criar, por ultrapassar limites. Então, por que a educação infantil não pode oferecer o tempo e o espaço para o imaginário infantil se manifestar e ampliar ?

Reconhecer esta criatividade e complexidade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que as crianças não se limitam somente a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também cuidam de alargá-la, condensá-la, intensificá-la , conduzi-la para novos caminhos que revelam quando a criança emerge como protagonista e ganha a cena, voz e ouvidos. Com ela emerge também a necessidade de um tempo e de um lugar de se viver a infância múltipla e diversa personagem da brincadeira, capaz de observar de imitar e reproduzir, capaz de inovar, criar, inventar novas brincadeiras, novos significados.
(Prado, opcit : 113).

9. Bibliografia

- ANDRADE, Cyrce M.R.J. Vamos dar a meia - volta e volta - meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (org) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 69 – 106.
- ASANO, Andréa Itsuko. **O imaginário na educação infantil**. Campinas, São Paulo: FE - UNICAMP, 1998 (Trabalho de Conclusão Curso)
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitam os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/DEF/COEDI, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneiras, 1998, p.19 - 32.
- BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche lugar de criança, lugar de infância**. Dissertação de Mestrado, 1997, FE- UNICAMP.
- BUFALO, Joseane Maria Parice. O imprevisto previsto. **Pro-posições**, FE- UNICAMP, vol 10, n.1 (28), p. 119-131, março, 1999.
- COELHO, Maria Teresa Falcão e PEDROSA, Maria Isabel. Faz de conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de M. (org) **A criança e seu desenvolvimento (perspectivas para**

se discutir a educação infantil). São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 51 - 66.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o coelhinho da Páscoa , os anjos foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Pioneiras, 1998, p.123 - 138.

EZPELETA, Johan e ROCKWELL, Elsie. (org). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FAZENDA, Ivani. (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas : Papyrus, 1995.

FERREIRA, Sueli. **Figuração e Imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil.** Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMP, 1996.

FINCO, Daniela. **As concepções do brincar entre as recreacionistas do Ceci (Centro de Convivência Infantil da Unicamp).** FE - UNICAMP, 2000. (Trabalho de Conclusão de Curso)

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia, não !** São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.

GHEDINI, Patrícia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: Rosemberg, Fulvia e Campos, Maria Malta. (orgs) **Creches e Pré- Escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo : Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 189 – 209.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha. Um estudo sobre desenho, criança pequena e relações de gênero.** Dissertação de mestrado. FE - UNICAMP, 1997.

GUARESCHE, Pedrinho. O meio comunicativo e seu conteúdo. In: PACHECO, Elza Dias (org). **Televisão, criança, imaginário e educação.** Campinas : Papirus, 1998, p.83 -93.

GUNARSSONN, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fulvia e CAMPOS, Maria Malta. (orgs) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 135-188.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Editora da USP, 1980.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças- Os silêncios da cultura oral.** Lisboa: Fim de Século Edições, 1977.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho.** São Paulo: Editora Brasiliense, ed. 42, 1995.

_____. **O pica-pau amarelo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1988.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: O educador de primeira infância. **Pro - Posições.** FE - UNICAMP, v.10, n. 1 (28) , p. 75-98, março 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, Régis de. **Sala de aula que espaço é esse?** Campinas: Papirus, p. 59 - 71, 1986.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro - Posições.** FE -UNICAMP, v. 10, n. 1 (28) , p.16 - 27 , março 1999.

MENÉRES, Alberta Maria. **O que é imaginação ?** Lisboa: Difusão Cultural, 1993.

MONTSERRAT, Moreno. **Como se ensina a ser menina.** São Paulo: Editora da Unicamp, 1999

MORAIS, Maria De Lima Salum. **O faz de conta e a realidade social da criança.** Dissertação de Mestrado. IP - USP, 1980.

NOGUEIRA, Denise. **A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre criança pré-escolares.** FE - UNICAMP , 1997. (trabalho de conclusão de curso)

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. **Jogos de papéis : uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**. Tese de Doutorado. IP - USP, 1988.

PACHECO, Elza Dias (org). **Televisão , criança, imaginário e educação**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Infância , cotidiano e imaginário no terceiro milênio dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In : IDEM. **Televisão, criança, imaginário e educação**. Campinas : Papirus, 1988, p. 29 - 38.

PORTO ALEGRE, Secretária Municipal de Educação. Proposta Pedagógica de Educação Infantil. Porto Alegre , **Cadernos Pedagógicos nº 15**, 1999.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1993.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil na Creche- Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninas em um Cemei de Campinas**. Dissertação de Mestrado. FE - UNICAMP, 1998.

_____. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro - Posições**. FE- UNICAMP, v. 10, n. 1 (28) , p. 110 - 118, março. 1999.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. da. **A construção social do brincar : modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado. FE- UNICAMP, 1994.

- _____. **María Silvia P. de M. L. da. Não brinco mais : a (des) construção do brincar no cotidiano educacional.** Rio Grande do Sul : Editora UNIJUÍ. 2000.
- ROSSETI - FERREIRA, M. Clotilde (org.) **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo : Cortez, 1998.
- SILVA, Ana Maria Santana. Educação e Assistência : direitos de uma mesma criança. **Pro - Posições.** FE- UNICAMP, v. 10 , n. 1 (28) , p. 40-53, março. 1999.
- TÁVOLA, Artur da. Tv, criança e Imaginário. In: PACHECO, Elza Dias (org). **Televisão, criança, imaginário e educação.** Campinas: Papyrus, 1998, p. 39 -51.
- VYGOTSKY, L.S. **La imaginacion e el arte en la infancia.** México: Hispanicas, 1987.
- WAJSKOP, Gisela . **“Tia me deixa brincar !” O espaço do jogo na educação pré-escolar.** Dissertação de Mestrado. PUC- São Paulo, 1990.
- ZANUTIM, Elisângela Cristina. **Re- aprendendo a brincar com a criança: um estudo dos modos de participação da professora - pesquisadora no brincar de faz de conta.** FE - UNICAMP , 1998 - Trabalho de Conclusão de Curso.

ANEXOS

ANEXO I -

RESPOSTAS DE MENINOS E MENINAS SOBRE OS PERSONAGENS QUE REPRESENTARAM NAS MÁSCARAS¹⁰

MENINOS

- CÁRGULAS (3 MÁSCARAS)
- MR. M
- BICHO (CHUPA - CABRA)
- BAD BOY
- SAPO
- ROBIN
- PIRATA
- UM HOMEM
- BRUXA

MENINAS

MR. M

BONEQUINHA (2 MÁSCARAS)

PIU-PIU

BRUXA

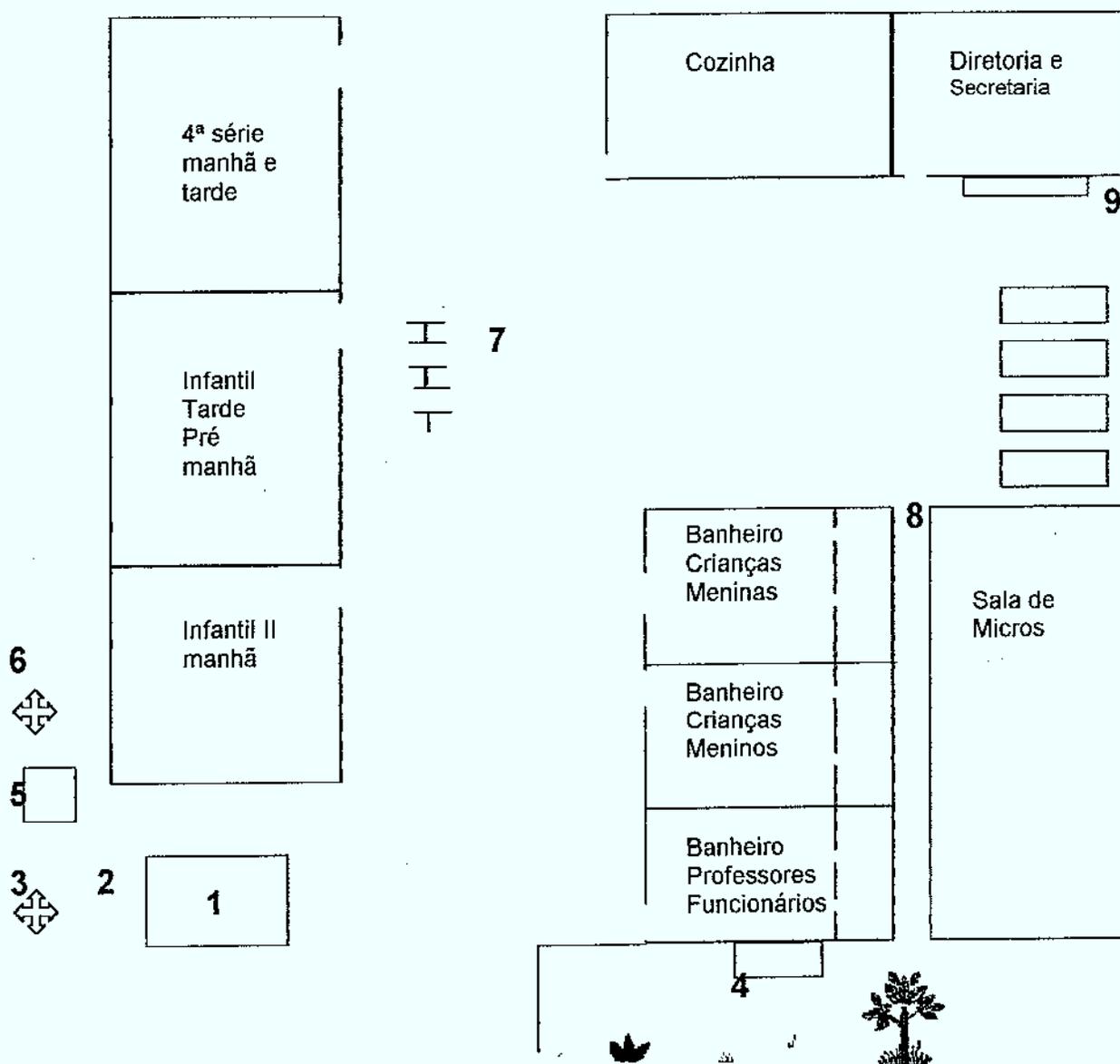
CAVALO DA MAMÃE

CÁRGULAS

GATO

¹⁰ Estas respostas foram dadas pelos meninos e meninas que compareceram no dia da atividade, quando eu perguntava diretamente do que (personagem) era a máscara. Algumas crianças mudaram várias vezes de resposta que também estão contempladas nesta lista.

PLANTA DA EMEI "FIGUEIRAS"



LEGENDA

1. Tanque de areia
2. Escorregador
3. Tropa-tropa
4. Tanque com água
5. Tanque de areia menor
6. Barranquinho
7. Amarelinha
8. Almojarifado
9. Bebedouro

FOTO 1: Roda inicial com o planejamento das atividades. Observar os Cartazes colocados pela menina ao fundo, que indicam as atividades que serão desenvolvidas



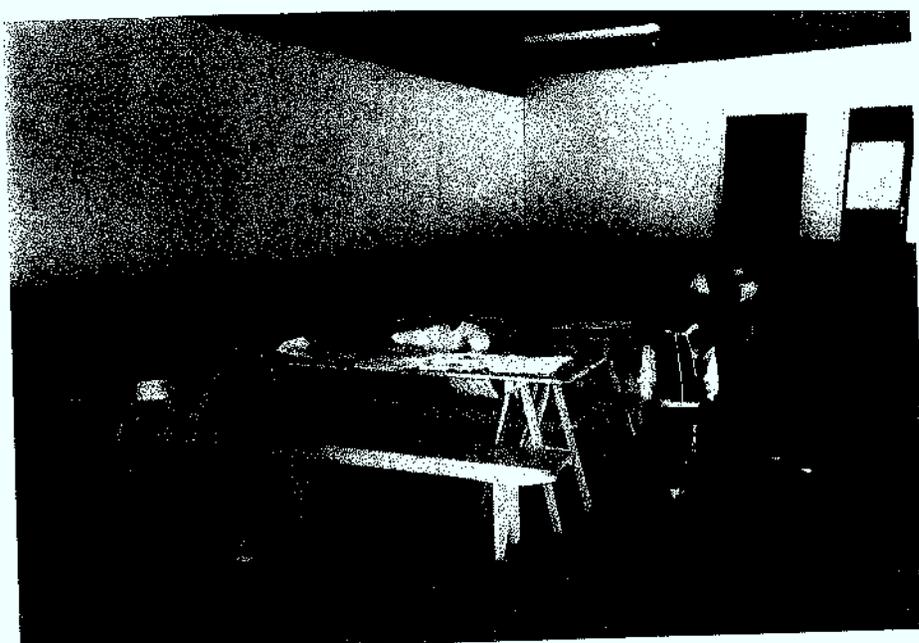
FOTO 2: Momento da merenda: As crianças se servem, favorecendo a autonomia



FOTO 3: Parque da Emei Figueiras. Ao fundo encontra-se o barranquinho que meninos e meninas adoravam brincar.



FOTO 4: Local utilizado para a merenda que também foi utilizado na atividade de confecção das máscaras.



AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança
é feita de cem
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar
Cem sempre cem
Modos de escutar
De maravilhar e de amar
Cem alegrias
para cantar e compreender
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos
para sonhar
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
Que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário as cem existem.

Revista Bambini, Bergamo, ano x, n.2, fev, 1994. Tradução livre do original italiano: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi.