

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

TONY APARECIDO MOREIRA

**IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE
ADULTOS E CRIANÇAS**

Presidente Prudente

2014

TONY APARECIDO MOREIRA

**IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE
ADULTOS E CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

Presidente Prudente

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

M839i Moreira, Tony Aparecido.
Imaginação e protagonismo na educação infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças / Tony Aparecido Moreira. - Presidente Prudente : [s.n], 2014
213 f. : il.

Orientador: Dr. José Milton de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Imaginação. 2. Sociologia da infância. 3. Educação infantil. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Milton de Lima
(ORIENTADOR)

Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter
(UNISC - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – RS)

Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório
(FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – FCT/UNESP)

Tony Aparecido Moreira

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 03 DE JUNHO DE 2014.

RESULTADO: _____

Aos meus pais: Aparecida de Freitas Moreira e Antônio Paz Moreira

[...] que ao me levarem de bicicleta sobre o pó de uma longa estrada de terra a destino da escola da cidade ou então dividindo bem as partes do frango para que ninguém ficasse sem comer, me ensinaram que o impossível não existe para aqueles que creem, que não importa se nos faltar um calçado para os pés ou uma roupa para o corpo, se tivermos amor, se tivermos a Deus haverá sentido em caminhar e nossas almas estarão revestidas da glória que os olhos não conseguem contemplar. Aprendi com eles que mesmo em meio a desertos ou sobre os mais duros espinhos, é preciso perseverar na subida do calvário com Cristo para um dia também com Ele ressuscitar. Aprendi com meus pais que é preciso olhar ao redor e imaginar, acreditar, buscar o céu que está além do tudo que nos rodeia, como uma criança à procura de um castelo, tão longe e tão perto, tão fora e tão dentro, onde não haverá mais dor, onde não cairão mais lágrimas, onde o dia será eterno, onde a infância não passará, onde todos terão um Pai, uma mãe e muitos irmãos, e não será preciso fazer de conta para sermos felizes para sempre.

AGRADECIMENTOS

Em princípio, Deus: onde estaria meu barco sem teu sopro? Onde chegaria eu, se Tu não tirasses do lodo? Como seria feliz sem o meu sentido de navegar? Como sorrir sem forças? Como sozinho lutar? Como chegar tão longe? Como prosseguir sem tuas pontes? Como separar a realidade da miragem? Como imaginar sem ter nenhuma imagem? Falaram-me de ti desde meus primeiros passos, contemplando a natureza quando ainda pequenino, hoje já não ousa caminhar se não for por teu caminho, sabendo que nestas terras eu serei sempre um peregrino! Posso tentar com muitas palavras louvar-te, mas não sou capaz de alcançar tamanha grandeza, mas ousa expressar tua beleza naquilo que faço de especial, nas palavras desta história real, testemunho de que ao buscar o Reino dos céus em primeiro lugar, tudo me foi concedido em acréscimo por simplesmente confiar.

Santíssima Virgem Maria: pelo teu sim decisivo que me inspira nesta jornada ao infinito, por teu colo que me ampara em tantas noites que me roubam a calma, por ter intercedido pela minha sobrevivência ao nascer e pela minha perseverança em viver, por interceder por minha história, sem acusar em minha memória um único momento que estivesse sem ti minha Senhora.

Santo Anjo da Guarda: por ter me protegido de tantos perigos e por falar comigo em tantos momentos, por me acompanhar em todas as missões, por me ajudar na quebra dos grilhões e no entoar das mais belas canções, por me conduzir acima das brasas e me guardar com suas asas.

Meus irmãos de sangue: Josinei Moreira e Josemar Moreira - por terem cuidado de mim desde meus primeiros dias e permanecido comigo mesmo a longas distâncias. Por serem os mais velhos e ao mesmo tempo os mais novos, por me ofertarem seus tempos e o solo de seus corações, por todas as risadas, pelas brincadeiras e até pelos sermões.

Meus orientadores: Prof. Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima e Profa. Dr. José Milton de Lima - por me acolherem desde a minha chegada e impedir minha partida, por serem exemplos de seriedade, de companheirismo e caridade, por serem comprometidos com seus discursos e me apoiarem em meus percursos, por me apontarem um bom caminho, por me orientarem com respeito e com carinho.

Grupo de Pesquisa (Cultura Corporal: saberes e fazeres): por todos os colegas que quinzenalmente compartilham suas reflexões e encontram boas direções, por terem apoiado esta investigação ou ao menos ter dado atenção a alguma parte de sua construção.

Professoras, diretoras e funcionárias: por todos os encontros, os abraços, as partilhas, pelas cenas e pelas fotografias, pelas aventuras vividas, por se revestirem das fantasias, por aceitarem e construírem comigo este projeto, por transformarem o sonho em real concreto, por não perderem a esperança na mudança, pelo olhar de adulto que soube valorizar o da criança.

Pais e responsáveis: por confiarem neste trabalho de parceria, por aceitarem a fantasia de cada dia, por abrirem as portas de seus lares, por demonstrarem por meio de seus olhares que os esforços tinham sentido de verdade, pela humildade em expor suas dificuldades e a alegria em relatar a melhoria das realidades.

Colaboradores: Janaína Ricci, Janaína Lima, Talita Ameduri, Joyce Claro, Caroline Guedes, Matheus Miguel, Sebastião José – cada um com seu jeito particular fez de meu percurso uma história singular, lutando contra suas inseguranças e monstros, completaram minhas forças em todos os encontros, por ousarem lutar ao meu lado, por todo o tempo gasto e suor derramado, por terem acreditado e brincado de sonhar, de avistar e mergulhar, de correr e alcançar com coragem, o prêmio de nossa viagem.

Grupo de Oração Jovem Kairós: profetas, músicos, ministros, intercessores e participantes - por tantas noites, tardes, horas e pequenos instantes, por toda a amizade e irmandade espiritual, pelos olhares de vida que rompem as algemas do mal, por serem meus parceiros na realização desse sonho de Deus, buscando a felicidade que não passa, vivendo o tempo da graça. Meus méritos também são teus!

Meus irmãos em Cristo: Marcio Rainha, Marcos Coladello, Thales Romão, Felipe Tacioli, Pedro Faustino, Pedro Scomparin, Porfirio Rodrigues, Jonathan Oliveira, Antonio Junior, Fernando Pontes, Rodrigo Ribeiro, Rafael Espíndola, Lucas Moreira, Luís Felipe, Everton Maria – por todos os momentos em que por simples palavras e olhares tornaram os meus dias mais belos com alegria e lealdade, por me confiarem seus ombros e seus tempos, por estarem comigo em todos os momentos! Por me motivarem em todas as lutas, por retirarem diamantes de pedras brutas, por saberem compreender minhas limitações, por transformarem dificuldades em canções, por buscarem comigo a santidade, por serem os bitolados da cidade e sonharem com nossa santa comunidade.

Minhas irmãs em Cristo: Cristiane Zambelli, Graziely Haro, Mariana Souza, Vanessa Riedo, Amanda Chaves, Susy Ungari, Susana Angelin Texuga, Kelly Oliveira Texuga, Denise Watanabe, Paula Fernandes, Nayara Oliveira, Letícia Moreira Situ, Erika de Moura Sheylah, Bianca Caroline, Érika Costa, Karla Bianca, Gabriela Maria – por me confiarem seus choros e sorrisos, por me abraçarem e curarem minhas dores sem ao menos eu dizer-lhes que era preciso, por segurarem a minha mão e dividirem comigo os pesos da missão, por cantarem

comigo hinos de louvor, por se unirem a mim pela oração e pelo amor, por serem mais que amigas, por terem sido escolhidas para a minha vida compor.

Família Prudentina Primeira: Thiago Augusto, Andrea Osmundo, Augusto de Lima, Gabriel Osmundo e Leonardo Leroy – por me acolherem desde o primeiro momento, por me confiarem seus dias, tardes, noites, sofrimentos, seu lar, seus jeitos, suas dificuldades, suas alegrias, suas manias, suas vontades, suas risadas, seus sonhos, suas belezas, suas dúvidas e incertezas, por me abraçarem espiritualmente, por terem me adotado para sempre!

Família Prudentina Oficial: Kátia Espinhosa, Odair Coladello, Marcos Augusto, André Gustavo e Vó Orzela (Em memória) – por terem me acolhido, em duras horas me socorrido, por escutarem meus lamentos e me fortalecerem em tantos momentos, me abraçado em todas as oportunidades, me aconselhado com toda a caridade, me conduzido pelos caminhos, me protegido de tantos espinhos, por terem despertado esse amor permanente, incorruptível, indissolúvel e penitente, amor de Cristo Jesus, amor de glória e de cruz, amor que ampara e conduz, amor que não mede, que não esquece e nem se traduz.

Famílias Prudentinas: Gonçalves Tollin, Marques, Beppu, Cordeiro, Vila, Riedo, Haro, Faustino, Guidio, Romão, Rodrigues – com palavras não posso expressar o que somente o coração sabe dizer em atitudes, que essas amadas famílias cresçam em graça, quem em seus seios floresçam virtudes!

Meus afilhados: André Coladello, Lucas Beppu, Mayara Cordeiro, Elisangela Silva, Regina Vicente, Marihelen Silva, Lilian Márcia, Vitor Martins, Gabriel Toma e Josinei Moreira – por confiarem no Deus que me sustenta e me acolherem em vossos corações, por serem como filhos espirituais fiéis em todas as estações, por me acompanharem no caminho do Senhor Jesus, por me ajudarem a carregar a cruz, por cada carinho fraterno na busca pelo eterno, no retorno para o coração de Deus. Vossos sorrisos provocam o meus!

*“Que quer dizer “cativar”? – É algo quase sempre esquecido [...] -
Significa “criar laços” [...] Tu não és ainda para mim senão um
garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho
necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não
passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas,
se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para
mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo. [...] A gente
só conhece bem as coisas que cativou” (Saint-Exupéry).*

IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTREITANDO OS VÍNCULOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente, vinculada a Linha de Pesquisa denominada Práticas e Processos formativos em Educação. O estudo foi realizado em duas instituições de Educação Infantil de dois municípios do estado de São Paulo (Presidente Prudente e Alvares Machado), surgiu a partir de uma pesquisa-ação sobre as culturas da infância realizada nas mesmas instituições educacionais, pela qual foi constatada a falta de valorização e compreensão da linguagem imaginativa infantil pelas professoras e outros profissionais dessas instituições. O estudo precursor despertou o interesse das professoras em ampliar os seus conhecimentos sobre o imaginário infantil e qualificar suas práticas. Para corresponder a essas necessidades o referencial teórico desta pesquisa foi composto principalmente pela Sociologia da Infância e os estudos de Paul L. Harris, ambas as teorias apresentam pressupostos inovadores, pelos quais a criança é entendida como um sujeito social ativo, a infância consiste em uma categoria social do tipo geracional e a imaginação representa uma linguagem humana fundamental que tem uma dimensão especial na infância, mas é desenvolvida a longo de toda a vida. A investigação teve como objetivo principal a promoção de uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos sujeitos das duas instituições investigadas e uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil como subsídio para práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades das crianças. Como objetivos específicos: a ampliação das experiências voltadas ao imaginário infantil por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de fantasia com as crianças participantes, e o levantamento de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas abordagens pedagógicas das professoras participantes. A Investigação-ação foi a metodologia utilizada, representa uma abordagem de natureza qualitativa e empírica voltada para a transformação da realidade. Foram desenvolvidas brincadeiras, jogos de fantasia, contação e criação de histórias em intervenções semanais com crianças de dois a seis anos de todas as turmas de Educação Infantil das duas instituições investigadas. Entre os resultados podemos destacar a ampliação da compreensão da linguagem imaginativa infantil por parte dos sujeitos envolvidos, a ampliação da experiência imaginativa das crianças participantes, a produção de saberes sobre o imaginário infantil, a identificação de caminhos para a prática pedagógica, a qualificação das práticas educativas, o maior interesse dos pais e responsáveis em participar das brincadeiras de seus filhos e das crianças em ir à escola. Identificamos que são necessários mais esforços para compreender a linguagem imaginativa infantil e cooperar com seu desenvolvimento. Esperamos por meio deste estudo, motivar outras investigações sobre o imaginário infantil e contribuir para que a educação para imaginação seja uma realidade permanente nas escolas e um compromisso de toda a sociedade.

Palavras-chave: Imaginação; Sociologia da Infância; Educação Infantil.

IMAGINATION AND PROTAGONISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NARROWING TIES BETWEEN ADULTS AND CHILDREN

ABSTRACT

This research was carried out at the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology, UNESP - Presidente Prudente, linked to the research line called Formative Practices and Processes in Education. The study was conducted in two early childhood education establishments located in two municipalities in the state of São Paulo (Presidente Prudente and Álvares Machado). It has emerged from an action-research on the cultures of childhood held in the same educational institutions, in which was found the lack of appreciation and understanding of children's imaginative language by teachers and other professionals. The precursor study aroused the interest of the teachers in broadening their knowledge of the child's imagination and in qualifying their practices in the same area of study. To meet these needs, the theoretical framework of this research was composed mainly by the Sociology of Childhood and studies of Paul L. Harris, where both theories have innovative assumptions, by which the child is seen as an active social subject, the childhood consists of a social category of generational types and imagination represents a fundamental human language that has a special dimension in childhood, even though it is developed over the period of a lifetime. The research aimed to promote a greater understanding of children's imaginative language by the subjects from both of the investigated institutions. Furthermore, a joint production of knowledge about child imaginative language as a support to strengthen the interests and needs of children educational practices was also targeted . Specific objectives : expanding the experiences geared to the child's imagination through the development of play and fantasy games with the participant children, and surveying procedures to behold the child imaginative language in pedagogical approaches of the participating teachers . The methodology employed in this research is called action - research method, which represents an approach to qualitative and empirical nature focused on the transformation of reality, games, fantasy games, storytelling and creating stories were developed in weekly interventions with children from two to six years in all classes of Child Education investigated in these two institutions. Among the results we highlight the expansion of understanding of children's imaginative language by the involved subjects, the growth of the imaginative experience of participating children, the production of knowledge about the child's imagination, the identification of manners to the pedagogical practice , the qualification of educational practices , the greater interest of parents and guardians to participate in their kid's games and, further, the increasing interest of children to go to school . We Identified that subsequent efforts to understand the child imaginative language and cooperate with its development are needed. We expect to motivate additional research on child's imagination through this study and to contribute so that education for imagination become a permanent reality in schools and a commitment to the whole society.

Key-words: Imagination; Sociology of Childhood; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Assinaturas das crianças nos diários de campo.....	34
Figuras 2 e 3 – Intervenção: nossas poses.....	34
Figura 4 – Nossos desenhos: o que nunca iremos esquecer?.....	35
Figura 5 – Intervenção: nosso dia de herói.....	37
Figura 6 – Intervenção: nosso amigo dragão.....	54
Figuras 7 e 8 – Intervenção: um novo dia de herói.....	57
Figura 9 – Intervenção: nossos amigos.....	62
Figuras 10 e 11 – Produções fotográficas das crianças.....	65
Figuras 12, 13 e 14 – Intervenção: um dia de herói.....	66
Figura 15 – Intervenção: nosso amigo jacaré.....	75
Figuras 16 e 17 – Intervenção: nosso amigo jacaré.....	77
Figuras 18 e 19 – Intervenção: nosso amigo dragão.....	78
Figuras 20 e 21 – Uma dor encenada e uma emoção real a partir de uma história.....	80
Figuras 22 e 23 – Intervenção: nosso sítio.....	84
Figura 24 – Intervenção: nossa cidade.....	85
Figuras 25 e 26 – Intervenção: nossa árvore.....	85
Figuras 27 e 28 – O castelo de Inês e Sarah – A viagem de Hugo, Leonardo e seus colegas..	91
Figuras 29 e 30 – Maria apresentando seu país e suas culturas para a amiga Yani.....	103
Figuras 31 e 32 – Mochilas das crianças estampadas com desenhos animados.....	109
Figuras 33 e 34 – O que quero desenhar?.....	117
Figuras 35 e 36 – Intervenção: nossa cidade.....	122
Figuras 37 e 38 – Intervenção: estrela cadente.....	123
Figuras 39 e 40 – Intervenção: nosso céu.....	124
Figuras 41 e 42 – Intervenção: nosso céu.....	124
Figuras 43 e 44 – Intervenção: um dia de herói.....	125
Figuras 45, 46 e 47 – Intervenção: um dia de herói.....	126
Figura 48 – Intervenção: um dia de herói.....	126
Figuras 49 e 50 – Explorando os espaços.....	126
Figuras 51 e 52 – Explorando os espaços.....	127
Figuras 53 e 54 – Explorando os espaços.....	127
Figuras 55 e 56 – Intervenção: nossa viagem.....	127
Figuras 57 e 58 – Explorando os espaços.....	128

Figuras 59 e 60 – Intervenção: várias faces.....	128
Figuras 61 e 62 – Intervenção: várias faces.....	128
Figuras 63 e 64 – Intervenção: nosso amigo Batman.....	129
Figura 65 – Intervenção: nosso amigo Batman.....	129
Figuras 66 e 67 – Intervenção: um novo dia de herói.....	129
Figura 68 – Intervenção: um novo dia de herói.....	130
Figura 69 – Intervenção: um novo dia de herói.....	130
Figuras 70 e 71 – Intervenção: nossos poderes.....	130
Figuras 72 e 73 – Intervenção: nossos poderes.....	131
Figuras 74 e 75 - Intervenção: nossos poderes.....	131
Figuras 76 e 77 – Intervenção: nossas músicas.....	131
Figuras 78 e 79 - Intervenção: nossas músicas.....	132
Figuras 80 e 81 - Intervenção: nossas músicas.....	132
Figuras 82 e 83 - Intervenção: nossas poses.....	132
Figuras 84 e 85- Intervenção: nossas poses.....	133
Figuras 86 e 87 - Intervenção: nossas poses.....	133
Figuras 88 e 89 - Intervenção: nossas poses.....	133
Figuras 90 e 91 – Intervenção: nossa arvore.....	134
Figuras 92 e 93 - Intervenção: nossa arvore.....	134
Figura 94 - Intervenção: nossa arvore.....	134
Figuras 95 e 96 – Produções fotográficas das crianças.....	138
Figuras 97 e 98 - Produções fotográficas das crianças.....	138
Figuras 99 e 100 - Produções fotográficas das crianças.....	138
Figuras 101 e 102 - Produções fotográficas das crianças.....	139
Figuras 103 e 104 - Produções fotográficas das crianças.....	139
Figuras 105 e 106 - Produções fotográficas das crianças.....	139
Figuras 107 e 108 - Produções fotográficas das crianças.....	139
Figuras 109 e 110 - Produções fotográficas das crianças.....	140
Figuras 111 e 112 - Produções fotográficas das crianças.....	140
Figuras 113 e 114 - Produções fotográficas das crianças.....	140
Figuras 115 e 116 - Produções fotográficas das crianças.....	140
Figuras 117 e 118 - Produções fotográficas das crianças.....	140
Figuras 119 e 120 - Produções fotográficas das crianças.....	141
Figuras 121 e 122 - Produções fotográficas das crianças.....	141

Figuras 123 e 124 - Produções fotográficas das crianças.....	141
Figuras 125 e 126 - Produções fotográficas das crianças.....	142
Figuras 127 e 128 - Produções fotográficas das crianças.....	142
Figura 129 – Nossos desenhos.....	145
Figura 130 – Nossos desenhos.....	146
Figura 131 – Nossos desenhos.....	146
Figura 132 – Nossos desenhos.....	147
Figura 133 – Nossos desenhos.....	147
Figuras 134 e 135 – Nossos desenhos.....	148
Figuras 136, 137 e 138 – Nossos desenhos.....	148
Figuras 139 e 140 – Nossos desenhos.....	149
Figuras 141 e 142 – Nossos desenhos.....	149
Figura 143 – Nossos desenhos.....	150
Figura 144 – Nossos desenhos.....	150
Figura 145 – Nossos desenhos.....	151
Figura 146 – Nossos desenhos.....	151
Figura 147 – Nossos desenhos.....	152
Figura 148 – Nossos desenhos.....	152
Figura 149 – Nossos desenhos.....	153
Figura 150 – Nossos desenhos.....	153
Figura 151 – Intervenção: nosso sítio.....	155
Figuras 152 e 153 – Oficina com as professoras.....	158
Figuras 154 e 155 – Escutando as crianças e vivenciando a história construída.....	160
Figura 156 – Intervenção: nosso amigo dragão.....	162
Figuras 157 e 158 – Vivências das histórias.....	171
Figuras 159 e 160 – Intervenção: nossos amigos.....	172
Figuras 161, 162, 163, 164, 165 e 166 – As professoras.....	173
Figuras 167, 168, 169 e 170 – Momentos com os pais e responsáveis.....	185
Figuras 171 e 172 – Intervenção: nosso dia de herói.....	186
Figuras 173, 174, 175 e 176 – intervenções diversas.....	187
Figura 177 – Intervenção: um dia de herói.....	188
Figura 178 – Intervenção: um dia de herói.....	195
Figura 179 – Intervenção: nossos poderes.....	196
Figura 180 – Intervenção: nossos poderes – o pesquisador em campo.....	197

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ENCONTRANDO CAMINHOS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	22
3 AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	38
4 A LINGUAGEM IMAGINATIVA DAS CRIANÇAS.....	55
4.1 Fantasias e emoções.....	76
4.2 As crianças e suas fantasias em instituições de Educação Infantil.....	81
4.3 Histórias abertas: um caminho encontrado.....	98
4.4 A criação de personagens imaginários: outro caminho.....	109
4.5 Nossas intervenções: histórias e experiências.....	120
4.6 Fantasias cristalizadas: os desenhos e as produções fotográficas das crianças.....	134
5 OS ADULTOS DA INVESTIGAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E REPERCUSSÕES.....	156
5.1 As professoras, diretoras, coordenadoras e outras profissionais na investigação.....	156
5.2 Os pais e responsáveis na investigação.....	174
5.3 Resultados identificados.....	185
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS.....	198
APÊNDICE.....	208
ANEXOS.....	211

1 – INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em uma investigação-ação realizada em duas instituições de Educação Infantil, situadas em dois municípios da região oeste do interior do Estado de São Paulo, Presidente Prudente (I) e Álvares Machado (II). A pesquisa surgiu a partir da constatação de que a linguagem imaginativa das crianças não era compreendida e valorizada pelos sujeitos das duas diferentes instituições.

As precursoras do presente estudo foram as próprias crianças, dentro uma pesquisa anterior, durante a qual aos seus modos denunciavam que suas fantasias ocupavam um espaço marginal em suas instituições, demonstrando a carência de uma abordagem mais valorativa do imaginário infantil, fato percebido também pelas professoras que alegavam que seus processos de formação não possibilitaram saberes ou caminhos sólidos para contribuir com o desenvolvimento da imaginação na infância.

Nossa entrada nas duas instituições ocorreu por meio de uma pesquisa-ação sobre o jogo e a brincadeira, em que essas atividades eram desenvolvidas com as crianças semanalmente em ambos os espaços, buscando contribuir para a melhoria das relações entre as professoras e os próprios pesquisadores com as culturas infantis. O estudo já estava sendo desenvolvido há mais de sete anos na instituição I e há mais de dois anos na Instituição II, essa pesquisa precursora possibilitou a construção de elos de cooperação entre o grupo de profissionais das instituições e os pesquisadores da universidade, sobretudo, vínculos de confiança estabelecidos com as crianças, que tinham apreço especial pelas atividades e aguardavam com ansiedade o dia de realização das intervenções dessa pesquisa-ação.

Um fato ocorrido durante essas intervenções foi primordial para o desenvolvimento de um estudo mais profundo sobre a temática das fantasias das crianças em instituições de Educação Infantil. Uma das crianças procurou sua professora para dizer-lhe: “- Eu sou um super herói!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010). Esse menino demonstrava esperar uma atenção especial, contudo, sua professora sorriu artificialmente e antes de se distanciar dele disse-lhe: “- Ha tá! Sei... agora vai fazer a atividade!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2010). Para a professora como para outros o fato não tinha a mínima importância, já que era sabido que a criança estava fantasiando, mas para aquele menino era de suma importância que ela o escutasse e quem sabe o indagasse mais sobre sua fantasia, seria uma demonstração de interesse em dialogar com ele sobre suas histórias.

Depois de não ter encontrado um adulto interessado, aquele menino voltou para o seu lugar e continuou a brincar sozinho, então:

Aproximei-me dele e iniciei um diálogo: “- Você é um super herói? – Sim! – Eu também sou um super herói! – Você é? – Sou! Você tem super poderes? – Nossa! Eu tenho um monte de super poderes!”. Ao dizer isso, lhe dei um tecido que estava sobre a caixa de brinquedos, com cuidado o fixei em seus ombros, coloquei um casaco sobre os meus ombros e saímos a voar, fomos “salvar a cidade”, logo outras crianças juntaram-se a nós e a escola se transformou numa “liga da justiça”. Já no final da intervenção ele me perguntou quando iríamos voar novamente, enfrentar monstros e salvar pessoas, e eu lhe respondi que depois de viajar por outras cidades eu voltaria na próxima semana, ele sorriu e me abraçou (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Assim como nós, aquele menino entendia que não havíamos enfrentado monstros de verdade, que não emanamos poderes e nem se quer saíamos da escola, mas a emoção era verdadeira e tornava tudo como um fato real. As perguntas que ressoavam por aqueles ares eram: Por que não escutar atenciosamente cada fala? Por que não propor outros desafios? Por que não viajar com elas?

Uma inquietação intensa nos tomava sem trégua, muito precisava ser feito para diminuir a distância entre a abordagem pedagógica e os “outros mundos das crianças”. Durante as brincadeiras, as crianças dialogavam com seus pares sobre diversos assuntos, tanto dos seus contextos de vida como de reinos distantes. Percebemos que estas falas não eram bem valorizadas e que além da falta de escuta, as atividades deveriam ser mais motivadoras, desafiadoras, caprichadas na busca de apresentar a diversidade de elementos do mundo.

Era preciso suscitar um mergulho no universo imaginário infantil, compreendendo que não podemos negar as manifestações imagéticas das crianças ou simplesmente entender como uma fase que será superada ao longo do tempo, sem nada fazer para contribuir com seu desenvolvimento. Desse modo, a primeira investigação realizada sobre o imaginário infantil foi um estudo de iniciação científica (CNPq) que teve a duração de um ano e comprovou a necessidade de uma maior compreensão e experiência da linguagem imaginativa infantil e a identificação de caminhos para a prática pedagógica nas duas instituições acompanhadas.

As professoras das duas instituições demonstravam interesse em contemplar o imaginário infantil em suas práticas de forma mais efetiva, com intencionalidade e conhecimento teórico, contudo, afirmavam não dominar os suportes teórico-metodológicos, já que, não haviam estudado a imaginação infantil de forma específica, nem tão pouco entendido que é necessário manifestar uma preocupação especial para com essa capacidade humana. Essas profissionais já haviam se convencido de que as atividades desenvolvidas nas instituições poderiam ser mais significativas para as crianças se suas fantasias fossem mais valorizadas, percebiam que o ritmo “tradicional propedêutico” era sufocante tanto para as

crianças como para elas, uma abordagem mais próxima do imaginário infantil parecia ser uma boa direção, contudo, elas sentiam a necessidade de uma maior experiência do “novo que lhes instigava”, para que assim se sentissem mais seguras em renovar suas abordagens a partir da inquietação gerada.

De alguma maneira, as professoras tinham a ligeira impressão de que para construir uma abordagem pedagógica mais contemplativa das fantasias infantis era necessário ter habilidades especiais, domínios superiores as suas possibilidades, ou ainda, que poderiam perder o controle de suas práticas, deixando suas turmas em meio a uma aparente “bagunça”, tendo que enfrentar a cobrança dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses fatos confirmaram os próprios relatos das professoras sobre a carência de saberes do imaginário infantil em suas formações iniciais, conhecimentos que lhes renderiam maior confiança em implantar o novo. Em decorrência dessa falta e de outros fatores o jeito “convencional” de atuar parecia menos suscetível a problemas, aceitar outra possibilidade de atuação ressoava como um desafio cheio de riscos e sem garantias, entretanto, essa proposta foi parecendo cada vez mais necessária, e elas mesmas expressaram o desejo de aprofundar os saberes obtidos, de investigar suas práticas, de considerar as crianças e suas fantasias de maneira mais plena.

Tendo em vista o compromisso firmado com os sujeitos das instituições, sobretudo, o interesse das crianças, o desejo das professoras pela ampliação da pesquisa e o término de nossa graduação em Educação Física, construímos o projeto desta pesquisa em nível de mestrado, para a qual escolhemos a metodologia da investigação-ação, já que havia uma preocupação explícita com a superação de uma problemática comum, característica dessa abordagem metodológica. Fundamentados nos indicativos resultantes do estudo precursor, esta investigação teve como objetivo principal: alcançar uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos sujeitos das duas instituições investigadas e uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil que subsidiem práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades infantis. Como objetivos específicos: 1) A ampliação das experiências voltadas ao imaginário infantil por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de fantasia com as crianças participantes; 2) O levantamento de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas abordagens pedagógicas das professoras realizadas com as crianças das duas instituições investigadas.

A partir dessas delimitações, essa investigação-ação foi iniciada no ano de 2012 e envolveu as crianças, as professoras, as diretoras, coordenadoras, pais e responsáveis, assim

como outras profissionais das instituições. Conforme os pressupostos da investigação-ação, a metodologia prevê intervenções, reflexão das bases teóricas, ações conjuntas em prol da superação de problemáticas comuns, avaliação e sistematização dos resultados. Foram realizadas intervenções semanais, durante as quais foram desenvolvidas atividades voltadas ao imaginário infantil, criação e contação de histórias, jogos e brincadeiras de fantasia e diversos momentos de conversa com as crianças e suas professoras.

A Sociologia da Infância é o principal referencial teórico desta investigação. A criança é compreendida como sujeito social ativo e a infância como categoria social do tipo geracional. Esses conceitos são inovadores tendo em vista o longo período de ocultação e silenciamento impostos às crianças. Na perspectiva desse campo do conhecimento, entendemos a fantasia infantil como um eixo estruturador das culturas da Infância (SARMENTO, 2004). A fantasia do real, de acordo com Sarmento (2004), consiste em uma forma de inteligibilidade e um dos alicerces das manifestações infantis, por meio da fantasia a criança constrói sua visão de mundo e atribui significado aos elementos que encontra.

Em contraponto a visão da fantasia como fase, esta pesquisa contempla as contribuições do Professor Paul L. Harris (Universidade de Harvard), que faz parte da renovação no campo da Psicologia acerca da imaginação na infância. Nessa perspectiva, as fantasias infantis não representam simples fingimento ou adaptação, mas permitem que a criança participe de diálogos que vão muito além de seus horizontes imediatos e aprendam sobre todos os tipos de entidades reais, visíveis, invisíveis e metafísicas. Ainda, de acordo com Harris (2005), o pensamento imaginativo permite que a criança entenda os fenômenos de forma particular, mas não significa que as crianças sejam ilógicas, já que a fantasia não representa uma fase de irracionalidade a ser superada, a imaginação é uma linguagem primordial para o ser humano é desenvolvida ao longo da vida.

Entendemos como linguagem imaginativa a multiplicidade e pluralidade do corpo em ação no mundo: o cantar, o dançar, o correr, o silenciar, etc. Já que, a criança vivencia o todo da experiência, são os adultos que se encarregam de fazer as separações. Desse modo, ampliar a experiência imaginativa não significa simplesmente desenvolver técnicas para mobilizar abstrações de forma específica, mas favorecer tempos e espaços, investir na materialidade que é primordial para a imaginação, possibilitar experiências significativas que corroborem com a liberdade experimental das crianças, que permitam que elas aprendam a estar na linguagem e a usufruir de seu poder inventivo. Nesse sentido, devemos garantir uma pedagogia para a imaginação no cotidiano da Educação Infantil, com a preocupação de compreender como as

crianças aprendem a estar na linguagem pelas próprias crianças para ser mais íntima delas, uma pedagogia que:

[...] não separe a formação de cidadãos-trabalhadores-poetas, gente que tenha razão e coração, é o que move a criação de uma pedagogia do imaginário. Pois, desde o início de sua história, o homem acrescentou à fabricação dos objetos um excedente que não era funcional, mas que estava ligado à forma e à decoração, isto é, à beleza e ao deleite que ela nos traz. A ação humana marcada por esse “para além” do concreto, do real pelo prazer, pela beleza é o que marcava a singularidade e a unicidade dos seres humanos e de suas obras (BARBOSA, 2005, p. 16).

Buscamos encontrar os meios para a construção dessa pedagogia do imaginário, valorizando a beleza do encontro junto aos sujeitos, o cruzamento das histórias, a compreensão do real como esse acontecimento entre nós e a imaginação como meio de ampliar as nossas possibilidades de estar em linguagem, de sermos, de fazermos, de produzirmos sentido, de saltarmos, de irmos além. Para tal tarefa foi fundamental uma injeção de sonho, um despertar por meio de um intervir pautado no respeito que considera os sujeitos com suas diferenças, mas não se acomoda ao que se enxerga, convida a outro voo, inspira uma aventura ainda não vivida e faz viver uma vontade de brincar, de experimentar o lúdico que nos desafia por questionar a seriedade cega que nos anula.

As intervenções realizadas dentro da investigação contribuíram para desmistificar a ideia de fantasia infantil como uma adaptação ao erro, concepção alicerçada sobre o pressuposto de que a criança fantasia simplesmente porque lhe faltam condições para satisfazer uma vontade, uma adaptação pela carência e não um mecanismo particular de ação. A visão tradicional naturaliza o fenômeno, o que por sua vez compromete o investimento nessa linguagem e contribui para a preservação da orientação propedêutica nas instituições de Educação Infantil.

As professoras compreenderam a importância de educar para imaginação e encontraram meios para esse fim (GIRARDELLO, 2005). Identificamos conjuntamente que escutar as crianças é fundamental e utilizar dos elementos manifestos em suas falas e em outras expressões para o desenvolvimento das atividades é o modo de tornar essa escuta efetiva e construir os vínculos de confiança com as crianças (CORSARO, 2011).

A partir das falas das crianças foram construídas muitas histórias, ainda, que junto das professoras tivéssemos prévias de um roteiro para ser narrado e vivenciado. As crianças puderam mudar as direções, fazer novos finais, estruturar outros começos e construir histórias inteiras. Todas as histórias puderam ser experimentadas por meio de brincadeiras e jogos de fantasia, baseados nessas construções que podemos chamar de “histórias abertas” (RODARI, 1982). As histórias abertas contribuíram para abrir novos caminhos para a abordagem

pedagógica nas duas instituições, melhorando a relação entre os sujeitos envolvidos e o imaginário infantil, alcançando inclusive, os lares das crianças, que contaram suas experiências e conquistaram o maior interesse de seus pais e responsáveis pelo estudo.

Para participar dos mundos das crianças foi preciso como afirma Bastide (1961, p. 154): “[...] penetrar além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões”, foi necessário viver o lúdico. Nessas vivências de penetração aos territórios de magia construídos pelas crianças, percebemos que podemos contribuir muito mais com essas construções, tornando os espaços mais inspiradores, propondo desafios, mergulhando em histórias, transbordando o interesse de sermos parceiros nessa saga por descobrir e interpretar o mundo, e não meros juízes limitados a ficar do outro lado da fronteira exigindo que as crianças voltem para as terras da realidade.

Entendemos que o ultrapassar da fronteira do real pode ser representado por duas diferentes terminologias: imaginação e fantasia. Esses termos podem ser explicados distintamente, mas para Rodari (1982, p. 137): “[...] Aristóteles e Santo Agostinho não dispunham de palavras em suas línguas para distinguir entre imaginação e fantasia, e nem para assinalar as suas diferentes funções, das quais nem Bacon nem Descartes chegaram a suspeitar [...]”. A interpretação definitiva da distinção entre imaginação e fantasia é atribuída a Hegel, como sendo duas determinações da inteligência, uma mais reprodutiva do real, inspirada em possibilidades mais objetivas (imaginação), e uma mais insólita, mais fantástica (fantasia). Rodari (1982, p. 138), considera que as diferenciações não são bem pontuais na Psicologia e na Filosofia, desse modo, afirma que: “Usar os dois termos como sinônimos não é um pecado mortal”. Nessa direção, não desconsideramos as distinções entre os termos, contudo em grande parte deste estudo os termos “fantasia ou fantasias” e “imaginação” são estreitamente correlacionados, como integrantes íntimos de um mesmo fenômeno e basicamente sinônimos, sendo que o termo “imaginário” representa a amplitude da atividade.

Essa dissertação é como uma história aberta, pois a beleza do roteiro se encontra nas janelas e portas que se abrem a partir das palavras compartilhadas. Preocupamo-nos em transmitir as experiências vividas sem nos iludirmos que seria possível em seu todo, mas certos de que o pouco expresso em síntese pode transmitir parcelas essenciais do muito que vivemos. Tais parcelas foram distribuídas em cinco capítulos: 1- Introdução; 2 - Encontrando caminhos a partir da investigação-ação; 3- As contribuições da Sociologia da Infância; 4- A linguagem imaginativa das crianças; 5 – Os adultos da investigação: experiências e repercussões. Optamos por apresentar os resultados juntamente com os referenciais teóricos, entendendo como um formato mais conciso com a temática e metodologia utilizada, além de ser uma

prática comum entre os sociólogos da infância e facilitar a compreensão do processo vivido. Ainda assim, trazemos no final do capítulo cinco o agrupamento dos resultados que foram apresentados por todos os participantes, principalmente as crianças.

O segundo capítulo apresenta os princípios teóricos da investigação-ação, enaltecendo a importância da pesquisa participativa em Educação para a resolução de problemas que desafiam as instituições. São relatados todos os procedimentos desta investigação, atividades e organização geral.

O terceiro capítulo traz as contribuições da Sociologia da Infância para a compreensão da criança e suas culturas, em especial, a fantasia do real (SARMENTO, 2004). Esse campo específico do saber tem contribuído de forma significativa para os estudos da infância em todo o mundo e representa um importante respaldo para a Educação Infantil, apresenta o conceito de infância como categoria social do tipo geracional e a concepção de criança como sujeito social ativo. Neste estudo, são apresentadas as contribuições de autores clássicos da Sociologia da Infância de diferentes países, sendo que, não foi realizado um maior diálogo com outras investigações de novos pesquisadores em decorrência da carência (ou falta de divulgação) de estudos contemporâneos e específicos sobre a temática do imaginário infantil na perspectiva da disciplina.

O quarto capítulo traz uma reflexão sobre a linguagem imaginativa infantil, principalmente pelas contribuições de Harris em sua crítica sobre as visões tradicionais que limitam a compreensão do imaginário infantil. Esse capítulo também contempla as emoções das crianças durante suas fantasias, as relações do real e do surreal, a lágrima, o medo, a relação entre ser humano e ficção. Na sequência das explicações sobre a temática são apresentadas as experiências vividas, as repercussões nas vidas das crianças e os caminhos seguidos para contemplar a linguagem imaginativa nas abordagens pedagógicas. Há ilustrações das intervenções por meio de fotografias e desenhos produzidos pelas crianças, tais obras demonstram a participação efetiva das protagonistas da infância na investigação, sendo que elas também obtiveram e analisaram os dados, procedimentos defendidos pela Sociologia da Infância, principal fundamento teórico deste estudo.

O quinto capítulo apresenta as descrições dos adultos participantes da investigação: professoras, diretoras, coordenadoras, funcionárias, pais e responsáveis. Esses relatos transmitem as opiniões desses sujeitos sobre a investigação, ressaltando os resultados percebidos a partir das experiências vividas tanto em suas vidas quanto nas das crianças. Tais contribuições permitem identificar as repercussões do estudo principalmente no trabalho das professoras e no contexto familiar, que também foi um espaço de conquista. Como já expresse,

no final desse capítulo são apresentados os resultados identificados e confirmados pelos sujeitos participantes de forma agrupada.

Com satisfação percebemos que as experiências foram bastante significativas para as crianças assim como para todos os diferentes sujeitos participantes. As protagonistas da infância, sobretudo, foram as que mais bem expressaram o prazer obtido no processo, elas puderam vivenciar belas aventuras e construir histórias ímpares, além de usufruir de um maior espaço para suas fantasias tanto nas instituições escolares como nos lares. Os adultos participantes descobriram o prazer de viajar com as crianças e auxiliar nessas expedições. As profissionais encontraram um novo sentido para suas práticas e os pais e responsáveis se aproximaram mais de seus filhos e netos, qualificando o diálogo e suas concepções.

Motivados pelas experiências que vivemos e pelos conhecimentos produzidos, esperamos motivar outros adultos através do que descrevemos, com o desejo de não simplesmente provocar a admiração acerca das fantasias infantis aqui relatadas, mas convencer que devemos e podemos fazer mais pelas crianças e suas histórias tão pouco escutadas. Temos a responsabilidade de alimentar o sonho e a magia, de fazer acreditar em novas possibilidades de vida. Perante tantos conflitos no contraditório mundo em que vivemos, as possíveis mudanças devem ascender pelo uso da imaginação, pela ousada atividade de fantasiar, pelo desafio de aprender com a infância. Sem acreditar que as crianças são protagonistas, muito pouco faremos por suas vidas, sem aceitar o desafio de com elas mergulhar podemos preservar a distância entre a infância e a educação escolar. Desse modo, mergulhemos!

2 - ENCONTRANDO CAMINHOS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de duas instituições de Educação Infantil de dois municípios do oeste de São Paulo: Presidente Prudente (I) e Álvares Machado (II), de 2012 a 2013. A investigação surgiu como fruto de uma pesquisa-ação sobre a brincadeira, o jogo e as culturas da infância realizada há mais de sete anos na Instituição I e dois anos na Instituição II, com crianças de dois a seis anos, envolveu todas as turmas da Educação Infantil das duas instituições, exceto, os menores de dois anos (maternal) da instituição I, período em que Harris (1996) entende que os jogos de simulação ainda estão ausentes na vida crianças.

Como já conhecíamos as duas instituições e havíamos participado do estudo inicial que motivou a temática desta investigação, pudemos usufruir de uma abertura maior para desenvolver a pesquisa. A transformação social já era uma preocupação do estudo anterior, no sentido de melhorar as relações entre os adultos e as crianças tanto nas instituições escolares como nas duas comunidades. A investigação precursora, pautada na pesquisa-ação, convenceu-nos que: “[...] os professores tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações sobre suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem de seus alunos será melhor” (ZEICHENER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.67). Além disso:

[...] a pesquisa dos professores parece também desenvolver neles motivação e entusiasmo em relação ao ensino, além de revalidar a importância de seu trabalho. Há evidências da pesquisa-ação e melhorias no aprendizado, comportamento e atitude dos estudantes. Os professores envolvidos na pesquisa de suas próprias práticas parecem ainda adotar modelos de ensino mais centrados nos alunos e se convencem da importância de ouvir, observar e procurar entender os alunos” (ZEICHENER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p.68).

Os resultados estavam se solidificando de forma especial na instituição I. Contudo, as duas instituições passaram por mudanças no corpo docente, as novas professoras (duas na instituição I e uma na instituição II) foram encorajadas pelas colegas a participar e aceitaram a proposta, as que permaneceram desejavam aprofundar mais os saberes e apontaram a fantasia infantil como temática fundamental e desafiadora.

Foram acompanhadas oito turmas, quatro em cada instituição. Na instituição I (períodos matutino e vespertino): Professoras Conceição e Graça (duas turmas agrupadas, quatorze crianças de dois a três anos); Professora Sallete (vinte crianças de três a quatro anos); Professora Penha (vinte crianças de quatro a cinco anos); Professora Lourdes (vinte crianças de quatro a cinco anos). Na instituição II (período vespertino): Professora Aparecida (vinte crianças de quatro a cinco anos); Professora Fátima (vinte crianças de quatro a cinco anos);

Professora Rosa (vinte crianças de três a quatro anos); Professora Pilar (vinte crianças de três a quatro anos).

Todos os pais e responsáveis foram chamados a participar da investigação, nenhum deles negou a autorização para a realização do estudo, mas alguns participaram mais ativamente, com os quais tivemos maior contato. Entre as diretoras, a adesão foi total, assim como as professoras. As dirigentes das instituições estiveram durante todo o processo de pesquisa interessadas no êxito da investigação e contribuíram muito para o desenvolvimento das atividades, de forma moral e material.

A partir de algumas leituras sobre as investigações de natureza empírica dentro das escolas, encontramos nos teóricos da investigação-ação uma gama de considerações muito profícuas para o trabalho. Optamos por esse tipo de metodologia que é considerado por alguns autores como um sinônimo de pesquisa-ação, porém, independente das diferenças que possam ser traçadas, utilizamos o termo investigação-ação, pois assim denominam a maioria dos autores utilizados neste estudo. Para Grabauska e Bastos (1998, p. 02):

A origem da investigação-ação está nos trabalhos de LEWIN (1946; 1952), com dinâmica de grupos, no sentido de integrar as minorias, especialmente étnicas, á sociedade nos Estados Unidos da América. Ao mesmo tempo, procurava estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais, a partir de um trabalho empírico.

Grabauska e Bastos (1998) afirmam que é no trabalho do psicólogo alemão Kurt Lewin que se percebe os primeiros passos de uma nova concepção de investigação que busca outro *status* para as ciências sociais sem descartar a objetividade e validade do conhecimento. A proposta lewiana traz inicialmente a preocupação de integrar determinado grupo à sociedade, buscando meios de superar a situação de exclusão. Essas preocupações e estratégias são retomadas posteriormente dentro de um formato mais radicalmente focado na emancipação, no qual: “[...] têm lugar central os processos de inovação e transformação dinamizados por uma intervenção reflexiva, cientificamente informada e produtiva, geradora de conhecimentos teóricos e operatórios generalizáveis” (BENAVENTE; COSTA; MACHADO, 1990, p.11)

Benavente, Costa e Machado (1990) consideram que a investigação-ação representa uma análise sociológica, abordagem reflexiva sobre as relações sociais de intervenção, observação e produção de conhecimentos teóricos e operatórios, que são estabelecidas e modificadas durante o processo. A natureza empírica representa a possibilidade de transformar as realidades do contexto, e na perspectiva desta pesquisa se situa dentro da preocupação de repercutir na prática pedagógica uma maior valorização da fantasia infantil assim como a concepção de criança como ator social e a infância como categoria social de estatuto próprio.

A necessidade de intervenção se relaciona com as considerações de Martín e Mas (1994, p. 24):

Estamos convencidos que nós professores teremos que começar a pensar sobre nosso trabalho em termos práticos, pois, é na prática que tomam corpo as possíveis teorias e onde se concretizam ou se desfazem os grandes princípios ideológicos com que às vezes nós enchemos a boca (Tradução nossa).

As próprias professoras afirmaram que além da explanação teórica é fundamental um caminho prático, já que a contextualização de uma nova gama de saberes consiste uma tarefa complexa. Além disso, a reflexão sobre a própria prática à luz de uma teoria representa a oportunidade de construir um olhar mais crítico que não seja apenas contemplado no período da pesquisa, mas, que possa repercutir e ser renovado ao longo da vida profissional das professoras.

Contreras-Domingo (1994, p. 14) entende que a investigação-ação:

[...] não é somente uma metodologia. A investigação-ação não é somente uma coleção de técnicas e recursos para obter dados. Em todo o caso, estas técnicas e recursos devem estar a serviço da filosofia que inspira a investigação-ação. A investigação-ação é uma forma de entender a prática docente segundo a qual tentamos melhorá-la sistematicamente, buscando para isso entender melhor quais são os contextos e condicionantes da mesma. Não é somente uma ajuda para resolver os problemas da prática, mas é um processo para problematizar a prática, descobrir a natureza problemática da educação e para ao problematizá-la, reorganizar o sentido da mesma, assim como a avaliação de como deveria ser, ao que deveria aspirar (Tradução nossa).

Esse modo de compreender o trabalho docente e entender seus condicionantes não surge espontaneamente ou no vazio das relações de poder. Dessa forma, Benavente, Costa e Machado (1990, p.13) entendem que: “[...] a iniciativa ou encomenda formal não são neutras, nem o são os problemas e os grupos com que ela está relacionada”. Há um problema comum que precisa também ser pensado coletivamente.

A participação na investigação-ação requer um compromisso efetivo que não pode ser estabelecido sem que haja sentido para os sujeitos. Esse sentido consiste na identificação do ator social com o fenômeno a ser estudado, a compreensão de que a investigação tem uma dada importância pessoal. As professoras (inicialmente, quatro de cada instituição de ensino) ao serem convidadas a participar da investigação revelaram interesse pelo tema, em especial, pela oportunidade de se apropriarem de novos saberes de forma geral e entenderem melhor as manifestações imaginativas das crianças, que para elas são muito intrigantes. A temática gera certa insegurança, denuncia a falta de formação e revela posições firmadas pelo senso comum.

As crianças representaram as principais interessadas desta investigação-ação, desejavam algo novo, esperavam mais brincadeiras, mais fantasias, mais brinquedos, ir mais à quadra, correr e falar mais. Estavam distribuídas em quatro turmas por instituição, com idade entre 2 a 6 anos. Matriculadas nos chamados Maternal II, Pré I e Pré II, Infantil I e Infantil II.

O estudo foi desenvolvido nos anos de 2012 e 2013, neste intervalo, as crianças que completaram seis anos foram para o primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme a determinação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). Desse modo, algumas crianças não continuaram no segundo ano de intervenção, contudo, foram possibilitados momentos de encontro e diálogo com elas. As professoras do Ensino Fundamental acompanhavam o desenvolvimento da investigação nas instituições por meio das falas das crianças, no contar e compartilhar das histórias, no ressoar das canções, preservando e enriquecendo as culturas então produzidas. Essas profissionais observavam as atividades nos diferentes espaços da instituição, conversavam conosco sobre suas rotinas e expressavam interesse em participar de um estudo desta natureza.

As intervenções eram realizadas semanalmente, o número de encontros variava conforme as necessidades dos sujeitos, do contexto e da pesquisa. As crianças podiam participar ou não, assim como as professoras tiveram a liberdade de aceitar ou não a proposta. A partir de um número de total de nove professoras, todas aceitaram a investigação com satisfação. O primeiro ano de pesquisa foi identificado por elas como um período de grande avanço em relação ao conhecimento da temática das fantasias infantis, assim como da própria noção geral de infância, criança e brincadeira, e até mesmo da própria educação escolar.

No 1º semestre de 2012, as diferenças de pensamento ficaram bem expostas. De um lado trazíamos as contribuições dos autores da Sociologia da Infância, que inspiravam uma renovação da concepção de criança, infância e socialização, mudanças de olhares e práticas pedagógicas; do outro lado estavam realidades costumeiras, os jeitos de fazer aprendidos em muitos anos de ofício. Uma delicada relação de confronto, que na verdade, não era protagonizada simplesmente entre as professoras e nós, mas sim entre as bases que nos sustentavam.

A proposta do novo parecia um salto no nada, um desprendimento sem garantias, um investimento ao mesmo tempo tão convincente e tão suspeito. As professoras diziam estar admiradas com as atividades desenvolvidas, mas não escondiam a dificuldade em enxergar tais atitudes em suas práticas. Essa problemática não era das professoras somente,

mas sim de todos nós. Uma investigação-ação é alicerçada sobre um íntimo vínculo de sujeitos em torno de um desafio, com um firme intuito de superação de problemas que mesmo individuais assumem uma base coletiva, e serão enfrentados, refletidos e vencidos por meio de um plano de comum entrega, de comuns esforços.

Para Benavente, Costa e Machado (1990, p. 3), a investigação-ação permite:

[...] abordar a complexidade em contextos reais, referendo-a a uma multi-referencialidade teórica e praxiológica; esta abordagem envolve actoras com estatutos diversos, em geral dissociados nas metodologias clássicas de investigação; - implicar as professoras na investigação e na produção de saberes sobre a sua profissão, contribuindo assim para um investimento dos espaços profissionais; - articular investigação e intervenção; elaborar novos conceitos, novas questões, novas vias de trabalho que surgem da práxis, produzir novos conhecimentos que vão enriquecer as práticas escolares e pedagógicas; - conhecer, analisar, sistematizar e generalizar aspectos de processos de construção de novos conhecimentos e de novas práticas, inscritos em contextos específicos, mas cujas problemáticas de suporte são pertinentes noutros contextos; - desocultar implícitos, espaços e mecanismos sem iludir dificuldades de várias naturezas (das dinâmicas e rotinas institucionais e pessoais aos bloqueios afectivos e relacionais), antes reconhecendo-as como questões reais e pertinentes e não apenas “acazos” irrelevantes.

Já nos primeiros meses do estudo, percebemos as exigências constantes do método. Precisávamos focar na criança, sem deixar de acompanhar cada professora. Até mesmo os dados tidos como mais simples tinham que ser levados em conta, as falas, as atitudes pareciam ir se encaixando, formando algumas imagens esperadas, mas na maioria das vezes, mosaicos de figuras inéditas, particulares.

As falas das crianças eram cruzadas com as confissões das professoras. As crianças agiam como se nunca mais fossem embora de seus espaços e as professoras queriam renovar seus trabalhos, se sentirem mais capazes e esperavam noções de direção para isso. O método nos instigava a acreditar e a fazer acreditar, sem dar brechas a qualquer conformismo com a realidade ou visões românticas de transformação, que na verdade pudessem esconder um simples despertar momentâneo.

A investigação-ação implicou que passássemos um extenso tempo lendo os diários de campo, assistindo e ouvindo gravações, olhando para os diferentes sujeitos e atentos às suas expressões. Os dados eram constantemente analisados, as dúvidas geradas eram lançadas de volta à realidade, buscando as respostas que já poderiam estar se concluindo sem que as enxergássemos plenamente.

Os caminhos esperados para trabalhar as fantasias das crianças na Educação Infantil pareciam tão claros e ao mesmo tempo tão obscuros. Ao conversar com as professoras percebíamos que elas tinham as grandes pistas, mas os modos de execução em sua maioria podavam ramos muito importantes para o nascimento dos frutos que eram esperados. Era

necessária uma maior liberdade para as crianças criarem e situações que subsidiassem suas criações, suas fantasias.

A metodologia da investigação-ação exige uma mudança real que não se trata apenas de um enxerto, uma intervenção externa ligada ao caule, cuja presença permitirá transformações na estrutura das flores e dos frutos, mas não mudará a matriz, uma vez ausente o enxerto, também desaparecerão suas produções. É necessário que, sabendo das possibilidades de boa colheita intimamente relacionadas a um bom cultivo, sejam buscadas as propriedades minerais que permitirão um crescimento efetivo sem uso de fertilizantes artificiais e nocivos aos sujeitos. Sem esquecer que a colheita tem seu tempo, não desejamos semear em terreno de pomar, mas sim compreendermos as maneiras mais eficazes de contribuir com este cultivar já em andamento.

Com o cuidado de não concretizarmos o estudo como um enxerto, buscamos manter uma relação muito estreita com as professoras, de forma que fossem compartilhadas as inseguranças da prática pedagógica, além das avaliações positivas sobre as atividades que eram constantes.

Uma preocupação eminente era a possibilidade de as intervenções tornarem-se somente propostas de brincadeiras, simples oficinas, e por isso as professoras firmaram o compromisso de trabalhar as atividades em outros momentos da rotina, podendo expressar as dificuldades encontradas, não simplesmente no modo de desenvolver as brincadeiras, mas na postura, na avaliação, no diálogo com as crianças. Buscamos constantemente enaltecer que mesmo sendo um trabalho que exige considerável dispêndio de tempo e efetiva determinação, o processo torna os encontros mais significativos não somente às crianças, mas também aos professores, fato confirmado por elas no final da investigação.

O desenvolvimento da investigação ocorreu de forma muito satisfatória. Tivemos a preocupação de não podarmos a liberdade das professoras e outros sujeitos, o que contribuiu com a qualificação da visão dos participantes, permitindo que no decorrer do processo fosse desaparecendo a dependência natural aos pesquisadores no implementar do novo, para desenvolver atividades mais propensas a ação imaginativa. As professoras partilhavam seus avanços, a satisfação de suas conquistas, e as crianças gradativamente apresentavam mais propriedades em suas fantasias, construindo histórias e formas de brincar que legitimavam a necessidade de preservação e enriquecimento das novas realidades.

O campo de reflexão foi construído assim como o da transformação. Em cada intervenção percebíamos que mesmo sendo uma proposta ousada que envolvia muitos sujeitos, o diálogo proposto possibilitava uma mobilização das professoras e demais adultos para

melhor entender a infância e valorizar a linguagem imaginativa, assim como das crianças em reivindicar uma maior liberdade, que no contexto da pesquisa representou a mudança de muitos momentos, roteiros, espaços, cenários, personagens e tudo o que fazia parte dos encontros com elas.

O anseio das professoras e demais adultos em conhecer com maior profundidade a fantasia infantil foi se ampliando no decorrer dos dias. Foi necessário de alguma forma, comprovar que o estudo não viria julgar as realidades verticalmente, ensinar como fazer, apontar erros ou simplesmente colher amostras. A proposta era de movimento, de ação transformadora, de produção e criação, de construção de cenas fantásticas com as crianças e cenas reais de melhorias dos espaços infantis junto aos adultos. Foi preciso demonstrar que havia uma preocupação social implicada, que o foco não era para a simples qualificação de um método, mas a qualificação das relações em sua diversidade, na defesa do fantasiar infantil como uma das expressões da criança ativa e capaz que enxergamos.

As crianças foram as principais responsáveis pelo envolvimento de todos os demais sujeitos neste estudo. Como porta-vozes da realidade ali vivida as crianças apresentavam suas alegrias em decorrência das vivências possibilitadas pelas intervenções, relatavam os roteiros e os demonstravam com maestria. Elas provaram que era necessário um maior espaço para a construção de suas fantasias, foram elas que conquistaram a confiança dos seus pais e responsáveis para com o estudo e os pesquisadores, assim como de todos os adultos que enxergavam o brilho em seus olhos e a sede de viver ainda mais intensamente cada atividade, começar de novo, ir ainda mais fundo, brincar mais uma vez.

Foram também as crianças participantes do primeiro ano de investigação (2012) que apresentaram as vivências do estudo para as crianças recém chegadas, assim como, para as novas professoras, já que houve mudanças no campo docente, tendo em vista que não fizemos a escolha somente por professoras efetivas, mas com todas as profissionais da Educação Infantil das duas instituições. Três delas (duas da Instituição I e uma da Instituição II) não continuaram no mesmo local de trabalho no segundo ano de pesquisa (2013), mas ainda assim o vínculo de contato permaneceu por meio da ressonância do que já havia sido realizado e de comunicações esporádicas com o intuito de partilhar conhecimentos, experiências, dificuldades, êxitos, sobretudo, os resultados colhidos em outros espaços a partir do período de participação efetiva na pesquisa.

As novas professoras foram encorajadas principalmente pelas crianças que já haviam contado as histórias, cantado canções, sempre dizendo: “- Você tem que ver! É muito legal! (João Paulo – quatro anos); - A gente viaja prô! (Bruno – cinco anos)” (DIÁRIO DE CAMPO,

2012). Desejávamos que todas as crianças participassem das intervenções, entretanto, nem todas se sentiam à vontade para participar das atividades, de maneira especial, quando nos movimentávamos, ao dramatizar, brincar à luz de uma estória.

Esse fator foi um dos problemas encontrados. Mesmo que a imensa maioria das crianças participasse intensamente das atividades, algumas não se envolviam. Era direito delas, participar ou não, e ainda que fosse uma, duas ou três, buscamos olhar de forma particular para cada uma delas, para então entender a causa da não participação, atentos para o fato de que nem todo o enredo julgado como interessante pelo adulto alcança a aprovação de todas as crianças em seus diferentes contextos de vida. E essas crianças, em especial, neste contexto, eram as que haviam adentrado a instituição escolar há pouco tempo. Era preciso identificar as particularidades, as diferentes realidades ali dispostas, construir o que podemos entender como vínculos de confiança (CORSARO, 2010).

As crianças como os principais sujeitos desta investigação-ação, demonstravam o que era interessante e o que faltava nas intervenções. A partir dos primeiros encontros fomos seguindo uma sequência de momentos construída com base na própria teoria e aberta às mudanças necessárias para atender as crianças. Entendendo que:

Considerar as crianças como actores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (SOARES, 2006, p. 32).

O primeiro momento da investigação consistia em escutar as crianças, conversar sobre seus contextos de vida, compreender melhor os protagonistas e as histórias que ali se encontravam.

Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações [...], o que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005, p.52).

O segundo momento era representado pelo contar de histórias. Histórias construídas a partir das falas das crianças e livres para serem transformadas por elas. Considerando que,

[...] mais que as fábulas: nesse tipo de histórias, mais do que em outras, a fantasia joga entre o real e o imaginário; em uma gangorra que considero muito instrutiva,

realmente indispensável para se penetrar até o fundo do real, remodelando-o (RODARI, 1992, p. 88).

O terceiro momento representava o jogo de fantasia, atividades diversas voltadas para a ficção, exploração e transformação dos espaços, sempre relacionadas com as histórias. Entendendo que:

Com os cuidados éticos adotados, a observação de situações de faz-de-conta, bem como a realização de pequenas dramatizações à volta de um determinado tema, propostas interessantes, extremamente comuns em crianças mais pequenas, permitem recriar as suas representações acerca dos mundos, dos sentimentos, das ações que os trespassam e que acabam por retratar com evidente particularidade a complexidade de emoções e vivências, que seria impossível resgatar com métodos tradicionais (SOARES, 2006, p. 37).

O quarto momento consistia em escutar as crianças mais uma vez, dialogar sobre as atividades desenvolvidas, permitir que falassem de suas aventuras e propusessem novos desafios para os próximos encontros. Era, sobretudo, um exercício pautado na preocupação de que:

[...] precisamos delinear uma metodologia que ajude o pesquisador a evitar projetar o seu olhar sobre as crianças (e porque não dizer sobre os jovens e adultos também?), colhendo delas apenas aquilo que é reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26). É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez! (MATISSE, 1983). Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (QUINTEIRO, 2002, p. 29).

Esses momentos foram identificados como representativos para as crianças, já que elas mostravam a necessidade de períodos de conversa, estória e fantasia. Como o método da investigação-ação propõe, intervimos com um roteiro (ação), observamos como ele é vivenciado pelas crianças (observação), escutamos os sujeitos e refletimos sobre o que julgam se interessar, o que desejam experimentar (reflexão) e a partir disso propomos uma experiência inédita (nova ação). Essas etapas do percurso estão relacionadas a descrição de Tripp (2005, p. 446): “A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e avaliação de sua eficácia”. Mais especificamente a afirmação de Contreras-Domingo (1994, p. 14):

A Investigação-ação constitui sempre um processo contínuo, em espiral, de ação-observação-reflexão- nova ação, etc. A análise da ação e a reflexão sobre ela, sobre os problemas que se apresentam à luz do que pretendemos, é sempre um processo sem fim (Tradução nossa).

O problema principal era a falta de compreensão e valorização da linguagem imaginativa das crianças nas instituições de Educação Infantil parceiras, percebido pelos pesquisadores e pelas próprias profissionais, que alegavam não saber bem os caminhos para

contemplar as fantasias infantis em suas abordagens pedagógicas. Em resposta, a proposta de ação foi o desenvolvimento de diversas experiências de fantasia, a partir da valorização das crianças e suas culturas. A reflexão das ações ocorreu em paralelo às atividades e em momentos específicos de diálogo, levantamento e avaliação dos dados. As propostas de nova ação foram subsequentes à escuta da opinião das crianças em relação à intervenção assim como a consideração das professoras.

As professoras além de acompanhar as atividades, também opinaram e revelaram continuamente a repercussão gerada pelos roteiros desenvolvidos no decorrer das aulas, auxiliando ainda na compreensão das realidades das crianças além das intervenções da pesquisa e da própria instituição escolar, essas informações foram fundamentais para o estudo.

Escutar os diferentes sujeitos foi uma das preocupações desta investigação, a criança foi sempre o principal foco e a protagonista dos roteiros e cenas, principio e fim das propostas, mas a compreensão efetiva da realidade foi possível também por meio das falas dos adultos, como aqueles que devem ser considerados e alcançados para que a qualificação dos espaços e dos olhares fosse mais bem garantida.

Nesse sentido, procuramos escutar as diferentes vozes, respeitando as bases de suas ressonâncias, buscando, sobretudo, provocar uma reflexão, contribuir para com uma mudança, mesmo que ainda muito tímida, respeitando o processo de cada sujeito para entender os princípios norteadores do estudo e suas intenções dentro dos contextos investigados.

Com as professoras, diretoras, coordenadoras, isso foi facilitado tendo em vista a presença nas instituições, os constantes diálogos para explicar ou comentar os passos de cada intervenção. Além delas, dialogamos também com as funcionárias da cozinha e da limpeza que em momentos livres ou “pelos janelas” com muita admiração observavam as brincadeiras e acompanhavam as transformações dos diferentes espaços das instituições em reinos, florestas, mares e outros cenários. Elas diziam que as atividades movimentavam toda a escola e se pudessem brincariam junto com as crianças.

O envolvimento com os pais foi iniciado pelas próprias crianças que com muita maestria explicavam o que havia ocorrido nas intervenções e aguçavam a curiosidade desses sujeitos. Além disso, houve reuniões específicas sobre a investigação, assim como os encontros do próprio calendário escolar e os momentos dos pais e responsáveis levarem e buscarem as crianças nas instituições escolares. Junto a esses parceiros conversávamos sobre o brincar no lar, a importância da fantasia, contextos e laços sociais que fazem parte da vida das crianças. De forma geral, todos foram muito solícitos, alguns relataram a falta de tempo para uma participação mais ativa na escola e afirmaram ser necessária essa parceria, assim como a

valorização da linguagem imaginativa infantil. Além disso, seus dizeres, muito contribuíram com o desenvolvimento do estudo em seus dois anos, a relação foi estreitada gradativamente e permitiu a ampliação da compreensão da linguagem imaginativa infantil, um dos objetivos da investigação.

A escolha metodológica se assentou muito bem sobre nossos anseios de contribuir para mudanças. A investigação-ação permitiu uma relação muito estreita entre os sujeitos da pesquisa, de uma forma tão intensa que a parceria chegou a possibilitar espaço para confissões sobre os medos e angustias acerca da prática, as dificuldades com leitura de obras, com a busca de formação continuada, com o sistema, com os pais.

Analisando a afirmação de algumas professoras de que não são escutadas e valorizadas, foi possível refletir que se elas se sentem assim, muito maior é a desconsideração e o silenciamento impostos às crianças. Esse processo é sentido por elas, é marcado em suas vidas, nada passa despercebido pelas crianças nesse processo de encontro. É preciso problematizar a atuação dos professores, considerar que, como afirmam Benavente, Costa e Machado (1990, p. 4):

Seguranças e inseguranças de professores, confiança ou desconfianças em relação às autoridades e seus modos de agir, dinâmicas que levam ao isolamento ou à colaboração com outros colegas, são questões que, têm sido vistas como aspectos importantes da inscrição de lógicas individuais, de defesa e procura de espaços importantes da inscrição de lógicas individuais, de defesa e procura de espaços de proteção ou de expansão dos sujeitos. Personalidades diversas, de certo, mas também personalidades socialmente construídas e modos de estar e de praticar a profissão política e institucionalmente induzidos.

As falas foram atentamente escutadas, relatadas e refletidas conjuntamente. Buscamos identificar as concepções de criança e infância, as opiniões acerca do imaginário infantil e os relatos sobre os alcances e limites da investigação-ação. Neste estudo, utilizamos alguns nomes verídicos e outros fictícios, conforme o desejo dos sujeitos, assim também, não revelamos os nomes das duas instituições e devido limites éticos, as crianças tiveram suas imagens resguardadas de uma exposição facial direta.

Os dados foram registrados em diários de campo e por meio de gravadores, os principais momentos de obtenção das informações foram as atividades realizadas junto às crianças em seus diferentes momentos, além dos outros encontros com os sujeitos. Para Cascante e Braga (1994, p. 22), na investigação-ação, o recolhimento dos dados ocorre por meio de três principais instrumentos (estudos quantitativos, observações e diários de campo):

Os estudos quantitativos representam o instrumento destinado a recolher aqueles aspectos da realidade que, como consequência da ação planejada, são suscetíveis de ser quantificados. As observações recolhem aquelas questões não quantificáveis, observadas na prática, e relacionadas diretamente com o planejado. O diário é o

instrumento de observação menos estruturado em que se recolhe toda a sorte de impressões, hipóteses e deliberações surgidas durante a fase de ação-observação. A utilização desses três instrumentos básicos de recolhimento de informação não exclui o possível uso de outros complementares e habituais nos processos de investigação-ação: análise de documentos, dados fotográficos, gravações em áudio e vídeo (com suas correspondentes transcrições), entrevistas, pesquisas de opinião, etc. Seu caráter complementar é devido a informação ser obtida graças a este tipo de instrumento reverte geralmente no diário, na observação das atividades, ou em estudos quantitativos. Assim, por exemplo, de uma entrevista pode ser extraído dados quantitativos, observações e impressões para o diário (CASCANTE; BRAGA, 1994, p. 22. Tradução nossa).

Esses três instrumentos foram utilizados neste estudo, especialmente as observações e os diários de campo, a análise quantitativa foi menos expressiva, contudo, necessária. Esses instrumentos foram indispensáveis para o armazenamento e avaliação dos dados recolhidos a partir dos diálogos, brincadeiras, jogos, contação e construção de histórias, criação de cenários e brinquedos, atividades plásticas e dramáticas. As atitudes das professoras também foram observadas e em todo momento tiveram a liberdade de expressar suas opiniões. Utilizamos ainda, questionários e entrevistas semi-estruturadas, além das conversas informais com as professoras, diretoras, supervisoras, funcionárias, pais e responsáveis.

Sobre os estudos com crianças, Kramer et. al. (2005, p. 55), consideram que:

[...] podemos dizer que nas situações de pesquisa, também com crianças, se coloca como fundamental analisar os discursos, as interlocuções tanto nas entrevistas quanto em outras situações de interação (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais).

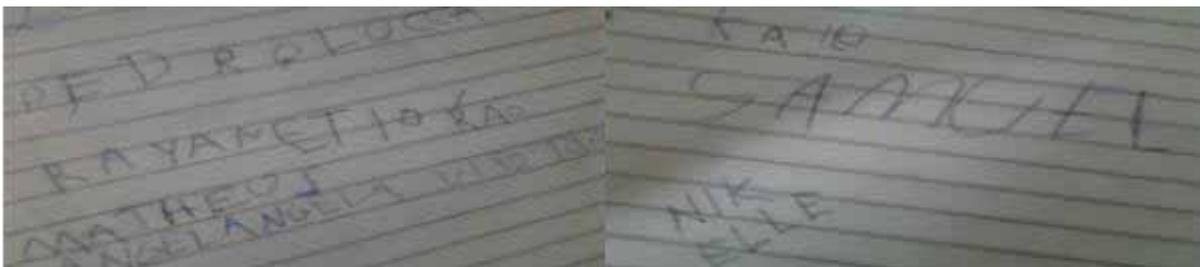
As crianças foram sujeitos desta investigação, além da realização das atividades a partir delas e por meio delas, também auxiliaram na obtenção e avaliação dos dados, organizando e interpretando os materiais recolhidos, descrevendo as intervenções, expressando coisas “legais ou não legais do estudo”. Todas as crianças puderam participar desse processo. Para Alderson (2005, p. 423), esse envolvimento mais diretivo de todas as crianças na pesquisa pode:

[...] resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradas ou abusivas.

As crianças explicaram-nos o porquê de determinadas expressões, os significados de seus desenhos, realidades de suas vidas, da escola, de suas famílias, suas opiniões e desejos. Para Soares (2006, p. 26):

Tem sido a Sociologia da Infância a sustentar este enfoque, que privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efectivo acerca das mesmas.

As crianças nos ajudaram a recolher e a armazenar os dados, nos falavam o que escrever e explicavam uma para as outras: “- Ele escreve no diário tudo o que a gente faz”, e também pediam: “- Escreve meu nome aí! Ágata, por favor! – Eu, Tiago Vitor Santos, mas pode me chamar de Tiago! – Deixa eu assinar o diário? – Eu também quero escrever meu nome! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).



(Figura nº 1 – Assinaturas das crianças nos diários de campo)

As crianças também puderam fotografar e filmar os momentos. Em cada intervenção além das fotografias realizadas pelos pesquisadores, professoras ou diretoras, analisávamos as fotografias realizadas pelas crianças, escutando-as sobre suas preferências de foco. Em algumas intervenções disponibilizamos chapéus, tocas e objetos para que as crianças compusessem cenários e realizassem suas fotografias, elas tiveram a liberdade de se organizar e falar ou não sobre as imagens. Para Soares (2006, p. 37): “Encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável, para lhes permitir aceder a ferramentas metodológicas inovadoras”.



(Figuras nº 2 e nº 3 – Intervenção: Nossas poses)

Além das fotografias, as crianças fizeram vários desenhos, relatando as estórias, fatos da vida, brincadeiras preferidas, lugares, o lar, a família, a escola, os amigos. Dentre os desenhos também houve referências a super heróis, amigos imaginários (Lipe e Lucy) e principalmente os temas das intervenções. Além de aprender muito sobre a vida das crianças a

partir dos relatos sobre seus desenhos, percebemos a repercussão das atividades desenvolvidas, sendo que o desenho foi um dos meios propostos para as crianças avaliarem a investigação.

Para Agostinho (2010, p. 289):

Os desenhos das crianças, numa perspectiva sociológica, vão, nos seus traços, comunicando, relevando a personalidade singular da criança que o elabora, como também inscreve-se na produção simbólica do grupo social geracional – a infância da qual faz parte.



(Figura nº 4 – Nossos desenhos: o que nunca iremos esquecer)

Desse modo, tivemos no centro da obtenção dos dados as crianças e ao seu redor as professoras, funcionárias, pais, responsáveis e outros sujeitos. Todos permaneceram unidos em torno dos mesmos objetivos: uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças por parte dos sujeitos das duas instituições investigadas e uma produção conjunta de conhecimentos sobre a linguagem imaginativa infantil que subsidiem práticas educativas mais próximas aos interesses e necessidades infantis; a ampliação das experiências voltadas ao imaginário infantil por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de fantasia com as crianças participantes; o levantamento de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas abordagens pedagógicas das professoras realizadas com as crianças das duas instituições investigadas. Gradativamente, todos foram entendendo que a fantasia infantil é mais complexa do que podemos considerar e que os adultos devem e muito podem fazer para contribuir com as experiências infantis alicerçadas no imaginário.

Para alcançar os objetivos, entendemos que era necessário que nos aproximássemos mais das crianças e considerássemos suas expressões como os mais importantes direcionamentos para a investigação, para isso, era preciso superar as orientações adultocêntricas e naturalistas em relação ao imaginário infantil, enfrentando ainda a pobreza dos espaços das atividades proporcionadas às crianças. Esses foram outros problemas percebidos e enfrentados por todos os sujeitos.

Em relação ao ciclo da investigação-ação definido por Contreras-Domingo (1994), a constante preocupação do processo de ação-observação-reflexão-nova ação foi a de superar as problemáticas a partir do desenvolvimento de intervenções, buscando torna-las cada dia mais significativas para as crianças, a partir delas mesmas, entendendo que suas atitudes acerca das atividades repercutem em novos posicionamentos aos adultos envolvidos, assim como, novos saberes sobre a infância, as crianças e suas fantasias.

A centralidade ofertada às crianças nesta investigação corresponde aos pressupostos da Sociologia da Infância, compreendendo as crianças como capazes, ativas em seu processo de socialização e agentes indispensáveis na compreensão de sua categoria social. Todos os outros sujeitos do estudo representam os adultos que estão ao redor das crianças e a partir disso podem contribuir mais efetivamente com a transformação das realidades onde estão inseridos em prol de uma compreensão mais satisfatória da fantasia infantil e a qualificação das abordagens na educação de crianças.

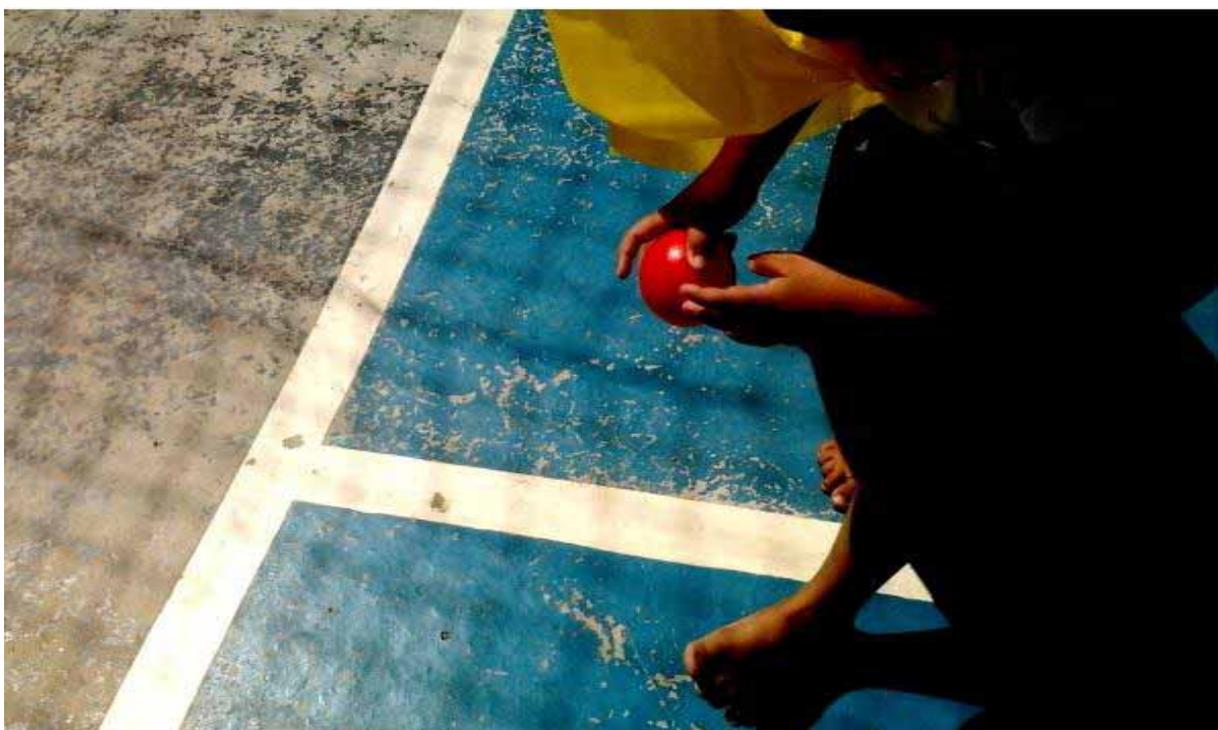
A articulação entre intervenção e pesquisa possibilitada pelo método da investigação-ação permitiu um importante amparo para as professoras e desmistificou para alguma delas a idéia de que uma aula “diferente” é possível apenas em dias especiais do calendário escolar, como se tudo fosse “[...] mais fácil e belo nos discursos, mas na realidade, há coisas que não funcionam, é bem diferente a prática, é bem mais difícil o dia a dia” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Enxergar que é possível fazer diferente parecia algo primordial para as professoras participantes, mesmo as que já haviam participado do estudo anterior, esta investigação significou um aprofundamento muito maior, devido todos serem sujeitos do estudo e participarem diretamente dos diferentes momentos da pesquisa. A idéia de valorizar mais a fantasia, de alguma forma, gerava uma desconfiança, “[...] até quando? Não perdemos o controle da sala? Eles não ficarão indisciplinados?” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012). A orientação metodológica permitiu discussões teóricas e implementações práticas. A cristalização das idéias em atitudes rendeu uma confiança maior na proposta do novo, nas crianças e nas professoras consigo mesmas, e por outro lado, uma crítica desconfiança em relação aos padrões corriqueiros, apostilas preparadas, aulas silenciosas.

A investigação-ação permitiu enxergar a transformação paralelamente ao processo de estudo que rendeu um maior conhecimento do imaginário infantil. Ainda que, com um grande número de sujeitos diferentes, cada categoria contribuiu especificamente para realização da investigação que suscitou o interesse de outras instituições de Educação Infantil, inclusive por professoras que migraram para outras escolas.

Podemos entender que a proposta de melhor compreender a linguagem imaginativa das crianças, ampliar as experiências das fantasias, identificar caminhos e contribuir com a transformação das realidades foi possível especialmente em decorrência da metodologia da investigação-ação, já que, esse tipo de estudo oferece os subsídios específicos para esses fins. Esperamos desse modo, ter concluído um estudo interpretativo-crítico, voltado para a compreensão da linguagem imaginativa infantil e comprometido com a transformação social conforme as prescrições dos sociólogos da infância.

Acreditamos ter alcançado os objetivos de ampliar a compreensão e a experiência da fantasia infantil junto aos sujeitos das instituições participantes, e encontrar caminhos para a prática pedagógica. Podemos afirmar que a linguagem imaginativa é indispensável para a vida humana, e na infância há uma importância particular, voltada a compreensão do mundo. Identificamos que as narrativas abertas são importantes meios para esse processo, e que delas devem surgir muitos personagens, compreendendo que as crianças podem criar histórias e amigos, cabe aos adultos a sensibilidade de acompanhar e fornecer meios para que a fantasia seja bem vivida. Para essa tarefa, a Sociologia da Infância representa um respaldo fundamental.



(Figura nº 5 – Intervenção: nosso dia de herói)

Disse-nos Ana: “- Tinha que ser pra sempre! Queria brincar muito mais! A gente se divertiu de montão, eu nem queria mais faltar na escola, ficou muito mais legal! Eu nunca vou esquecer de você! Nunquinha! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

3 – AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia e a Antropologia não tinham tradição em estudar a infância, e por longo tempo os estudos dessas áreas do conhecimento não contemplaram as crianças de forma específica. A participação infantil na sociedade não era interpretada como um dado de interesse, já que o olhar para com a criança se limitava à visão de imaturidade, geração em preparo para a vida adulta. Gusmão (1999, p.49), afirma que:

Não significa, necessariamente que não fossem vistos, mas, no máximo, eram, dentro desse contexto, personagens secundários da história, coadjuvantes de um espetáculo em que o adulto – seu outro – assumia o papel principal. Quase sempre, a criança e a infância foram vistos tão e somente como participantes de processos formadores da vida adulta: grupo ou o mundo dos adultos, da sociedade em que estavam inseridos e para esta. Retratos em miniatura de um mundo que insiste na persistência e continuidade, sem sustos desnecessários.

Com a modernidade, a criança foi ocupando novos lugares na sociedade, novos espaços tiveram de ser desenvolvidos para atender a infância, especialmente pela participação das mulheres nos meios de produção. Ainda assim, os saberes sobre infância se resumiam às concepções e imaginários adultos, pensamentos baseados no empirismo e também em orientações das disciplinas biológicas.

Enquanto a Sociologia não se interessou em estudar a infância a partir de si mesma, outras ciências tomaram a dianteira no processo, no entanto, a preocupação era para com os fenômenos biológicos, desenvolvimento motor, valências físicas, ser psicológico, patologias, estudo comportamental. Woobead e Faulkner (2005, p. 5), relatam que:

Enquanto processo positivo e progressivo, o desenvolvimento é um lado da história. O outro lado da história é acerca do estatuto relativo da criança pesquisada. Como Verhellen (1997) refere, dentro do paradigma do desenvolvimento, as crianças estão num estado de “ainda não ser”. São um conjunto de “potenciais”, um projecto em construção, estudadas dentro de um quadro avaliativo que está principalmente interessado, na sua posição na viagem, por patamares em direção à competência madura, racional, responsável, autónoma do adulto (James et al., 1998).

O primeiro enfoque da criança enquanto ser social e as primeiras tentativas de estudo da infância nesta perspectiva deram-se na década de 30 do século XX, de forma especial com Marcel Mauss. Entretanto, sendo um pensamento inovador que colocava em dúvida muitas concepções e práticas, não houve espaço no meio acadêmico para que a nova disciplina se estabelecesse. Mesmo que estivessem sendo desenvolvidos estudos de tal natureza em diferentes partes do mundo, o *status* científico foi alcançado apenas décadas mais tarde.

Pesquisas como a do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, da década de 1940, que enfatizava a participação ativa da criança no folclore de nosso povo, não receberam a devida valorização; a produção desse sociólogo permaneceu ofuscada e esquecida e foi reconhecida primeiramente no exterior. Seus escritos inovadores apresentavam o desafio da construção de um novo olhar para a infância:

[...] existe um grupo infantil no seio do qual a criança interage e também analisamos, sumariamente, o processo da formação da cultura infantil, pondo em evidência que esta é constituída por elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelos próprios imaturos. Esses elementos existem no grupo quando os imaturos tentam a sua integração e, por isso, é possível a análise do processo de socialização da criança dentro de seus próprios grupos (FERNANDES, 1967, p.174).

Somente na década de 80 do século XX, com a multiplicação de trabalhos sociológicos sobre o tema em todo mundo, a infância foi então apresentada como um objeto de pesquisa e entendida como construção social e a criança como ator. Montandon (2001, p.36), considera que:

A partir dos anos 80, os trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças se multiplicaram. Ao lado de estudos publicados em *Sociological Studies of Children*, assim como em revistas que não eram especializadas na infância, um certo número de obras vieram à luz (Chisholm et al., 1995; Corsaro e Miller, 1992; Corsaro, 1997; Cunningham, 1991; Elder, Modell, Parke, 1993; Fine e Sandstrom, 1988; Frones, 1995; Handel, 1988; James, Prout, 1990; Jenks, 1982; Mayall, 1994; Oakley, 1980; Stainton Rogers R., Stainton Rogers W., 1992; Qvortrup et al., 1994; Waksler, 1991; Zelizer, 1985). Sem dúvida, o impulso das perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas têm aí a sua importância.

Para Corsaro (2011), a infância foi ignorada pela Sociologia até os primeiros anos da década de 80, do século XX como um grupo subordinado. Podemos ainda entender que mais do que ignoradas, as crianças foram silenciadas, tendo em vista que eram consideradas a partir das instituições e não delas próprias. Como sujeitos sociais as crianças sempre estarão integradas a instituições, mas o que sabemos a partir de família e escola não é o bastante para entendermos a criança. São necessários esforços específicos, que inevitavelmente conduzirão à renovação do conceito de socialização.

Para Gaitán (2006), a Sociologia da Infância é um projeto relativamente novo que surge a partir da insatisfação de alguns sociólogos e antropólogos sociais em relação a tratamento dado pela investigação sociológica à infância e a vida das crianças. Nessa perspectiva, a infância deve ser estudada a partir de si mesma, deve-se descobrir a criança pelas crianças.

Montandon (2001, p. 42), afirma que:

São os trabalhos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância que, sem dúvida, mais contribuirão

para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes. São os mesmos sociólogos que estudaram de perto as crianças e se declararam insatisfeitos com as teorias da socialização que durante muito tempo conceituaram as crianças como objetos da ação dos adultos.

Para Lee (2010, p. 47), não se pode confiar que os adultos sempre conheçam as necessidades das crianças e lutem por seus interesses. O poder absoluto em mãos adultas abre a possibilidade de abusos e essa dependência silenciosa “[...] é uma armadilha: como se defender dos que supostamente deveriam protegê-lo, se parte da proteção que eles oferecem é falar ao mundo em seu nome?”.

Essa supremacia do adulto condiz com a imagem da criança:

[...] incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente despossada do poder, obrigada à submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de produção cultural autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, objeto do cuidado e da proteção de quem exerce o poder paternal, personagem ausente ou passiva dos lugares da decisão coletiva, mesmo quando temperada com a curiosidade de suas formas lúdicas de desconcertar a razão adulta [...] (SARMENTO, 2013, p. 37).

Para Sarmento (2013), esse formato de infância foi construído e configurado pela modernidade, mas nos tempos atuais cede espaço para outra realidade de criança: “[...] sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida” (SARMENTO, 2013, p. 37). É para com essa infância contemporânea, o desafio da Sociologia da Infância em analisar e interpretar.

Nesse ímpeto, a disciplina teve entre outras, a colaboração dos escritos de Philippe Ariès, ainda que com determinados pontos passíveis de crítica “[...] estabeleceu a gênese do sentimento de infância no processo simbólico de constituição do sujeito moderno” (SARMENTO, 2009, p. 22). Entre as radicais transformações geradas pela modernidade, o sentimento de infância ascende como um olhar específico para as crianças, ainda que possamos entender que a visão de criança como um adulto em miniatura persista como que um resquício ou resistente reflexo dos tempos medievais.

A visão de criança como um ser em devir, um ser futuro, em vias de formação, foi majoritária dentro da Sociologia e devido sua influência é facilmente percebida no campo educacional. Pautado na concepção de Durkheim (1973), a criança é entendida como indivíduo a ser inserido em sociedade, inclinado ao ordenamento social, legitimado na relação com o adulto. Desse modo, é introduzida em um quadro estrutural-funcionalista para que aprenda a viver socialmente, adquira os saberes e os valores necessários para desempenhar sua ação social.

A Sociologia Clássica de Durkheim considera a socialização da criança como mecanismo de preenchimento, sendo ela uma receptora da cultura do adulto e personagem passivo da sociedade. Durkheim (1922) representa a educação como “socialização do jovem”, sendo comum a ação dos mais velhos sobre a geração mais nova, o que sustenta a idéia de uma força de imposição, uma coerção. Para Plaisance (2004, p. 225): “[...] a própria história da sociologia deve muito à concepção durkheimiana da socialização, uma vez que esta foi frequentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social”.

Sirota (2001, p. 9), considera que:

A sociologia em geral, particularmente a sociologia da educação, seja ela de língua francesa ou inglesa, permaneceu durante muito tempo implicitamente circunscrita a essa definição durkheimiana, desenvolvendo em perspectivas autônomas de pesquisa, diferentes olhares sobre a infância, configuradas segundo os modos de apreensão institucional do objeto social. Estes são, pois, os pontos de partida do apagamento da infância ou de sua marginalização (Qvortrup, 1994; Corsaro, 1997) como objeto sociológico, contrariamente às proposições de Mauss. A infância será essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, por exemplo.

Marcel Mauss interpreta a concepção de educação nessa perspectiva como a formação de uma geração por outra, o adestramento da criança pelo adulto (FOURNIER, 2010). Mauss (2010, p. 242) considera que “[...] as crianças brincando juntas, formam um meio que tem sua moral, suas regras de jogo, sua força”. Podemos entender que uma visão vertical de educação, que concebe a criança como um receptáculo de conhecimento impede que enxerguemos a criança como um ser social concreto.

Sirota (2001, p. 9) entende que é “[...] principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância”. A respeito dessa subalternidade da criança e a longa ausência da infância no campo de estudo da Sociologia, Sarmiento (2008, p.19) encontra respostas de origem social e epistemológica:

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela incompletude e imperfeição. Estes seres sociais “em trânsito” para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos. A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e o seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos (cf. ROCHA & FERREIRA, 1994; ROLLET & MOREL, 2000). Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estudo pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.

Sarmiento (2008), destaca ainda que o fato da modernidade ter confinado as gerações mais novas ao ambiente privado repercute no ocultamento e invisibilização de sua condição social, e ainda, sustenta o olhar científico das ciências do indivíduo, especialmente as derivações da Psicologia, que produz a infância de forma pericial, o que dificulta sua promoção como objeto-categoria sociológica, crianças como atores sociais.

Corsaro (2011, p. 31), afirma que as teorias sociológicas devem se libertar da:

[...] doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos entre si (Corsaro, 1992; James, Jenks e Prout, 1998).

Sarmiento (2013), entende que a Sociologia da Infância implica um longo processo de resgate da infância, que por muito tempo esteve enquadrada ao silêncio e a obscuridade. Esse desafio é atravessado por complexos temas, paradoxos, controvérsias, mas quanto maiores forem os esforços para a visibilização do obscurecido, mais chances teremos de reverter na atualidade os equívocos em relação às crianças e a infância presentes em todo o mundo e tão pouco entendidas em seus mundos.

Como forma de situar as concepções de socialização existentes, Sarmiento (2008) apresenta algumas correntes sociológicas organizadas inicialmente por William Corsaro para explicar as bases sobre as quais a Sociologia da Infância reside. São as teorias tradicionais da socialização e as teorias da “reprodução interpretativa”.

As teorias tradicionais são representadas principalmente pelo conceito de “Socialização” de Durkheim, repercutindo em outras formulações, como o conceito de “habitus” de Bourdieu. Esse conjunto teórico pode ser dividido nos modelos determinístico e construtivista, quem em suma, se alicerçam na ênfase dada à determinação social das categorias de socialização e na condução do processo pela ação social.

Em contrapartida:

[...] as teorias de W. Corsaro (1997) incluem no quadro da reprodução interpretativa, têm como pedra de toque a tese de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. (SARMENTO, 2008, p. 30).

É sobre essa segunda base teórica apresentada pelo sociólogo William Corsaro que a Sociologia da Infância se assenta, e dentro da disciplina há correntes distintas, chamadas de “Estudos estruturais”, “Estudos interpretativos” e “Estudos de intervenção”, que Sarmiento

(2008, p.30) considera: “[...] mais do que opções epistemológicas distintas, intenções analíticas que se caracterizam por determinadas preferências por problemáticas próprias e orientações metodológicas predominantes”. Em outras palavras podemos dizer que a Sociologia da Infância pode assumir três diferentes correntes principais: estruturalista, interpretativa e crítica.

Os estudos estruturais buscam compreender as estruturas em que a infância se situa, entendem que a categoria social infância mantêm-se independente dos sujeitos que a compõem nos diferentes momentos históricos. As principais temáticas compreendem a desconstrução das imagens históricas da infância, políticas públicas, cidadania, direitos, demografia e economia. Entre outros autores podemos destacar Jens Qvortrup.

Jens Qvortrup, pesquisador dinamarquês que iniciou seus estudos na perspectiva social da infância, após perceber a ausência das crianças em projetos sobre família e divórcio na Áustria (NASCIMENTO, 2011), apresenta nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Suas recomendações são referências para os Estudos Sociais da Infância.

A primeira tese apresentada pelo autor representa: “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 203). Desse modo, podemos entender que há características especiais que definem a infância, ainda que haja diferenças entre seus membros. A partir disso, podemos entender a segunda tese, que atesta que: “A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico” (QVORTRUP, 2011, p. 204). O autor entende a infância como uma classe social, a infância persiste independente do número de sujeitos, a diferença está no modo como ela se modifica.

Como terceira tese, Qvortrup (2011, p. 205), apresenta: “A idéia de infância, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural”. Qvortrup (2011), afirma que há várias idéias de infância construídas, mas critica o modo supra-histórico de pensar a criança. A partir dessa terceira tese, o autor propõe a quarta: “Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho” (2011, p. 205). Nesse sentido, as crianças são atores ativos na sociedade não somente por influenciarem e serem influenciadas culturalmente, mas também, por fazerem parte da divisão do trabalho e porque sua presença gera repercussões tanto nos planos e projetos dos pais como também do mundo social e econômico.

A quinta tese consiste: “As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade”, o autor explica:

Esta tese está ligada à anterior. Contudo, é bastante importante reiterá-la, porque é muito negligenciada, apesar de sua simplicidade, em razão da concepção amplamente

divulgada, tanto na ciência quanto entre os adultos, que afirmam que as crianças são inúteis e meras receptoras. Já apontei como construtivas as atividades escolares das crianças, mas elas não são únicas, e penso que a tese pode ser generalizada para sugerir que, todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade. Isso é tão simples e evidente que não acredito que alguém possa discordar. No entanto, a partir das metáforas que usamos sobre as crianças ou a partir das regras de não participação que nós costumeiramente endossamos – ou acreditamos endossar –, não parece errado propor que as crianças são percebidas e vêm a perceber-se como “máquinas triviais”, expressão criada por Niklas Luhman (1991, p. 25 e 38). Uma “máquina trivial” é aquela que sempre transforma *inputs* em *outputs* do mesmo modo, contanto que sua função de transformação permaneça idêntica. Crianças não são, porém, máquinas triviais – como nenhum sistema orgânico ou psíquico pode ser – sustenta Luhman, mesmo que os professores façam o seu melhor para transformá-las nessas máquinas, quando as encorajam a responder questões com segurança, ou seja, utilizando tão somente os caminhos corretos, desejados. Luhman parece, então, concordar com a conclusão de Marx Wartofski – assim como eu – que “se as crianças aprendem somente aquilo que é ensinado...as espécies deveriam ter acabado há longo tempo – talvez depois de uma só geração!” (Wartofski, 1981, p. 202). Wartofski argumenta que as crianças são criadoras, inventivas, porque se envolvem em ações propositivas (QVORTRUP, 2011, p. 206).

Como sexta tese: “A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular” (QVORTRUP, 2011, p. 207). Todos os homens são influenciados por macro forças, inclusive as crianças, contudo, a elaboração de legislações e pareceres sobre a realidade social que apontam tais influências pouco considera a presença das crianças. Como por exemplo, a expansão do mercado de trabalho e a institucionalização das crianças, suas opiniões e necessidades acabam não sendo bem respeitadas e de forma geral as mudanças são tidas como positivas para a sociedade.

A sétima tese representa: “A dependência convencionalizada das crianças tem conseqüências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar” (QVORTRUP, 2011, p. 208). Na busca por informações sobre as crianças, elas são as menos consultadas, isso impede a percepção das situações reais, fortalecendo a oitava tese: “Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças” (QVORTRUP, 2011, 209). A idéia da supremacia do cuidado pelos pais auxilia a falta de uma preocupação geral de toda a sociedade, permitindo intervenções somente em casos extremos.

O autor conclui: “Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (QVORTRUP, 2011, p. 210). O autor crítica uma compreensão equivocada das capacidades infantis e defende que:

Precisamos desesperadamente saber como os problemas experienciados pelas crianças em crise podem se relacionar com a definição de infância como um problema para nossa sociedade moderna. Estou convencido de que esta conexão é

essencial e de que incluir infância analiticamente na sociedade é um caminho para compreender as crianças com mais seriedade. Assim como a cidadania real está ainda esperando as crianças, precisamos de um pontapé inicial para que elas possam ter ao menos um tipo de cidadania científica (QVORTRUP, 2011, p. 211).

Por sua vez, os estudos interpretativos contemplam as crianças como sujeitos que reconstróem seus modos de vida, interpretam e transformam a herança cultural recebida. Os estudiosos dessa linha investigam as crianças em suas diversas relações, nas instituições, em diferentes espaços, o jogo, o lazer, a cultura lúdica, suas culturas, interações intra e intergerações. Podemos destacar entre outros autores: Willian Corsaro, Chris Jenks e Alan Prout.

O sociólogo Willian Corsaro, um dos principais precursores da Sociologia da infância entende que as principais distinções geradas pela disciplina se relacionam ao conceito de “reprodução”. Na perspectiva do autor, tendo como base a teoria da “estruturação” do sociólogo britânico Anthony Giddens, a socialização é um processo mais reprodutivo do que linear no qual a criança não está passiva, o que representa um complexo produtivo-reprodutivo que fundamenta a abordagem interpretativa da socialização das crianças. Para Corsaro (2002, p.114):

Extrapolando a perspectiva de Piaget acerca dos estágios, a abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências lingüísticas das crianças e com as mudanças nos seus mundos sociais.

A reprodução interpretativa e a cultura de pares são os dois principais conceitos trazidos por William Corsaro. Em meio aos adultos, as crianças se apropriam da cultura existente, mas também intervêm no contexto, reconstróem o que encontram em diálogo com os seus pares, partilham suas descobertas e produzem um conhecimento próprio. Corsaro (2002, p. 114), explica:

[...] a produção da cultura de pares não se fixa nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação directa do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura.

A cultura de pares é definida por Corsaro (2009, p. 32) como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Podemos enxergar a reprodução interpretativa e as culturas de pares principalmente durante os jogos e brincadeiras das crianças, pois são atividades marcadas pela liberdade em explorar e conhecer o mundo.

Já nos estudos de intervenção (ou de orientação crítica):

[...] a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão social – é central. A inscrição no paradigma crítico é dominante. Do ponto de vista desta corrente, a Sociologia da Infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância. A vinculação do trabalho investigativo e analítico é associado a formas de intervenção, seja através de estudos aplicados, seja, de modo indireto, em trabalhos com um sentido programático e com intencionalidade política. Decorre daí a opção por estudos de investigação-ação ou de investigação participativa (SARMENTO, 2008, p.32).

Esta pesquisa se identifica de forma especial com essa última natureza de estudos. A proposta empírica não impede a utilização dos autores das outras duas abordagens, mas representa particularmente uma proposta de transformação social a partir de um tema necessário. No caso desta investigação, associamos o estudo interpretativo dentro de um sistema de intervenções. Sarmiento (2013, p. 27), considera que: “pode falar-se, por exemplo, em interpretativismo crítico ou em estruturalismo crítico”.

Desse modo, podemos considerar esta presente investigação como um interpretativismo crítico, já que, buscou compreender o imaginário infantil como linguagem humana complexa e fundamental (orientação interpretativa), ansiando por mudanças dentro dos contextos investigados, como a melhoria das relações com o imaginário infantil e a contribuição para a conquista de um espaço permanente para a repercussão da linguagem imaginativa das crianças (orientação crítica).

A interpretação da infância é um complexo desafio que coloca em questão nossas visões, as lentes pelas quais enxergamos o mundo e as crianças, assim como nós mesmos. De tal forma nos perguntamos:

Em que é que pensamos ao contemplarmos as crianças? Se as vemos como puras, bestiais, inocentes, corruptas, cheias de potencial, tábuas rasas, ou mesmo como encaramos os nossos Eu de adultos; se elas pensam e raciocinam como nós; se estão imersas numa vazante de inadequações ou se possuem uma clareza de visão que, pela experiência, perdemos; se as suas linguagens, jogos e convenções são alternativas, imitações ou precursoras toscas das nossas próprias, mais adultas, ou simples trivialidades transitórias e impenetráveis, divertidas de testemunhar e colecionar; se elas estão constrangidas e nós alcançamos a liberdade ou se, pelo contrário, nós assumimos o constrangimento e elas é que são verdadeiramente livres – todas estas considerações, e outras para além destas, continuam a marcar a nossa teorização sobre a criança na vida social (JENKS, 2002, p. 186).

Para Jenks (2002), qualquer tentativa de rever perspectivas antigas e recentes em relação à infância compreende um constante paradoxo, que por sua vez se manifesta de diversas maneiras. Em síntese, ao mesmo tempo que nos é familiar, a criança também é estranha, simultaneamente habita o mundo comum e passa a ser de outro, vem de nós e parece ser de uma ordem diferente. Jenks (2002) considera primordial a relação entre crianças e

adultos, acredita que a criança é imaginada a partir de uma concepção de adulto e que também não podemos formular uma noção de adultez sem primeiro considerar a criança, somos então categorias interdependentes.

Plaisance (2004, p. 224), ao distinguir sociabilidade de socialização, afirma que: “A socialização designa então o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais”. Dessa forma, somos todos seres inacabados, adultos ou crianças, são “seres em formação sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas” (PROUT, 2005, p. 09).

A imaginação como propriedade humana também está em constante formação, evolui conforme os encontros, a partir das experiências, por meio dos desafios. Adultos ou crianças, somos seres imaginativos, ainda que seja na infância que a vitalidade imaginativa pareça ser mais intensa. A imaginação infantil torna-se um importante elemento para a compreensão da criança como sujeito social, a fantasia representa uma das janelas pelas quais podemos enxergar a apropriação, ressignificação e produção cultural pelas crianças, de forma que a particularidade das expressões convida a um mergulho mais profundo dentro do universo infantil, deixando a simples contemplação para acompanhar em campo a construção dos roteiros.

Corsaro (2011, p. 175), afirma que o estudo que realizou sobre o faz de conta,

[...] revelou muito sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Recentemente, pesquisadores analisaram os jogos de fantasia e sociodramáticos das crianças para obter melhor compreensão e valorização das culturas de pares infantis em si mesmas. É especialmente importante o trabalho que captura a natureza complexa improvisada do jogo de fantasia e documenta como as crianças abordam medos, preocupações e valores compartilhados em tais brincadeiras (Corsaro, 2003; Goldman, 2000; Göncü, 1993; Sawyer, 1997).

Desse modo, podemos entender que a linguagem imaginativa da criança representa uma importante temática para a Sociologia da Infância em sua tarefa de analisar e compreender a infância em si mesma. Da mesma forma, a disciplina apresenta importantes contributos para a compreensão do imaginário infantil, sobretudo, como alicerce teórico que propõe uma leitura inovadora sobre a participação infantil na sociedade.

Como Prout (2003, p. 7) considera: “A verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma acção [agency] e que a missão do investigador é por as mãos à obra e tentar descobrir qual é”. As crianças, muito nos revelam a partir de suas fantasias, e tais revelações são indispensáveis nos estudos da infância. Permite-nos compreender “[...] aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (SIROTA, 2001, p. 28). Sarmiento

(2003, p. 14), afirma que o imaginário infantil: “[...] corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças”.

Esse elemento central parece ainda não ser bem compreendido entre os adultos, assim como as próprias crianças e a infância. Por mais que a maioria das pessoas possa afirmar que a imaginação na infância é um fator primordial, como identificado entre os adultos participantes deste estudo, a valorização dessa linguagem requer atitudes, intencionalidade, disponibilidade, liberdade, respeito. A opinião positiva não garante uma valorização efetiva, muitas vezes há uma imensa distância entre discurso e prática, seja pela falta de conhecimento teórico-metodológico ou do próprio interesse.

Na Sociologia da Infância, como já citado, os estudos de intervenção têm um compromisso especial com a emancipação social da infância, que é entendida como um grupo social oprimido. Podemos entender que a falta de compreensão da linguagem imaginativa infantil gera a opressão das fantasias da criança em detrimento do que os adultos consideram como digno de importância. Nesse sentido, há a necessidade de que haja um enfrentamento dessas realidades, entendendo que a valorização do imaginário das crianças contribui para o resgate da infância da subalternidade, da ocultação, do silenciamento.

As instituições em que as crianças estão presentes muito contribuem para esse ocultamento, como já citado, família e escola resumiam a considerações sobre crianças, que mesmo presentes não eram plenamente consideradas, reproduzindo a memorização e o paternalismo:

[...] observáveis nos seus efeitos sobre os quotidianos infantis, que continuam, em grande medida, a ser caracterizados pela ausência de “voz” e acção da parte da criança, moldados pela acção do adulto e dependentes da leitura que esse mesmo adulto faz do “melhor interesse da criança” (TOMÁS, 2007, p. 121).

A família e a escola são as instituições que parecem mais se ocupar da infância, onde se encontram os adultos que se consideram mais responsáveis pelas crianças e seus interesses. Entretanto, para Valença (2010, p.2): “Os universos de socialização, por sua vez, extrapolam os limites da família e da escola, embora que continuem sendo consideradas as instituições privilegiadas de socialização”.

As instituições sociais estão em constante transformação, em especial, a família, parece ter perdido parte de sua força socializadora nos últimos tempos e a escola passou a ser sobrecarregada com a responsabilidade de desempenhar a ação socializadora (LEVY; JONATHAN, 2010). Nessa direção, Sarmiento (2002, p. 273), afirma que:

As mudanças estruturais e culturais na instituição familiar mostram, por outro lado, que a família tem vindo a perder de modo progressivo e significativo o estatuto de

instância primeira de socialização, por efeito das sucessivas recomposições e reestruturações que tem sofrido. Esse estatuto tende a deslocar-se para o espaço público, seja ele o das instituições estatais, seja o da rua ou o do bairro, espaços estes geradores de novos processos de referência e sociabilidade nas novas gerações.

Mesmo que a socialização não represente um resultado das ações das instituições, mas sim um processo individual e social (MULLER; HASSEN, 2009). Podemos entender que “[...] inúmeras e frequentes possibilidades de aprendizagem, reconhecidas pelas crianças como significativas, ocorrem no âmbito da escola, onde amigos são feitos [...]” (LEVY; JONATHAN, 2010, p. 50). E ainda que os tempos pareçam reforçar o papel da escola na vida infantil, isso não significa que a tarefa atribuída esteja sendo bem cumprida, até porque o ponto de partida para a criação desse campo não foi a preocupação com as crianças. Nesse sentido, pode existir uma incomunicabilidade entre a escola e a infância, que denuncia a necessidade de repensar suas estruturas e normas. Para Sarmiento (2002, p. 272): “O que está mais em causa é perceber como os saberes se tornam mais significativos, mais desejados e mais susceptíveis de provocar felicidade nos alunos e promover a cidadania activa”.

Neste estudo, buscamos ampliar a compreensão da linguagem imaginativa das crianças dentro de duas instituições de Educação Infantil, como forma de melhorar as relações com as crianças e suas culturas, e também de alguma maneira, provocar felicidade e promover a cidadania ativa. Para isso, propomos um processo de reflexão e ação conjunta que também objetivou a identificação dos melhores caminhos para contemplar o imaginário infantil na prática pedagógica. E neste estudo interpretativo-crítico (interventivo) contamos também com a participação dos pais e responsáveis, enaltecendo a importância de uma ação mobilizadora em prol da valorização da infância, das crianças e suas fantasias.

Nessa direção, Agostinho (2010, p.7) afirma:

Desafios de construir um espaço de verdadeira contraposição às posturas filosófico-político-educacionais, que apontam em outra direção (protecionismo, negatividade da infância etc.), são enfrentados pela participação das crianças em seus contextos educativos. Desse modo, torna-se importante construir um conjunto de saberes que informem-conscientizem-orientem os profissionais da área (prática pedagógica, ensino, pesquisa, administração, burocracia, política) e, também dar visibilidade a estudos e práticas que vivenciem espaços e tempos de educação da infância.

Uma proposta de transformação social não é simples e não se efetiva em um curto espaço de tempo. Foi possível neste estudo devido ao conhecimento prévio das instituições escolares e seus sujeitos, sobretudo, pelas direções apontadas pelos sociólogos da infância. Agostinho (2010, p.10) afirma que a Educação e Infantil e a Sociologia da Infância tem o interesse comum de conhecer a infância e as crianças:

A Sociologia da Infância tem somado esforços no sentido de desenvolver teórica e metodologicamente conhecimentos que viabilizem as crianças e as suas infâncias, considerando-as como atores sociais, na busca da compreensão do social, através das e com as crianças. Assim, contribui para a Pedagogia da Infância, no sentido de pensar o “*ofício da criança*” nas creches e pré-escolas.

Nas duas instituições investigadas, os temas levantados pela Sociologia da Infância já haviam sido trabalhados dentro do estudo que precedeu esta investigação, mas era necessário aprofundamento e a construção de um conjunto de saberes sobre as experiências já vivenciadas em âmbito institucional, a partir das crianças e junto a elas.

As discussões que a Sociologia da Infância repercute, colocam em dúvida muitas posturas costumeiras no contexto escolar e oferecem outras propostas de ação que as professoras também podem por a prova. Neste ousado processo, o ato de estar com as crianças, brincar com elas, escutá-las, fez toda a diferença para compreendermos suas culturas, e em especial suas capacidades imaginativas. Junto às professoras, acompanhamos as crianças em suas fantasias, comprovamos que elas exprimem tamanha seriedade que podem convencer que seus enredos são recortes fidedignos de suas realidades, mas como, disse Benjamin (1984), elas não simplesmente imitam um contexto como ele se apresenta, mas sim, acrescentam novos elementos à realidade.

Em uma das intervenções, buscamos contextualizar uma estória baseada em uma conversa com as crianças, e a partir disso fizemos um passeio pela floresta para ajudar a Dona Joaquinha a reencontrar suas filhas perdidas entre as árvores:

[...] para contextualizar, colamos joaninhas feitas de papel por toda a quadra da escola, as crianças correram para capturá-las e devolvê-las para a mãe Joaquinha que estava a chorar e era representada por uma graduanda colaboradora fantasiada de joaninha. Um dos meninos veio lentamente ao meu encontro, com a cabeça baixa e mãos junto ao peito dizendo: “- E agora? - O que aconteceu João? - O bicho pegou ela... - Ela? Quem? Que bicho pegou? - A filha da Dona Joaquinha! O monstro da floresta mordeu ela!”. João me mostrou a joaninha de papel rasgada em suas mãos, na verdade ele a havia disputado com Lucas, e de alguma forma precisava me avisar, se justificar sobre o que aconteceu. Para continuar a estória, exclamei: - Que monstro mal! E agora, quem vai me ajudar a curar a Joaquininha filha da Dona Joaquinha?- Eu! Eu! (João, Lucas, Marcos e Maria) (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

A representação de João impressionou sua professora, mas o fato especial foi consistiu na continuidade que o diálogo seguiu na perspectiva de respeitar a participação das crianças. As cenas construídas não estavam no roteiro, mas a fantasia permite esse improviso que concede mais sentido e emoção a estória, “[...] para que a brincadeira valha a pena (SARMENTO, 2006, p.12)”.

João (quatro anos) tinha um problema em mãos, na disputa para ver quem levaria a joaninha de papel, acabou junto a seu amigo rasgando a figura, ele poderia ter deixado ela ali,

mas o envolvimento com estória e o compromisso com os personagens lhe impulsionou a buscar outra solução, não utilizou também de uma mentira sobre o ocorrido, mas sim da fantasia que dá outro caminho aos fatos a partir da própria criança.

O envolvimento das crianças durante as atividades foi uma conquista alcançada dia a dia, elas eram acostumadas a ouvir estórias de livros da estante, sentadas em suas cadeiras, em momentos reservados na rotina ou para preencher o tempo. Percebemos que as narrativas não convidavam a um verdadeiro mergulho e que as crianças pouco entendiam as estórias, interpretamos que faltava viver os roteiros, se levantar, trazer os fatos para dentro da vida e levar a vida para dentro dos fatos.

Organizamos um esquema para as intervenções de acordo com o que já havíamos vivenciado e conforme já anteriormente relatado, fundamentados nos pressupostos da Sociologia da Infância. Momentos distintos alicerçados em jogos de fantasia, brincadeiras e diálogo com as crianças. A preocupação não era a de cumprir uma seqüência de forma exata, apenas empenhávamos em fazer da intervenção um encontro significativo dentro da rotina semanal de aula das crianças.

Como já expressei, sem pressionamentos, os encontros seguiram os seguintes passos: escuta e conversa, estória, jogos de fantasia, conversa final. Havia dias em que a conversa era mais longa que a estória, ou que a estória se alongava mais que todos os outros momentos. O que ordenava as mudanças era grau de representatividade que os momentos iam alcançando, o que era percebido pela participação das crianças durante as atividades, o envolvimento através da atenção, da indagação, dos movimentos corporais. Como afirma Montandon (2005, p. 502): “O ponto de vista das crianças traz elementos indispensáveis à compreensão de sua experiência e é importante leva-lo em consideração”.

Nos primeiros encontros, algumas crianças permaneciam sentadas até o final da intervenção. Ainda parecíamos estranhos para as recém-chegadas, mas, fomos nos aproximando pouco a pouco do que Corsaro (2010) entende como um adulto atípico, em outras palavras, era como um adulto um tanto diferente, não um personagem ficcional, inalcançável aos patamares normais da adultez, mas um adulto realmente disposto a olhar a criança na “mesma altura dos olhos” (CARVALHO; MULLER, 2010, p. 74). No decorrer dos dias percebemos que as falas de contexto fantasioso se tornaram mais comuns e que as crianças se sentiam mais livres para se expressar.

Em relação ao modo como nos apresentávamos às crianças, desejávamos não sermos vistos como professores, pois entendíamos que poderia haver uma representação diferente, mais atrativa. Contudo, compreendemos que uma das nossas principais preocupações era

justamente contribuir para a aproximação das professoras junto às crianças, comprovar como a valorização de suas culturas e, em especial, suas fantasias podem representar um recurso para qualificação da prática pedagógica, tornar os momentos mais significativos tanto para as crianças como para as professoras.

Nesse sentido, respeitamos a forma como as professoras nos apresentavam, inicialmente, o simples fato de ser outro “professor” parecia reforçar a confiança de que elas são capazes de fazer um trabalho semelhante e até mesmo melhor do qual realizamos. Contudo, as crianças foram informadas de que tínhamos uma missão particular de acompanhá-las em suas fantasias, éramos pesquisadores da UNESP.

Era sabido pelos sujeitos que a proposta de estudo tinha um foco particular. Entre as brincadeiras e histórias, a linguagem imaginativa das crianças era o fator principal que nos preocupava. A todo o instante as crianças estão fazendo de sua imaginação, assim como os adultos, em alguns momentos mais especificamente, outros de forma menos intensa, já que a mente humana está em constante operação, combinando imagens, organizando informações, relacionando significados, produzindo conhecimento. Essa linguagem é desenvolvida socialmente, fundamentada na cultura, relacionada a imaginários coletivos já existentes e em constante construção.

Através de atividades voltadas ao uso da imaginação podemos enxergar mais claramente o pensamento imaginativo, quando por meio das mais diversas formas de expressão as crianças veiculam mensagens criativas, fantásticas, demonstrando capacidade de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002). São cenas ora conhecidas, ora inéditas, contudo, mesmo as mais relacionadas às rotinas adultas ou culturas de massas são apresentadas de forma particular.

Essas experiências renderam muitos diálogos com as professoras, que estiveram presentes desde a coleta dos dados até avaliação dos mesmos, assim como as crianças. Mesmo sendo desafiadas por uma proposta inovadora, elas demonstraram interesse pelo estudo, fomos entendendo juntos que se não compreendermos a criança como um sujeito ativo que produz cultura não saberemos entender suas manifestações muito além da visão de fase, de déficit. E como defende Prout (2004, p. 03): “as velhas idéias de infância já não são mais adequadas”. Contudo, a chegada do novo é dificultada pela tradição do antigo, pelo normativo entendido como certo e mais convencional.

Os conceitos trazidos pela Sociologia da Infância, como já expresseo, são desafiadores, colocam em discussão as práticas e as bases que as sustentam. Felizmente o processo de reflexão provocado pela investigação anterior abriu espaço para um maior aprofundamento.

Ainda que o número de sujeitos houvesse aumentado em relação ao estudo anterior, os participantes da primeira experiência difundiram com maestria os saberes produzidos, em especial, as crianças, trazendo com facilidade a tona as cenas já vividas e expressando o desejo de sempre revivê-las ou inovar a partir delas.

As professoras foram se interessando gradativamente pelas atividades e suas bases teóricas, não apresentaram receio de expressar suas dúvidas em relação aos estudos infantis contemporâneos, enaltecendo as dificuldades de compreender alguns pressupostos teóricos e contemplá-los em suas abordagens. Afirmaram que a Sociologia da Infância demonstra se preocupar com assuntos necessários e que os estudos convencem por meio dos bons resultados que elas mesmas foram obtendo dentro da investigação, numa tentativa de passar:

[...] da sala de aula ao pátio de recreio. Pois não existe mais simplesmente transmissão vertical, mas transmissão horizontal no nível do grupo de pares, o que leva a um reconhecimento das formas de sociabilidade próprias às sociedades infantis e, portanto, a um reconhecimento da criança como ator coletivo com suas próprias culturas, à luz das quais serão reinterpretadas as formas institucionais da transmissão (SIROTA, 2007).

A aproximação da Sociologia com a Educação não é um padrão da Sociologia da Infância, ocorre especialmente na trajetória da disciplina na França e também no Brasil. Sobre as contribuições trazidas para o campo da Educação, Fernandes (2011, p. 2) afirma que:

A Sociologia da Infância pode estabelecer diálogos muito interessantes com a Educação. Se concordarmos que a escola deve ser um espaço promotor dos direitos da criança, e de uma dimensão de cidadania da infância, então temos de concordar que é indispensável investir na promoção de uma cultura de respeito para com as crianças, valorizando para tal as opiniões das crianças, os seus modos de ser e agir. Este aspecto não é, na minha opinião, um processo isento de dificuldades, pelo menos no contexto da escola portuguesa. É fundamental neste contexto reequacionar o protagonismo que as crianças assumem na escola sob pena de a apologia da escola como contexto promotor dos direitos da criança não se resumir a uma tautologia que similarmente a muitas outras poderá ficar esquecida na infundável lista de boas intenções [...]. Nesse sentido, a Sociologia da infância pode ajudar a promover uma pedagogia mais reflexiva, que reconheça à criança um potencial cognitivo para a acção e promova, em contexto escolar, relações horizontais, democráticas e críticas entre adultos e crianças. A Sociologia da Infância tem dado contributos no sentido de salvaguardar que, nas relações pedagógicas, não haja manipulação nem coacção da parte dos adultos nas dinâmicas que são desenvolvidas; que as crianças compreendam e dominem, antes de mais, o processo em que estão inseridas, sendo fundamental, para tal, a promoção de espaço de discussão e negociação e a formulação de repertórios de acção para a concretização desses princípios.

Em ambas as instituições, as professoras entenderam a proposta como um novo rumo para suas práticas e, de alguma forma, a diminuição da centralidade de seu papel contribuiu diretamente para a superação de entraves e construção de uma proposta de Educação Infantil mais íntima da infância, por meio da compreensão das crianças como sujeitos capazes, que devem ser respeitados e considerados na organização do próprio trabalho pedagógico.

As professoras demonstraram satisfação diante de descobertas e conquistas, entre as muitas falas, Fátima expressou: “- Eu sempre me surpreendo com as crianças! Eu quero escutá-las mais! São tantas histórias... sei que as aulas são melhores assim! Eu aprendi que elas também me ensinam!” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012). Assim como a Professora Fátima, a Professora Glória fez uma relevante afirmação:

- Isso que a teoria fala de levar as crianças a sério, outro dia, eu aprendi uma boa lição. Sempre o André me fala que o pai dele traz ele de trator e eu nunca dei atenção, porque pra mim era brincadeira, mas ele insistia sempre. Outro dia, foi nessa semana passada, cheguei um pouco adiantada e o vi chegando com o pai num trator, pensa minha cara! Olha que eu duvidei...e mesmo assim, se fosse de imaginação, se a gente der atenção às falas, sai cada história. Dá pra navegar de barco no seco! É a gente que não acredita, que não aproveita [...] (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

Os aprendizados trazidos por este estudo devem seus méritos às mulheres e homens que movidos por um compromisso efetivo com a infância, compartilharam seus saberes, suas experiências, suas pesquisas. Toda a estrutura desta investigação está fundamentada sobre os alicerces construídos por estudiosos de diferentes partes do mundo, mas unidos por uma mesma disciplina base, por uma área do conhecimento, que se esforça em manter-se despojada da prepotência adulta e mergulhada nas realidades infantis.

A Sociologia da Infância, sustentáculo dos desafios por nós firmados e aqui testemunhados, não tem uma trajetória tão extensa, mas, muito já fez pelas crianças e muito ainda tem a fazer pela infância em suas diversidades. De alguma maneira, desejamos contribuir com este campo tão primordial, na perspectiva de compreender e valorizar a linguagem imaginativa infantil, de nos aproximarmos dos outros mundos da infância por seus próprios protagonistas, de descobriremos outras possibilidades, de aprendermos sobre novas realidades com as crianças, a partir de suas vozes, movimentos, olhares, emoções, sonhos e fantasias.



(Figura nº 6 – Intervenção: nosso amigo dragão)

Disse-nos Matheus (quatro anos): “- Eu não tenho medo Prô! Eu gosto daqui...as vezes é chato, mas tem vez que é bem legal! Tem meus amigos e ninguém ganha de mim na corrida! Eu posso chegar ‘lonjão’, posso até voar...” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

4- A LINGUAGEM IMAGINATIVA DAS CRIANÇAS

A capacidade imaginativa humana pode ser compreendida de diversas maneiras, sua importância para o desenvolvimento é explicada por diferentes áreas do conhecimento. No campo da educação, as concepções estão mais fortemente alicerçadas sobre as considerações da Psicologia, em especial o Construtivismo, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicanálise e a Teoria Histórico-cultural, sobre os termos de jogo simbólico, imaginação e outros desdobramentos.

Entre essas áreas há muitas controvérsias em relação ao processo de evolução da imaginação humana. A temática é explicada por várias teorias que divergem em muitos pontos e convergem na conclusão de que a imaginação representa uma faculdade humana indispensável sem a qual não se vive plenamente (HARRIS, 2002).

Outro aspecto importante é a concepção majoritária de que na infância a imaginação tem um papel especial, de que representa uma manifestação particular. As crianças são entendidas muitas vezes como indivíduos que estão sempre fantasiando, por ainda não compreenderem a ordem normativa e lógica das coisas ao seu redor como os adultos. Realmente a imaginação tem um papel particular na infância, assim como outras faculdades que no início da vida demonstram mais intensamente sua indispensabilidade no encontro dos pequenos com o mundo, mas ainda precisamos avançar nessa direção, para que consigamos compreendamos de maneira mais sólida, tanto a infância, como a criança e a linguagem imaginativa infantil.

Do ponto de vista biológico, o ato de assumir outra identidade ou ser movido por ficções representa uma adaptabilidade. De forma geral, pode-se ouvir que uma criança fantasia determinado enredo ou utiliza de outra maneira um objeto porque não consegue realizar algo na realidade. Para Harris (2002), a capacidade de imaginação que vemos imergir na infância não é uma adaptação ao erro, consiste uma parte integrante do desenvolvimento da mente humana ao longo da vida, não representa um período de irracionalidade em que os sujeitos não entendem o mundo como ele realmente se revela. Por meio da linguagem imaginativa é determinada uma relação particular com o mundo que permite a compreensão dos fenômenos e evolui a partir dos encontros com o social, com as culturas, com os elementos do universo em que vivemos, aos quais são permitidas outras possibilidades, fantasias e utopias.

A leitura feita pela Psicologia sobre a imaginação da criança repercutiu entre outros olhares na comum relação de fantasia e a idéia de fase na qual o indivíduo carece do

pensamento objetivo. Sarmento (2006) entende essa forma de concepção do imaginário da criança como uma equivocada visão de déficit de razão, fator que pode ser encontrado entre as diferentes áreas da Psicologia que dominam a temática, como o Construtivismo e a Psicanálise.

A idéia de *déficit* segue como reflexo da negatividade pela qual a infância é compreendida, na perspectiva das impossibilidades estabelecidas ao sujeito criança, como ser que não vota, não dirige, não se casa, e em especial, da própria gênese da palavra infância oriunda do latim “*Infans*”, que representa ser que não tem voz, que não fala. Contrário a esse pensamento, entendemos que:

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação (SARMENTO, 2000, p.156).

A revisão das bases epistemológicas da Psicologia tem contrariado essa visão de déficit. Uma recente revisão da teoria psicanalítica e construtivista considera que “ao contrário da idéia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é uma transposição imaginária” (SARMENTO, 2006, p. 03). Nesse sentido, o autor afirma que quando nos referimos ao imaginário infantil em relação ao adulto, falamos da ordem da diferença e não do déficit.

Paul L. Harris (2002), que faz parte da revisão citada por Manuel Sarmento, considera que pelo fato da pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem estar voltada para as habilidades lexicais e sintáticas, acabamos não sabendo muito sobre como as crianças aprendem o tipo narrativa que caracteriza a partilha de memórias, a história ou testemunho. Para ele, a imaginação permite que as crianças participem de conversas que vão muito além de seus horizontes imediatos.

Harris (2002) considera que as crianças podem aprender sobre todos os tipos de entidades invisíveis e metafísicas, de dinossauros até extra-terrestres. Ele denomina três importantes aspectos da imaginação de uma criança:

1) Capacidade de colocar a sua própria personalidade de lado e imaginar estar no lugar de outra pessoa, na situação que não é a sua, real. 2) Ao imaginar, não se limitam ao conhecimento dos processos causais no mundo real. 3) Podem vivenciar emoções reais baseadas na invocação simbólica. (HARRIS, 2002, p.337, tradução nossa).

Ao acompanhar as crianças das duas instituições pesquisadas, identificamos esses aspectos. Em uma das intervenções, brincando com a temática de super-heróis, uma das meninas se jogou ao chão como que afetada por um poder emanado pelo adversário, no mesmo

momento, dois colegas foram ajudá-la, enquanto outro os protegia. Eles usavam uma capa como recurso material, ao correr, faziam sons de vôo e invocavam poderes, fazendo diferentes sons. Desse modo, as crianças assumiram a condição de super-heróis e agiam como que estivessem no meio de uma batalha, não se limitaram aos recursos materiais e as palavras do cotidiano, modificaram as falas e os gestos, demonstrando emoções reais resultantes das histórias vivenciadas.



(Figuras nº 7 e nº 8 – Intervenção: um novo dia de herói)

Para essa intervenção sobre os super-heróis, narramos uma história construída a partir das falas das crianças e permanentemente aberta para mudanças. As crianças escutaram com muita atenção e foram fiéis a determinados fatos narrados como as características dos heróis e as missões a serem cumpridas, mas, ao mesmo tempo, se mostraram renovadoras dos roteiros, apresentando outros elementos.

Sobre esse recurso de narração Harris (2002), afirma que tanto adulto como criança escutam para construir a narrativa em sua própria imaginação, ou seja, enquanto ouvem uma história, imaginam os eventos sobre graus variados e denomina esse fenômeno como “modelo de situação”. Ao ouvir uma história, as crianças se ligam aos personagens, se envolvem emocionalmente e esse envolvimento emocional demonstra que a criança navega em dois mundos: realidade e fantasia se misturam.

Para Sarmiento (2006, p.12):

É um “mundo de faz de conta” em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha a pena. Aliás, “fazer de conta” é uma expressão que não capta completamente o modo como as crianças introjectam real nas suas brincadeiras, através da transposição de personagens ou situações.

Para Harris (2002, p. 235), as crianças são capazes de extremos, do mais coerente à realidade ao mais dissociável dela. Quando brincam, elas deixam o seu ponto de vista de lado e assumem o animal, o objeto, interpolam transformações necessárias, contudo, invisíveis, e experimentam decepção, ansiedade, frustração como se estivessem diante de um episódio real.

As considerações do autor contrapõe a visão inicialmente citada, que concebe a imaginação na infância mais como uma fase do que uma linguagem, em síntese, como um período de fingimento necessário até que o indivíduo adquira razão, sendo categorias diferentes do pensamento: lógico (realista) e ilógico (irrealista).

Harris (2002, p. 13), entende que o evento científico que influenciou importantes autores na compreensão deste fenômeno ocorreu em 1911 em Weimar (Alemanha), um congresso psicanalítico em que o psiquiatra suíço Eugen Bleuler estabeleceu *“una distinción entre dos modos diferentes de pensamiento: por un lado, el pensamiento lógico o realista, y, por el outro, el que denominó pensamiento “autista” (Bleuler, 1951)”*.

Para Harris (2002), as idéias de Eugen Bleuler contribuíram com a compreensão da esquizofrenia e de maneira indireta para o estudo do desenvolvimento infantil:

Sus idéias influyeron tanto em Piaget como em Vygotsky, aunque em diferentes aspectos. Ambos emplearon el concepto de pensamiento autista, uno para La patología de adultos establecida en Zúrich y Viena durante los primeros años del siglo XX, y el otro en el estudio del desarrollo cognitivo que comenzó a florecer en Ginebra y Moscú durante la década de 1920. Como resultado, las propuestas que Bleuler realizara en Weimar adquirieron una importancia fundamental en el campo de la psicología evolutiva, especialmente en cuanto a los conceptos de simulación, fantasía y expresión de deseo—lo que yo denomino el funcionamiento de la imaginación- (HARRIS, 2002, p. 13).

Para Eugen Bleuler (1951), o pensamento autista está especificamente evidente em sonhos, nos jogos de simulação infantis, nas convicções ilusórias dos esquizofrênicos assim como nos pensamento fantasiosos dos adultos. Eventos nos quais há uma suspensão do pensamento lógico que é dominado pela associação livre e a expressão do desejo. Para Harris (2002), a distinção feita por Eugen Bleuler sobre o pensamento realista e o pensamento autista não corresponde às considerações de Sigmund Freud, já que:

Según Freud, es el pensamiento primário o autista el que se presenta inicialmente em la vida mental del niño; el pensamiento realista es secundario en el sentido de que emerge con posterioridad en el desarrollo. Así, según Freud, el niño es dominado por procesos primarios o pensamiento autista y “alucina” el cumplimiento de sus necesidad internas (HARRIS, 2002, p. 14).

Harris (2002) afirma que Eugen Bleuler descarta abertamente a sequência biológica indicada por Freud e propõe uma interpretação de desenvolvimento muito diferente, argumenta que:

[...] La capacidad de concebir alternativas a la realidad no es um proceso primitivo sino relativamente sofisticado. De hecho, la mente infantil no tiene a su alcance el material conceptual necesario para considerar esas alternativas. El niño que desea bañar una muñeca necesita saber algo acerca del agua y de baño. El esquizofrénico con delirios de grandeza necesita estar en condiciones de concebir al imperador o al salvador. Por lo tanto, Bleuler propone que “legado un cierto nivel de desarrollo, la función autista se suma a la función de realidad y de allí en más se desarrollan juntas” (Bleuler, 1951: 427). En suma, para Bleuler aparece primero el pensamiento regido por la realidad y más tarde el pensamiento autista (HARRIS, 2002, p. 14).

A respeito de Jean Piaget, Harris (2005) afirma que ele teve conhecimento da distinção entre o pensamento regido pela realidade e o pensamento autista expressa nas conferências de Eugen Bleuler, contudo, ele ignora as críticas feitas às considerações de Freud e segue considerando que o pensamento autista (ilógico) domina a psicologia infantil desde a origem e se subordinará ao pensamento racional. Jean Piaget (1962) fez estudos detalhados sobre a linguagem e posteriormente publicou suas considerações sobre o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, sendo que a imitação representa uma das capacidades senso motrizes e em suas análises há estreitamentos entre a linguagem e os jogos de simulação. Harris (2002, p. 17), afirma:

[...] em su teoría sobre el juego de simulación, Piaget mantiene su posición previa, y sigue sosteniendo que dicho juego es una imitación de la realidad: “A diferencia del pensamiento objetivo, que procura adaptarse a los requerimientos de la realidad objetiva, el juego imaginativo es una transposición simbólica que somete las cosas, si reglas o limitaciones, a la actividad de los niños” (Piaget, 1962: 87). Al igual que Freud, sostuvo que el juego ofrece a los niños una oportunidad de conseguir a través de la fantasía aquello que no pueden obtener de la realidad. Por ejemplo, describe cómo su hija Jacqueline, a quien había advertido de no jugar con el agua que debía usarse para el baño, tomó una copa vacía, fue hasta la bañera prohibida y simuló la acción mientras decía: “estoy vertiendo el agua” (Piaget, 1962: observación 84). Para subrayar la continuidad de este pensamiento, Piaget hace referencia a las propuestas que realizara en el Congreso de Berlín más de veinte años atrás (Piaget, 1962: 166). En suma, el análisis de Piaget sobre el juego de simulación tiene evidentes paralelos con su análisis del habla egocéntrica. Afirma que el juego de simulación, al igual que el egocentrismo, es una fase primitiva y temporaria de inadaptación que será superada durante el desarrollo.

Paul L. Harris considera a repercussão da obra de Jean Piaget, enxergando como pioneira a sua descrição sobre o jogo de simulação, contudo, adota uma postura distinta, entendendo que seria errôneo considerar o jogo de simulação infantil (o fantasiar, o faz de conta) como uma forma primária ou primitiva do pensamento. Harris (2002) baseia-se na análise de Vygostky sobre a fala egocêntrica para afirmar que a simulação não é uma função psicológica que será suprimida ao longo do desenvolvimento humano.

Harris (2002) apresenta três argumentos para justificar sua concepção de que a imaginação não é uma forma primária de pensamento e tão pouco será suprimida ao longo do desenvolvimento humano. Em primeiro lugar, o autor considera que o jogo de simulação “no

se registra entre los niños muy pequeños. Se encuentra prácticamente ausente durante el primer año de vida, comienza a aparecer durante el segundo año y se vuelve cada vez más elaborado a partir de entonces (HARRIS, 2002, p. 18).

Em segundo lugar, Harris (2002) acredita que a simulação tem uma especial presença na infância. Sendo que desde um ponto de vista biológico é razoável perguntar *“qué función cumple esta temprana capacidad humana, em lugar de suponer que se trata de una tendencia a la inadaptación que desaparecerá com el advenimiento de la madurez* (HARRIS, 2002, p. 18). Nesse sentido, a fantasia não representa um período a ser superado, mas sim uma linguagem fundamental para a vida humana, deve ser valorizada em sua complexidade e compreendida especialmente na infância, dada a prevalência das brincadeiras de faz de conta na rotina infantil e a importância dessa atividade na compreensão e expressão do mundo pelas crianças.

Harris (2002) ressalta ainda que o estudo das patologias iniciais demonstra que é a ausência da imaginação e não a sua presença que é patológica. Desse modo, faz uma ressalva ao conceito “autista” que representava ações fantasiosas infantis e também as manifestações ilusórias dos esquizofrênicos, sendo que Kanner (1943) utilizou desse termo para denominar o quadro específico de retração introspectiva em relação a outras pessoas e o mundo exterior, que ele identificou em determinadas crianças. Eugen Bleuler, por sua vez, na visão de Harris (2002) não restringia o termo autista a um grupo específico, mas entendia como um modo normal do pensamento presente tanto em crianças como adultos. Harris (2002, p. 18), expressa que:

Uma de las características más importantes del síndrome de autismo temprano es la ausencia o el empobrecimiento de juego de simulación. Aunque los niños autistas pueden ser inducidos a la simulación, raramente lo hacen de manera espontánea (Harris, 1993; Harris y Leavers, 2000b). Este déficit (junto con otros déficit de atención y concentración) es una de las primeras marcas del síndrome. Las limitaciones sociocognitivas permanentes de las personas con autismo sugieren que la capacidad de simular es una base importante para una vida normal. Por lo tanto, sería razonable preguntarse hasta qué punto puede contribuir esta capacidad a un funcionamiento emocional y cognitivo normal.

Para Harris (2002) podemos afirmar que quando o jogo de simulação aparece na vida das crianças, elas alcançam um grau notável de compreensão causal do mundo físico e mental que vão construindo durante a infância. Desse modo, por meio da simulação, as crianças pequenas podem *“salirse de la realidad, o trascenderla, pero esa posibilidad no entranã necesariamente ninguna distorsión cognitiva de los principios generales mediante los cuales esa realidad opera”* (HARRIS 2002, p. 18).

Como terceiro argumento de suas concepções, Harris (2002) ressalta que costuma-se compreender o compromisso emocional que as crianças têm com os jogos de simulação como um fator de imaturidade cognitiva, entretanto, se assim pensarmos devemos também considerar com o mesmo critério determinadas manifestações dos adultos, já que,

[...] la mayoría de los adultos se dejan absorber por novelas, películas u obras de teatro. En la medida en que esta atracción por la ficción no es un fenómeno transitorio de la niñez sino una característica que dura de por vida, es apropiado preguntarse qué representa para la conformación cognitiva y emocional de los seres humanos, ya que los empuja a comprometerse tan intensamente en la vida de otras personas (incluida la vida de personajes ficticios) (HARRIS 2002, p. 18).

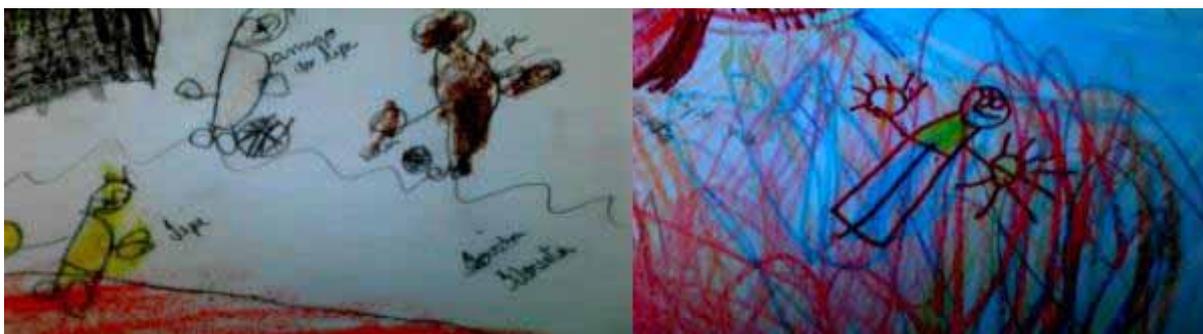
Em uma das intervenções, contávamos uma história em que um menino chamado Lipe (personagem imaginário proposto durante o estudo) aprendeu a importância das pessoas em sua vida e a dor da saudade:

A mãe de Lipe percebeu que ele havia chegado triste da escola, ela achou muito estranho, porque ele gosta muito de ir à escola, alguma coisa teria acontecido, a mãe de Lipe se aproximou dele e perguntou por que ele estava chorando, se ele havia se machucado ou brigado com alguém, mas Lipe disse que não, abraçou a sua mãe e disse estar sentindo uma dor diferente, não doía o braço ou a cabeça, era outro tipo de dor. A mãe de Lipe não entendeu e pediu para ele explicar, então ele disse que estava triste porque o ano estava acabando e ele não veria mais sua professora, alguns amigos iam para outras escolas e ele não queria ficar longe de ninguém. A mãe de Lipe entendeu que tipo de dor ele estava sentindo, então disse para ele que nem sempre nós podemos ficar junto das pessoas que amamos, por que a vida é assim, pessoas vem e vão. Lipe abaixou sua cabeça e começou a chorar, sua mãe segurou sua mão e disse que tinha um jeito de não ficarmos longe das pessoas que amamos, no mesmo momento Lipe olhou para ela esperando a resposta. Ela falou que há um jeito de levar as pessoas com a gente, de carregá-las conosco, Lipe a interrompeu e disse que não teria como, porque a professora deve ser muito pesada e ele também não aguentaria carregar todos os seus amigos. A mãe de Lipe sorriu e disse que há um jeito de carregar as pessoas conosco sem pesar sobre os ombros. Lipe pensou, pensou, pensou...e achou que era tirando fotos e levando-as no bolso, mas, a mãe de Lipe disse que não. O lugar onde podemos carregar as pessoas que amamos é o mais seguro de todos, as fotos poderiam cair dos bolsos, mas desse lugar não. Lipe ficou sem entender, então sua mãe perguntou qual era o lugar onde a mamãe sempre diz que o guarda, e colocou as mãos sobre o peito [...] (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Nessa parte da história as crianças gritaram: “- Coração!”, antes haviam dito também: “- Na moto! (Carlos); - No trenó do Papai Noel! (Giovanni); Numa caixa! (Isabella)” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Em seguida da história as crianças começaram a dizer quem elas guardam no coração, fizeram belos discursos sobre seus amigos e sua família. Carlos se levantou e falou para todas as crianças: “- No meu coração o mal não entra, porque eu amo todo mundo e minha mãe falou que quem ama é do bem, e o bem é mais forte que o mal, o mal é tudo que deixa triste, o bem é coisa legal, abraço, amigo!” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Enquanto outras crianças falavam e reconstruíam o roteiro, a professora da turma estava quase chorando, dizia estar emocionada com a história. Era sabido por ela que era uma ficção, mas

havia a preocupação de saber como o personagem ficaria no final, feliz ou triste, sorrindo ou chorando, e esses detalhes repercutiram em seu estado emocional.

É comum pensar na emoção ocasionada por uma história, mesmo que fictícia, até mesmo uma música ou poesia, essas produções humanas nos remetem a situações, lembranças, reflexões. Desse modo, não é exclusivo das crianças o compromisso com a ficção, faz parte da vida humana, da sensibilidade de cada sujeito. Terminado o momento as crianças desenharam as pessoas especiais de suas vidas, aquelas que estão guardadas em seus corações, entre elas os pesquisadores e o amigo imaginário Lipe foram lembrados.



(Figura nº 9 – Intervenção: nossos amigos)

A imaginação possibilita outras alternativas para a realidade, as histórias podem ter outros finais, os cenários podem ser mais fantásticos. Essas ditas “viagens” proporcionam emoções verdadeiras e a ampliação da compreensão da realidade causal. Os fatos são experimentados de uma maneira diferente, as cenas são reconstruídas no plano imaginativo, as imagens são re combinadas, seus significados são identificados e rendem importantes noções sobre os acontecimentos.

Em turmas, as crianças relacionam seus discursos, se apropriam de outros fatos e saberes, cruzam suas histórias com as aventuras de seus colegas, argumentam sobre as possibilidades de direção e compartilham dúvidas e emoções. Ao acompanhar as crianças, percebemos a preocupação delas em vencer determinados impasses que muitas vezes são levantados por elas mesmas. Em uma das intervenções estávamos fazendo uma “viagem espacial”, e depois de passar por vários ambientes e enfrentar muitos perigos, decidimos voltar para a Terra, as crianças escolheram pular de paraquedas, essa alternativa já havia sido expressa por elas em intervenções anteriores, mas nunca havíamos problematizado a questão da permanência da nave no ar após nosso salto de paraquedas, as próprias crianças cuidaram desta tarefa:

- Gente! Gente! A gente pula, mas e a nave? Vai ficar lá em cima? (Rafa) – Verdade!
E a nave gente? O que faremos (Tony) – Ahhhh...vamos ter que voltar! (Thiago) –

Não tem como voltar, a gente já pulou! (Bárbara) – Já sei! A gente vai com o paraquedas pra cima! (Rafa) – Êrrrrrr! Rafa, seu burro! Paraquedas só desce, não sobe! (Murilo) – Então gente, o que vamos fazer? (Tony) – Já sei! A gente vai no aeroporto e fala com o moço, aí o moço leva a gente até o avião, a gente sobe e voa lá no alto em cima da nave, daí a gente pula na nave e traz ela pra Terra! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Podemos perceber que as próprias crianças apresentam o problema e elas mesmas encontram as alternativas para sua resolução. Na intervenção posterior, as crianças voltaram ao impasse, demonstrando o desejo de encontrar outra alternativa ou testar soluções pensadas após a intervenção, colocando-as para julgamento pela turma. Uma das crianças saiu de seu lugar correndo e propôs que voltássemos pra nave através de um poder de super herói, mas não convenceu os outros, então Rafa expôs sua idéia enquanto outros iriam realizar um telefonema (atividade fantástica de recorrer a outras pessoas) pra pedir ajuda, eis o diálogo: “- A nossa nave tá lá em cima! (Rafa) - Vai ter que ligar pra mãe! (João Miguel) - E pra vó! (Mariana) - Já sei! Cama elástica pra gente pular de volta! (Rafa)” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Esse desfecho foi aceito pela turma, fizeram os gestos de pular na cama elástica, alcançar a nave e posteriormente aterrissar com ela. Ainda que não pareça possível alcançar uma nave por meio de uma cama elástica, Harris (2002, p. 19) considera a atividade que é base dessa manifestação imagética como fundamental, afirma que:

[...] la consideración de alternativas para la realidad puede vincular-se más con la aproximación a la objetividad que con el alejamiento de ella. A medida que piensan posibilidades alternativas, los niños pueden considerarlas de modo ordenado y paulatino. En definitiva, las realidades alternativas que los niños conciben conceptualmente se nutren de una evaluación que ellos mismos ya han hecho de la realidad. Por ejemplo, la capacidad infantil de encontrar alternativas irreales a un suceso real es fundamental para elaborar juicios morales y causales acerca de lo sucedido. Así, aquello que Bleuler denominó pensamiento austista se mantiene como una constante junto al pensamiento realista en el curso del desarrollo y amplía el espectro de objetividad de los niños.

Para Harris (2002), a imaginação representa uma capacidade estritamente humana sem a qual não se participa plenamente da vida, e as crianças desde a tenra idade têm capacidade de participar ativamente nos jogos simbólicos, expressando sentimentos, emoções e sendo capazes de imaginar mudanças físicas que não ocorrem na realidade, mas estão relacionadas a ela. Harris (2002) considera que o papel da imaginação na infância deve ser reavaliado, para essa tarefa ele apresenta quatro suposições. A primeira suposição representa a consciência de si mesmo sob o pressuposto de que:

[...] as crianças em idade pré-escolar têm consciência de seus próprios estados mentais. Elas sabem quando querem alguma coisa, ou quando esperam algo; sabem quando cometeram um engano, ou quando se sentem tristes (Johnson, 1988). O indício mais patente dessa consciência de si mesmo pode ser encontrado nas falas de crianças pequenas. Há provas consideráveis de que as crianças muito novas são

capazes de relatar adequadamente seus desejos, crenças e emoções. Além disso, elas comentam os próprios estados psicológicos antes de comentar os de outras pessoas (HARRIS, 1996, p. 52).

Desse modo, podemos entender que as próprias crianças demonstram os equívocos presentes nas concepções adultocêntricas que relacionam a infância com a falta de razão. Em uma das intervenções realizadas, Kiara (quatro anos), se aproximou de nós no início da aula e disse: “- Prô Tony! Eu não tô feliz! - Porquê? – Não tô feliz! É chato aqui! Queria que fosse legal! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Na última intervenção com uma das turmas, Daniel (cinco anos) exortou os colegas pra brincarem direito porque era a última aula da pesquisa, percebendo que o tempo previsto havia se passado ele se afastou da turma e se debruçou sobre a carteira e começou a chorar, ao aproximarmos dele e perguntarmos porque chorava, não respondeu. Saímos da sala juntos e ele revelou: “- Eu tô chorando por você! Eu tô triste porque você vai embora! Eu não quero! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Em ambos os casos, podemos identificar a compreensão das crianças sobre seus estados emocionais, sendo que eles realmente estavam tristes e souberam explicar a causa de suas tristezas.

Uma observação atenta das atividades infantis permite perceber que as crianças não são seres irracionais, não somente por suas falas voltadas à realidade causal, que retratam muito bem os contextos que vivenciam, mas também pelas construções fantasiosas, pelas quais demonstram o domínio conceitual de diversos conteúdos. Nessa direção, a segunda suposição apresentada pelo autor representa a capacidade de simular, afirma que as crianças pequenas:

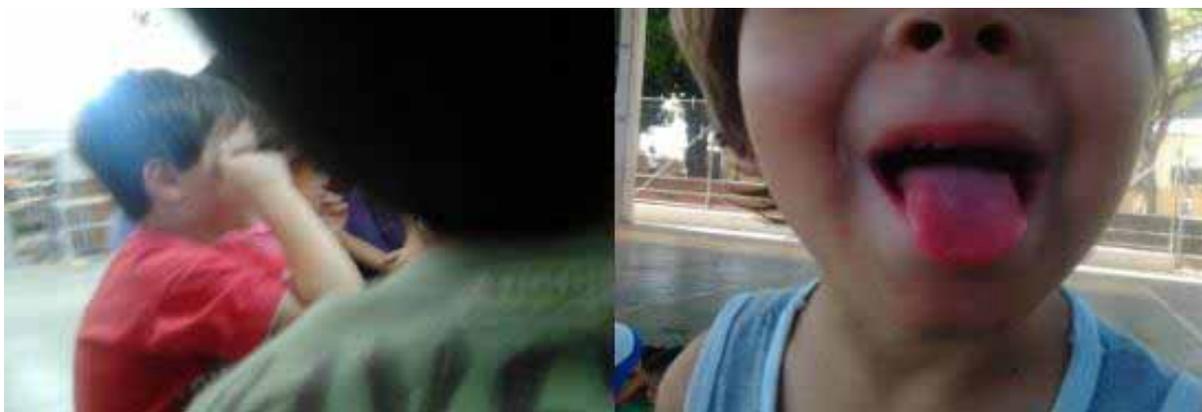
[...] têm uma imaginação poderosa. Um dos índices óbvios da imaginação das crianças são suas brincadeiras de faz-de-conta. A partir de cerca dos dezoito meses de idade, as crianças começam a dotar objetos físicos de propriedades simuladas, criando desse modo situações de faz-de-conta. Fingem, por exemplo, que uma xícara vazia está cheia de chá, ou que o chá está quente demais para beber. Crucial para a asserção que desejo provar é o fato de que as crianças começam também a dotar as bonecas de estados mentais: desejos e planos que podem ou não se realizar no contexto daquela situação de faz-de-conta (HARRIS, 1996, p. 52).

Durante as brincadeiras de faz de conta as crianças demonstram compromisso com a atividade, fazem com seriedade e se envolvem de forma intensa. Ao falarmos com as crianças sobre “mar” em determinada intervenção, Judi (quatro anos) afirmou: “- Lá em casa, eu tenho uma piscina com sete tubarões e dez rottweillers! E eu não tenho medo! Eles são grandes assim (gesto com as mãos), e têm os dentes super afiados! Mas eu não tenho medo! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012). A afirmação de Judi não representa a realidade causal, mas ela informa com detalhes. A mãe de Judi, por exemplo, pode nunca ter imaginado ter uma piscina em casa com tubarões e rottweillers, ainda que tenha capacidade para isso, já que, essa fantasia envolve elementos comuns. Desse modo, as crianças sabem utilizar muito bem da linguagem

imaginativa para construir possibilidades em outra dimensão, e mesmo que nessas atividades as expressões infantis possam ser entendidas como falta de distinção entre fantasia e o real, Harris (1996, p. 52), afirma como terceira suposição que:

[...] embora as crianças às vezes misturem o mundo da realidade e o mundo da simulação, não demonstram fazer nenhuma confusão sistemática entre os dois mundos. Sabem que as bonecas na verdade não podem correr, ou sentir sede, ou pedir um copo d'água, ou dizer "ai!". Assim, desde uma idade tenra, as crianças são capazes de construir um mundo de faz-de-conta, sem confundi-lo com o mundo real. Os desejos, crenças e emoções de faz-de-conta que a criança atribui a suas bonecas e personagens imaginários não são confundidos com os desejos, crenças e emoções reais. Desse modo, os estados mentais que a criança imputa a outras pessoas não são confundidos com os estados mentais da própria criança.

Ainda utilizando o exemplo de Judi, ao falar sobre sua piscina cheia de tubarões e rottweilers de dentes afiados, um de seus colegas afirma: “- Eu também quero ter uma piscina dessa em casa! E vai ser cheia tubarões! Mil! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012). Não é difícil concluir que esse desejo não era real, uma piscina como essa assustaria certamente qualquer criança, mas é entendida por elas como fantasia, desse modo, não há limites previstos. As crianças chegam a se admirar das falas uma das outras e buscam enriquecer suas afirmações, é possível perceber o momento em que estão construindo imagetivamente, o tempo de pausa reflexiva que antecede a fala e até mesmo a mão na cabeça para expressar pensamento.



(Figuras nº 10 e nº 11 – Produções fotográficas das crianças)

Nessa direção, a quarta suposição:

[...] é que a capacidade de simular permite que as crianças efetuem uma compreensão imaginativa dos estados mentais de outras pessoas. Dada sua capacidade de brincar de faz-de-conta, as crianças são capazes de se imaginar querendo algo que não querem de fato. Podem também se imaginar acreditando em algo que não crêem realmente. Com base nessas premissas simples de faz-de-conta, podem imaginar as reações emocionais de outra pessoa que de fato tem tal desejo ou crença (HARRIS, 1996, p. 52).

Harris (1996) afirma que definir a brincadeira de faz de conta não é uma tarefa fácil, mas que podem ser assinaladas algumas características, entre elas: a criança representa um objeto de forma diferente, cria um objeto imaginário sem qualquer apoio material e atribui propriedades fictícias às coisas ou pessoas. Durante as brincadeiras as crianças utilizam desses recursos e demonstram suas capacidades criativas. Percebemos essas manifestações em todas as intervenções. Em um dos episódios, foi possível retratar os três diferentes momentos relacionados a essas características. As crianças tinham a missão de resgatar as estrelas que haviam sido roubadas por um malvado monstro do espaço, utilizamos bolinhas coloridas como recursos materiais, elas rapidamente fizeram a relação de que esses objetos representavam as estrelas roubadas, no entanto, um grupo de crianças em especial começou a capturar as estrelas e colocá-las em um saco de lixo, nos aproximamos para indagá-las, sem nos atermos ao recurso imaginativo perguntamos: “- O que vão fazer com essas bolinhas coloridas? – São nossos diamantes! Vamos capturar todos! (André) (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Mesmo ao serem interrogadas sobre “bolinhas coloridas”, as crianças respondem como sendo “diamantes”. Podemos perceber que elas atribuem uma nova representação ao objeto, além de irem convencendo outras crianças e ampliando o grupo de garimpeiros de diamantes.

Enquanto brincavam das mais diferentes formas com as bolinhas, duas crianças desistiram dos objetos disponibilizados e começaram a encenar uma apresentação musical, enquanto Rafael dançava e cantava, Davi tocava um instrumento imaginário sem utilizar nada além de seu próprio corpo. Nesse caso, podemos identificar a segunda característica, em que as crianças criam um objeto imaginário sem nenhum recurso material. Como terceira características, pudemos acompanhar três meninos brincando de “super poderes”, enquanto faziam gestos com as mãos na direção um dos outros, também expressavam dor, coragem, medo, orgulho, raiva e outros sentimentos relacionados a ser atingido, perder, vencer, morrer, ressuscitar.



(Figuras nº 12, nº 13 e nº 14 – Intervenção: um dia de herói)

Harris (1996, p. 57) afirma que: “[...] existe ainda outra característica crucial da brincadeira de faz-de-conta que rapidamente se elabora: a criação e a atribuição de estados mentais, por oposição a objetos ou propriedades puramente físicos”. As crianças não simplesmente utilizam dos objetos como recursos passivos, mas também atribuem capacidades especiais.

Harris (1996) baseia-se nas pesquisas de Wolf et. al. (1984) e afirma que há três momentos especialmente claros a respeito da forma com as quais as crianças se relacionam com os objetos, essa trajetória comprova o mecanismo projetivo das crianças:

Por volta dos 18 meses, as crianças começam tratar bonecas como representações de seres humanos, mais tais seres não recebem qualquer poder de agir e sentir independentemente; permanecem sendo os receptáculos das subministrações da criança. São alimentados, lavados e postos para dormir. Entre dois anos e dois anos e meio, as crianças começam a dotar as bonecas de uma capacidade de ação e experiência: fazem com que as bonecas falem e ajam independentemente, e ao cabo de certo tempo passem a ter desejos, sensações e emoções. [...] mais tarde, por volta dos três anos e meio aos quatro anos, as crianças começam a dotar as bonecas de processos de pensamento e planos inter-relacionados mais explícitos. Pode-se fazer com que um personagem fale sobre seu plano de esconder algo, ou pode-se descrever explicitamente um personagem como indagando-se acerca do paradeiro de outros personagens (HARRIS, 1996, p. 57).

Dessa forma, entendemos que há muitos aspectos que podem ser observados na apropriação dos objetos pelas crianças e esses fatores contribuem para que consigamos perceber a complexidade do pensamento imaginativo infantil que não é ilógico, possui características, particularidades que não podem ser compreendidas à luz da concepção do faz de conta como produto da não-razão atribuída a infância.

Harris (1996, p. 58), conclui que esses diferentes momentos ilustram que:

[...] a capacidade da criança de fazer-de-conta logo ultrapassa o domínio dos objetos físicos. As crianças não limitam seu faz-de-conta à substituição de um objeto por outro à criação de objetos e propriedades simulados. Começam a criar seres inanimados. De início, esses seres não possuem mente própria, mas aos poucos as crianças começam a acalentar estados mentais de faz-de-conta e a projetá-los nesses seres. Temos aqui boas provas do mecanismo projetivo [...].

As considerações de Paul L. Harris (Departamento de Psicologia da Universidade de Harvard), foram fundamentais nesta investigação. Sua forma de conceber a imaginação na vida criança se concilia com os pressupostos da Sociologia da Infância pela qual as crianças são consideradas como sujeitos ativos que produzem cultura e pertencem a uma categoria social de estatuto próprio do tipo geracional.

Consideramos a importância de outros teóricos para a compreensão da imaginação infantil, contudo, as densas pesquisas de Harris foram neste contexto as que mais convergiram

com os pressupostos sustentados. As ressalvas que Paul L. Harris faz em relação às outras abordagens do imaginário infantil auxiliam na compreensão das visões mais comuns e suas pesquisas fornecem indicativos de superação dessas orientações ou das más interpretações dessas teorias para a construção de um novo olhar. O amparo fornecido pela teoria de Harris reafirma o caráter indisciplinar que os estudos sobre infância devem assumir, assim como defende Prout (2004, p. 12): “A razão principal para tal interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo”.

Esse fenômeno complexo nos desestrutura e nos faz perceber que pouco sabemos sobre crianças, ainda que muito consigamos dizer. A Sociologia da Infância nos desafia a escutar e considerar como digna de atenção e valorização toda a manifestação infantil, pois a criança é um sujeito concreto e ativo a ser compreendido a partir de si mesmo.

Para Corsaro (2009), muitos pesquisadores que estudam a criança consideram a importância das brincadeiras de dramatização de papéis (fantasia) para o desenvolvimento social e emocional. Contudo, assim como a maioria dos adultos, esses estudiosos entendem os jogos de fantasia como uma imitação direta do mundo adulto.

A brincadeira imaginativa possibilita para as crianças o “empoderamento”, a possibilidade de experimentar estar no controle. Quando brincam e jogam podem representar o contexto particular do lar como realmente é, mas podem desenvolver desfechos diferentes para os enredos, tendo em vista a vontade de sentir outra emoção, expressar certa opinião, tornar a realidade distinta, mais satisfatória ao menos dentro da brincadeira. Por meio da fantasia, as crianças expressam suas emoções de várias maneiras, é possível descrever os detalhes das faces ao retratar um personagem, os movimentos que realizavam para representar o contexto explorado e principalmente as falas, que denunciam até que ponto estavam envolvidas com a ficção.

Em uma das intervenções o tema proposto era a pescaria, que foi desenvolvido a partir do que as próprias crianças requisitaram nas últimas conversas. Na estória o personagem imaginário Lipe foi pescar junto de sua família e descobriu peixes de todos os tamanhos. Colocamos um tecido azul sobre uma parte da quadra para representar o rio, ao lado havia uma floresta imaginária que teríamos de atravessar para chegar no território dos “peixes grandes” (termo utilizado pelas crianças). Para que a atividade fosse mais significativa, preparamos varas de pescar feitas de jornal, barbante e fitas. Cada criança poderia escolher uma vara e pescar no rio (havia peixes de papel). Poderíamos simplesmente fazer o gesto do pescar, sem utilizar o objeto, mas optamos por disponibilizar o brinquedo, devido ao significado que sua presença renderia a esta atividade, fato identificado a partir de experiências anteriores.

Nessa intervenção, as crianças brincaram por um longo tempo com suas varas, mas depois, a alegria foi poder entrar no “rio”, e para tal ação algumas crianças uniam as mãos como um gesto referencial para o nado, outras simplesmente pulavam e rolavam. Acompanhamos de perto e perguntamos: “- Quem já pescou um grande peixe?”, tentamos relacionar ao tema inicial. As crianças disseram terem pegado muitos, mas, dissemos ainda poder enxergar vários, uma delas comentou:

- Eu to vendo um peixe enorme! (exclamou Ester) - No céu (apontou Mônica) - Eu to vendo (outras três disseram) – É uma baleia gigante! (Ester) – Um monte de baleia! (Mônica) – Lá perto de casa tem! (João) – Baleia? (Pedro) – Não tem baleia por aqui, é só mar! (Guilherme) –Tem sim! E ela é azul, tá! (Ester). Percebendo que a intervenção estava terminando, Miguel perguntou: - A gente vai brincar mais né? – Então [...] (Tony) - Você falou que íamos brincar bastante! (João). (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

A partir dessas falas, podemos perceber que as crianças souberam apresentar fatos novos e fictícios e argumentar sobre a realidade e o tempo que permaneceriam brincando. Desse modo, nos auxiliaram a entender o grau de significado que a atividade alcançou, já que quando não estão interessadas, as crianças não se envolvem tanto e buscam subterfúgios.

Os momentos em que as crianças mais interagiam entre seus pares representava o período que antecedia a entrada em sala e o intervalo. Mesmo sendo turmas de Educação Infantil, eram trabalhadas muitas atividades direcionadas, até mesmo por apostilas, com intensa cobrança de atenção para esses conteúdos em sala. Além da entrada e do intervalo, o período de intervenção representava uma oportunidade que as crianças possuíam para estarem livres e brincar.

Rosa, uma das professoras da instituição I, partilhou uma experiência vivida com uma das crianças. Davi pediu a ela que lhe ensinasse a contar os dias, pois precisava saber quando brincaria de imaginar na escola novamente. Ela admirou o interesse de Davi e lhe explicou conforme ele lhe pediu. Rosa afirmou que todos os dias ele contava na frente dela quantos “dedinhos” faltavam para o dia de “brincar com o Pro”. E ainda disse a ela que iríamos brincar de Batman juntos.

Em uma das intervenções havíamos vestido uma camiseta que tinha o símbolo do Batman, as crianças rapidamente identificaram o personagem e alguns nos chamaram de Batman naquele dia. Esse personagem é um dos favoritos de Davi e ele nos perguntou no final da intervenção:

- Quando vamos brincar de Batman? - Logo, logo, a gente vai brincar! - Não, não...eu quero saber o dia.- Quarta-feira, pode ser? - Pode...mas eu vou esperar hein!! Passado alguns minutos, Davi retorna: - Quando vamos brincar de Batman mesmo? - Semana que vem. - Não, não...o dia! Que dia mesmo? - Quarta-feira! - Há ta!...tchau Batman! Tchau Tony! Na semana seguinte, ao chegar na instituição logo fui avisado da

ansiedade de Davi. Contudo, ao entrar em sua sala, ele se mostrou decepcionado, encruzou os braços e exclamou: - Ele não veio de Batman! (Eu não estava com a camiseta que tinha o símbolo do personagem, esse fato o entristeceu). Davi não quis brincar, ao tentar motiva-lo ele se levantou, mas não quis interagir muito, até que foi para o canto da quadra sozinho. Fui ao seu encontro e perguntei (para confirmar): - Porque você não quer brincar hoje? Todos os seus amigos estão se divertindo! - Porque você não quis brincar comigo! - Mas eu quero brincar com você! - Mas você não veio de Batman! - Me desculpe! Mas, vamos brincar hoje sem a roupa do Batman, uhhhn...podemos usar esse estojo com uma de nossas armas, o que acha? - Mas você não tem capa, nem máscara, nem morceguinho! - Ah, outro dia a gente usa, vamos brincar agora? - Vamos! . Algumas outras crianças se aproximaram, queriam brincar de Batman também, mas Davi não concordou e justificou: - Não dá pra vocês brincar com a gente! Só tem um Batman, que é eu, e uma mulher gata que é a Kiara (colega de sala, sua “namorada”). Matias insistiu: - Deixa eu brincar, pode ser dois Batman...- Não, não pode! Eu já falei, só tem um Batman e uma mulher gata, é assim! . Matias começou a chorar, Davi olhou pra mim, balançou a cabeça negativamente e disse: - Eu expliquei pra ele, é assim. Tentei dialogar: - Quem é o amigo do Batman? - O Robin! - Se você é o Batman, cadê o Robin? - ahhh...Matias, você pode ser o Robin! Mas, eu vou ser o Batman! - Tá bom! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

A partir das falas de Davi podem ser feitas muitas considerações. Podemos destacar a representação das mídias para as crianças. O símbolo do Batman foi facilmente relacionado ao personagem, as crianças fizeram uma rápida leitura e fantasiaram a partir disso. Percebemos ainda que os conteúdos televisivos não são simplesmente um entretenimento passivo para as crianças, assim como as demais fontes de informação, elas interagem com os saberes midiáticos, apropriam-se das imagens, vivenciam e recriam as cenas.

A mídia, os programas televisivos de forma especial influenciam os aspectos simbólicos das culturas infantis, dão margem para muitas brincadeiras e histórias. Como o exemplo de Davi, ele mostrou ter conhecimento sobre o seu personagem e reivindicou o seu direito de ser protagonista, sabendo também dialogar com os próprios detalhes da ficção. Podemos entender que professores não conhecem bem a influência midiática, ainda costumam temer as repercussões de determinados desenhos (luta, por exemplo). Além do potencial midiático é preciso observar o sentido que as crianças dão aos temas, nesse sentido, Corsaro (2011, p. 135) afirma que pouco sabemos sobre como as crianças:

[...] se comunicam com os pais e com os pares sobre o que veem; e como se apropriam, usam e estendem as informações da mídia. Como Bazalgette e Buckingham afirmam, muitos estudos “parecem subestimar as diversas maneiras pelas quais as próprias crianças podem realmente dar sentido à mídia e relacioná-la as suas próprias experiências” (1995, p. 3). Recentemente, mais estudos descreveram as crianças como consumidores ativos de mídia (Figerson, 1999; Kinder, 1991; Seiter, 1993, 1999; Tobin, 2000; Walkerdine, 1997, 1998).

Os conteúdos televisivos dão um importante suporte para as fantasias infantis, de alguma forma denunciam que os homens de negócios que estão por detrás desse mercado podem estar conhecendo melhor os gostos das crianças do que os próprios profissionais da

educação, já que, não são apenas os estudiosos da infância que se interessam em descobrir os anseios das crianças (ROBERTS, 2005). Desse modo, professores e pais devem estar mais atentos para com as relações das crianças e as mídias, isso certamente possibilitará maiores oportunidades de diálogos e brincadeiras com as crianças.

Todas as professoras relataram que as crianças falavam sempre sobre os desenhos que assistiam, as professoras demonstravam não compreender muitos deles e pouco utilizavam dos temas durante as atividades com as crianças. Por outro lado, as professoras e também os pais e responsáveis relataram que os comentários e o tempo que as crianças assistem televisão diminuiu depois das intervenções realizadas dentro deste estudo. Algumas mães relataram que os filhos estão brincando mais de fantasiar no período em que antes assistiam mais desenhos. Podemos entender que se as atividades desenvolvidas nas instituições escolares alcançarem os desejos das crianças, se forem lúdicas e significativas, repercutirão assim como ou mais do que os enredos mediáticos. É preciso, contudo, o verdadeiro desejo de compreender melhor o imaginário infantil que desafia nossa adultez.

Quem sabe a grande dificuldade que os adultos possuem em compreender a fantasia da criança seja pelo fato de seus processos imaginários já estarem mais limitados às ações objetivas do cotidiano, fatos não ligados ao seu interior afetivo, tarefas para o imediato, raciocínio e resposta. Todos os adultos utilizam da imaginação para medir, discernir, entender. As crianças, contudo, agem em função de uma necessidade mais intensa e assumem uma trajetória sem caminhos prévios, num tempo “Kairos” e não “Chronus” (AGAMBEN, 2009). Essas palavras gregas designam duas formas distintas de tempo, enquanto o tempo normativo é o tempo chronus “cronológico”, marcado no relógio, limitado e ininterrupto, o tempo kairos é um tempo “recursivo”, voltado para o prazer presente, a experiência significativa, não tem hora para acabar, se renova conforme o desejo e a necessidade de sentido, é um chamado tempo de graça que foi representando historicamente como uma forma superior de tempo “o tempo de Deus” pela tradição cristã, o tempo eterno da criança, que está além do previsível e do controlável.

Ao acompanhar uma criança fantasiando não temos total compreensão do número de descobertas, dos avanços, dos entendimentos que ocorrem. Podemos chegar a considerar que ao crescer elas deixarão de viajar tanto por esses outros mundos, mas na verdade, se as viagens diminuem não é porque a fantasia ficou limitada a uma fase anterior já superada, mas sim por que os interesses tornaram-se outros.

Harris (2005) entende que em todas as viagens que as crianças vivem por meio de suas fantasias, carregam consigo o conhecimento causal baseado no mundo real, que lhe

permite outorgar sentido aos seus encontros imaginários. A partir desse pensamento o autor considera que a primeira linguagem desenvolvida na infância não é a fantasiosa, mas sim é real, a fantasia surge após a criança ter se apropriado de determinados saberes sobre a realidade.

Podemos compreender que a criança só poderá imaginar um lindo pássaro azul com poderes mágicos a partir de experiências anteriores com os elementos envolvidos nesse contexto. Dessa forma, suas expressões fantasiosas são produtos de suas descobertas em constante diálogo e movimento. Nesse movimento da fantasia, as imagens e seus significados giram em torno de uma nova possibilidade. Por meio do que já é conhecido as crianças se lançam ao inédito, experimentam algo ainda não tão claro aos seus olhos e ampliam seu conhecimento sobre o mundo.

Dessa forma, entendemos que as crianças não excluem os elementos reais e nem se limitam totalmente a eles, a ação simulada não significa uma mera tentativa de representar a realidade cabal, mas de explorar possibilidades. Elas fantasiam com o que já se apropriaram e constroem o novo com o qual expressam seu protagonismo e sustentam sua participação social ativa como produtores culturais plenos. Mesmo que determinado fato nunca tenha sido vivenciado como tal, a união de elementos que o compõe apropriados anteriormente permite que a experiência aconteça na dimensão fantástica.

Em uma de nossas intervenções as crianças tinham à disposição muitos objetos e brinquedos, poderiam brincar e formar histórias com eles. Algumas meninas pegaram todos os objetos que poderiam ser usados como materiais de um salão de cabeleireiro. Eis o diálogo:

- Do que vocês estão brincando? (Pesquisador). - De salão de boneca (envolvem: salão = imaginário, e boneca = real, o salão não é real, mas realmente estão brincando com bonecas). - Escovinha por um real! (Bárbara). - Vamos brincar lá em casa, lá é muito grande, cheia de bonecas! (Camila). - Leva todas as coisas gente! (Bárbara) (Foram para o outro lado da quadra) (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Podemos assim considerar que as meninas puderam brincar de cabeleireiro porque já haviam tido uma vivência relacionada ao tema, não retirando a possibilidade de que alguma criança do total de cinco pudesse ter se relacionado ao contexto pela primeira vez. Contudo, certamente foram acrescentados outros fatores ao contexto como base para uma nova experiência que pode ser composta por diferentes atrizes.

Em suas falas e brincadeiras, as crianças mesclam fantasia e realidade, unindo elementos reais de sua vida com fatos imaginados. Nessa conjunção, muitas vezes, o surreal parece ter aparência de um fato verídico e a criança se ampara nessa ação para superar ou entender um determinado enredo que lhe desafie. Sarmiento (2004) entende que a criança reage

a determinados eventos de sua vida por meio do imaginário como um recurso de superação, fatos conflituosos ou dolorosos são enxergados a partir de outra conotação, que lhe permite continuar sua trajetória nesse mundo tão complexo.

Em certa manhã, durante mais uma das intervenções convidamos às crianças a explorar uma imensa floresta, ressaltando que iríamos todos juntos a brincar com um monte animais que vivem nela. Um dos meninos se adiantou em dizer que seu pai sempre o levava para brincar no meio das árvores, mas que: “- Agora ele não vai mais comigo! – Por quê? - Porque ele foi morar com o Papai do céu! Ele está lá em cima e tem mais gente que mudou pra lá!” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

Mateus interpretou a morte seu pai como uma mudança de lugar e entende que ele está bem e o vê de onde mora. Sarmiento (2004), cita exatamente esse fato: “A estrela que transporta para o céu a pessoa querida [...]” (SARMENTO, 2004, p. 27). A fantasia torna-se um recurso para a compreensão do fenômeno morte, nesse caso, a criança é influenciada pelos adultos ou pelo contexto cultural a interpretar essa idéia como a realidade.

Ainda que a fantasia tenha essa importância recursiva de resistência, não consiste em uma mera ilusão para convencer temporariamente. A criança tem capacidade de julgar os fatos e compreendê-los. Os contextos se misturam muito em determinados momentos, mas a criança pode optar pela explicação fantasiosa de determinado evento ao invés de expressar como a realidade se dá, o que alicerça o processo é o próprio sentido que ela encontra nesse determinado elemento, seus próprios interesses. Algumas vezes é melhor deixar como é, ou então é preciso mais fantasia para ser menos complicado. Dessa forma, mais do que um distanciamento da realidade, a fantasia representa uma forma de compreendê-la, enxergar por outra lente.

Harris (2005), ao escrever sobre a capacidade das crianças fantasiarem utiliza a terminologia “jogos de simulação” que pode ser relacionada aos termos: “jogos sociodramáticos” e “jogos de fantasia” de Corsaro (2005), que representam sucessivamente, as atividades imaginativas com base nas relações sociais vividas pelas crianças e as fundamentadas sobre enredos de ficção.

Harris (2005) traça algumas considerações sobre os jogos de simulação. Primeiramente, considera que o fantasiar não se apresenta durante a primeira infância, tendo início quase que em paralelo ao surgimento da fala. Sendo assim, a imaginação não é inata, surge como linguagem por meio da relação com o mundo, da necessidade de explorá-lo, de desvendar seus mistérios.

Em segundo, destaca que mesmo sendo fiéis às leis e outros fatores, não podemos interpretá-los como representação da realidade, os episódios são mais fictícios que reais. Nesse sentido, determinada cena infantil pode ser interpretada, por exemplo, como uma descrição da vida familiar da criança, contudo, a fantasia construída pode fazer referência a um contexto simplesmente formado a partir de outras vivências e não experimentado realmente.

Em terceiro, Harris (2005) afirma que os jogos de simulação das crianças não são distorção da realidade, mas sim uma exploração inicial do mundo de possibilidades e ao pensar essas alternativas, as crianças consideram de maneira coerente e incoerente. De tal forma, como já expresso anteriormente, Harris (2002; 2005) não considera a fantasia da criança como uma atividade que tende a ser suprimida, mas sim um dos primeiros indicadores da capacidade psíquica para considerar alternativas da realidade que duram por toda a vida.

Na verdade, não conseguiremos medir o exato vínculo de realidade e fantasia quando as crianças estão a brincar. No exemplo das meninas do “Salão de Beleza de Bonecas”, quando Camila diz que sua casa é grande e tem mais bonecas, não podemos saber ao certo se realmente sua casa é como referiu ou se apenas revelara o desejo de mudarem de espaço, já que assim fizeram após o seu comentário.

Em outro episódio, foi possível acompanhar a construção de uma estória sobre “a minha mãe”. Eis o dialogo com Carolina:

- Você conhece minha mãe? - Sua mãe? Quem é? - Ela entrega panfleto na rua! É a Marta! Você já deu aula pra ela né?! - Bom...não lembro! - Os motoristas não gostam dela e xingam ela! - Mas, porque eles xingam? - Porque ela é policia! - Mas, ela entrega panfleto ou é policial? - É que agora ela mudou...hahaha! Minha mãe diz que sou esperta e que falo demais porque quando eu era bebê ia um monte de gente lá me ver! Vamos brincar? (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Podemos identificar relevantes detalhes nesse diálogo, sobretudo, percebemos o quanto Carolina brinca com as informações, é como se experimentasse fatos falando e fantasiando em paralelo. Não nos importava no momento saber o que era verídico dentre as falas, o mais interessante é enxergar a liberdade com que se expressa e se justifica “[...] sou esperta e que falo demais porque quando eu era bebê ia um monte de gente lá me ver” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Nesse processo de experimentar o mundo, as crianças vão ampliando seu modo de avaliar os fatos, questionam entre si mesmas o sentido e os limites do real e do fantástico. Eis o diálogo de Augusto e Tomás sobre jacarés e bois depois de ouvir uma história sobre o jacaré do lago:

- O jacaré faz assim ohhh! (Tomás fala e faz gesto de esticar os braços sobrepostos e bater as mãos) - O bozinho comeu o jacaré! (Augusto argumenta) - Boi não come

jacaré! (Tomás) - Ah, mas é de mentirinha...(Augusto) - Ahhhh! (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).



(Figura nº 15 – Intervenção: nosso amigo jacaré)

A frente do questionamento de Tomás fica claro que Augusto entende que bois não comem jacarés, mas quis brincar com a idéia. A ressalva de Tomás auxilia na percepção da trajetória ilimitada que as ficções infantis seguem. Semanas depois desse fato, as crianças se interessaram em brincar e fantasiar sobre outros animais, como em uma viagem pela fazenda. Em certo episódio, os pintinhos da Dona Cocó haviam se espalhado entre as plantas e os outros bichos, nossa missão era desvendar seus esconderijos para que a mamãe galinha parasse de chorar. Enquanto fantasiávamos pela escola, Cléo e Madelaine iam conversando: “- Cadê a Dona Cocó? - Ela está procurando seus pintinhos! - Mas nós somos os pintinhos, vamos lá! - São os pintinhos de brincadeira! - Tem de verdade? - Áaaar! No sítio, né! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Outra criança ouviu o diálogo que foi iniciado por Madelaine, ao término da conversa Pedro foi nos dizer: “- A minha pombinha verdadeira morreu hoje” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012). O uso da palavra “verdadeira” é uma ênfase ao fato de que nesse momento ele não está falando de um pássaro imaginário, claro que, pode ser que mesmo assim ele esteja simulando, mas baseado sobre uma idéia de real e uma idéia de fantasia.

Quando nos preocupamos em escutar as crianças acabamos nos admirando com a qualidade de seus discursos, isso acontece porque nosso olhar adulto está acostumado a esperar coisas sem significado. Ao perceber certo domínio sobre informações e criatividade para apresentá-las por meio do brincar, enxergamos que pouco sabemos sobre suas capacidades e que na maioria das vezes às subestimamos.

O real e o imaginário são como duas formas de explorar o mundo, pelo o que ele é e pelo que poderia ser. Recém-chegada a esse universo complexo a criança já vem munida de sentidos e reflexos para sua sobrevivência. Em contato com o real circundante, com o social, com as culturas, as crianças vão desenvolvendo suas linguagens, a ponto de não mais se limitar

ao que pode ser tocado pelas mãos, e assim, alcançar por meio da fantasia que permite tudo fazer, tudo mover, como diretor de um mundo outro, sem fronteiras ou riscos, o que é muito mais divertido. Rodari (1982, p. 29) considera que: “Pode-se observar o mundo da altura do olhar humano, ou do alto de uma nuvem (com os aviões). Pode-se pisar a realidade entrando-se pela porta principal ou – é mais divertido – pulando-se uma janela”.

As fantasias infantis são muito mais significativas ao processo de humanização do que tenhamos expressado até então. Ao acompanhar as crianças em suas viagens foi possível escutar tantos enredos que justificam a importância de valorizar essa experiência de fantasiar, de jogar com os fatos possíveis e inatingíveis.

A realidade e a ficção sempre estarão imbricadas. Vivendo em contextos tão diversos e limitados, a capacidade fantasiar é fundamental para que a frieza e a seriedade destes tempos não nos privem de sonhar com dias melhores, de sustentar nossa esperança, nossa coragem de acreditar. E como diz Ruth Rocha (1982, p. 10): “[...] o objetivo do verdadeiro educador deve ser um só: educar pessoas que possam mudar esse mundo, tão voltado para coisas sem nenhuma importância, tão esquecido da felicidade de todos, tão cheio de injustiças”.

4.1 – Fantasias e emoções

Tendo em vista a seriedade dessa linguagem e a intensidade com que as crianças a vivenciam, Harris (2002) considera que a ficção pode provocar uma forte resposta emocional. Em determinados momentos as crianças chegam a sentir medo a partir de uma fantasia que elas mesmas podem ter produzido. Nesse sentido, o contexto fantasioso provoca uma influência que não se limita a uma expressão externa, repercute internamente, movimenta sentimentos de dor ou satisfação.

Em uma de nossas intervenções, fomos surpreendidos por um questionamento sobre a história, Clara perguntou-nos se iríamos brincar com o dragão, falava como se todos nós o conhecêssemos, acabamos respondendo que sim, esperando acompanhar sua reação. Inicialmente ela se mostrou satisfeita e foi enaltecer o fato para suas colegas, contudo, ao descermos para quadra onde iríamos encontrar o dragão ela preferiu ficar por último e foi brincar muito apreensiva.

Ao acompanhar as fantasias que as crianças iam produzindo, com auxílio de alguns objetos e um cenário improvisado, Clara foi ao nosso encontro e disse estar com medo do

dragão, mesmo que não houvesse nenhuma referência dele como uma imagem ou um colaborador fantasiado. Nossa primeira reação foi dizer que ele não era mal e apenas queria brincar:

- Eu não quero mais brincar! - Porque você não quer mais brincar? - Eu to com medo!
 - Medo? De quê? - Do dragão! - Mas, você tem medo de dragão? Ele não era seu amigo? - To com medo, o Giovanni falou que ele solta fogo! - Ahhh...ele só quer brincar com a gente! Venha! Vou ficar do seu lado! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Algumas outras meninas que ouviram Clara começaram a chorar dizendo ter medo do dragão, tentamos convencê-las, mas não brincaram tão intensamente. A professora considerou tudo muito engraçado, mas ficou admirada com o choro intenso de uma das meninas. O dragão não foi um personagem trazido por nós, mas, pela própria criança, que depois de se interessar em brincar com o dragão passa a sentir medo da própria fantasia criada e convence suas colegas. Harris (2002) entende que durante um desafio de compreensão, assim como o adulto, a criança é influenciada pela fragilidade da alternativa, ao assumir a fantasia como sujeitos analíticos que são, as crianças simulam mentalmente desdobramentos dos próprios acontecimentos que produzem reações emotivas.

Harris (2002) entende que os julgamentos que fazemos acerca dos fatos são influenciados desde a infância pela consciência das diferentes maneiras que podem se suceder. Tendo em vista que as idéias de possibilidades são construídas por meio da relação das crianças com o mundo, compreendemos que poderíamos apresentar um novo desfecho para a história do dragão, mostrando de forma significativa que nem sempre ele é mal.

Preparamos um painel com a imagem de um dragão conforme as crianças disseram que ele é, o fizemos com um semblante amigável, mas, com um ferimento em sua barriga. A idéia trabalhada foi a de que ele estava machucado e precisava da ajuda das crianças. Elas poderiam se aproximar e colocar o curativo representado por papéis com um pouco de medicamento para “ferimentos dragonianos” representado por um frasco com cola.



(Figuras nº 16 e nº 17 – Intervenção: nosso amigo dragão)

Explicamos que a cura seria pela caridade, pela amizade, pelo amor, por fazer o bem, colocamos corações no pote conforme a referência que as crianças expressam sobre esse tipo de sentimento. “- Coração é amor! - Amor? O que tem a ver com coração? (Pesquisador) - Garotas! (Luís) - Garotos! (Caroline) - Eu sei fazer um coração com a mão! Assim... (Luís)” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).



(Figuras nº 18 e nº 19 – Intervenção: nosso amigo dragão)

Todos quiseram ajudar o Sr. Dragão. A missão foi realizada com grande êxito. Clara e suas colegas brincaram normalmente e disseram já não ter medo de dragão, mesmo ouvindo Giovanni dizer: “Eu já vi um dragão mal, que come pessoas” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012). A alternativa escolhida por elas foi acreditar no dragão amigo, porque a experiência vivida permitia essa opção. Esse caminho que a intervenção seguiu é considerado por Harris (2005, p. 72) como uma estratégia relevante:

[...] algunas veces los niños pueden vencer su miedo a través de una reorganización creativa de la imaginación, por ejemplo cuando un padre o um terapeuta se unen al niño em um juego de imaginación e incorporan cuidadosamente la criatura temida em um escenario menos amenazador (Jersild y Holmes, 1935; King, Cranstoun y Josephs, 1989).

A emoção causada pela ficção não é uma característica limitada à infância, mas, própria do ser humano. Não podemos enxergar determinada reação da criança dentro de uma fantasia como simples imaturidade ou descontrole, já que, os adultos também se emocionam a frente de ficções, podem não conter as lágrimas perante uma história, um filme, uma encenação.

Para Harris (1996, p. 71):

Essas emoções não são mera simulação, visto que muitas vezes vêm acompanhadas dos sinais fisiológicos da emoção genuína. Lágrimas nos sobem aos olhos, e nosso coração dispara. Ao assistirmos a um filme ou peça cativantes, ou a lermos um romance, processos empáticos semelhantes podem ocorrer [...]. Tudo que é

necessário para que a emoção genuína se desencadeie é uma suspensão temporária de nossa descrença na ficção que foi criada.

Harris (2005) afirma que mesmo compreendendo claramente a diferença entre situações reais e imaginárias, tanto o adulto como a criança podem mudar seu estado emocional pela contemplação de uma situação imaginada. Como já anteriormente exposto, essa atividade não representa uma particularidade da infância, o compromisso emocional frente a um material imaginado é uma característica da espécie humana.

Essa consideração acarreta algumas questões importantes (HARRIS, 2005, p. 93):

Primeiro, sugiere una vía para conceptualizar las llamadas emociones estéticas: las emociones que sentimos como respuesta a episodios dramáticos de películas, cuentos y obras de teatro. Segundo, el fenómeno sucede con una frecuencia y ubicuidad tales que reclama algún análisis funcional. ¿ Por qué, como especie, reponemos emocionalmente de manera semejante tanto a situaciones imaginadas como a situaciones reales?

Frijda (1988) formula a “lei da realidade aparente”, afirma que as emoções são provocadas por acontecimentos percebidos como reais, e sua intensidade depende do grau de realidade que se percebe, entendendo ainda que perante determinados eventos as emoções da criança podem ser silenciadas, por lhe faltar uma compreensão completa da realidade.

Essa concepção é muito representativa para o tema, mas para Walters (1989) e Harris (2005) há um problema a ser compreendido, não há uma resposta sobre a questão da ficção, já que nesse contexto temos conhecimento da dimensão imaginária e mesmo assim são produzidas emoções reais.

Para compreender esse fenômeno, Harris analisa dados empíricos de diferentes estudos acerca das emoções humanas e suas relações com o imaginário. Em primeiro momento, baseado nas pesquisas de Damasio (1994), Harris (2005) entende a importância da imaginação para a tomada de decisões. Antes de uma escolha, os homens imaginam as possíveis consequências, e nesse processo, assim como diante de uma ficção há uma repercussão emocional antecipada relacionada aos acontecimentos imaginados.

La evidencia que he presentado sugiere que la misma vinculación de imaginación y emoción es comprometida por la ficción. Cuando nos imaginamos a nosotros mismos enfrentados a la misma situación que el protagonista de la ficción, no hacemos un simple cálculo de costos y beneficios en el lugar del protagonista. Nuestra evaluación de la situación desde el punto de vista del protagonista conduce nuestro sistema emocional, aunque podamos considerar, a un nivel intelectual, que nosotros no estamos enfrentando esa situación o que probablemente nunca enfrentemos. De manera más general, esta línea argumental sugiere que imaginación y emoción vienen juntas cuando tomamos decisiones difíciles y cuando estamos comprometidos en la ficción. Si no desplegáramos un sistema de decisión en cual la evaluación de vidas y futuros posibles comprometieran nuestras emociones a un nivel somático, seríamos menos proclives a pasar tantas horas como pasamos absortos en mundos ficcionales (HARRIS, 2005, p. 102).

Estudos como o de Damasio (1994) atestam a importância da imaginação no ato de escolha do ser humano. A partir das experiências sociais as crianças fazem suas escolhas e são criadas imagens mentais sobre os caminhos que podem ser seguidos, essa vivência imaginária provoca emoções, expressões físicas. Quanto mais intensa a emoção, mais intensa também será a experiência (RIMÉ, 1995 apud HARRIS, 2005).

Ao compreendermos a necessidade de experiências intensas, significativas, no contexto da Educação Infantil, torna-se fundamental considerar as emoções das crianças, como uma forma sensível de escutá-las, de conhecê-las e garantir a elas encontros mais satisfatórios. Para Harris (2005, p. 203): “[...] a imaginação permite à criança, encontros particulares, e estes encontros - como os encontros reais podem evocar sentimentos de satisfação ou insatisfação, frustração ou confiança, medo ou excitação”. Essas emoções não são mera simulação, tendo em vista que o coração dispara, as lágrimas caem, além de outras manifestações. Essas expressões são distintas das chamadas “emoções como se”, que são produtos do faz de conta, próprias da simulação de um sentimento, quando a emoção expressa faz parte do papel assumido e não da repercussão da ficção (HARRIS, 1996).



(Figuras nº 20 e nº 21 – Uma dor encenada e uma emoção real a partir de uma história)

O envolvimento com a fantasia desencadeia diversas respostas fisiológicas e está intimamente relacionado a uma ação voluntária. A criança aceita o desafio da fantasia, se permite vivenciar, se dispõe a experiência. Para Harris (1996, p. 71): “Tudo que é necessário para que a emoção genuína se desencadeie é uma suspensão temporária de nossa descrença na ficção que foi criada”.

Tendo em vista o forte envolvimento da criança com a fantasia, podemos entender que para fazer mais pela infância, especialmente no campo do imaginário, é preciso primeiramente nos permitir à experiência, aceitar o desafio de confiar em outras possibilidades, de pensar em novos enredos, de buscar novos desfechos. A dificuldade desse

trabalho pode estar intimamente ligada à fria seriedade do adulto acostumado a depositar sua confiança no concreto, no que é possível à luz da razão, a fantasia soa como mero devaneio sem significado, tendo momento para começar e terminar, ocupando as brechas das rotinas.

As emoções expressas durante uma fantasia ou frente a uma ficção revelam a capacidade humana de se deixar alcançar pelo sonho, de se comover com o belo, de sofrer a dor do outro, de se desprender de si mesmo. A dureza dos tempos, o compromisso com os conteúdos e desapego com os outros pode ter nos afastado da tarefa de valorizar o sensível, o poético, o olhar criativo, o salto livre.

As crianças são protagonistas de recomeços, nos inspiram um desejo de mudança, uma maior reivindicação do sentido do qual carecem os espaços. No olhar buscando atenção, na voz que luta por liberdade de ressonância, nessa infância que nos desafia a encontrar pistas para alcançar os caminhos mais seguros nesta interminável aventura, nesta saga por conhecer o mundo infantil que está além de nós.

4.2 – As crianças e suas fantasias em instituições de Educação Infantil

Mesmo que os enredos fantasiados sejam tão outros, tão surreais. A realidade não é negada, as crianças estão presentes nela e chegam a transformá-la conforme os espaços que encontram. Essa linguagem permite extrapolar, trocar endereços, nomes, formas, gostos. Sendo uma capacidade humana sempre presente e em contínua construção, quanto mais experiências vivenciadas, maiores serão as descobertas que permanecerão no próprio sujeito, como base para suas histórias presentes e futuras, como quem encontra cores para sua aquarela, como quem descobre fragmentos de terras ainda não descobertas, de filmes ainda não completos, de músicas ainda não compostas por inteiro. Desse modo, podemos nos perguntar: “As instituições de Educação Infantil estão valorizando a linguagem imaginativa das crianças? Há espaço para suas fantasias?”.

As crianças como sujeitos sociais ativos são capazes de interpretar o mundo em que vivem e expressar suas leituras por meio de várias maneiras, em especial, as fantasias. Como sujeitos imaginativos, as crianças interpretam as realidades e produzem composições particulares que superam os contextos originais dentro da dimensão imaginativa, criando um mundo de fantasia, que “[...] faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição de significado às coisas” (SARMENTO, 2004, p.26).

Para Borba (2005, p. 10), a fantasia do real refere-se:

[...] as reconstruções que as crianças fazem do real a partir do imaginário, a partir de um processo de reinterpretação das referências culturais que constituem as suas vidas cotidianas. Nesse processo, as crianças reproduzem os modelos dados pela cultura de uma forma reinterpretativa, assim como criam personagens, ações, subversões das ordens e regras do brincar e das relações interativas que constituem essa atividade. Esses dois universos, a fantasia e o real, estão imbricados nas brincadeiras infantis [...].

A fantasia do real é denominada por Sarmiento (2004) com um eixo estruturador das culturas da infância, um dos pilares sobre os quais as crianças se alicerçam para construir suas culturas, ao lado da ludicidade (o brincar, a atividade significativa, continuamente aprendida e transformada), a interactividade (as relações das crianças com seus pares, com os adultos, suas construções, seus diálogos) e a reiteração (tempo recursivo, reinvestido de possibilidades, distinto ao tempo do adulto).

O termo “fantasia do real” instituído por Sarmiento (2004) é inovador, o termo “faz de conta”, na visão do autor não é apropriado para:

[...] referir o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantásticos para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projecção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, da transposição e da recriação feitas no acto de interpretação de acontecimentos e situações (SARMENTO, 2004, p. 26).

Para o Sarmiento (2003), as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, apresentam a sociedade em sua complexidade, estratos e contradições. A fantasia do real como uma base de produção cultural infantil demonstra as realidades sociais e históricas das crianças. As infinitas possibilidades de vida rendem infinitas possibilidades de construções fantásticas. As crianças junto aos adultos, seus pares e por meio de suas realidades constroem seus mundos, como atores sociais pertencentes a um espaço social e alicerçados em suas estruturas culturais, produzem imaginários individuais e coletivos, compartilhados e renovados de forma histórica.

[...] este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta “não literalidade” (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. A estrela que transporta para o céu uma pessoa querida, a boneca com que se brinca no meio da desolação e do caos provocados pela guerra ou por um cataclismo natural, a narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha ou até uma ofensa, integram este modo narrativo de estruturação não literal das

condições de existência. É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança (SARMENTO, 2004, p. 26).

Em meio a essas possibilidades outras que a imaginação permite, as crianças demonstram a sua participação ativa em sociedade, tendo a competência de encontrar caminhos não dados em primeiro momento e a liberdade de expressar os enredos construídos, demonstrando que estabelecem uma relação particular com: “[...] a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmas e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis” (SARMENTO 2003, p. 04).

Geertz (1973) entende cultura como um contexto dentro do qual os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos de forma inelegível. As crianças estão inseridas nos mais diferentes contextos sociais e culturais, e nestes espaços elas se apropriam e produzem cultura. As crianças são sujeitos culturais e sociais, é desde “[...] o berço que a criança inicia a sua aprendizagem sócio-cultural [...]” (FERNANDES, 2008, p. 02). O homem é um animal,

[...] amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1973, p. 15).

Na busca dos significados as crianças alteram a lógica normal das coisas, mas isso não significa que elas tenham um pensamento ilógico, nessa direção, Sarmento (2003, p.11) afirma que: “[...] esta alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância, é coexistente com uma organização lógica formal do discurso, que permite que a criança simultaneamente navegue entre dois mundos”.

A subjetividade que também pode ser encontrada nas poesias, nas estórias, parece ser uma condição de aprendizado da estrutura real das coisas para as crianças, de forma que o mundo é experimentado além dos padrões conhecidos, de uma maneira aparentemente mais intensa, que não nega a realidade, mas a incrementa em uma dimensão simbólica para compor outras estórias. Esses enredos se fazem das combinações infinitas das imagens que estão ao redor das crianças, ao “[...] perceber o mundo que a rodeia, a criança armazena as imagens desse mundo na memória. O campo dessas imagens constitui o imaginário” (FERNANDES, 2008).

As crianças, ao manusear um objeto, já podem ter compreendido sua forma real de uso, mas nada impede que a colher idealizada para auxiliar o ser humano na ingestão de alimentos seja também uma nave de alcance interplanetário que contribua para a salvação do universo. Como expressa Sarmento (2004, p. 27):

O pensamento fantasista se reporta a situações, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objetos pela criança – estes não são nunca apenas o que valem e para o que servem, mas outra coisa ainda, e como dizia Fernando Pessoa, “essa coisa é que é linda”.

Em uma das intervenções realizadas, contamos a história de uma aventura no sítio (ambiente bastante citado pelas crianças, relacionado com a própria região onde residem ou especialmente a casa dos avós). As crianças lembraram de vários animais, dos quais levamos algumas mascaras posteriormente. Depois de contar a história fomos juntos passear no sítio e para essa aventura as crianças ganharam uma fita colorida do personagem imaginário. Não especificamos nada sobre a fita, era apenas um presente, com a intenção de percebermos os significados que elas mesmas dariam ao acessório.

Rapidamente um grande número de crianças relacionou a fita ao relógio do Ben 10 (Desenho animado da Cartoon Network Studios), todas utilizaram a fita em um dos punhos. Mas, não usaram o mesmo termo durante as brincadeiras, falavam que era uma “fita de poder”, “arma”, “um canhão”, “um disparador”, e nem todas se denominavam como o personagem. Para algumas meninas, a fita se tornou um acessório de beleza e a maioria delas preferiu a cor rosa. Os meninos preferiram as cores azul e verde (cor principal do Ben 10). As crianças criaram vários enredos, contracenaram lutas, corridas, salvamentos. Recorriam às fitas continuamente, falavam com o punho próximo da boca como um “Alk Tok”, estendiam o braço como uma arma, batiam com a outra mão sobre a fita como que fazendo emanar seus poderes (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figuras nº 22 e nº 23 – Intervenção: nosso sítio)

Em outra intervenção, brincávamos com blocos coloridos, os quais foram levados para a sala dentro de um saco preto. Uma das crianças enxergou o saco no canto da sala e o pegou, entrou dentro dele como que uma criança se preparando pra dormir, se acomodou e fechou os olhos. Nós percebemos o fato, a professora ficou admirada e o pegou como um bebê nos braços, isso muito animou o menino João. A Professora se sentiu feliz em contribuir com a

fantasia de João, disse enxergar esses momentos como especiais, e posteriormente recebeu um abraço dele (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figura nº 24 – Intervenção: nossa cidade)

Em um terceiro episódio, as crianças estavam pintando um painel com as mãos, a atividade também estava relacionada à história de uma árvore. As crianças ficaram muito satisfeitas em poder colocar a mão na tinta, mas não se conformaram com isso, encontraram outro caminho para brincar. Nesse caso, não foi a um objeto que as crianças atribuíram outra função, mas sim pequenas folhas de uma árvore que se tornaram pó mágico.



(Figuras nº 25 e nº 26 – Intervenção: nossa árvore)

Por meio desses exemplos podemos perceber as possibilidades criadas pelas crianças em detrimento de desejos particulares, em suma, a exploração da liberdade própria do brincar, o prazer da atividade criativa. Em primeiro momento um objeto disponibilizado (fita colorida),

em segundo, um objeto encontrado (saco plástico), e em terceiro um produto da natureza também encontrado (folhas de árvore). É possível destacar que as crianças compartilharam suas criações entre si, dialogando sobre as possibilidades fantásticas em cada situação.

Durante as brincadeiras, as crianças podem agir de uma forma basicamente costumeira ou extremamente diferenciada, podem imaginar um evento tanto de maneira condizente à realidade como de forma nitidamente mágica sem se limitar às leis da normalidade (HARRIS, 2002). Desse modo: “[...] o real pelas crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades” (SARMENTO 2003, p. 13).

As construções infantis ocorrem no cruzamento das culturas de onde as crianças estão inseridas, no diálogo com os materiais circundantes e na transformação destas estruturas por meio das capacidades infantis de recombinação e produção estética. As crianças vão apreendendo o mundo em sua diversidade, experimentando as estruturas, as sensações, as emoções, os gostos, as formas. Nesse processo de aprendizagem, as crianças buscam o significado do que encontram e vivenciam. Quando desejamos contribuir com esse processo devemos nos preocupar com a riqueza imaginativa dos discursos, materiais e espaços, já que:

A constituição do real no mundo da infância, que é percebida nas interações cotidianas com o seu meio, não toma somente a cultura como agente construtor, mas destaca também as partes físicas, ou seja, o suporte espacial de um lugar, ou seja, a casa ou a rua. As interações da infância nesses ambientes co-constroem com a cultura o espaço vivido por ela, onde, à medida que avança com suas experiências afetivas sobre o espaço, agrupa valores que reorganizam o seu estar no mundo (COELHO, 2007, p. 177).

Sarmiento (2003) entende que as instituições escolares juntamente com o espaço doméstico representam as fontes predominantes da aprendizagem infantil, ambientes onde as crianças adquirem e aprendem os códigos que plasmam e configuram o real. Dessa forma, são também esses os espaços primários onde a fantasia é desenvolvida pelas crianças, “[...] criança e espaço unem-se no brincar [...]” (COELHO, 2007, p. 178). O ambiente, as atividades, os objetos, as relações, falas e atitudes repercutem na vida imaginativa das crianças, já que,

As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de forma fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2003, p.14).

Com a modernidade e nascimento da escola, as instituições escolares passam a ter uma responsabilidade particular na socialização das crianças e dessa forma, sobre a saúde

imaginativa da infância. As crianças têm adentrado instituições educacionais cada vez mais cedo, e passam cada vez mais tempo de suas vidas nesses espaços (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Nesse sentido, Fernandes (2008) considera que com a evolução da sociedade, foi sendo atribuída uma maior responsabilidade ao pedagogo, propriamente pelo extenso tempo passado dentro da instituição escolar. Bem sabemos que esse novo espaço para a criança não nasce a partir de uma necessidade da infância pelos adultos percebida e considerada, mas sim pela expansão do trabalho, carência de um lugar para as crianças pequenas e espaço de preparo para o trabalho no caso das crianças maiores. Podemos considerar que deste alicerce assistencialista e preparatório sobrevivem limitadas concepções e práticas nos tempos atuais.

Para corresponder ao plano das escolas é construído um formato de indivíduo esperado, é inventado o aluno (GIMENO-SACRISTÁN, 2005). Desses alunos são esperadas determinadas práticas sociais, pensadas pelos adultos, acreditando que: “[...] são “menores”, sua voz não nos importa e não os consultamos para elaborar ou reconstruir a idéia que temos sobre quem eles são” (GIMENO-SACRISTÁN, 2005, p. 12).

A lógica seguida pela escola está pautada nos contextos econômicos, dos quais as crianças e os jovens não são as referências. Há forças externas que moldam as instituições e seus sujeitos, fazendo com que não haja uma preocupação permanente e prioritária a respeito dos saberes que mais bem se identificam às necessidades de experiência das crianças, que mais bem possam lhes apresentar o mundo, que rendam suporte para suas fantasias. Busca-se escolarizar:

[...] em nome do progresso da humanidade; disciplinar os menores por meios mais refinados; buscar a felicidade universal, o avanço e a mobilidade social, o desenvolvimento econômico, a criação da identidade e o futuro da nação ou o mais recente do capital humano. (GIMENO-SACRISTÁN, 2005, p. 109).

Pela escola, a infância acaba instituída como uma geração de sujeitos futuros, trazendo a tona aparentes resquícios de um período de adultocentrismo prevalente, em que as crianças eram vistas como adultos em miniatura, vestidas com as mesmas roupas e vistas sem especificidade. Diferente dessa realidade medieval, as crianças “alunos” do tempo moderno e contemporâneo podem estar sendo vestidas com as roupagens de formalização nos espaços de preparação, sem que conheçamos e valorizemos o que são, o que dizem, o que trazem, o que vestem em termos culturais.

A criança, conduzida ao papel social de aluno é investida de:

[...] uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e

emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (SARMENTO, 2011, p. 588).

Pela visão de aprendiz, a criança é como quem nada tem a acrescentar e está na escola apenas para se apropriar dos conhecimentos necessários à formação do adulto que deve se tornar. Ao contrário disso, sabemos que as crianças não chegam vazias em nossas instituições e não podem sair delas simplesmente cheias dos produtos de técnicas de aprendizagem mecânica. Como afirma Gimeno-Sacristán (2005, p. 22): “[...] a criança não é uma tabula rasa a ser preenchida pelos adultos, mas ela é o agente ativo em seu desenvolvimento”. Para esses sujeitos ativos nossas escolas podem e devem ser muito mais.

Para que a escola seja para a criança um lugar íntimo e não alheio ou sofrível é imprescindível que a experiência lúdica seja garantida, já que “[...] a brincadeira é uma das interações habituais da infância que transformam, por meio da imaginação, o espaço vivido em espaço afetivo” (COELHO, 2007, p. 177). A brincadeira é o principal modo de ação das crianças (LUZ, 2008), mas o brincar não é exclusivo da infância, é próprio do homem, representa uma das atividades humanas mais significativas, é condição de aprendizagem (SARMENTO, 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), estabelecem que as instituições devem garantir sua função sociopolítica e pedagógica, da qual faz parte a construção de formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, dentro de outros fatores. Carvalho (2005, p. 8), afirma que:

Na medida em que os professores compreenderem as reais possibilidades da participação da criança na escola, bem como as possibilidades oferecidas pela atividade lúdica no trabalho escolar, poderemos garantir melhores condições para que as crianças exerçam seu direito à imaginação [...]. Brincar não é para elas uma atividade secundária, mas fundamental e ocupa grande parte do seu desenvolvimento. Cabe à escola compreender isso e oferecer melhores condições para que o processo ocorra de fato.

Fortuna (2003), considera que para muitos educadores a brincadeira ainda ocupa um espaço marginal dentro das instituições de Educação Infantil, não sendo considerada como uma atividade legitimamente escolar. Há profissionais que afirmam contemplar a atividade em suas práticas pedagógicas, mas demonstram que na verdade:

[...] a efetiva brincadeira está ausente na maior parte das classes de educação infantil. E o que é pior: à medida que as crianças crescem, menos brinquedos, espaço e horário para brincar existem. Quando aparece, é no pátio, no recreio, no dia do brinquedo, não sendo considerada uma atividade legitimamente escolar (FORTUNA, 2003, p.8).

Nessa mesma direção, Carvalho (2005, p.3), indaga sobre quando as crianças:

[...] brincam na escola? Elas chegam à escola mais cedo para brincar, criam estratégias para sair da sala de aula e brincar um pouquinho, brincam na hora do recreio e em alguns momentos nas disciplinas que abrem espaço para esse fim, como Educação Física, ou ainda no “Dia do Brinquedo”. O recreio é vivido como um tempo curto para lancha, ir ao banheiro, conversar com os colegas e brincar! Por isso, elas reivindicam mais tempo para esse momento. “A sala de aula não é lugar para brincar”, essa é uma crença internalizada pelas crianças, e o brincar, aí, é relacionado diretamente ao fracasso escolar, pois “quando brinca não aprende”. A maioria das crianças não consegue indicar uma forma diferente de organizar o tempo em que deveria ficar dentro e fora da sala de aula.

Lima (2008), considera que atualmente os cursos de formação de professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental não têm contemplado adequadamente a temática do jogo e da brincadeira, comprometendo a compreensão dessas atividades primordiais ao desenvolvimento humano e a qualidade das abordagens pedagógicas, já que, no contexto educacional:

[...] o professor exerce o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica, e a sua intervenção é essencial para que os educandos ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras. O oferecimento de condições materiais, espaciais, temporais apropriadas e desafiadoras, possibilita que os educandos, a partir do seu repertório, brinquem, divirtam-se e aprendam com diferentes elementos da cultura, entre outros, a linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico, a orientação espaço-temporal, a capacidade estética, a utilização e manuseio de objetos, os elementos naturais, as diferentes categorias de movimento e as competências de relacionamento interpessoal e do auto-conhecimento (LIMA, 2008, p. 144).

A carência de conhecimentos sobre a brincadeira, o jogo, a ludicidade e a própria infância repercute em práticas equivocadas e distantes das crianças, tornando as instituições escolares espaços estranhos para seus principais sujeitos. Nessa direção, Macedo (2004, p. 11), baseado em alguns significados etimológicos, lembra que inicialmente a escola foi pensada como um espaço aberto, de liberdade, de divertimento:

Lembro esses significados para defender que a escola pode – e deve – ser um lugar de brincadeiras e jogos, de atividades que fazem sentido para as crianças. Agora que se tornou obrigatória para elas, ou a escola leva em conta aquilo que é importante para as crianças, ou estará condenada a se impor de modo forçado, gerando uma tensão insuportável entre as intenções dos adultos e as reações delas.

Ao pensar que nossas escolas podem estar gerando essa insuportável tensão, devemos buscar junto às próprias crianças as respostas de como realizar uma Educação Infantil que valorize e respeite a infância. Entendendo que: “[.] quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças só se conseguem transmitir e difundir de modo sucedido quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças” (SARMENTO, 2003, p. 5).

A morte da criança para o nascimento do aluno é marcada por uma relação de mercado, onde os indivíduos se relacionam dentro das delimitações de seus ofícios, no

cumprimento de suas tarefas. Para Held (1980, p. 225), a sociedade é dominada pela busca por rentabilidade, que deve acontecer em curto espaço de tempo. Nessa perspectiva, o educador deve obter resultados rápidos e visíveis, para a autora esse é um problema pedagógico crucial.

Nesse contexto de pressionamentos, morrem as emoções, deixassem-se de lado as fantasias, os sonhos em detrimento da razão. Para Egan (2005, p. 19):

Esse sentido seco de racionalidade tem sido o foco da maioria das atividades escolares, e a crença de que razão e emoção são partes separadas de nosso ser tem permitido que tudo o que afete a nossa vida emocional seja tornado secundário. Tomar a imaginação a sério traz à baila, a questão das pressuposições que têm sustentado o desprezo pelas emoções na escola.

A sociedade dominada pela busca por rentabilidade em curto prazo de tempo citada por Jacqueline Held ainda na década de 80 do século XX, apresenta nestes tempos atuais realidades mais intensas. Enfrentar essa lógica de frieza representa um confronto direto com uma base de valores que vêm sendo construída e difundida ao longo da história. Nossas crianças são levadas a corresponder às expectativas da sociedade, sem ter seus anseios devidamente entendidos e respeitados.

As crianças por sua vez, não assistem passivas a isso,

[...] as culturas da infância realizam-se frequentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projecto educacional, numa espécie de “divisão de trabalho” entre as culturas sociais (adultocentradas) escolarmente transmitidas e as culturas infantis (Mouritsen, 1997) (SARMENTO, 2003, p. 5).

Tantas vezes as crianças podem estar denunciando a falta de sentido das práticas escolares e a partir de suas atitudes acabam sendo enxergadas como indisciplinadas, desobedientes. Sendo que uma abordagem mais significativa a elas não significa impedir outras aprendizagens específicas. Para Barbosa (2005, p.4):

Nos dias atuais, já acumulamos suficiente informação e conhecimento para sabermos que não é necessário priorizar o conhecimento científico, ou o conhecimento da realidade, em detrimento do conhecimento imaginário. Eles se complementam para gerar a mais importante atividade humana, que é a da criação humana.

Mollo-Bouvier (2005, p. 402), expressa que: “Na realidade, a criação de um mundo à parte é ao mesmo tempo uma proteção e uma imersão na vida social, que, por sua vez, cria uma nova forma de vida social”. Nesse sentido, se não conhecermos bem a linguagem imaginativa da infância, não compreenderemos suficientemente as ações das crianças, as formas com que atuam em sociedade.

A fantasia é uma maneira de estar e enxergar o mundo que não surge do vazio, está alicerçada no real. Por meio das fantasias infantis podemos perceber que as crianças

interpretam as realidades, encontrando na dimensão imaginária um caminho para acrescentar mudanças aos contextos. Dessa forma,

O imaginário não está fora da vida, não é uma entidade que paira acima do real, é uma capacidade de compor e recompor o real tal como os conhecimentos sociais e os conhecimentos científicos, ele é alimentado para poder crescer. Podemos, portanto, pensar quais as possibilidades, no cotidiano da Educação Infantil, para ampliar, fornecer elementos imaginários às crianças, isto é, criar-lhes um espaço para dar “dar asas para a imaginação infantil”- e também, de preferência, para dar asas à imaginação daqueles que com as crianças convivem (BARBOSA, 2005, p, 11).

Para Harris (2005), de acordo com vários postulados recentes sobre o desenvolvimento cognitivo, as crianças fazem uso de uma variedade de teorias de entorno específico, demonstrando relação com o comportamento dos objetos físicos dentro de um marco de referência espacial e com as leis de base biológica e de outras naturezas. Podemos identificar essas referências nas falas das crianças, entre elas, uma viagem interplanetária com Hugo e Leonardo: “- Põe o capacete pra ir de nave espacial! E o escudo! – Mas, a gente não pode ir pelado, tem que por roupa [...] – Vai ter que tirar pra pôr por cima! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). A construção de um castelo de blocos, por Inês e Sarah: “- Assim! Tem que ser assim! Tem que ter tudo isso...o nosso castelo é grande! Tem torre, e aqui aquele de pular na piscina, aqui! Amiga...cuidado pro vento não derrubar! Tem que ter loja também [...] (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). As crianças demonstraram o conhecimento de ordem cultural: “[...] não pode ir pelado [...]”, lógica: “Vai ter que tirar pra pôr por cima!”, visão de estrutura: “[...] tem que ser assim!”, ordem física: “[...] cuidado pro vento não derrubar” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figuras nº 27 e nº 28 – O castelo de Inês e Sarah – A viagem de Hugo, Leonardo e seus colegas)

Nesse sentido, ao desenvolver uma fantasia, ao assumir um papel, as crianças estão em diálogo com as leis conhecidas, podendo não contemplá-las diretamente ou demonstrar

esses saberes, como “que dormir alivia el cansancio, que las cosas vivas mueren”. Harris (2005, p. 48), afirma:

Se puede argumentar que cuando los niños representan determinado personaje, necesitan tener recursos para construir metateorías: teorías acerca de las teorías que el personaje tiene acerca del entorno físico, biológico, psicológico y demás. Sin embargo, una explicación más escueta es que a través de un simple repaso de su propia base de conocimientos, los niños reproducen estos aspectos rutinarios del pensamiento humano en cualquier personaje que estén actuando.

Dessa forma, o mundo da fantasia tem uma importância particular na compreensão do mundo vigente pelas crianças. Os conhecimentos são adquiridos conforme os encontros, eventos, experiências. As crianças vão compreendendo que as ações humanas, emoções e situações são dirigidas não simplesmente pela maneira que realmente são, mas, pelo modo com que as representamos. Ao representar, as crianças assumem uma nova identidade, apresentam uma voz diferente, além de outros elementos.

Para Harris (2005), o compromisso com a simulação demanda suspensão, ao menos transitória, da orientação empírica. Esse vínculo com a fantasia não é facilmente interpretado, mas é percebido durante as brincadeiras infantis, que em tantos momentos desafia a compreensão do adulto, por meio de roteiros que ao mesmo tempo podem descrever realidades do cotidiano e envolver a presença de seres e coisas extremamente fantásticas.

Há muitas variações de pensamento no que diz respeito à compreensão da repercussão da fantasia nos processos mentais das crianças. Mas, no que diz respeito à vida social, que representa a preocupação deste estudo, é de comum acordo que o fantasiar é um direito irrevogável, cuja expressão deve ter espaço garantido onde as crianças estão; além disso, deve ser feito muito mais para preservar e dar mais possibilidades de representação às fantasias infantis, sabendo que há “quem diga que a tarefa mais importante da educação é a educação para a imaginação” (GIRARDELLO, 2005, p. 4).

Para Rodari (1982, p. 93), os adultos de “[...] boa vontade não se cansarão de aprender com as crianças os princípios essenciais da dramatização [...]”. Sabemos que, a quantidade de experiências bem mais extensa na vida adulta rende um número muito maior de possibilidades imaginativas ao adulto. Mas quem sabe, falta-nos mais sensibilidade, disposição, tempo, para viver nossas fantasias e isso nos torna aprendizes das crianças do ponto de vista do desprendimento, do salto livre, do sonho. Esses princípios revelam que as fantasias não partem da obscuridade, mas são produtos de sujeitos capazes que de maneira particular atuam, interpretam e expressam suas realidades sem se limitar às barreiras e realidades cabais.

Essas crianças ativas e capazes necessitam da atuação dos adultos para usufruírem de maiores possibilidades de experiência, de fantasias, de aprendizados. Sendo as instituições de Educação Infantil um espaço muito representativo para as crianças é imprescindível que questionemos continuamente a qualidade das vivências, dos discursos e encontros.

Mesmo que as instituições sejam geralmente decoradas com os mais diversos desenhos voltados para as crianças (encontrados nas duas instituições), não significa que o imaginário infantil esteja sendo respeitado. A valorização da linguagem imaginativa infantil requer o compromisso de oferecer ricos materiais para a construção fantástica, que por sua vez significa muito mais que desenhos sobre as paredes, tão relacionados às formas dos adultos conceberem as culturas infantis. É necessário oferecer encontros efetivos, trazer imagens, construir histórias, identificar as melhores cenas e brinquedos, propor, questionar. O professor deve assim ser:

[...] um promotor da criatividade. Não é mais ele que transmite um saber pronto, em bocados diários; um domador de potros; um amestrador de focas. É um adulto em meio a crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades que são enfim consideradas semelhantes: a produção pictórica, plástica, dramática, musical, afetiva, moral (valores, normas de convivência), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnico-construtiva, lúdica, “nenhuma das quais deve ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras consideradas mais dignas” (RODARI, 1982, p. 142).

Rodari (1982, p. 89), considera que temos à disposição:

[...] amplo material para inventar estórias e podemos usar uma linguagem mais rica. A imaginação é uma função da experiência, e a experiência da criança de hoje é mais extensa (não sei se se pode dizer mais intensa, mas este é um outro problema) do que a criança de ontem.

Ainda que nos tempos atuais o acesso aos bens culturais seja maior, não significa que as experiências estejam sendo bem vividas. Podemos usufruir de muitos materiais e espaços, mas não necessariamente de forma significativa. A TV, por exemplo, apresenta uma rica diversidade de imagens, histórias e personagens, contudo,

[...] por razões de mercado, a maior parte da ficção disponível hoje para as crianças nas grandes redes passe muito ao largo disso: a regra é a caricatura, não o personagem; a fórmula, não o diálogo; a banalidade, em vez da sutileza da história infantil tradicional ou da melhor literatura contemporânea (GIRARDELLO, 2005, p. 06).

As razões de mercado também influenciam a qualidade das experiências imaginativas no âmbito escolar. Ainda que sejam desenvolvidas atividades de cunho fantástico, as intenções podem se limitar aos anseios de produção, de preparação. Isso é percebido pelas crianças ao não encontrarem a necessária liberdade para vivenciar a fantasia, são conduzidas num processo

anteriormente pensado para se chegar a determinado fim, de alguma forma, alheio. Nesse sentido, Silva et al. (2009, p. 09) identificaram a instrumentalização do imaginário em uma escola pública para crianças de 4 a 6 anos:

[...] priorizaram-se o agrupamento de situações pedagógicas em que os conteúdos programáticos estruturados pela educadora se articulavam às esferas imaginativas dos pequenos, tais como: a produção de desenhos, o contar histórias etc. Nessas atividades, pôde-se observar a posição docente diante das ações das crianças: a submissão da imaginação infantil às regras de conduta que se orientam para um *pensamento realista*. Tal constatação identificou a escola como um local que limita/impede o imaginativo, ao priorizar *uma certa conceptualização do real*.

Ainda no período de graduação presenciamos um diálogo entre uma criança e sua professora, em que a turma havia sido orientada a pintar uma maçã distribuída em folhas mimeografadas, as crianças pintaram a maçã de vermelho, exceto um menino que usou o lápis de cor verde, ao ser questionado pela professora, justificou dizendo que seu pai compra maçã verde no mercado. Podemos compreender que nem todas as maçãs são vermelhas, e que mesmo sendo desta cor, não são plenamente. Há um costume de padronizar as coisas, de esperar o “óbvio” e questionar a inovação, ações dessa natureza podem limitar a imaginação infantil.

Como sujeitos sociais ativos, as crianças criam maneiras de driblar essas abordagens impostas e estereotipadas. Em outra situação dentro do mesmo estudo de Silva et al. (2009, p. 09):

[...] registraram-se momentos de estruturação de enredos imaginativos que se organizavam a partir do interesse das crianças. Essas raras situações ocorriam, em geral, nos momentos em que a educadora não estava presente. Aqui, especialmente, as crianças exploravam mais amplamente a brincadeira de faz-de-conta, criando enredos fantásticos de hábitos não permitidos no cotidiano escolar.

Sabemos que as manifestações imaginativas infantis ocorrem mesmo em meio a pobres rotinas, porque a Educação Infantil não é o único espaço onde as crianças permanecem. A vida social fomenta a transposição do real como forma de interpretar e se relacionar com o mundo, ressaltando mais uma vez a participação ativa das crianças. Todavia, é preocupante pensar que a escola pode não estar sendo o lugar de acolhimento e de respeito para algumas crianças. Pode ser que outros espaços lhe rendam desafios mais prazerosos e com maior sentido para suas vidas. Isso nos faz entender que é preciso aprender mais com as crianças, identificar as formas de atuação que mais bem respondam às suas necessidades de desenvolvimento global e não simplesmente às nossas esperas correspondentes à imagem que construímos de criança.

Junto com as crianças, percebemos que elas se sentem muito mais a vontade quando nos aproximamos mais, quando sentamos no chão, quando nos colocamos à altura de seus olhos para escutá-las. Parece muito mais prazeroso sair da sala como aventureiros ou desbravadores de florestas do que em filas cantando às vezes o trezinho. Parece mais agradável criar e brincar com as histórias do que somente ouvi-las, parece mais atrativo ter cenários que permitam viajar por outros lugares do que paredes cheias de letras, números, desenhos da Disney, palhaços de E.V.A. (Etil Vinil Acetato, material muito presente nas instituições), desenhos feitos por adultos e pintados por crianças. As crianças nos dão importantes dicas.

A atuação pedagógica voltada ao imaginário infantil deve sustentar-se sobre uma concepção de experiência em seu sentido pleno, entendendo que há diversas formas superficiais de encontro. A pobreza da experiência pode estar intimamente ligada à visão de criança como receptáculo da cultura adulta, e ao não considerar as culturas infantis, faz-se uma Educação Infantil pautada no que imaginamos de criança, tornando-nos alheios a infância.

Lessard (2007) considera que os próprios professores constatam que suas culturas estão distantes das culturas das crianças, e isso faz com que elas se tornem clientes forçados. É preciso motivá-las, buscar um maior envolvimento, entendendo que não existe educação sem envolvimento afetivo (LESSARD, 2007). As professoras das duas instituições investigadas afirmaram que é quase impossível não se envolver com seus alunos, contudo, consideram complexo demais dialogar com tantas diferenças, conflitos familiares, indisciplina. Entendem a necessidade de manter a ordem e relacionam essa tarefa ao silêncio e a imobilização, o que por sua vez culmina numa prática autoritária de “correção” e controle.

Nessa perspectiva, o envolvimento com as crianças acaba não sendo efetivo, é de certo modo, superficial. Para La Taille (2009), reprimir, moldar as crianças é negar a infância. A crise de sentido é percebida não apenas pelas crianças, mas pelas próprias professoras que reclamam dos tempos atuais, dizendo não reconhecer mais as crianças, alegando ser cada dia mais difícil a educação na infância. Para Lessard (2007), o trabalho educativo não apenas se tornou mais complexo, como também perdeu a qualidade.

Lessard (2007, p. 38), afirma que os professores “[...] não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem”. Entende ainda que do ponto de vista comunicacional ensinar não é tanto fazer uma alguma coisa, mas fazer algo significativo, um sentido que perpassa e se permuta em classe, é o professor esse alguém que constrói sentido, além das próprias crianças. Para La Taille (2009), o sentido não é imposto, mas sim despertado. Dessa forma, a relação com as crianças não pode ocorrer de forma vertical, mas na horizontalidade do encontro,

sabendo que é também na horizontalidade que a infância é construída socialmente (LOPES, 2007).

A escola deve estar em sintonia com a vida dos alunos (LESSARD, 2007). Antes de alunos, são crianças, que precisam ser compreendidas como sujeitos sociais que já possuem história, sendo necessário que nossas histórias sejam mais compatíveis com seus enredos. Lessard (2007) ressalta que a escola, além de instruir, educar e socializar, também moraliza, reproduz o universo do trabalho, arranca a criança do seu mundo de brincadeira para inseri-la em um espaço com tempo condicionado e pautado como sério e importante que, no entanto, acaba não acompanhando seu tempo de aprendizagem.

Para La Taille (2009), a escola deve despertar interesses e formar alunos críticos, ativos e motivados pelo saber, promover uma aprendizagem que estimule fazer operações. Parece, no entanto, que estamos reproduzindo de maneira fabril a cultura do tédio, da pobreza da experiência, da vida sem sentido, vida pequena “[...] vida sem aprendizagem, vida sem conhecimento, vida sem criação, vida sem projeto, vida sem fluxo, vida sem energia, vida sem potência” (LA TAILLE, 2009, p. 15).

Sobre essa falta de sentido, essa pobreza da experiência, Benjamin (1994, p. 115), expressa que: “[...] hoje em dia é uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie”. Podemos compreender que temos a complexa tarefa de enfrentar a pobreza da experiência, de combater o conformismo em relação aos encontros corriqueiros, os momentos sem brilho, os dias sem cor.

A Educação Infantil tem a importância de construir o sentido junto às crianças. Se a lógica da superficialidade está instaurada em nossa sociedade, é necessário que seja combatida desde os primeiros anos da educação de crianças, permitindo mergulhos mais profundos na cultura e saltos mais ousados na direção de melhores realidades.

Nessa direção, Rodari (1982, p. 143) expressa: “[...] não nego que hoje seja necessária uma boa dose de imaginação para ver a escola diferente do que ela é, para pensar na derrubada dos muros do reformatório”. Esse desejo de transformação é próprio da fantasia, da linguagem imaginativa, que não se conforma com uma realidade fria e acabada, persiste entre as brechas e reconstrói as partes, percorre o todo, traz o novo, comprova que é possível.

Girardello (2005, p. 3) afirma:

Vários pensadores contemporâneos atribuem um papel crucial à imaginação nestes nossos tempos. Por um lado, a gente olha em volta e parece que tudo é repetição, reflexo e que estamos aprisionados em um labirinto de espelhos. Por outro, a gente tem consciência das enormes tragédias que acontecem. A sensação é a de que nunca

foi tão necessário que a humanidade conseguisse imaginar como as coisas poderiam ser de modo diferente.

As professoras das duas instituições investigadas sempre afirmaram considerar a imaginação como muito importante na infância, mesmo confessando não saber as melhores maneiras de contemplar essa linguagem. Durante as atividades e principalmente ao escutar as crianças falando de coisas tão fantásticas, as professoras demonstravam se admirar com a riqueza das falas. Pilar afirmou entender as fantasias como uma preservação da infância, afirmou que: “[...] é cada dia mais difícil ver essa magia na infância, há muitas coisas ruins que influenciam, a violência, a falta de amor, o consumismo” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Essa professora entende que o cultivo da fantasia auxilia na superação de muitos problemas presentes na infância, pois leva a criança a viver situações de prazer e sonho. Os pais também concordam com essa justificativa e declaram ter percebido a diferença no relacionamento com os filhos:

[...] é tão lindo ver ele fantasiando! Pega os brinquedos ou usa até uma caixa de papelão e brinca, dá risada, fala com o amigo imaginário, e conta tudo pra mim e pro pai dele. O Pedro não tinha muito disso, sabe!? Ele não era muito de ficar imaginando. Mas nesse ano, quando começou as histórias e as brincadeiras de imaginar, nossa! Que bonitinho! É tão bom ver que ele está vivendo bem a infância dele. E pensar que tem tanta coisa ruim nesse mundo de meu Deus (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Perante a importância da atividade imaginativa, também percebida pelos sujeitos participantes aos seus modos, podemos compreender que suscitar o sonho, a fantasia, não representa um mero recurso de ilusão, de fugir do real, de mera distração. Educar para a imaginação é corresponder a uma necessidade humana de criar e recriar, representar, projetar, expressar, brincar, sentir, transformar. Essas práticas são próprias de uma escola viva, sendo que:

[...] o discriminante mais autêntico é exatamente este: a escola para “consumidores” está morta, e fingir que está viva só retarda sua putrefação (que todos percebem); uma escola viva e nova pode ser apenas uma escola para “criadores”. É como se nela não existissem “escolares” e “professores”, mas homens inteiros (RODARI, 1982, p. 143).

Tendo já sentido os odores de putrefação, mesmo que muitos digam não sentir, sabemos do dever de lutar por uma escola viva e que nem todos querem gerá-la. Os adultos dispostos certamente deverão enfrentar as dificuldades consequentes de uma ousada decisão, mas terão total apoio das crianças que ao perceberem um olhar compatível às suas esperas, sensível às suas fantasias, envolvem-se mais intensamente no processo de encontro e tornam-se parceiros. Não havendo esse interesse por parte dos adultos, as crianças buscarão seus subterfúgios para viver a infância, reivindicando o direito de sonhar, o direito de fantasiar, o

direito de brincar. De maneiras particulares, as crianças subvertem a ordem imposta pelos adultos (CORSARO, 2011).

Ao identificar essa capacidade de subversão das crianças, percebemos a necessidade de entender melhor essa relação de “contrários”: as normas previstas pelos adultos e os “desvios” seguidos pelas crianças. Corremos o risco de desenvolver atividades padronizadas e pautadas nos saberes estereotipados de infância sem realmente conhecer as crianças, que por sua vez terão que driblar as estruturas dispostas para seguir uma direção mais satisfatória. De algum modo podemos diminuir o conflito ao entendermos os modos de tornar as atividades mais significativas. A distância entre nossas abordagens e os interesses das crianças pode diminuir se considerarmos melhor suas interpretações, se adaptarmos as atividades a serem desenvolvidas a partir de suas esperas.

4.3 – Histórias abertas: um caminho encontrado

Compreendemos que ao escutar as crianças podíamos identificar seus temas de interesse, seus modos de brincar, suas realidades e construir enredos a partir desses diálogos. Desde os tempos de iniciação científica já havíamos percebido que uma das atividades que as professoras mais relacionam ao imaginário infantil era o contar de histórias, mas não houve uma reflexão mais profunda sobre as possibilidades de seu desenvolvimento.

A maioria das salas de Educação Infantil das instituições possui livros produzidos para as crianças, dispostos em armário ou mais especificamente no “cantinho do conto/da leitura”. As professoras alegaram no início dessa investigação que contam histórias para as crianças e que trabalham o contexto narrado em outras atividades da rotina, afirmavam que essa atividade é importante. Girardello (2005, p. 5) afirma:

[...] um dos estímulos mais importantes à imaginação infantil: a narrativa. Todos nós sabemos o quanto as histórias permitem o exercício constante da imaginação, o vôo para o mundo paralelo onde, por meio do prazer poético, as crianças estão, na verdade, “trabalhando”, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer e de construir a si mesmas. A narrativa é uma ponte entre a imaginação e a cultura.

Ao acompanhá-las, de forma especial em uma das instituições, percebemos que o contar de histórias estava muito ligado às atividades para alfabetização. Algumas das professoras trabalhavam as letras e sílabas envolvidas nos enredos ou utilizavam do tema para outras atividades também de trabalho. Sem questionar suas atividades, propusemos a elas o

contar de histórias voltado ao brincar e a partir disso vivenciamos juntos muitas experiências de narrativa, e descobrimos belas histórias e bons caminhos para abordá-las.

Descobrimos, sobretudo, que o contar de histórias necessita de outros elementos além da própria narrativa. Cada enredo tem seus cenários, seus personagens, e isso não pode ser ignorado. Há um mundo de possibilidades em cada roteiro, ao nos preocuparmos em fazer de forma mais significativa possível o encontro com essas realidades, as experiências serão mais enriquecidas, mais satisfatórias e isso nos aproxima da infância.

O contar de histórias parece ser uma necessidade humana que desde os tempos mais primórdios permitiu que cenas fossem imaginadas, contadas, recontadas, transformadas, eternizadas. Como sujeitos históricos, temos nossas histórias que em tantos momentos parecem buscar o mesmo brilho dos contos, a mesma magia das fábulas. Fernandes (2008, p. 20), nos lembra que:

Em tempos passados, tanto as fogueiras como as lareiras representavam um contexto de susbibilidade. Era em redor destas que se contavam histórias fantásticas com o intuito de educar e entreter. Pelo suspense ensinava-se a cultura, a coragem e cimentava-se a identidade de um povo.

Podemos ainda considerar os fins de tarde no sítio, nas fazendas, quando após a dura lida do trabalho, as crianças sentavam na varanda para ouvir as histórias de seus pais junto de algumas toadas de viola caipira. Isso fez parte (e ainda pode fazer parte) das realidades das famílias do interior paulista das escolas investigadas, sendo que mesmo após intenso labor era reservado um tempo de convívio e preservação do que lhes era íntimo, sua cultura, suas histórias.

Além de lareiras e fogueiras, o lampião, ao ser acendido fazia entender que o sol já estava se pondo e chegava a hora do descanso do dia. Nesses contextos tão nostálgicos e bem lembrados pelos mais velhos, podemos perceber os rituais do contar de história, a atenção dada a esse momento do dia, a importância dessas vivências para repercutir os saberes, os mitos, as mais intrigantes histórias que para as crianças rendia um momento “[...] mágico que nos transportava, como se fôssemos o Peter Pan, para a terra do nunca” (FERNANDES, 2008, p. 20).

Para Fernandes (2008), nossas avós pareciam entender o poder da magia de tais experiências e a importância dos cenários, entretanto, com a evolução da escrita e da editoração, o conto parece perder sua força inicial. Podemos entender o tamanho ganho em poder documentar as mais antigas histórias e formar os mais ricos arcabouços culturais, mas é verdade que não há mais essa preocupação com o momento da história. Em tempos tão corridos e complexos, um livro torna-se uma fuga temporária para outra dimensão. No caso

das crianças, nos tempos atuais há uma imensa variedade de histórias, cheias de cores, de alto relevo, e as novidades não cessam, pois há um mercado demonstra estar muito mais interessado que os próprios pais e professores.

Quem sabe, tenhamos perdido um pouco do olhar ritualístico, de preparar o momento, de prender a atenção. Há instantes em que parece que já não há mais novidades, mesmo existindo tantas histórias desconhecidas. Pode ser que não estejamos dando devido valor às narrativas e façamos com que o momento do contar de histórias não tenha a mesma magia de outrora. No entanto, consideremos que é possível acender a fogueira, preparar a varanda, pegar a viola e juntar as crianças, é necessário que tenhamos boas histórias que rendam sentido aos pequenos e, sobretudo, tenhamos vontade de viajar com eles para além das páginas, fantasiando e levando-os a fantasiar.

O contar de histórias na Educação Infantil parece ser mais convidativo e prazeroso às crianças quando ocorre dentro de um ambiente transformado para esse fim, quando há identificação com seus contextos de vida, quando há desejo do contador em apresentar outros mundos e brincar com a história, tendo a liberdade de reconstruí-la. Neste estudo, o contar de histórias se tornou um dos momentos da intervenção. Antes dos jogos de fantasia, narrávamos um roteiro sempre único e originado a partir das realidades apresentadas pelas crianças. A narrativa ocorria sempre posteriormente a um momento de conversa, as crianças davam as pistas de cenários, personagens e cenas. Suas falas foram se tornando cada dia mais a principal origem das histórias.

Entendendo a importância da linguagem fantasiosa, identificamos a necessidade de apresentarmos as narrativas a partir de um número maior de materiais, utilizando fantasias e os mais variados brinquedos para contribuir com a construção imaginativa das cenas, sabendo que:

Dentro das salas de aula, podem ser construídos os cenários e montadas as cenas para cantar canções, pintar no cavalete com as tintas coloridas, a sucata, a biblioteca, a caixa de fantasias, e também podem ser criados ambientes urbanos como o mercado, a banca de revistas, o cabeleireiro e outros. Uma casinha, uma cozinha, um escritório, cada um deles tem elementos novos para a experiência das crianças (BARBOSA, 2005, p. 5).

Esses detalhes a mais, requereram de nós um compromisso muito maior com a intervenção, tínhamos que imaginar os ambientes mais suscetíveis a fantasia, organizar materiais, construir cenários. Tudo isso só se concluía com um tempo suficiente para refletir, organizar, montar junto das professoras e crianças, ou antes do encontro com elas, para fazer-lhes suspenses e surpresas. Percebemos que esse exercício nos aproximou mais da infância

pesquisada e parceira, contribuiu para que mais bem entendêssemos os olhares das crianças, nos fazendo compreender que: “[...] não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo” (BASTIDE, 1961).

Ao preparar cada intervenção, acabávamos retornando aos momentos já vividos, relendo os diários de campo, ouvindo as gravações, comparando as fotografias, tudo parecia contribuir para a construção do enredo mais significativo e do espaço mais fantástico para sua contemplação. Isso exercitava nossa própria imaginação, ao pensar,

[...] ofertas concretas de espaços onde podem ser vividas suas aventuras, como bosques, grutas, túneis; artefatos para poderem compor, como módulos de madeira, escadas, cordas, tábuas, pedras, panos, arvores com estrados e de diferentes alturas, caixas, pranchas, barris, pneus, caixa de areia e de água, um jardim, um pomar e criação de animais. São espaços que estimulam o imaginário. Essas pequenas aventuras permitem-lhes, sobretudo, reinventar os espaços dos contos, das histórias; é igualmente no espaço que se desenvolvem os signos da leitura e onde se constroem as imagens (BARBOSA, 2005, p. 5).

Além dos cenários e fantasias, tornou-se primordial garantir as expressões teatrais mais fidedignas durante a narrativa. As crianças se envolviam mais intensamente quando as falas eram bem características, quando havia mais movimento durante o contar da história, quando variávamos o humor, marcando bem os sorrisos, as gargalhadas, as caretas, medos, coragem e os mais diversos sentimentos humanos. Nesse sentido, Harris (2005, p. 125) afirma:

[...] revisando las diversas tácticas de simulación que empleamos –el uso de entonación teatral, la referencia a un planeta distante, la instrucción de utilizar la imaginación para hacer un mapa mental de la premisa inicial- todas tendían a inducir a los niños a tratar esta premisa inicial como un punto de partida importante –una estipulación o premisa que debía ser aceptada como verdad, por lo menos temporalmente-. Por el contrario cuando el entrevistador comenzaba con un enunciado falso o extraño presentado en un tono natural, los niños podían no darse cuenta de que el enunciado era una suposición importante para aquello que seguía, y no lograban integrar este enunciado con las premisas que seguían a continuación.

As crianças observam atentamente as falas e as expressões dos adultos, esse processo é fundamental para seu desenvolvimento, o que podemos chamar de “*Mimeses*” (ou mimese, origem grega), representa o “[...] dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido: representação e expressão são indissociáveis nesse processo” (SCHLESENER, 2009, p. 149). Essa capacidade de apropriação e reconhecimento do mundo não se esgota num mero imitar, para Benjamin (1985, p. 108): “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas”.

Baudelaire (1993, p. 223), considera que: “[...] a criança vê tudo como novidade; está sempre embriagada. Nada se parece mais com o que chamamos do que inspiração do que a alegria com a qual a criança absorve a forma e a cor”. Entre várias cores e formas expostas nos encontros com as crianças, pudemos compreender o papel do adulto como o outro que demonstra, que expõe, que provoca, que desafia, que inspira, que atua no encontro do sentido, que apresenta partes de um todo a ser vivido, que sobretudo, estimula a memória e a imaginação, conexão apresentada desde Aristóteles, que além de ser histórica é fundamental para a educação (EGAN, 2005).

Era comum as crianças repetirem as falas logo após serem ditas por nós ou pelas professoras, que reproduzissem as expressões faciais, que se movimentassem demonstrando as emoções geradas pelo enredo, que saíssem correndo no meio da história para já vivenciar de forma mais ativa a narrativa. Além de representarem conforme as expressões apresentadas, as crianças chegaram a questionar as atuações, expressando, por exemplo: “- Eu não choro assim! (Carolina)”, “- O peixe não faz esse barulho! (Gustavo)”, “- O lobo tem que ser bravo! (Bruno)” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Ao observar os olhares e as expressões, parecia que havia um turbilhão de imagens indo e voltando em suas mentes, se combinando e produzindo cenas. Durante todas as histórias, as crianças se levantavam para contar um fato relacionado ao roteiro que estava sendo narrado, ao que já haviam vivido sobre isso ou que imaginavam viver, depois de serem escutadas elas voltavam saltitantes para o lugar, vibrando a cada passo do personagem.

Fomos percebendo como as crianças constroem rotinas, elas se organizavam para cada momento vivido na intervenção, chegaram a reivindicar que a história começasse depois de uma viagem para o mundo das histórias, elas diziam que queriam viajar e escolheram uma nave espacial como meio de transporte (Instituição II). Dessa forma, antes de começar a história, elas aguardavam o comando: “- Todos em suas naves”, e em seguida “- O que precisamos fazer?”, e elas respondiam: “- Por o cinto tipáaaa, tipáaaa...capacete brooom, tip...ôculos, uoww...”, iam acrescentando coisas inusitadas: “protetor de ouvido...protetor de queixo...protetor de boca...tênis...”, quando uma criança apresentava um certo objeto, as demais falavam outros relacionados: “cueca...calcinha...short...calça...camisa...blusa”, e ainda questionavam: “não pode colocar o sapato antes da meia! Não vai escovar os dentes antes de ir?” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Em uma dessas vivências, propusemos que eles ligassem para seus pais avisando que iriam viajar, uma das crianças (Salomão, cinco anos) fez essa fala: “- Alô, mãe? Sou eu! Uhum, vou viajar! O prô Tony vai! Vamos pro espaço...visitar planeta! Temos que

ir..Beijo...fica com Deus! (Salomão falou em alta voz, algumas crianças apenas fizeram o gesto de ligar, mas não conseguíamos reconhecer se estavam falando algo ou apenas balbuciando). Depois de Salomão falar, começamos a escutar as conversas, entre as falas: “- Eu num vou bagunçar” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Essa atividade se transformou em um ritual da intervenção, em alguns momentos tentamos ir direto a história, mas logo ouvíamos: “- A nave! A nave!... capacete, cinto”. As crianças demonstravam um prazer imenso quando após gritar: “- Chuva de meteoro!”, todos expressavam medo e se abaixavam fazendo curvas, se sentiam como comandantes da viagem. As falas eram bem diversas: “- Olha! É uma cobra”, “- Dragão de fogo!”, “- Um cavalo!”. Cavalos e cobras não são entendidos como comuns no espaço, mas todas vivenciavam como se assim fosse, alguns chegavam a propor: “- Não! É um alienígena!” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Em certa intervenção, havia em uma das turmas um menino recém-chegado à instituição (I), durante a viagem espacial ele parecia não entender o que estava acontecendo, olhava com suspeita e demonstrava que tudo era estranho. As próprias crianças apresentaram a fantasia que vivíamos, seguravam sua mão, o puxavam para brincar, e ao longo das semanas ele participou mais intensamente. Na instituição II, uma das meninas se responsabilizou em ajudar uma colega vinda do Japão, ensinando-lhe as brincadeiras.



(Figuras nº 29 e nº 30 – Maria apresentando seu país e suas culturas para a amiga Yani)

Durante as atividades, as crianças riam, se movimentavam das mais diversas formas, gritavam, pulavam, se abraçavam, e muito nos desafiavam. Em vários momentos ficávamos sem respostas para seus questionamentos. Uma delas em especial nos perguntou: “- Quando vamos viajar de verdade?” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Poderíamos simplesmente dar uma resposta evasiva qualquer, lançar uma data ou afirmar que nossa viagem é de verdade, mas silenciamos. Refletimos que:

Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados. Poderemos de resto, justamente, interrogar-nos sobre se essa imbricação não ocorre também no mundo dos adultos, isto é, se toda a interpretação não é sempre projecção do imaginário e se o “real” não é, afinal, o efeito da segmentação, da transposição e da recriação feitas no acto de interpretação de acontecimentos e situações (SARMENTO, 2004, p. 26).

Tivemos que aprender a fantasiar a partir dos contextos de vida das crianças para conseguirmos ser compatíveis com suas culturas. Pudemos acompanhar as histórias pensadas se transformando em histórias vividas, protagonizadas por aqueles que parecem acreditar mais em seus sonhos do que os adultos. As experiências geradas nos levaram a repousar sobre os filmes de nossa infância passada, da qual permanecem gravados os momentos de sonho, de quando ainda crianças acreditávamos que um dia seríamos heróis. Como afirmou Bastide (1961, p. 153):

E nós adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.

Ao observar as atividades das crianças durante as intervenções e também intervalos, percebemos que há brincadeiras de nosso tempo que ainda sobrevivem mesmo timidamente. Há canções ainda cantadas por alguém, e são as crianças que preservam essas culturas e as transformam de tempo em tempo. As histórias vão sendo continuadas, reescritas, decoradas com detalhes dos novos atores e autores. Entendemos que,

[...] são as crianças que, dessa forma, asseguram a continuidade tradicional, através dos elementos da sua cultura, continuidade essa posta em crise pelo desaparecimento absoluto ou parcial daqueles traços na cultura adulta. Mas há outros elementos na cultura do grupo infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural (FERNANDES, 1961, p. 172).

Esse patrimônio cultural muitas vezes é colocado à margem das rotinas, e pouca atenção é dada às construções realizadas pelas próprias crianças. Pelo fato de termos um planejamento já previsto ou uma apostila a seguir (caso da instituição II), corremos o risco de não permitir que a criança tenha uma maior liberdade para construir suas histórias e culturas. Aprendemos com elas, que uma história pode mudar de rumo, uma atividade pode ganhar novos enredos. Percebemos a importância das chamadas:

[...] histórias “abertas” – isto é, incompletas ou com um final a escolher – têm a forma do problema fantástico: a partir de certos dados, decide-se sobre sua combinação resolutive. Nesta decisão entram cálculos de várias proveniências: fantásticos, baseados no puro movimento das imagens; morais, referendados nos conteúdos; sentimentais, referendados na experiência; ideológicos (no caso de decifrar uma mensagem “mensagem”). Pode ser que no transcorrer da discussão sobre o final da

estória apareçam questões que não digam mais respeito à própria estória discutida. E é melhor mesmo sentirmo-nos livres: abandonaremos a estória ao seu destino e aceitaremos as questões propostas [...] (RODARI, 1982, p. 128).

Esse movimento de histórias permite o sentido de um constante recomeço, da oportunidade de construir um novo mais agradável, mais belo aos olhos, mais compatível aos sentidos. Isso não significa ir sem um plano à instituição, é preciso muito preparo e organização de todos os detalhes da experiência, contudo, se as crianças propuserem novas direções, é de grande valia escutá-las e expressar a importância de suas falas, de sua participação, seguir suas direções.

Em uma das intervenções, vivenciamos uma história sobre árvores, começando pela fase das sementes até chegar a uma floresta. As crianças se abaixaram para representar a semente e foram se levantando como árvore a ganhar altura. Elas mesmas afirmaram que tínhamos que molhar as sementes para que brotassem, para isso buscamos água em uma fonte imaginária, que tinha uma torneira aérea, brincávamos com elas de pegar água e jogar nas sementes, quando íamos passar para a próxima fase, Paulo exortou:

- Hei! Você molhou a Isa! (As crianças pararam para ver a continuação). Aí então eu disse: - Desculpa! Vamos secá-la! (Pegamos uma toalha imaginária e secamos a Isa). Depois disso, ele ainda afirmou: - Joguei água em você! Chuáááá... (Fingi me afogar e depois joguei água nelas, todas riram). A árvore deixou de ser o foco principal, para que eles brincassem de se molhar com as águas que somente eles podiam enxergar (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).

Esse fato se tornou parte da história, ao falarem sobre a experiência, as crianças citavam o brincar com as águas. Entre outras falas, ouvimos: “- Da minha semente nasceram várias árvores!” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013). Todos nós estávamos focados na semente que germina e gera uma árvore, mas Pietra (quatro anos) afirmou que de sua semente nasceram várias árvores, ela expressou com firmeza e fez movimentos no ar, como que formasse uma floresta, outras a seguiram e assim brincaram.

Em outro dia, falávamos de uma cidade cujo personagem da história iria visitar. As crianças expressaram diversas coisas que lá haveria. Nenhuma delas reside na região central de seu município, dessa forma entenderam como uma viagem para o centro e foram nos contando sobre as vezes que foram às compras com seus pais, supermercado, shopping, praça, parque e igreja.

Disseram-nos terem visto muitas coisas legais. Falaram da quantidade de pessoas, dos brinquedos nas lojas, dos carros, ônibus e motos. Mas também de coisas ruins, como o medo se perder, o barulho e as pessoas bravas. Nessa parte da história, elas começaram a fantasiar mais profundamente, falando de bichos grandes e monstros. Concordamos que nem tudo na

cidade é legal, que tem coisas ruins. José afirmou: “- Não tenho medo! É só fazer assim...”. Em seguida, José colocou as mãos sobre a cabeça, fez um barulho como se soltasse um poder, logo, Matias questionou: “- Não! É assim...”. Matias fez um movimento com as mãos juntas, como uma ressalva ao que José havia feito. Outras crianças manifestaram “seus poderes” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

As crianças continuaram a revelar: “- Na cidade tem ladrão, que rouba as coisas dos outros! Eles não são legais!”. Questionei: “- E a gente? Como temos que ser?”. Elas responderam que temos que ser legais e não fazer mal: “- Tem que ser amigo e cuidar dos outros”. Em seguida, João expressou: “- Eu cuidava do Rafa, quando os moleques grandes queriam bater nele, eu enfrentava eles, porque o Rafa é pequeno!” (Os meninos grandes parecem ser as crianças do Ensino Fundamental da própria instituição II). Rafa demonstrou timidez, fez um gesto de confirmação com a cabeça e foi dar um abraço no João. Em seguida, as crianças começaram a falar de seus amigos (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Percebemos que a partir das falas das próprias crianças, outras revelavam também suas histórias. Esse exercício de contar e escutar permitiu compreendê-las e ainda refletir sobre os modos com que interpretam as realidades, as situações, as pessoas. Percebemos que se o “Era uma vez...” permitir que a criança tenha de verdade vez, as histórias serão tão belas quanto ou ainda mais especiais do que as trazidas pelos livros.

Acreditamos assim num infinito mar de histórias, cheias de personagens, de cenários e recomeços, como expresso na obra de Salman Rushdie (1991, p. 62):

Em diferentes áreas do Oceano havia diferentes tipos de histórias, e como todas as histórias que já foram contadas e muitas que ainda estavam sendo inventadas podiam se encontrar aqui, o Mar de Fios de Histórias era, na verdade a maior biblioteca do universo. E como as histórias ficavam guardadas ali em forma fluida, elas conservavam a capacidade de mudar, de se transformar em novas versões de si mesmas, de se unirem a outras histórias e assim se tornarem novas histórias; de modo que, ao contrário de uma biblioteca de livros, O Mar dos Fios de Histórias era muito mais do que um simples depósito de narrativas. Não era um lugar morto, mas sim cheio de vida.

Essa obra, apresenta Rashid Khalifa, um contador de histórias que depois de uma grande decepção em sua vida, descobriu “que sua boca estava tão vazia quanto seu coração” (RUSHIDIE, 1991, p. 22). O contador havia cancelado a assinatura do fornecimento de histórias, e seu filho Haroun adentra uma aventura para reverter tamanho mal. O menino descobre que as histórias do mundo estão correndo risco, por isso: “[...] o que importa é salvar o Oceano! – Vamos percorrer todo o terreno, - E encontrar a fonte do veneno!” (RUSHIDIE, 1991, p. 101).

Para preservar este oceano, devemos enfrentar o “[...] tirano que prega o ódio contra as histórias, os sonhos, as fantasias e a fala em geral” (RUSHIDIE, 1991, p. 187). Quem sabe esse tirano seja a nossa própria dificuldade de desprendimento de nossas racionalidades exatas, a saga por resultados quantitativos em nossas instituições, o receio de mergulhar, de se permitir a essa aventura “[...] tão famosa e tão invisível” (RUSHIDIE, 1991, p. 88).

Temos o dever de manter vivo o fluxo das histórias, num desejo de fazer mais pela infância, de oferecer maiores possibilidades de viagem, de não nos conformarmos com realidades frias e cabais, com a repetição e o reflexo, perante o sentimento de que estamos:

[...] aprisionados em labirinto de espelhos. Por outro, a gente tem consciência das enormes tragédias que acontecem. A sensação é a de que nunca foi tão necessário que a humanidade conseguisse imaginar como as coisas poderiam ser de modo diferente (GIRARDELLO, 2005, p. 4).

Girardello (2005), ao afirmar a necessidade atual de imaginarmos realidades diferentes para a humanidade nos remete a refletir sobre a importância da linguagem imaginativa para a manutenção da vida, para encontrar novos caminhos, para suscitar mudanças. Nesse sentido:

[...] parece que dar as melhores condições ao florescimento da imaginação das crianças assume, neste momento, um caráter de tarefa histórica permanente. A gente precisa preservar a qualidade desse parque de recreio, a riqueza da “clareira imaginária” como espaço de ensaio e lugar potencial para liberdade. É possível educar para a imaginação infantil, cultivá-la como se faz com a inteligência ou a sensibilidade. Há mesmo quem diga que a tarefa mais importante da educação é a educação da imaginação (GIRARDELLO, 2005, p. 4).

O contar de histórias foi identificado por nós como um importante caminho para contemplar as fantasias infantis, já que permite uma série de construções com as crianças por infinitas possibilidades de roteiros e cenários. O padrão percebido por nós nas instituições foi de narrativas que não traziam tantos recursos para envolver as crianças, mas as professoras não parecem ter a completa culpa, todas destacaram a carência desses saberes durante a formação inicial e também a falta de formação continuada, ao mesmo tempo demonstraram e confirmaram o desejo de aprender, a curiosidade, a preocupação.

A Sociologia da Infância nos rendeu um primordial fundamento para que as narrativas não fossem alheias às crianças. Os autores defendem a necessidade de escutá-las. Escutar as crianças é entendido como uma atividade central para respeitar o seu valor como seres humanos (ROBERTS, 2005). Sabendo que ao “[...] ser outorgada à criança o direito livre de voz também lhe é chancelado o livre direito de sua vez” (CARVALHO; MULLER, 2010, p. 76).

Dessa forma, buscamos desempenhar uma atividade em que as crianças não fossem apenas ouvidoras de histórias, mas que participassem da construção e narração, sem descaracterizar a importância do adulto, mas sim valorizar a participação infantil:

[...] autêntica, genuína, significativa nos termos próprios das crianças tem de incluir as dimensões que as constituem geracionalmente e culturalmente; abraçar seus desejos, esperanças, sonhos, ludicidades, comicidade, corporeidade, curiosidades, enfim suas formas de agir e compreender no e com o mundo (AGOSTINHO, 2010, p. 231).

O exercício de imaginar as histórias com as crianças nos desafiou a ponto de contestar nossas próprias fontes imaginativas, nossos imaginários, já que, para contribuir com a imaginação das crianças é preciso ter uma boa vida imaginativa, ao contrário não saberemos bem acompanhá-las e com os desafios que elas esperam. Nossa atitude:

[...] no ambiente em que a criança vive faz também uma enorme diferença: a qualidade da vida imaginativa das crianças se beneficia de um ambiente favorável ao seu faz-de-conta, e onde os adultos estejam também em contato com a sua própria vida de fantasia, e consigam apontar o mundo para as crianças, de modo sugestivo e inspirador (GIRARDELLO, 2005, p. 5).

Para Agostinho (2010), o papel do adulto é o de questionar as verdades absolutas, apresentar desafios, motivar invenções. Nesse sentido, deve-se ter a coragem de visar a grandeza, a ousadia de propor uma alegria que interpola, que sacode, que nos constitui (SNYDERS, 1988). A ousadia nos fez acreditar nesta temática e pelo desafio de apostar na grandeza este estudo se desenvolveu. Todas as histórias geradas foram bem vividas e alicerçaram diversas fantasias. As professoras foram gradativamente vivendo mais intensamente os roteiros e as cenas geradas, sobretudo, os sujeitos experimentaram uma nova relação com o contar de histórias, na qual o “Era uma vez” se encontra sempre aberto a novos caminhos a serem propostos pelas crianças, garantindo por meio de um vínculo de valorização e respeito, as primícias de um final feliz.

Acreditando nessa alegria que interpola, percebemos um importante caminho para agregar mais magia e significado para as histórias. Todo o enredo tem um personagem, e muitos personagens já foram criados e estão presentes em nossas culturas, sem desprestigiar a importância dessas criações, permitimos um espaço de criação de personagens, não apenas participantes de determinadas viagens, mas, os protagonistas dos roteiros contados, que se tornaram, sobretudo, amigos imaginários.

4.4 – A criação de personagens imaginários: outro caminho

A convivência com as crianças nos permitiu identificar as histórias que elas acompanhavam, os desenhos que gostavam, as atrações que assistiam diariamente. Todos os dias no momento das conversas as crianças citavam seus heróis ou personagens favoritos, reproduzindo os sons e as características, envolvendo-os nas fantasias vivenciadas. Sabemos que há uma diversidade de desenhos produzidos para as crianças, junto deles surge uma infinidade de produtos especialmente desenvolvidos para o público infantil, tanto brinquedos como vestuário e materiais escolares. As crianças contam os episódios que acompanham com maestria, fazem movimentos estilizados e trazem consigo objetos relacionados às atrações.



(Figuras nº 31 e nº 32 – Mochilas das crianças estampadas com desenhos animados)

Mesmo que as televisões estejam na imensa maioria dos lares, sabemos que nem todas as crianças têm possibilidades de adquirir um brinquedo ou outro produto de seu desenho favorito. As imagens, os comerciais alcançam os diferentes lares, mas não são todos os pais que conseguem presentear seus filhos com os produtos por eles sonhados. As crianças como sujeitos ativos que são, além de interpretar os desenhos sabem também perceber em seus contextos as reais possibilidades de viver o brincar, não estão alheias às condições de seus pais, não se prendem nem aos enredos apresentados pelo aparelho televisor e nem aos limites de suas condições sociais, já que,

[...] contrariamente ao que é correntemente veiculado pelo senso-comum, as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens (Buckingham, 1994 e 2000 e Pinto, 2000). Contrariamente ao que por vezes é dado por adquirido (Steinberg e Kincheloe, 1997), a análise política e simbólica dos produtos da indústria mercado cultural para a infância é insuficiente para objectivar as culturas da infância e a institucionalização contemporânea da infância (SARMENTO, 2003, p. 7).

Algumas crianças já no início das intervenções, apresentavam seus objetos e brinquedos temáticos. Quase sempre um relógio do Ben 10, uma sandália da Hello Kit, uma camiseta do Hot Weels, um arquinho da novela Carrossel. Nessa direção, Momo (2007, p. 307), considera que:

[...] na contemporaneidade, a paisagem escolar tem incorporado artefatos e ícones da mídia que acabam por compor um novo tipo de uniformização dos escolares. Seus corpos são padronizados não mais apenas por uniformes impostos por instituições. Eles tornam-se parecidos porque necessitam, porque desejam isso. Desejos semelhantes constantemente inventados e alimentados pela mídia e pela cultura de consumo acabam por imprimir aos corpos marcas similares.

Observamos crianças “[...] sedentas pela possibilidade de ostentar [...]” (MOMO, 2007, p. 316). Mas também havia crianças que diziam ter as vestimentas, acessórios ou objetos em casa, ou que os pais ainda iriam comprar, e ainda, havia os que improvisavam, mostravam seus sapatos sujos, sem desenhos e bem gastos, dizendo: “- É do homem Aranha Prô!” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012). Em certa intervenção:

[...] Hugo (cinco anos) caminhava com o braço levantado, mostrando o seu relógio do Ben10 e esperando a admiração de todos os colegas da escola. O relógio era o mais sofisticado dentre os dos meninos, era mais expressivo e atraente aos olhos. As crianças formaram um círculo ao redor de Hugo para admirar seu brinquedo/acessório, enquanto isso Matheus (cinco anos e meio) observava de um lugar mais distante, avistou uma fita no chão, amarrou-a em seu braço e se aproximou de nós dizendo: “- Aqui Prô! Meu relógio do Ben 10!”. Rapidamente seu colega Vitor Manuel (cinco anos) afirmou: “- Isso não é o relógio do Ben 10, isso é uma fitinha velha!”. Algumas crianças se aproximaram de Matheus para ver a fita e diziam que realmente não era o relógio do Ben 10, Matheus esquivou e olhando para o relógio do Hugo, respondeu: “Aquele relógio é o dele, esse relógio é o meu”. Matheus saiu correndo brincando com o “seu relógio do Ben 10”, e nos chamou para acompanhá-lo (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Frente a essas realidades, percebemos que os desenhos, os personagens e os filmes são conteúdos que ao atrair as crianças se tornam possibilidades de diálogos com elas, de temas para brincar, de caminhos para seguir, de histórias para viver, de coisas a fantasiar. Dessa forma, não devem ser ignorados, já que, fazem parte das culturas infantis, mais especificamente das formas culturais produzidas para as crianças. Sarmiento (2003, p. 6), entende que:

[...] os produtos da indústria cultural para as crianças devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus “consumidores”: dos filmes Disney às cartas Pokémon e da boneca Barbie às consolas da Mattel verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos. Eles tornam-se referências no mercado infantil pelo valor simbólico que lhes está associado e que, em larga medida, se sobrepõe ao seu potencial lúdico [...].

Entendemos que essas formas culturais repercutem dentro das instituições de Educação Infantil, podem ser ou não levadas em conta, independente disso as crianças estarão

vivenciando os enredos e recriando as realidades. Entretanto, o Sarmiento (2003, p. 7) afirma que:

[...] a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efectiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autónomas geradas pelas crianças nas suas interacções e nas interacções com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais.

Dessa forma, além dos conhecidos personagens que fruía entre as falas, percebemos que as crianças apresentavam enredos fantasiosos que desafiavam nossa compreensão, elementos que superavam os desenhos animados. Com os dragões, dinossauros e lobos, as histórias eram muito enriquecidas, com essas falas as brincadeiras pareciam ser muito mais prazerosas.

Algumas crianças ao se expressar verbalmente, dizendo sobre o que haviam brincado nos últimos dias, começavam a se movimentar em seguida, a fazer sons e afirmavam estar brincando com os personagens, ou enxergando-os em algum lugar da escola. Percebemos que, ao optarmos pelo contar de histórias fundamentado nas falas das crianças e suas criações, poderíamos também criar conjuntamente protagonistas para as narrativas, motivando a construção fantástica e compartilhando personagens imaginários, entendendo que:

As crianças não limitam seu faz-de-conta à substituição de um objeto por outro ou à criação de objetos e propriedades simulados. Começam a criar seres animados. De início, esses seres não possuem mente própria, mas aos poucos as crianças começam a acalantar estados mentais de faz-de-conta e a projetá-los nesses seres. Temos aqui boas provas do mecanismo projetivo (HARRIS, 1996, p. 58).

Como forma de fomentar a criação fantástica, afirmamos para as crianças que tínhamos um amigo das histórias, um menino do Pré que gostava muito de brincar. Não apresentamos imagens ou características mais específicas, para que as crianças trabalhassem com suas imagens mentais. Escolhemos um nome que não fosse de nenhuma delas: Lipe. Esse recurso surgiu a partir do encontro com as crianças, em meio as falas e as histórias percebemos uma possibilidade de abordagem que não encontramos em outros estudos, tal novidade nos pareceu eficaz, e obtivemos um êxito além do esperado.

Ao iniciar o contar de histórias, relembávamos que tínhamos um companheiro de aventuras, e os roteiros aconteciam em torno dele. As crianças se apropriaram rapidamente do nome, propunham passeios, coisas a fazer. Além disso, diziam ser amigas dele, saber onde mora e brincar com ele de muitas coisas. Entre as falas mais comuns ouvimos: “- Eu brinquei com o Lipe em minha casa!” (Samuel); “- A gente fez uma espada e enfrentou os monstros!”

(Paulo P.); “- O Lipe é meu vizinho!” (Margarida); “- Não! O lipe mora em Cambé!” (Tiago H.) (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012 e 2013).

No decorrer das intervenções, as falas referentes ao amigo imaginário se tornaram mais freqüentes. Lipe era um amigo da turma, mas que também estava à disposição de cada criança em particular. Em certa intervenção, uma das crianças nos questionou por não termos ido à sua casa para brincar com ela, isso era comum, especialmente as crianças que não tinham muitos amigos próximos de seus lares e ansiavam por companheiros de brincadeiras, explicamos que não era possível. Semanas depois, após falarmos mais sobre o Lipe, Clara afirmou: - Deixa! Vocês não foram! O Lipe foi, e a gente brincou um monte, ele é muito legal! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). Percebemos que além de Clara, outras crianças expressavam com emoção as brincadeiras vividas com Lipe, afirmando estar com ele sempre. O amigo imaginário pareceu ter se tornado uma opção de companhia sempre disponível e disposto a qualquer aventura.

Ao expressar sobre os amigos imaginários, Ferreira (2008b, p. 27), afirma que eles:

[...] moram no reino da fantasia...são companheiros de todas as horas, o conforto nos momentos difíceis...compinchas para as tropelias, heróis capazes de tudo...são a vida para além do real, a projecção do sonho, os confidentes da angústia e do medo. Chegam à hora marcada e partem no tempo oportuno. Inconfundíveis com os amigos reais, insubstituíveis pelo aqui e agora, são a magia e o poder ao dispor de quem os cria e recria...têm nome, gostos, vida, personalidade...feitos por “*peso e medida*” enchem a vida de novos sentidos, experiências e emoções. Estas criações são, para além da expressão da vontade e do desejo, a manifestação da percepção das barreiras da realidade e das possibilidades do mundo da fantasia...possibilidades que se importam para exercer adequadamente funções específicas no quotidiano dos seus criadores.

Como exposto, as crianças criam e recriam seus companheiros imaginários. Entre as crianças há imagens bem distintas do mesmo personagem, mas ao dialogarem sobre ele de forma geral, formam e apresentam uma imagem coletiva. Fazem constantes questionamentos sobre a sua existência e lugar de permanência, entre as falas, destacamos:

- Cadê o Lipe? Eu não to vendo! (Luzia); - O Lipe é invisível! É só um pensamento! (Pedro H.); - Eu brinco de esconde-esconde com o Lipe! (Carol Maria); - O Lipe ta escondido! (Sofia); - Eu também brinco com o Lipe, de Barbie! (Catarine) (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

A afirmação de Pedro H. não impediu que as crianças continuassem a fantasiar, Carol Maria e Sofia encontraram solução para o impasse ao dizer que Lipe está escondido, elas bem sabem que ele é uma construção imaginária, mas ao decidir pela fantasia elas não se prendem a realidade, o prazer está em ultrapassar esses limites, inventar outra espécie de realidade.

Para Harris (2005), o compromisso que a criança tem com a fantasia permite que um personagem possa ser transformado em um tipo de companheiro. A personificação pode ser

estabelecida a partir de um colega, um boneco, um objeto, ou um ser invisível. Harris (2005) retrata que as primeiras pesquisas sobre esse fenômeno sugeriam que as crianças que tinham um amigo imaginário sofriam de alguma dificuldade social. Estudos posteriores como as pesquisas de Marjorie Taylor (1998), afastaram-se desse apontamento e demonstraram que há poucas evidências consistentes no temperamento ou personalidade entre as crianças que inventam um personagem imaginário e as que não o fazem. No estudo dessa pesquisadora, referencial para a temática, foi comprovado que dois terços das crianças norte-americanas pesquisadas com menos de sete anos possuem um amigo imaginário.

Em determinada intervenção, dentro de um diálogo com as crianças, sem nos remetermos inicialmente ao nosso amigo imaginário, perguntávamos sobre os amigos que tinham, Francisco afirmou: “- Eu tenho dois amigos!”; “- Quais?” (Perguntamos); “- O Lipe!”; “- E o outro?”; “- Eu!”. Em uma atividade que envolvia desenho, Manuela afirmou: “- Aqui é a floresta, aqui é o céu, aqui sou eu, aqui é o Lipe” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

As professoras das duas instituições entenderam essa motivação para os amigos imaginários como um recurso inovador, ainda não tinham vivenciado esse tipo de experiência e expressavam que as crianças durante os outros dias da rotina afirmavam ter brincado com o Lipe em casa, no parque, na rua, na cidade. Elas nos ajudaram a perceber a repercussão das intervenções na vida das crianças e identificar possibilidades temáticas para as intervenções, demonstrando “[...] que as crianças são capazes de se (re)construir e (re)inventar a realidade, de acordo com as suas vontades e necessidades...eliminando os constrangimentos reais com as possibilidades que a fantasia lhes apresenta” (FERREIRA, 2008a, p. 254).

Além das professoras afirmarem ter evidenciado a evocação do personagem imaginário em outros momentos da rotina, os pais e responsáveis ao nos encontrar relatavam que seus filhos estavam “fantasiando muito” em casa, contavam as histórias vividas e falavam de um tal de Lipe. Patrícia, mãe de Isabella, disse-nos acompanhar a filha em suas brincadeiras, e percebia que ela dava nomes para todas as bonecas e passava muito tempo brincando assim, juntava todas elas e cantava as músicas aprendidas na escola. Patrícia disse se interessar pelas brincadeiras da filha e fazer o possível para contribuir com histórias e brinquedos, entende que essas atividades são muito importantes para a vida dela e que a fazem gostar mais da escola.

Os principais estudiosos sobre o fenômeno citam pesquisas nas quais as crianças foram questionadas sobre seus amigos imaginários. Esses estudos demonstraram que os companheiros podem ter as mais variadas formas e que há um período de prevalência muito variável desses amigos na vida das crianças. Essas informações demonstram que há

determinada importância dessa atividade na infância, mas, ainda são necessários mais estudos, especificamente no Brasil.

Para Taylor, Cartwright e Carlson (1993), questionar as crianças sobre os seus companheiros imaginários é uma maneira de aprender mais sobre a riqueza de suas vidas pela perspectiva da fantasia. Ao escutá-las podemos evidenciar uma diversidade de detalhes que são dados aos companheiros imaginários, características que não compreendemos facilmente, já que, dizem respeito a experiências e interpretações que podem ser produto de outras situações não acompanhadas pelo pesquisador ou pelo professor. No entanto, há também elementos que são apropriados pelas crianças durante as vivências com elas na instituição, pelos quais percebemos a intensidade e os significados gerados a partir das atividades realizadas.

Taylor, Cartwright e Carlson (1993) consideram que essa atividade é comum na infância, mas tendo em vista as diferentes realidades que podem ser encontradas, entendem que são necessárias mais pesquisas para determinar porque há tamanha variedade de amigos imaginários. Na perspectiva da Sociologia da Infância, podemos relacionar muito bem esse fato aos diferentes contextos sociais em que as crianças estão inseridas, dos quais percebemos as repercussões nas formas de viver a infância.

Os estudos sobre os amigos imaginários demonstram que as crianças podem utilizar diferentes objetos para transformar em seus companheiros imaginários, dos mais comuns como um urso de pelúcia aos mais inusitados como um pedaço de madeira. Já a realidade invisível, apresenta uma produção perceptivamente mais complexa, pelas quais as crianças chegam a insistir sobre a presença do amigo imaginário, com nome e personalidade própria, tornando-os permanentes em seus cotidianos e ainda envolvendo os adultos em seus diálogos.

Taylor e Carlson (2004, p. 1183), afirmam:

Nossos dados descritivos sugerem que os companheiros imaginários das crianças não se enquadram em categorias puras com relação às suas características físicas, personalidade, função ou qualquer outra coisa. Mesmo identificando o gênero de um companheiro imaginário não é simples. Além de machos e fêmeas, existem companheiros imaginários que, especificamente, não têm um gênero, aqueles cujo sexo é desconhecido, e aqueles que podem mudar o sexo. A diversidade deste tipo de jogo apresenta desafios para os pesquisadores que gostariam de saber como ter um companheiro imaginário está relacionado à compreensão social, teoria da mente, personalidade, ou outras variáveis de interesse. Uma análise mais refinada dos companheiros imaginários será necessária para aprender mais sobre os seus efeitos no cognitivo e no social (TRADUÇÃO NOSSA).

Nas duas instituições, percebemos essas diferentes tendências, tanto o recurso do objeto quanto o ser invisível. As professoras relataram que há crianças em especial que demonstram essa atividade com maior predominância, cujos bonecos são dotados de nomes, vozes e jeitos particulares. Para elas, essas crianças costumam ser mais ativas, mas há as que

ao brincar sempre sozinhas falam como se houvesse alguém com elas. Esse é um dos casos que para Taylor e Carlson (2004), torna-se difícil distinguir se há um amigo imaginário “permanente” ou na verdade é representação temporária, recurso para alguma brincadeira.

Harris (2005) relaciona a atividade de criação dos amigos imaginários com a representação. Podemos considerar como um caminho possível para que as crianças vivenciem a fantasia, podem trazer vários companheiros fantásticos para brincar ou apenas usar personagens sem o compromisso de permanência. Há crianças que podem não apresentar um amigo imaginário, mas ainda assim vivenciam suas fantasias com personagens imaginários esporádicos com intensidade. Criar um amigo pela fantasia consiste uma capacidade da criança, cujo interesse de construção pode variar.

Entre as crianças das duas instituições, percebemos que após a introdução do personagem Lipe, elas passaram a afirmar sua existência no plano real. Aumentaram também as representações com objetos, mas não necessariamente como personagens, majoritariamente como acessórios para os protagonistas das histórias construídas.

Podíamos escutar outros nomes além de Lipe sendo evocados, mas as crianças não necessariamente os repetiam na semana seguinte. De forma geral, apresentavam personagens diversos como monstros, o lobo, a cobra, o extraterrestre, o pássaro de fogo. Esses personagens surgiam no decorrer da história, mas não eram tão personificados, representavam vilões dos quais tínhamos que fugir ou enfrentar, feito isso, continuávamos o caminho, dessa forma, eram elementos de enredo, de representação.

No entanto, Lipe era sempre citado como um acompanhante fiel, as crianças ficavam por longo tempo expressando as aventuras, elas mesmas se questionavam sobre determinados fatos e compartilhavam certas idéias sobre o que Lipe gostava de fazer, as brincadeiras que ele preferia e detalhes sobre seu jeito de ser. Em uma das intervenções, já no início do encontro, as crianças disseram:

- Adivinha com quem que eu brinquei? (Pedro P.); – uhhh, eu sei! Com o Lipe! (Mariana C.); – Eu também brinquei com o Lipe! (Joana) – A gente foi no parque, subimos a arvore, o Lipe quase caiu! (Pedro P.); – Eu já vi o Lipe numa arvore! (Matias); – Eu também! Era bem grande, lá pro céu! (Pedro A.); – Ahh! Eu vi o Lipe, sabe a onde? (Mariana C.); – Na minha casa! Eu brinco com ele na minha casa! (Joana); – Em casa passa o desenho do Lipe na TV! (Pedro P.); – Passa? Eu num vi! (Matias); – Passa sim! É só ir mudando que aparece o Lipe! (Pedro P.); – Em casa não passa o desenho do Lipe! Mas semana que vem vai passar! (Matias) (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

Por meio dessas falas percebemos que as crianças compartilham o amigo imaginário. Taylor e Carlson (2004) expressam que a representação não é apenas apreciada como uma atividade solitária, e também, os companheiros imaginários podem ser compartilhados com

outras crianças. Inicialmente, não tínhamos o anseio de leva-las as a ter personagens oficiais, permanentes, mas, as narrativas parecem ter oferecido um espaço fértil para o nascimento de amigos imaginários, construções singulares e fiéis.

Ferreira (2008) realizou em Portugal uma pesquisa sobre amigos imaginários na infância e identificou cinco diferentes origens desses companheiros:

- Amigos Imaginários que nascem do (re)conhecimento/objectivação que a criança vai fazendo da realidade, de si própria e do(s) outro(s), enquanto seres individuais, com características, interesses, personalidade...peculiares e que, por isso, se apresentam como “crianças semelhantes” [...].

- Amigos Imaginários que nascem de personagens mediáticos da indústria cultural para a infância e que, expressão do reconhecimento das potencialidades do mundo da fantasia e da virtualidade, permitem explorar mundos (im)possíveis e satisfazer desejos, vontades e necessidades que a realidade apresenta como obstáculos e/ou desafios [...].

- Amigos Imaginários que são a expressão dos laços de frateria...que, mais do que a união dos laços de sangue, são a possibilidade de partilha dos processos de socialização e dos quotidianos, dos espaços e das experiências [...].

- Amigos Imaginários que se apresentam como coadjuvantes e companheiros de experiências, projectos e aventuras...que permitem à criança solucionar problemas do seu quotidiano [...].

- Amigos imaginários que se são a expressão do alterego da criança...outros “eus” que lhe permitem (re)experenciar e (re)viver e (re)inventar-se...que são parceiros metacognitivos que permitem que a criança experimente e explore todas as contradições e possibilidades que a realidade apresenta [...] (FERREIRA, 2008a, p.252).

Nosso amigo Lipe teve uma origem distinta das gêneses citadas, já que, de alguma forma ele foi apresentado às crianças e a partir disso, elas o tornaram um companheiro fiel. Podemos relacioná-lo aos personagens mediáticos, já que é um personagem das histórias narradas, mas ainda assim não há uma identificação total, já que não foram dadas características ou imagens do Lipe, diferente dos personagens mediáticos, cujas características são bem conhecidas pelas crianças.

Não encontramos o fato em outras literaturas e não era uma realidade esperada por nós, efetivou-se como um caminho inédito e permanente, sustentado pelas crianças. As duas instituições investigadas apresentaram a mesma resposta, é claro que com diferentes expressões e tendências, mas era o Lipe. As crianças deram outra direção ao recurso proposto no contar de histórias, em consequência disso, também renderam outra direção ao estudo, descobrindo e nos convencendo sobre um caminho para o trabalho pedagógico na Educação Infantil pautado na linguagem imaginativa, que por sua vez representou desde o principio um objetivo desta investigação.

As crianças nos convenceram sobre a importância desse fenômeno por meio da intensa repercussão percebida. As falas constantes sobre Lipe denunciavam que seria necessário ter uma atenção especial a essas manifestações. Para Harris (2005), as atividades que são trabalhadas com as crianças dentro de intervenções repercutem em suas vidas e isso não necessariamente ocorre após um longo tempo, pode ser apenas algumas semanas. Dependendo do grau de significado, de satisfação para a criança, perceberemos mudanças, elementos novos sendo apresentados, histórias inéditas sendo contadas e novas formas de brincar acontecendo.

Pais e responsáveis, professoras e outras profissionais auxiliaram a enxergar as repercussões dessa atividade de criação que foi entendida como um procedimento pedagógico. Os adultos da pesquisa não perceberam simplesmente referências ao Lipe, mas também histórias particulares, atividades autônomas surgidas a partir da liberdade das crianças em experimentar no plano fantástico durante momentos diferentes das intervenções. As histórias passaram a ser entendidas como “histórias do Lipe”, e o personagem passou a ter a companhia de uma amiga, a Lucy, essa amiga surgiu pela mobilização das meninas e em pouco tempo passou a ser lembrada nas falas das crianças.

A segunda personagem não conquistou o mesmo *status* que Lipe, mesmo não sendo esquecida. As crianças pareciam ter um compromisso especial com o primeiro amigo, sendo que em atividades de desenho elas sempre o representavam. Uma das colaboradoras da pesquisa imaginou que seria interessante construir um boneco do Lipe e apresentá-lo às crianças, porém ao refletirmos mais profundamente sobre o fato, identificamos que essa ação seria uma falta para com as crianças, já que não conseguiríamos reunir todas as características relacionadas ao personagem e feriríamos o princípio de liberdade da criação fantástica, tão íntimo dos amigos imaginários.



(Figuras nº 33 e nº 34 – O que quero desenhar?)

Dessa forma, o amigo da turma existe em cada criança, assumindo as mais distintas características. Entre as falas destacamos:

- O Lipe é legal! (Maria Helena); – O Lipe é sensacional! (João Paulo); – O Lipe anda de skate! (Vitor); – O Lipe não bate e nem belisca! (Ana Maria); – O Lipe sempre brinca! Ele é engraçado! Um dia ele caiu do telhado! (Bianca M.); – O Lipe gosta de correr, ele é rápido que nem Hot weell's! (Filipe); – O Lipe parece com o professor, ele tem topete e usa aparelho no dente! (Natan); – O Lipe usa camisa do Batman e é forte, muito forte! Ele levanta todo mundo aqui! (Daniel) (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

Esses diferentes modos de retratar o amigo imaginário foram identificados entre todas as turmas investigadas das duas instituições. Ao término de cada afirmação, as crianças acrescentavam um novo detalhe, concordavam ou discordavam, em muitos momentos permaneciam concentradas, parecendo buscar algo novo a dizer, e assim faziam. Demonstravam a capacidade de fazer julgamentos, em mesclar fantasia e realidade e decidir sobre a participação do amigo imaginário durante a brincadeira, que algumas vezes parecia recuar para dar mais espaço à representação de papéis pessoais. As referências mais comuns ao Lipe eram relacionadas aos momentos em que as crianças estavam em casa, em que brincavam sozinhas. Isso demonstra a atividade como um recurso particular, que será controlado pela criança e prosseguirá por tempo indeterminado.

Para Taylor e Carlson (2004), uma das lições a serem aprendidas com seu estudo sobre os amigos imaginários é de que a fantasia está bem viva na vida das crianças, e que essa atividade é tão presente no período da pré-escola como nas séries posteriores, representa um caminho sempre acessível, alternativa disponível às crianças para bem viver a infância.

Os amigos imaginários são um intrigante tema relacionado à fantasia infantil, ganharam um destaque especial neste estudo a partir do desejo de romper com as práticas corriqueiras do contar de histórias, em que as crianças permaneciam sentadas durante e depois da atividade sem vivenciar os enredos, sem conhecer os lugares e os personagens. Muito incomodava imaginar que uma atividade de tamanho valor pode ser desenvolvida sem o revestimento de um anseio particular em adentrar os mundos infantis com menor estranheza e maior encanto.

A inovação de motivar a criação de amigos imaginários e não apenas conhecê-los trouxe-nos o grande desafio de estudar mais profundamente o fenômeno para então saber interpretá-lo e poder contribuir com suas manifestações. Percebemos que além de ser um recurso particular da criança e um desafio de compreensão para os adultos, os amigos imaginários representam uma possibilidade de vínculo, já que, ao ser amigo de um temos maior chance de ser amigo do outro, mas se negarmos a presença de um, de alguma forma

também estaremos negando o outro. Identificamos que era importante responder as crianças, dizendo que estávamos vendo seus companheiros, que ouvimos os passos deles ao correr ao nosso redor, ou simplesmente atestar que acreditamos que eles estão com elas, que riem, que brincam, que dançam as mesmas canções e sabem fazer as mesmas caretas com as quais assustam os mais temíveis monstros deste mundo, deixando-as mais seguras.

Em certa vez, ao dizer que também havíamos visto o desenho do Lipe, perguntamos: “- Mas qual foi a história de hoje?”. Pedro P. respondeu sem demora: “- Foi a história da serpente, teve música, e ela tinha o maior linguão, fazia tssssssssssssssss” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012). A história da serpente havia sido construída e contada há algumas semanas, as crianças vivenciaram com muita intensidade as atividades, demonstrando ter sido um dia muito especial. Pedro P. continuou contando episódios do Lipe, assim como ocorrido durante as intervenções, ele havia relacionado o personagem e suas histórias aos desenhos da TV, e comentava mais sobre as aventuras do Lipe do que os desenhos transmitidos. A professora Lourdes admirou as falas e enalteceu o fato dele ser tão esperto e falar tão bem, ao contrário de momentos anteriores em que para ela esse tipo de atividade não chamava tanto a atenção, parecia assim que seu interesse por acompanhar a riqueza das fantasias das crianças estava aumentando.

As professoras de forma geral, assim como nós, sentiram-se desafiadas por tamanha repercussão dos personagens imaginários entre as crianças, era uma temática desconhecida em sua profundidade, mas isso não impediu que vivenciassem os enredos e com elas dialogassem. Em muitas vezes utilizavam do Lipe como um recurso durante seu trabalho, como forma de chamar a atenção das crianças, para contar outras histórias, para desenvolver brincadeiras.

Uma das professoras propôs a construção de um novo companheiro das histórias, mas que na verdade tinha a missão de fazer com que a sala permanecesse limpa e as crianças cuidassem mais de seus materiais. Era como um menino esperto que pegava as coisas perdidas e levava pra casa, por isso as crianças não podiam deixar os materiais no chão, assim também o lixo deveria estar bem organizado. A história animou as crianças e a professora obteve o êxito esperado, mas não chegando a ser um amigo imaginário o personagem fantasioso foi desaparecendo e as crianças não o relacionavam com o Lipe, para elas o Lipe era bom e o outro era mau, e esse outro foi esquecido após uma semana.

A grande maioria das professoras declarou utilizar o recurso “Lipe” em outros momentos e até mesmo em outras escolas, em algumas dessas instituições as histórias foram continuadas, permitindo o nascimento de Leleco e Lica, um amigo travesso e a irmã mais nova de Lipe. A criação dos personagens não significa como já relatado que eles se tornem amigos

imaginários, dependerá da própria forma de recepção das crianças. Nas duas instituições investigadas, em todas as turmas, percebemos que o Lipe avançou a fronteira do personagem e passou a viver junto às crianças a mercê de suas vontades particulares e em certos momentos, desejos coletivos. A Lucy foi citada como uma companheira por um número bem menor de crianças. Independente disso, entendemos que a criação de personagens auxilia no desenvolvendo da atividade criativa e agrega muito mais elementos, imagens, histórias, possibilidades para a criança.

Como já expressei, há companheiros fantásticos que podem estar materializados em objetos ou serem sujeitos invisíveis. Os estudos apontam que esse fenômeno é percebido na vida das crianças e por isso deve receber devida importância na Educação Infantil e nos demais espaços em que as crianças estão presentes.

O nascimento de Lipe não havia sido enxergado por nós como um elemento de tamanho alcance, sabemos ainda que não conseguimos abordar com profundidade a temática, já que não era uma realidade prevista, foi suscitada a partir dos encontros tendo em vista a valorização da participação das crianças, uma descrição aceita e transformada por elas, processo no qual visualizamos que não conseguimos medir muito bem as possíveis trajetórias por quais nossas falas e atitudes adentrarão. Desse modo, precisamos nos importar mais com cada feito, imaginar mais, fantasiar mais, acreditarmos mais na criança como sujeito social ativo e capaz, favorecer espaços potenciais de vida, suscitar o sonho, acreditar na transformação que juntos podemos realizar. Esperamos que essas experiências motivem novos estudos sobre os amigos imaginários, especialmente no Brasil.

O amigo Lipe é o amigo da escola, da casa e das histórias, que ao mesmo tempo mora na fazenda, no sítio, nos predinhos, na cidade, na floresta, bem perto, bem longe, em casa bem grande, em uma caixinha bem pequena, numa baixada escura, numa caverna com morcegos, numa fábrica de brinquedos, na rua de baixo, na casa da vovó, no quatinho do fundo, em baixo do berço do irmãozinho, no jardim de casa, na rua, na favela, na viela, ou simplesmente no coração, sem chance de ser perdido, pois se deixa encontrar a todo o momento.

4.5 – Nossas intervenções: histórias e experiências

Junto das professoras percebemos que as intervenções desenvolvidas ampliaram a experiência do imaginário para as crianças nas duas instituições, do mesmo modo, ao

acompanhá-las os adultos envolvidos passaram a compreender melhor a linguagem imaginativa. As histórias abertas e a criação de personagens imaginários foram os dois principais caminhos encontrados para contemplar a linguagem imaginativa na prática pedagógica. Para retratar melhor o processo vivido, apresentaremos as descrições e fotografias de algumas das intervenções desenvolvidas:

Nossa cidade: nesta intervenção, o personagem imaginário Lipe foi à Cidade, ele é um menino do sítio (as duas instituições estão situadas em áreas ligeiramente rurais), na casa dele tem bastante mato e bichos, quando os pais dele falaram que iriam para a cidade ele ficou pensando no que iria encontrar lá no centro (descrição mais significativa para algumas crianças). O que será que tem na cidade, lá no centro?

- Tem um monte de carro Prô! - Tem moto, ônibus, trem, avião... - Loja cheia de coisas! - Pipoca! - Prédio! Tem uns grandão! - Tem um monte de gente! - Tem shopping! - Mas será que só tem coisa boa na cidade? (indagamos) - Tem coisa do mal também! - Tem bandido que rouba, tem gente que mata! - Tem gente brava! - Vocês têm medo? (Perguntamos) - Quando eu fui pra cidade com a minha mãe eu fiquei com medo de me perder dela! - Eu não tenho medo Prô! Os cara do mal não me pega! - Mas vocês acham a cidade legal? - Sim! (coro de vozes) - Mas vocês falaram que tem coisa do mal, então ela não é toda legal! - Mas o mal não pega a gente! - Mas como seria uma cidade sem o mal? - Ninguém machuca ninguém, ninguém bate, num rouba as coisas...é tudo do bem! - Eu Tenho uma surpresa pra vocês, mas antes, vamos viajar pra cidade? - Vamos... (as crianças escolheram que Lipe iria de ônibus, então adentramos o nosso ônibus imaginário) - Todos entraram? - Sim... - Pode ir motorista! - Pisa fundo! - Vrummmm (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Para essa experiência não usamos um recurso material específico para retratar o meio de transporte escolhido, as crianças sentaram no chão em organizaram um ônibus, viajamos pela sala e depois em outro espaço da instituição, ao chegar na cidade (segundo ambiente) exclamaram: “- Os prédios! - Nossa! Um monte carro...”(DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). As crianças saíram imitando os barulhos das coisas e as pessoas da cidade, criaram carros e estradas. Em meio a essa cidade, chamamos as crianças para saberem o fim da história. Lipe foi à cidade e se divertiu bastante, mas como nem tudo é legal, Lipe percebeu que a cidade poderia ser melhor, que as pessoas poderiam ser mais legais, então ao voltar para a casa ele teve uma grande idéia, resolveu construir sua própria cidade com os blocos coloridos de sua caixa de brinquedos.

Disponibilizamos blocos de diferentes tamanhos e cores, as crianças afirmaram que fariam a cidade mais legal de todas, onde só haveria gente boa, casas e prédios bonitos. Ao término da atividade, expusemos a nossa cidade por um tempo para que as crianças a apresentassem, entre as falas destacamos: “- Aqui é nosso castelo, a rua, o castelo da minha amiga, a praça e a escola!” (Maria Eduarda); “ - Aqui é o meu prédio e dos meus amigos, em

baixo tem uma piscina e uma pista Rot Wells!” (Felipe); “– Aqui é minha casa! Aqui é a do Thiago, a sua Prô, e a escola” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Depois das apresentações “viajamos” de volta para a sala.



(Figuras nº 35 e nº 36 – Intervenção: nossa cidade)

Nossas estrelas cadentes: nesta intervenção, Lipe estava em seu quarto, já era noite, mas ele não sentia sono, ele percebeu que a sua janela ainda estava aberta, ao ir fechá-la Lipe enxergou o céu da janela do seu quarto, as estrelas brilhavam bastante, havia algumas bem grandes, outras bem pequenas, a lua estava cheia e bem bonita. Lipe ficou por um longo tempo olhando para o céu, tentando contar as estrelas e encontrar os planetas entre elas, quando foi dormir ele viu uma luz vinda do céu em direção a Terra.

Nessa parte da história, uma das crianças gritou que a luz que Lipe viu era uma estrela cadente, confirmamos:

- Sim! É uma estrela cadente! É uma estrela que deixa de brilhar no céu para vir a Terra. Ela vem cheia de luz! Brilha de montão! Ela desce bem rápido e se esconde onde ninguém consegue achar...quem já viu uma estrela cadente? – Eu! (coro de vozes) – Eu já peguei uma na minha mão! Ela piscava um monte! – Lá em casa sempre cai estrela cadente! – Eu nunca vi uma estrela cadente de perto! – É assim que a estrela cai, oh! (fez um gesto com as mãos) – Vocês já brincaram de estrela cadente? (indagamos) – Eu já! – Como que brinca? – O Lipe descobriu que conseguiria ter uma estrela cadente para brincar! Ele poderia fazer um brinquedo de estrela cadente e se divertir muito! Quem quer ter uma estrela cadente? – Eu! (coro de vozes) – Venham aqui! Vamos começar assim... (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Junto às crianças, construímos as estrelas cadentes com sulfite, fitas de papel crepom e barbante. Colocamos as fitas de crepom no meio de duas folhas sulfite e dobramos até o fim, amarramos com barbante e reforçamos com uma fita. As crianças brincavam de diversas formas e afirmavam poder alcançar o céu. Fomos à quadra como sendo a “morada das estrelas”. Uma das crianças nos chamou a atenção para com seu modo de lançar a estrela, Pedro girava várias vezes e lançava o brinquedo até alcançar a parede que ele chamava de

“grande céu”, e afirmava: “- A minha estrela vai bem altão e volta cheia de fogo azul (cor do crepom)! Tem um monte de planeta ali Prô! Mas a minha estrela fica maior que todas e só eu sei onde ela se esconde...” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figuras nº 37 e nº 38 – Intervenção: estrela cadente)

Após brincarem com suas estrelas as crianças viram que muitas fitas de crepom ficaram pelo chão, elas recolheram e disseram que eram os raios das estrelas, algumas colocaram os “raios” em suas estrelas e outras os devolveram como se fosse o cumprir de uma grande missão. No final da intervenção elas disseram que queriam brincar mais com as estrelas e com “outras coisas lá do céu”, desse modo, combinamos que na próxima história Lipe continuaria a se aventurar com as estrelas e muitas outras coisas lá do céu. Após a conversa, as crianças deixaram a “morada das estrelas” e voltaram para a sala de aula.

Nosso céu: Em outra noite, Lipe foi olhar as estrelas mais uma vez, procurava enxergar alguma cadente vindo para perto de sua casa. O pai de Lipe foi lhe dar um abraço de boa noite, o viu na janela olhando para o céu e lhe perguntou:

- Lipe! O que está fazendo na janela? – Oi Pai! Estou olhando as estrelas, elas brilham bastante, são tão bonitas! A lua também é! - Filho, sabia que a gente pode ver as estrelas mais perto? – Como Pai? - A gente tem que subir uma escada? – Hahaha! Não filho, espere aqui, vou buscar uma coisa. Lipe ficou muito curioso, não sabia o que seu pai iria trazer, enquanto esperava olhava o céu e quando uma estrela cadente apareceu seu pai chegou dizendo: - Aqui, filho! – O que é Papai? – Um telescópio! – Ahh! Eu acho que eu já vi isso ai em algum desenho! - Com o telescópio nos podemos ver as estrelas mais perto! Tente você! – Nossa...quanta coisa no céu! Eu vou chamar esse telescópio de “óculos planetário”. Nesse momento criamos nossos telescópios com as mãos, as crianças fizeram diferentes gestos, nos focamos para o teto da sala que se transformou em “nosso céu”. As crianças diziam: - Eu estou vendo um monte de estrelas coloridas! – Tem planeta e “aqueles negócio”... – Meteoro! – Isso! Tem um, dois, três...! – Aqui! Um ET... – Uma nave espacial. Após narrarem suas descobertas, continuamos a história: - Lipe gostou tanto das coisas que viu no céu que decidiu construir um céu em seu quarto, ele pegou suas tintas coloridas, suas massinhas de modelar e começou a fazer o seu céu, mais bonito do que ele viu com os “óculos planetário”! Quem quer fazer um céu bem bonito e cheio de coisas legais? – Eu! (coro de vozes). As crianças construíram painéis como “seus

céus”. Parte das turmas utilizou as massinhas de modelar e outra as tintas sobre o papel. As crianças expuseram seus céus e explicaram suas construções: - O sol aqui, manda os raios pra Terra, as estrelas só aparecem a noite, a lua também vai aparecer só depois! Ali é a nossa casa no espaço! (João) (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figuras nº 39 e nº 40 – Intervenção: nosso céu)

Ao escutar as falas das crianças percebemos a criatividade em suas construções, utilizaram de sua liberdade para compor enredos muito além da história. A última fala permite que identifiquemos um dado particular, João construiu “nossa casa” no espaço, em meio aos planetas e estrelas ele se lembrou de fazer um lar. Essas manifestações foram aumentando gradativamente, percebemos que os enredos estavam motivando as criações das crianças, por meio dessas atividades pudemos perceber melhor as capacidades de interpretação e criação das crianças.



(Figuras nº 41 e nº 42 – Intervenção: nosso céu)

Na conversa final as crianças sugeriram uma história com super heróis e estrelas, tínhamos então que retratar uma missão e seria importante que houvesse uma representação de super herói para as crianças, um acessório que as identificasse. Não podíamos fornecer fantasias a todas elas, não havia material suficiente, mas sabíamos que a capa era um elemento bastante significativo e acessível. Preparamos capas para que as crianças vivenciassem uma aventura como super heróis.

Um dia de super herói: nessa intervenção, vivenciamos a história em que Lipe sonhava em ser um super herói:

[...] ao assistir os desenhos da TV ele imitava os gestos e sons de seus heróis preferidos. Lipe achava as roupas dos super-heróis muito bonitas, ele queria muito ter uma igual, pediu ao seu pai que lhe desse uma roupa de super herói de presente, mas seu pai ficou triste pois não tinha dinheiro para comprar a roupa que seu filho queria, Lipe percebeu que seu pai não poderia lhe dar a roupa e disse pra ele que não precisava. Lipe deu um grande abraço em seu pai e foi dormir. Ao dormir, Lipe sonhou que um super herói estava em seu quarto e lhe dava um presente, ele acordou e viu a janela de seu quarto aberta e uma capa em cima de sua cama, correu para a janela e viu alguém voando bem longe. Lipe colocou sua capa e saiu correndo pela casa, foi mostrar a capa aos seus pais e brincou com ela o dia inteiro (mostramos uma capa e a colocamos sobre nossos ombros nesse momento). Já a noite, antes de dormir, Lipe foi dar boa noite as estrelas, mas não encontrou nenhuma no céu, olhou para todos os lados e não viu uma estrela sequer. Lipe foi dormir preocupado e sonhou com um super herói mais uma vez e ele lhe disse que as estrelas do céu haviam sido roubadas por um grande vilão estelar, para salvá-las era preciso viajar ao espaço, encontrar o cativo e soltá-las de lá. O super herói disse que precisava da ajuda do Lipe, por isso lhe deu uma capa, ele poderia voar para o espaço com ela. Eles foram juntos, viajando pelo céu, viram que tudo estava muito escuro. O super herói disse que só uma criança de bom coração poderia encontrar a prisão das estrelas e tirá-las de lá, Lipe foi voando pelos ares até ver uma luz forte no meio das nuvens, as estrelas estavam lá, eles se concentraram e mandaram muitos poderes para soltar as estrelas, elas foram saindo e voltando para os seus lugares no céu, até a lua havia sido capturada. Depois de soltar as estrelas Lipe voltou para a casa e agradeceu ao super herói pela aventura...será que era só um sonho? Lipe acordou assustado e correu para a janela olhar as estrelas e elas estavam brilhando muito mais do que nos outros dias, de repente elas saíram do lugar e pareciam montar palavras: muito obrigado super herói Lipe! . Lipe ficou surpreso, esfregou os olhos, olhou de novo e viu que elas já haviam voltado para seus lugares. Será que foi só um sonho? Quem quer brincar de super herói? – Eu! (coro de vozes) – Venham pegar suas super capas! . Todas as crianças receberam uma capa e correram para o “espaço sideral” (quadra), lá elas procuraram as estrelas. Colocamos bolinhas de plástico coloridas dentro de um tecido para representar as estrelas e fitas de crepom para representar seus raios, o tecido foi fixado e uma parte do espaço sideral, ao encontrar a prisão das estrelas, as crianças começaram a “mandar poder”, dissemos que elas deviam fechar os olhos pois iria sair muito mais luz de lá, elas assim fizeram e enquanto mandavam seus poderes, nós soltamos o tecido e as estrelas e seus raios caíram sobre elas: - ahhhh! As estrelas...(várias crianças). Elas começaram a pegar as estrelas e os raios e brincaram de várias maneiras, entre as falas destacamos: - Eu tenho muitas estrelas! Elas são do meu planeta! – Aqui são meus poderes (estrelas/bolinhas), eles vão até céu! Solta fogo também! – A minha solta fogo e luz bem forte que queima! – Ali o vilão! Corre! Pega as estrelas! Os raios... (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figuras nº 43 e nº 44 – Intervenção: um dia de herói)



(Figuras nº 45, nº 46 e nº 47 – Intervenção: um dia de herói)



(Figura nº 48 – Intervenção: um dia de herói)

Dentre tantas outras histórias também vivenciamos:

[...] Lipe saiu de casa para brincar no quintal e descobriu novos espaços para explorar, ele convidou outras crianças para essa aventura, descobriram novas brincadeiras e se divertiram bastante. As crianças foram convidadas a apresentar os espaços do brincar na instituição, durante essa experiência elas imaginavam que estavam conquistando novas terras e enfrentando muitos perigos (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).



(Figuras nº 49 e nº 50 – Explorando os espaços)



(Figuras nº 51 e nº 52 – Explorando os espaços)



(Figuras nº 53 e nº 54 – Explorando os espaços)

[...] Lipe se preparava para uma viagem, organizou uma mala com brinquedos, alimentos e materiais pessoais, mas decidiu levar também outras coisas que lhe eram importantes e que por sua vez não cabiam em suas malas. As crianças citaram suas famílias e amigos, além de dizer: “e tudo o que tem de bom”, “um monte de coisa legal”. As crianças desenharam o que lhes era importante e viajaram pela quadra com bagagens imaginárias (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).



(Figuras nº 55 e nº 56 – Intervenção: nossa viagem)



(Figuras nº 57 e nº 58 – Explorando os espaços)

[...] as crianças vivenciaram uma história em que Lipe brincava de assumir o papel de pessoas e animais diferentes. As crianças brincaram com máscaras e perucas, criaram histórias e brincadeiras a partir dos objetos, construíram personagens específicos para cada acessório e foram migrando de papéis, vivenciando contextos distintos e compartilhando roteiros (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).



(Figuras nº 59 e nº 60 – Intervenção: várias faces)



(Figuras nº 61 e nº 62 – Intervenção: várias faces)

[...] as professoras e a diretora propuseram uma atividade com todas as turmas da instituição I. Construímos um roteiro a partir de um dos heróis mais comentados pelas crianças, “o Batman”, foi realizado um teatro com a participação dos colaboradores da investigação. Na história, Lipe tinha o desejo ser um super herói, durante a noite foi acordado por uma fada que o transformou no Batman. Com sua roupa toda especial, Lipe foi para a cidade, ansioso em lutar contra o mal. Lipe encontrou uma menina sendo atacada por uma bruxa, ele a defendeu, mas, decidiu ser bom com a vilã, ela percebeu o mal que estava fazendo e decidiu ser do bem. O final

da história representou uma nova proposta de desfecho que foi discutida com as crianças em intervenções anteriores. No final da atividade, as crianças brincaram de Batman (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).



(Figuras nº 63 e nº 64 – Intervenção: nosso amigo Batman)



(Figura nº 65 – Intervenção: nosso amigo Batman)

As crianças nos propuseram uma nova intervenção sobre super heróis, contudo, escolheram uma cor especial para a capa, elas elegeram o vermelho “igual a do Super Man”. A história também foi proposta por elas: “- O Lipe ganhou uma capa no dia das crianças”. Na intervenção anterior, após terem brincado de heróis, as crianças guardaram suas capas em um esconderijo, mas, para esta intervenção elas nos pediram que pudessem levar as capas para brincar em suas casas. Todas as crianças receberam uma capa de presente, criaram suas histórias e nos contaram suas aventuras nas semanas posteriores (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figuras nº 66 e nº 67 – Intervenção: um novo dia de herói)



(Figuras nº 68 – Intervenção: um novo dia de herói)



(Figuras nº 69 – Intervenção: um novo dia de herói)

Na instituição I, a atividade com as capas de super herói foi desenvolvida de forma diferente da Instituição II. As crianças vivenciaram uma história em que Lipe e seus amigos se uniram para salvar a cidade, e a coragem de fazer o bem deu a eles super poderes que foram representados por bolinhas coloridas. As crianças também receberam capas coloridas e se tornaram super heróis, parte delas relacionou a cor escolhida com seus heróis favoritos (Vermelho-Super Homem; Verde-Ben 10; Azul-Homem Aranha; Preto-Batman). As crianças criaram muitas histórias de luta e salvamento como novos heróis (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).



(Figuras nº 70 e nº 71 – Intervenção: nossos poderes)



(Figuras nº 72 e nº 73 – Intervenção: nossos poderes)



(Figuras nº 74 e nº 75 – Intervenção: nossos poderes)

[...] as crianças vivenciaram uma história em que o amigo Lipe estava se preparando para dormir quando ouviu um uivo bem alto, era um lobo, e ele foi se aproximando aos poucos. Lipe ficou com medo, não sabia o que fazer, então, ele se lembrou de uma história sobre um menino que ao tocar uma flauta fez com que uma serpente não o atacasse, desse modo, Lipe começou a tocar tudo o que em seu quarto pudesse ser como um instrumento musical. Ao escutar a música, o lobo foi perdendo as forças e mais tarde acabou dançando as canções tocadas por Lipe. As crianças brincaram com instrumentos musicais de vários materiais e construíram várias histórias, formaram bandas e criaram uma brincadeira especial sobre o lobo (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figuras nº 76 e nº 77 – Intervenção: nossas músicas)



(Figuras nº 78 e nº 79 – Intervenção: nossas músicas)



(Figuras nº 80 e nº 81 – Intervenção: nossas músicas)

[...] as crianças tiveram acesso a chapéus, pelúcias e outros objetos, com esses materiais elas construíram várias cenas e compartilharam diferentes papéis, elas se interessaram em serem fotografadas e acrescentaram outros objetos dispostos na sala. As fantasias corresponderam a roteiros curtos e transformados conforme a entrada das diferentes crianças nas cenas. Ao não encontrarem determinados objetos que esperavam, as crianças os construíram imageticamente e afirmavam tê-los em suas mãos, elas se organizaram em diferentes poses para serem fotografadas. Além da disposição dos objetos, desenvolvemos junto das crianças menores de três anos da Instituição I, alguns brinquedos com materiais conhecidos por elas, atividade de construção recomendada pelas professoras (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).



(Figuras nº 82 e nº 83 – Intervenção: nossas poses)



(Figuras nº 84 e nº 85 – Intervenção: nossas poses)



(Figuras nº 86 e nº 87 – Intervenção: nossas poses)



(Figuras nº 88 e nº 89 – Intervenção: nossas poses)

Nossas sementes e nossos frutos: o amigo Lipe estava observando a floresta e se admirou com o tamanho das árvores, e mais ainda quando sua professora o explicou que tudo começa com uma pequena semente na terra que germina, cresce, floresce, dá flores, frutos e novas sementes. As crianças refletiram sobre o processo de crescimento das árvores, vivenciaram corporalmente cada fase, utilizando de água imaginária para molhar as sementes, folhas, flores e frutos fantásticos. As crianças formaram uma árvore num painel por meio de suas mãos mergulhadas em tinta e compuseram histórias sobre grandes “florestas cheias de bichos” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013).



(Figuras nº 90 e nº 91 – Intervenção: nossa arvore)



(Figuras nº 92 e nº 93 – Intervenção: nossa arvore)



(Figura nº 94 – Intervenção: nossa arvore)

4.6 – Fantasia cristalizadas: os desenhos e as produções fotográficas das crianças

Em todas as intervenções desenvolvidas utilizamos câmeras fotográficas para o registro de imagens e cenas (além dos gravadores de voz). Esses recursos, entendidos como métodos visuais têm suas origens na Sociologia e na Antropologia, essa abordagem representa:

[...] um enfoque metodológico em que o pesquisador ao estudar um fenômeno social, utiliza as imagens como fonte de dados, sejam elas estáticas (fotografias) ou em movimento (filmes e vídeos). Como método de pesquisa, a abordagem visual leva em consideração aspectos como a subjetividade do indivíduo que registra as imagens, bem como aquilo que ele escolheu incluir ou excluir da fotografia que foi capturada (MENDONÇA; BARBOSA; DURÃO, 2007, p. 58).

Fischman (2004), afirma que desde 1990, a pesquisa educacional passou a considerar a abordagem visual, modificando a produção de conhecimento. Belei et al. (2008, p. 193), consideram que: “O uso da videogravação revolucionou as práticas diárias das pessoas e permitiu que os avanços fossem incorporados também às ações educativas [...]”. Desse modo, podemos considerar não simplesmente a relevância dos métodos visuais na perspectiva da pesquisa, mas também na abordagem pedagógica, dentro da qual os professores podem utilizar desses recursos para enriquecer suas práticas e construir novas relações com os saberes, considerando que com “[...] as imagens, os fatos e as informações tornaram-se mais atrativos, tirando-se o foco da palavra escrita, do texto” (BELEI et al., 2008, p. 188).

Atentos ao potencial dos recursos visuais, as professoras, diretoras e coordenadoras também puderam fotografar e gravar as intervenções, podendo rever os momentos e identificar as possíveis melhorias. As fotos realizadas foram avaliadas pelas crianças e demais sujeitos do estudo, algumas delas foram descartadas conforme suas opiniões, outras foram realizadas novamente para mais bem retratar as cenas que as crianças haviam protagonizado. Como afirmam Mendonça, Barbosa e Durão (2007): “[...] as imagens fotográficas isolam um momento no tempo, podem-se avaliar mudanças por meio de novas fotografias do fenômeno social ou de fenômeno similar”. Além disso, as filmagens por sua vez, permitem que “[...] um participante possa rever posteriormente suas ações e comportamentos, refletindo sobre seus conceitos por meio da análise de sua prática” (BELEI et al., 2008, p. 195).

Na pesquisa com crianças é fundamental que esses momentos de produção e análise sejam entendidos como relevantes procedimentos para tornar o poder mais horizontal. As crianças foram sempre consultadas acerca do uso desses instrumentos durante suas experiências, as produções foram realizadas com suas permissões, e mesmo com a aprovação

dos sujeitos, as imagens com exposição clara das faces das crianças foram descartadas conforme os limites (KRAMER, 2002). Além de permitirem e avaliarem as fotografias e vídeos, as crianças também puderam produzi-los, uma atividade inovadora e considerada como importante na pesquisa com crianças (LOPES, 1998).

Para a produção das fotografias e dos vídeos foram utilizados diferentes equipamentos, desde câmeras digitais de maior resolução (De 8.1 a 12 mega pixels) até câmeras de aparelho celular (3.2 mega pixels) que eram as preferidas das crianças. O número dos materiais era bem menor que o número de crianças, o que implicou na necessidade do compartilhamento. Inicialmente fizemos algumas recomendações, todas as crianças poderiam fotografar e teriam um momento particular para essa atividade, as primeiras interessadas fizeram as primeiras fotografias e organizaram a sequência das demais, não houve problemas com o compartilhamento, as crianças se revezavam em “fazer a pose” ou “fotografar”, entre “brincar” ou “filmar”, foram necessárias poucas intervenções dos adultos para resolver disputas acerca do uso das câmeras.

Pelo fato do compartilhamento dos equipamentos ter sido organizado pelas crianças, não pudemos controlar o início e o término de todas as produções individuais, assim como afirma Agostinho (2010, p. 271):

“[...] a máquina às vezes passava de mão em mão sem que eu conseguisse registrar o início e o fim da produção de determinada criança; outras vezes ainda estava com o olhar, a atenção e observação voltados para outras relações entre as crianças ou entre essas e o professor e a máquina fotográfica estava com outros”.

Em certas intervenções o uso das câmeras foi menor devido a insegurança de algumas crianças, que mesmo não tendo impedido a captação das imagens demonstravam preferir não serem fotografadas ou filmadas em determinados momentos, respeitamos esse direito e percebemos que as crianças sabem controlar suas ações em relação a presença ou ausência das câmeras. Em contrapartida, outras crianças demonstravam grande interesse em serem fotografadas, faziam poses, solicitavam novas fotos e montavam cenas. Percebemos que assim como afirma Kramer (2002), o uso da fotografia na pesquisa com crianças, “[...] é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de construir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem”.

As fotografias e os vídeos realizados foram importantes dados da investigação, contribuíram para com a análise das experiências, permitindo o armazenamento de informações e a identificação de fatos e falas não percebidos durante as intervenções. A partir desses dados foram realizadas revisões posteriores e exposições para as próprias crianças que também levantaram resultados da pesquisa, como por exemplo:

Beatriz (cinco anos – Instituição II): - No começo do ano eu nem descia pra quadra, eu achava chato, agora eu brinco, corro, pulo, faço várias coisas...a Ana, minha amiga, tinha medo, agora ela não tem, a gente brincou até com o jacaré, alí! A gente e o jacaré! . Rafael (cinco anos – Instituição II): - Antes a gente nem brincava direito, aveee...aí a gente aprendeu com o Prô um monte de brincadeira massa, e aí a Prô faz de novo com a gente...ali oh! Eu voando...eu nunca tinha voado! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Esses dados contribuíram para a percepção dos diferentes momentos das intervenções, sobretudo, as emoções, sentimentos e fantasias das crianças que alicerçaram e construíram esta investigação. Elas puderam fotografar os momentos conforme suas vontades, avaliaram as fotos, compararam suas produções entre si e determinaram a ordem e as regras do manuseamento dos aparelhos. As crianças que já haviam tido contato com câmeras fotográficas se encarregaram de auxiliar as demais, utilizaram dos atributos especiais que os aparelhos dispunham, descobrindo e compartilhando as diferentes maneiras de produzir as fotografias.

Para Carvalho e Müller (2010, p. 71): “[...] uma das combinações possíveis de métodos que contemplariam de forma mais global as necessidades de um estudo com crianças encontra-se no uso da fotografia. Diversos estudos apontam o potencial do uso da fotografia *pelas* crianças”.

De acordo com Soares (2006), a participação das crianças em metodologias participativas permite considerar formas colaborativas de construção do conhecimento que se articulam a modos de produção do saber voltados à transformação social e à extensão dos direitos sociais infantis. O compartilhamento do uso das câmeras fotográficas com as crianças parece contribuir com a diminuição do domínio adulto e possibilitar uma participação mais efetiva das crianças na obtenção e análise dos dados.

Nesse sentido, ao descrever a produção fotográfica das crianças em seu estudo, Agostinho (2010, p. 269) afirma que: “[...] ao deixar em suas mãos o controle sobre as informações que desejassem mostrar em suas fotografias (Morrow, 2009), considero uma estratégia de compartilhamento de poder”. O fato das crianças poderem manusear os instrumentos de pesquisa e ter suas produções consideradas contribuiu para que elas se percebessem como produtoras de conhecimento dentro da pesquisa, diminuindo a distância entre elas e o produto final do estudo, caracterizando uma das estratégias de aproximação viáveis nas metodologias que envolvem as crianças e suas culturas (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Ao acompanhar as produções fotográficas das crianças, percebemos diferentes focos, desde as imagens aparentemente mais comuns até o fotografar de elementos isolados nos

espaços, nos cantos da sala ou da quadra, mas que tinham um significado especial. Ainda que as primeiras fotografias tenham sido realizadas de forma menos planejada, no auge da alegria de poder ter uma câmera em mãos, a produção foi sendo gradativamente refinada pelas próprias crianças, algumas chegavam a solicitar um maior tempo para selecionar o que iriam fotografar ou pediam para tentar uma nova sequência de fotos. Ao serem avisadas que suas fotos integrariam um “livro”, demonstraram a preocupação em escolher o que ficaria “mais bonito no livro” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

As professoras demonstraram grande satisfação em observar e analisar as produções fotográficas das crianças, essa atividade foi benéfica para a compreensão de novas possibilidades de trabalho na Educação Infantil, enaltecendo a importância da pesquisa e da participação efetiva das crianças nos estudos. Podemos entender que:

Encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável, para lhes permitir aceder a ferramentas metodológicas inovadoras, que lhes permitem documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia, que lhes permitem, em suma, tornarem-se parceiras no processo da investigação em curso, com margens de autonomia e criatividade que serão negociadas entre elas e o adulto parceiro do processo (SOARES, 2006, p.37).

Dentre as produções fotográficas das crianças destacamos:



(Figuras nº 95 e nº 96 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 97 e nº 98 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 99 e nº 100 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 101 e nº 102 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 103 e nº 104 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 105 e nº 106 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 107 e nº 108 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 109 e nº 110 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 111 e nº 112 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 113 e nº 114 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 115 e nº 116 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 117 e nº 118 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 119 e nº 120 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 121 e nº 122 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 123 e nº 124 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 125 e nº 126 – Produções fotográficas das crianças)



(Figuras nº 127 e nº 128 – Produções fotográficas das crianças)

Durante as intervenções, pudemos acompanhar diversas fantasias das crianças, percebemos o prazer proporcionado por cada intervenção, por cada encontro, os diferentes rumos que as histórias seguiam, a exploração imagética dos ambientes e a potencialidade do espaço gerado. Além das vozes e das fotografias das crianças pudemos visualizar seus imaginários por meio de seus desenhos, atividade que contribuiu para a percepção do significado do estudo em suas vidas e teve que ser valorizada já que representa “uma das mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (SARMENTO 2006 apud AGOSTINHO 2010, p. 286). A partir desse tipo de produção podem ser feitas várias reflexões. Pudemos identificar as ilustrações das histórias pelas crianças, suas experiências e fantasias cristalizadas.

As crianças realizaram seus desenhos em diferentes momentos do estudo, as propostas para as atividades foram: “O que vocês mais gostam? O que não querem esquecer? Quem vocês mais amam?”, e simplesmente: o que querem desenhar?”. Ainda que utilizássemos de motivações, as crianças tiveram a liberdade de compor seus desenhos conforme seus interesses, desse modo, apresentaram elementos que não podíamos identificar facilmente e até mesmo os que pareciam mais fáceis de entender tinham muitas vezes um

sentido distinto do que imaginávamos, desse modo, escutar as crianças sobre seus desenhos foi primordial.

Além dos desenhos individuais, as crianças também criaram painéis coletivos, na intervenção “Nosso céu”, identificamos o domínio de alguns conceitos como:

- No espaço a gente anda voando! (Paulo) - Tem estrela cadente, é aquela que vem morar na Terra! (Ana) - Tem outros planetas que é dos ET's! (Matias) – A Terra é a mais bonita! (Pedro) – Aqui perto do Sol não vive ninguém, porque queima e morre! (Paulo) (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Além dessas descrições, as crianças fizeram afirmativas pautadas no imaginário:

- Eu e o Lipe já enfrentamos um ET bem grande! (Lara) – Em cima da minha casa tinha um! (Tiago) – Meu pai vai comprar uma nave que nem do astronauta! (Miguel) – Eu fugi de um monte meteoro de fogo, eu parei lá na lua! (Tiago) – Eu não tenho medo de meteoro de fogo, é só solta poder assim fullllllll! (Miguel) – Eu já vi uma estrela caindo, eu guardei lá em casa, ela brilha um montão! (Lara) – Não dá pra guardar estrela, ela some quando chega na Terra, lá em casa eu tenho um meteoro! (Miguel) – Eu já viajei um monte de vezes no espaço sideral! (Tiago) – Eu também, nas aulas do Prô! (Lara) – Todo mundo foi! (Miguel) (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Convencemos-nos de que os traços das crianças sobre o papel não são meros rabiscos, não compõem um simples rascunho, mas sim, obras particulares e únicas que expressam histórias, retratam memórias e demonstram saberes. Mesmo que as crianças estejam aparentemente treinando o traço ou arriscando uma forma, as figuras construídas dizem respeito a imagens guardadas e cenas imaginadas.

Os desenhos das crianças não são retratos de uma mente sem razão, não denunciam simplesmente a carência das noções de cores e formas. Esses produtos da atividade criativa infantil são importantes fotografias construídas que muito revelam sobre seus fotógrafos. Por meio deles pudemos identificar a repercussão da investigação por outra via, perceber a capacidade de expressão e cristalização das fantasias.

Para Luz (2008, p. 32), as diversas formas de expressão das crianças:

[...] como a oriunda dos desenhos, movimentos corporais e expressões emocionais, merecem, portanto, ser incentivadas e conhecidas com mais profundidade por parte dos adultos. Essa visão pode auxiliar até mesmo na estruturação dos currículos de formação e qualificação dos profissionais da Educação Infantil, que podem ter na investigação dos modos próprios de organização e produção das crianças um norte.

Para Alderson (2005), os desenhos das crianças assim como seus sonhos e músicas são formas de colaboração com os dados, especialmente as crianças pequenas. Entretanto, essas produções precisam ser valorizadas em sua complexidade, entendendo a importância do diálogo com elas acerca de suas obras. Desse modo, para mais bem compreender cada desenho foi necessário escutar os criadores. Mesmo que determinadas figuras retratassem diretamente as intervenções desenvolvidas, havia roteiros inéditos que não poderiam ser identificados por

outrem sem que as principais vozes os descrevessem. Para realizar essa tarefa de bem escutar, foi necessário identificar a melhor forma de nos aproximarmos e fazermos perguntas, buscando respeitar a liberdade das crianças e o ambiente de criação mantido por elas.

Percebemos que há uma tendência adulta de simplesmente perguntar às crianças o que elas desenharam e escrever conforme suas falas, contudo, torna-se necessário que valorizemos a linguagem imaginativa nesse processo para que as crianças usufruam de maneira mais plena de sua liberdade, entendendo que ao nos aproximarmos com um interesse mais claro em suas fantasias e não simplesmente em suas descrições, suas explicações serão mais compatíveis ao que realmente querem dizer do que ao que elas imaginam que queremos ouvir.

Percebemos que a pergunta: “- O que você desenhou?”, pode ser diferente: “- Muito bonito! Essa é a capa do super herói? Ele está soltando poderes! O que mais tem aqui?” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Identificamos que ao iniciarmos o diálogo de uma forma mais lúdica, conseguimos ser menos estranhos às crianças, mais compatíveis com suas culturas e a partir disso, mais confiáveis aos seus olhos. Uma ilustração desse fato pode ser evidenciada nas duas diferentes respostas de Brenda (cinco anos – Instituição I), em primeiro momento perguntamos: “- Brenda, o que você desenhou?”, e ela respondeu: “- Eu e a borboleta”. Em um segundo momento indagamos: “- Brenda, muito bonita a sua borboleta! Ela parece voar bastante pelo céu, você deve gostar muito de borboleta, é você do lado dela? O que vocês estão fazendo? - Eu corri atrás da borboleta, ela parou no ar, eu guardei ela no coração, pra sempre” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2013). Desse modo, devemos demonstrar que realmente estamos dispostos a escutar as histórias que alicerçam seus desenhos, pois sabemos que essas produções assim como as fantasias não surgem do vazio, esses roteiros muito nos interessam.

Foi muito satisfatório acompanhar as professoras e vê-las se revestindo dessa roupagem fantástica de acesso aos mundos das crianças, e esse revestimento foi se tornando gradativamente mais natural, mais espontâneo, mais orgânico e a partir disso mais próximo das esperas e necessidades das crianças. Fomos compreendendo juntos os detalhes mais significativos, os tons mais apropriados, as expressões mais motivadoras e o respeito mais efetivo. As conversas tornaram-se mais ricas e extensas, e nelas, o riso se tornou mais comum, a partir disso nasceram mais histórias.

Sabemos que mesmo com todo o empenho de escutar as crianças “[...] ainda não somos bons o suficiente em escutá-las, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem” (ROBERTS, 2005, p. 243). Entretanto, permanecêssemos dispostos a enriquecer nossos métodos de escuta, entendendo que a qualificação desses mecanismos ocorre principalmente num contínuo esforço de aprender junto com as crianças e que o respeito para

com suas obras, seus desenhos, suas brincadeiras e fantasias é indispensável para concretizar essa tarefa.

Aprendemos que pode haver dois sóis num único desenho, ainda que seu autor entenda que só existe um, a fantasia concede a permissão de criar um novo universo sem que deixemos o mundo comum. O desenho representa pra criança outra forma de viver suas fantasias, já que elas podem cristalizar no papel o que imaginam e ainda que não seja fidedigno ao que pensam é enxergado como se fosse, inventam as partes que faltam. Os desenhos representam um grande material de análise, além de ser uma devolutiva acerca do estudo desenvolvido, pois as crianças retratam o que lhe é significativo, aquilo que mereceu sua atenção, desse modo, quanto mais detalhes das experiências eram apresentados, maior se tornava a certeza de que as crianças aprovaram tais vivências e as mantinham vivas em suas memórias.

Dentre os desenhos, destacamos os que foram realizados a partir da motivação: o que vocês nunca irão esquecer?



(Figura nº 129 – Nossos desenhos)

Esse desenho é uma obra de Thiago E. (cinco anos - Instituição II), ele representou uma intervenção em que vivenciamos uma história sobre o resgate das estrelas, na brincadeira vivenciada as estrelas eram as bolinhas coloridas.



(Figura nº 130 – Nossos desenhos)

Esse desenho é da autoria de Isabela (cinco anos – Instituição II), ela também representou a mesma intervenção e acrescentou “estrelas cadentes” que foram o tema de outras histórias. Isabela disse que a menina é ela e o menino é o Professor Tony.



(Figura nº 131 – Nossos desenhos)

Nesse desenho realizado e assinado por Isabela (quatro anos – instituição II), é representada uma intervenção em que o amigo imaginário Lipe convidou todos para um passeio de balão. Isabela criou um balão a partir de seus saberes, não houve um modelo, nele ela está viajando com suas melhores amigas.



(Figura nº 132 – Nossos desenhos)

Davi (cinco anos – Instituição I) é o autor desse desenho, ele representou uma intervenção em que o amigo imaginário Lipe sonhava em ser um super herói e uma fada o transformou em Batman. Davi acrescentou uma estrela cadente que como já expresso foi o tema de outra intervenção, além dela fez outros desenhos que representam o contexto de sua casa, os quais nomeamos conforme suas descrições.



(Figura nº 133 – Nossos desenhos)

Rafael (cinco anos – Instituição II) é o autor desta obra, ele representou uma intervenção em que brincamos e fantasiamos sobre o campo e a cidade, as crianças

apresentaram suas visões sobre os dois contextos. Rafael afirmou ter gostado muito dessa intervenção e no desenho ele apresenta casas e arvores, pois gosta mais quando tem plantas, afirmou que a chuva esta molhando a terra.



(Figuras nº 134 e nº 135 – Nossos desenhos)

Nesses dois desenhos, os autores também representaram campo e cidade, assim como Rafael eles mesclaram os dois ambientes. Gustavo (cinco anos – Instituição II) é o autor da primeira obra e Beatriz (quatro anos e meio – Instituição II) é a autora do segundo desenho. Gustavo afirmou que mesmo com o sol no céu está caindo chuva das nuvens pra molhar as flores. Beatriz disse estar brincando com uma amiga e um amigo, depois irão para a cidade. No céu há estrelas, lua e sol, todos juntos.



(Figuras nº 136, nº 137 e nº 138 – Nossos desenhos)

Esses três desenhos representam uma intervenção em que as crianças vivenciaram uma história em que o amigo imaginário Lipe ganhou uma capa de super herói, cada criança

recebeu uma capa, elas brincaram de heróis e puderam levar a capa para a casa. O primeiro desenho é de Maria Fernanda (cinco anos – Instituição I), ela disse que gostou muito de ser heroína e nunca se esquecerá desse dia; o segundo desenho é de Maria Paula (cinco – Instituição I), ela também afirmou ter gostado muito dessa atividade e disse ser uma heroína muito forte; o terceiro desenho é de Isabella (quatro anos – Instituição I), ela afirmou estar voando e soltando poder.



(Figuras nº 139 e nº 140 – Nossos desenhos)

A primeira obra é de Amanda Ester (quatro anos – Instituição I), a segunda obra é de Evelyn (cinco anos – Instituição II), ambos os desenhos representam uma intervenção em que o tema era “sementes, arvores e frutos”, as crianças apresentaram seus conhecimentos sobre a temática e fantasiaram à sua luz. Amanda Ester afirmou ter desenhado uma arvore de maçãs num dia bem quente (dois sóis) e Evelyn afirmou que sua arvore está cheia de frutas, as nuvens e uma espécie de raio vermelho representa que vai chover.



(Figuras nº 141 e nº 142 – Nossos desenhos)

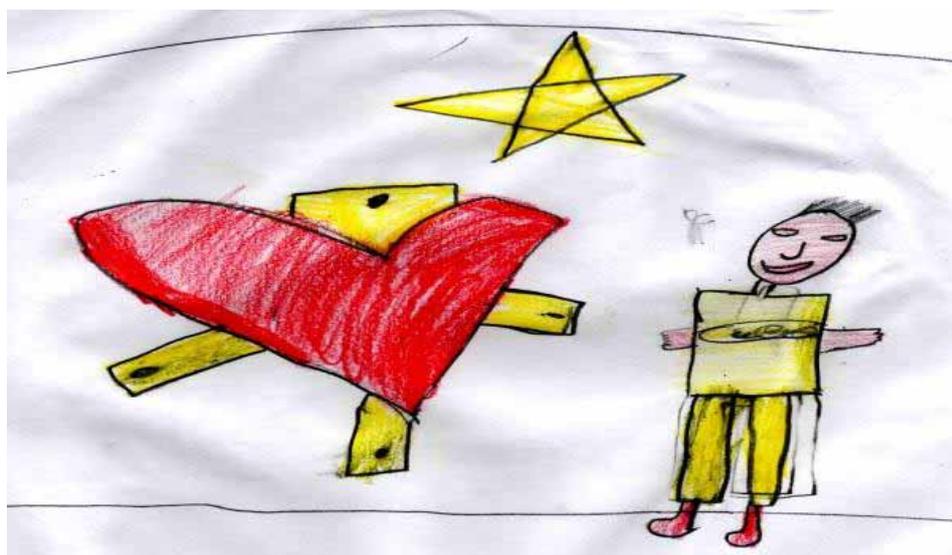
O primeiro desenho é de Ingrid (seis anos – Instituição I), o segundo desenho é de Vinicius Daniel (seis anos – Instituição I). Ingrid retratou Lipe conforme disse imaginá-lo,

afirma que ele usa roupas com essas cores e sempre está sorrindo. Vinicius representou Lipe junto dele e sua mãe, disse que seu amigo imaginário sempre está em sua casa e brinca com todo mundo.



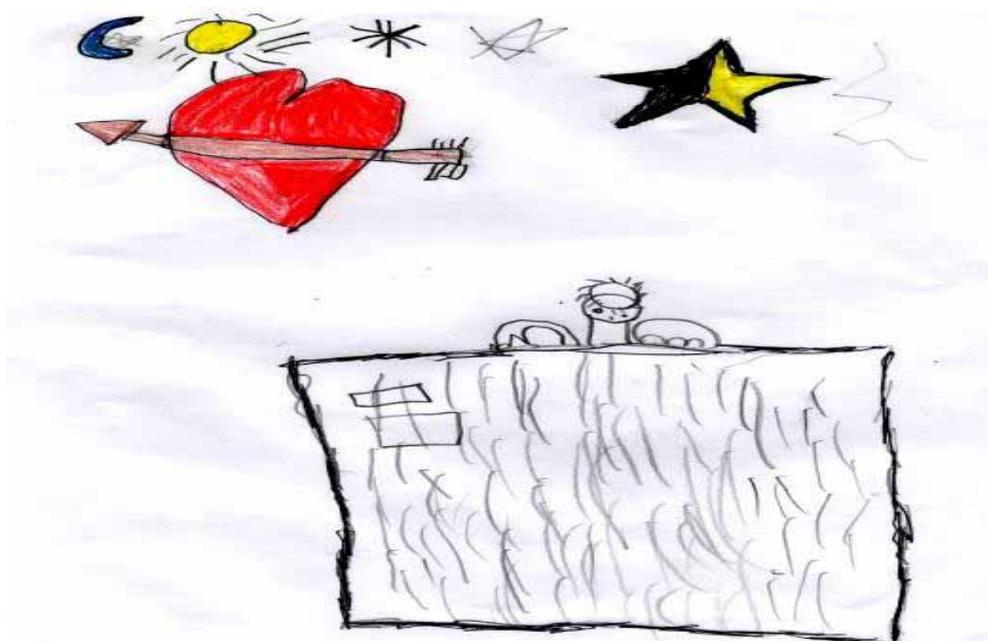
(Figura nº 143 – Nossos desenhos)

Esse desenho é de autoria de Wesley (quatro anos – Instituição II), ele retratou a casa e o quintal do Lipe, afirma que o amigo imaginário sempre vai brincar em sua casa, mas, não mora lá.



(Figura nº 144 – Nossos desenhos)

João Vitor (cinco anos – Instituição II): “- É a minha estrela que brilha lá no altão. Ai eu ganhei poder e é o poder do coração, coração e luz, e a cruz de Deus porque é do bem, aí eu venci o mal” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figura nº 145 – Nossos desenhos)

Justin (cinco anos – Instituição II): “- No céu tem a minha estrela e o Sol que brilha, a lua também, e tem o coração que é o amor, e o meu anjo que cuida de mim fica em cima da casa” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figura nº 146 – Nossos desenhos)

Mariana Maria (cinco anos – Instituição II): “- Tem um monte de super heróis, mas eu peguei o poder, eu tô com uma super capa, eu mando poder cheio de cor perto do prédio pra depois dar brinquedo pra todo mundo” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figura nº 147 – Nossos desenhos)

Matheus (cinco anos – Instituição II) descreveu seu desenho: “- É eu e você (Professor Tony), a gente foi brincar na minha casa de super herói!” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013)



(Figura nº 148 – Nossos desenhos)

Erick Higor (cinco anos – Instituição II) é o autor dessa obra, ele retratou todos os sujeitos na posição de “super herói preparado para voar” (movimento estabelecido durante as intervenções), os “meninos” são: “- O Tony, o Thiago Hemura, o Rafael, o João Miguel e eu”

(DIÁRIO DE CAMPO II, 2012). No céu há uma estrela cadente (os dois traços ao lado da figura representam que ela está em queda). Erick Higor entregou o desenho como um presente, nos deu um abraço e foi brincar de super herói com seus amigos.



(Figura nº 149 – Nossos desenhos)

João Miguel é o autor desse desenho, ele retratou uma aventura como super herói ao lado do Professor Tony, ele afirmou: “- Eu e o Tony! A gente é super herói, vamos vencer o mal, eu estou soltando um poder, o cabelo do Pro está arrepiado!” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).



(Figura nº 150 – Nossos desenhos)

Essa obra é de autoria de Rafael Cândido (cinco anos – Instituição II), ele afirmou: “- Eu e você (Professor Tony) com capa de herói, a Bárbara é a heróina” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Os símbolos na parte superior foram explicados por ele como sendo a lua, a estrela e

o sol, Rafael pode ter desejado expressar algo em especial, mas não nos revelou, após nos falar sobre o desenho ele foi brincar de super herói com seus amigos, em especial, a Bárbara.

A presença dos desenhos das crianças nos estudos da infância contribui com a legitimação da participação infantil, permite ilustrações pelos próprios sujeitos que se apresentam a nós e nos apresentam o mundo em que vivem também por suas produções pictóricas. O desenho representa uma atividade muito presente nas rotinas escolares, quem sabe ainda não tão bem explorada, mas certamente muito representativa para as crianças.

Refletimos e aprendemos junto com as professoras a importância da liberdade nesses momentos de criação, assim como o enfrentamento de práticas de cerceamento do desenho que limitam a atividade e impedem que a linguagem imaginativa infantil seja expressa conforme os desejos das crianças. Sabemos que o simples fato de oferecermos um tipo específico de papel, e determinados materiais já representa um modo de limitar, de podar a liberdade, tendo em vista essa realidade cabe-nos o compromisso de oferecermos maiores possibilidades de experiências para as crianças, de diversificarmos esses momentos de criação. Sobretudo, é primordial o oferecimento de um campo fértil de inspirações, que aguce o desejo de fantasiar e retratar as aventuras vividas e sonhadas.

Foi muito satisfatório identificar as experiências que vivemos com as crianças representadas por elas de formas tão particulares. Elas demonstraram a compreensão acerca de cada intervenção e a capacidade de ir além dos caminhos traçados, arriscando outros roteiros, destacando seus companheiros, demonstrando seus sentimentos, seus gostos, suas emoções. Em cada traço um porquê, uma causa estruturante, uma aliança indestrutível com o real e inexprimível com o fantástico, algumas histórias construídas e outras em construção, um roteiro interminável de um protagonista e escritor no uso de suas razões e emoções.

O desenho parece ser um bom aliado da imaginação, permite que as crianças além de representar fantasias já construídas sobre o papel possam também imaginar e criar de forma simultânea, exercitando a dimensão estética do fantástico. As fantasias em constante movimento são apresentadas como retratos por meio dos desenhos, são expostas de outra forma que assim como na expressão cênica não é capaz de transmitir o todo fantástico vivo nas mentes infantis, mas, traz à luz importantes traços de sua totalidade inefável.

Mesmo sendo o imaginário infantil um todo complexo, podemos concluir a partir das próprias crianças que o estudo possibilitou a ampliação da experiência da linguagem imaginativa. As intervenções desenvolvidas permitiram um maior espaço para as crianças viverem suas fantasias e conquistarem o respeito devido para com sua participação social ativa e suas manifestações particulares. A repercussão proporcionada na vida das crianças foi a

principal causa da mobilização para uma melhor compreensão da linguagem imaginativa pelos sujeitos adultos das duas instituições. A experiência e a compreensão formam o objetivo principal da investigação, a partir desse o desdobramento mais específico de desenvolver brincadeiras e jogos de fantasia baseados no imaginário infantil e identificar procedimentos que contribuam para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas abordagens pedagógicas. As atividades pleiteadas foram desenvolvidas e as histórias abertas junto aos personagens imaginários foram os importantes caminhos encontrados para a abordagem pedagógica.

Nas falas de cada sujeito pudemos identificar o reflexo das experiências, a intensidade de cada encontro alicerçado no mundo da fantasia, apresentado pelas crianças e admirado pelas Professoras, diretoras, coordenadoras, funcionárias, pais e responsáveis, adultos participantes que partilharam seus preciosos ganhos a partir deste estudo. Desse modo, trazemos no capítulo posterior as repercussões da pesquisa na vida dos adultos, já que, essa investigação-ação foi uma construção conjunta, cujos elos ainda permanecem, pois como disse o príncipezinho, nós nos tornamos responsáveis por aqueles que cativamos (SAINT-EXUPÉRY, 2006).



(Figura nº 151 – Intervenção: nosso sítio)

Disse-nos Vitor (quatro anos): “- Tem muito mais coisa que eu não desenhei aqui, mas não ia dá! Precisava de um papel assim [...] do tamanho do céu” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

5 – OS ADULTOS DA INVESTIGAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E RESPERCUSSÕES

5.1 – As professoras, diretoras, coordenadoras e outras profissionais na investigação

Desde as primeiras experiências junto às professoras, uma das principais problemáticas apresentadas por elas consistia no fato de se sentirem sozinhas a frente das crianças. Afirmavam enfrentar uma série de dificuldades ao acompanhar uma turma durante um ano e ainda ter que dobrar a carga horária em outra escola para melhorar a renda. Sentem que a cada dia o trabalho pedagógico torna-se mais complexo, diziam que tinham que fazer muitas coisas, citando diversas atividades de prestação de contas, alfabetização e confecção para as crianças. Realmente “para as crianças”, já que as crianças pouco faziam, apenas preenchiam, juntavam e colavam de forma padronizada o que já estava preparado.

Quando apenas o adulto é considerado capaz, realmente se coloca sozinho ao centro de uma tarefa complexa, como dispensador de conteúdo àqueles que deles carecem, como um artesão a frente das matérias brutas. Contudo, não falamos de peças a serem moldadas e organizadas ou de bichinhos a serem adestrados. As crianças são sujeitos, são capazes, agem e falam de diversas formas, fazem seus próprios julgamentos, entretanto, pouco escutamos e percebemos, já que, esperamos que ajam de determinada forma dentro de uma rotina específica. Contudo, o sujeito criança é muito mais complexo do que nossas expectativas.

Por volta de duas semanas de estudo, duas professoras nos disseram que era fácil falar se tratando de alguém que não assume a sala completamente: “- Uma coisa é vir uma ou duas vezes na semana, nós ficamos todo o resto do tempo!”. E acrescentavam: “- Eu sei como o que é que é! Tenho experiência! São muitos anos na sala de aula, no início a gente pensa de um jeito, mas depois a gente entende como as coisas realmente são na prática” (DIÁRIO DE CAMPOS I, 2012). Buscamos compreender as dificuldades que apresentavam, consideramos os fatores delicados e afirmamos não querer “mostrar como se faz”, mas, compreender e encontrar com elas novas possibilidades de atuação social e pedagógica, para a qual estariam livres para opinar, assumir ou rejeitar.

Em alguns momentos, sentíamos intensamente a dificuldade da proposta de transformação da realidade, entendendo que poderia ser mais cabível aprofundar a observação nas instituições participantes e fortalecer as denúncias acerca da desvalorização do imaginário infantil. Entretanto, as professoras reivindicavam um método, caminhos para as suas práticas e

as crianças desejavam mais espaço e liberdade para viver suas fantasias. Preocupados com essas questões, nos pautamos no compromisso social firmado, a responsabilidade de contribuir para que os processos pedagógicos se tornassem melhores do que um dia encontramos, não porque a resposta estava em nós, enquanto pesquisadores, mas porque seria alcançada nos encontros, no interior das práticas, dos diálogos, das falas, dos olhares, dos livros, das histórias, das meninas, dos meninos. E não se alcança a profundidade permanecendo na margem, era preciso mergulhar. As professoras e posteriormente os pais aceitaram a proposta de mergulho.

Mesmo para as professoras que já participavam do projeto precursor, a conceitualização e a teorização do que entendem como fantasia da criança representam tarefas complexas. A carência de saberes próprios sobre essa linguagem denuncia uma visão simplista que rende um espaço marginal para a fantasia infantil. Em diálogo com uma das professoras, perguntamos sobre o que ela entendia como fantasia da criança. Penha (Instituição I) revelou que percebe que as crianças vão compreendendo as coisas por meio de uma relação imaginária, afirma ainda que essa capacidade é própria delas, mas lamenta não ter estudado o tema de forma profunda durante sua formação em Pedagogia.

Quando nos referimos às atividades desenvolvidas no processo da investigação, a professora Penha reafirmou a importância deste tipo de investigação como uma oportunidade de formação continuada:

- As vezes é difícil compreender as crianças, a maneira de ensinar, de envolvê-las. As atividades contribuem bastante. Não tive esse tema de verdade em minha formação, apenas algumas coisas. Sinto a necessidade de conhecer mais, precisamos disso na Educação Infantil, faltam cursos sobre isso (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

Em respeito a essa necessidade expressa também pelas demais professoras, realizamos uma oficina com profissionais de instituições de Educação Infantil dos dois municípios envolvidos na investigação, buscando discutir o tema e observar a repercussão gerada nas duas escolas participantes da pesquisa já no primeiro ano. O evento foi aberto para outras instituições, teve a duração de quatro horas e contou com a participação de 50 profissionais da Educação Infantil, entre professoras, coordenadoras e diretoras.

Além das obras dos autores da Sociologia da Infância foi apresentada a trajetória da conceitualização de criança ao longo da história até chegar ao conceito de ator social, refletindo sobre as principais teorias que repercutem no espaço educativo. Pudemos perceber que ao contrário do que pensávamos, as teorias que parecem dominar as abordagens pedagógicas não são em si compreendidas pelos professores. Há mais uma apropriação do método do que das teorias clássicas. Dessa forma, o mais importante para essas profissionais parece ser a

orientação prática. Acabamos assim confirmando com outras professoras e instituições um problema já percebido no estudo, a falta de caminhos para a abordagem pedagógica.

Como essa realidade já era um dado a ser confirmado, preparamos uma sequência de atividades, explanações teóricas e dinâmicas. Identificamos que a maioria dos professores não conhece muito sobre o que é produzido no campo dos estudos da infância em nível acadêmico, os artigos científicos não chegam aos principais interessados, porque falta interesse ou formação continuada, a prática dita a própria prática.

Mesmo com curta duração, a oficina desencadeou várias reflexões, as professoras participantes da investigação puderam revelar os resultados gerados e as demais instituições afirmaram interesse pelo trabalho, contudo, lamentamos não poder envolver todas as escolas, mas, compartilhamos as bases teóricas e os caminhos práticos, dialogando e abrindo espaços para outras parcerias.



(Figuras nº 152 e nº 153 – Oficina com as Professoras)

Por meio de avaliações individuais as professoras e demais profissionais ressaltaram a importância do tema proposto e destacaram como um ponto positivo da oficina as dinâmicas realizadas, o que mais uma vez ilustra a preocupação com a aplicação prática. Foi possível perceber que mesmo sendo instituições escolares de diferentes realidades, o tema da fantasia é um desafio comum entre elas, especialmente o “como fazer”.

A boa aceitação da temática trabalhada foi possível principalmente pelo que as professoras descrevem como “conteúdo dinâmico”, algumas afirmaram que as poucas oportunidades de cursos e oficinas oferecidas são muitas vezes representadas por palestras maçantes, que não acrescentam tanto ao que realizam nas escolas, justamente por nem sempre entenderem como contemplar os temas discutidos na abordagem pedagógica. Uma das professoras ressaltou que as atividades desenvolvidas eram prazerosas até para elas e que a valorização do imaginário infantil permite uma maior aproximação com as próprias crianças e uma melhor compreensão da infância.

Partilhamos alguns fatos da investigação, entre eles, um dado da instituição I, quando a professora Sallete desenhou uma estrela na lousa e pediu que os alunos copiassem em seus

cadernos, todos fizeram. Depois, perguntou sobre a cor que pintariam a estrela, a maioria respondeu em coro: “- Amarelo!”. Essa cor tem um significado cultural, sempre veremos a maioria das estrelas representadas em amarelo, e as crianças já haviam percebido esse padrão que também era a resposta que a professora esperava. Contudo, um dos meninos se recusou a pintar a sua estrela, encruzou seus braços e expressou discordância. A professora insistiu, mas ele se recusou a pintar a estrela. Quando questionado, ele respondeu: “- É que lá no sítio, a estrela é branca!” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012). Nino não falava a partir do padrão imposto, mas da experiência pessoal, e apresentou sua opinião contrária.

A própria professora concordou que na verdade, uma estrela é mais branca do que amarela, e disse estar impressionada com a fala de Nino, já que o amarelo para ela representa a cor mais certa e conhecida quando se trata de estrela. Levantamos o fato de que a estrela poderia ter outra cor, já que não haveria o porquê exato para a soberania do amarelo.

Partilhamos o fato de que sustentamos padrões que nem ao menos sabemos explicar, e que as crianças ao descobrir as coisas querem testar, experimentar, trocar, transformar. Expressam os resultados de suas experiências muitas vezes em divergência ao que é comum, e suas explanações podem denunciar uma injustiça com a diversidade, por exemplo, as estrelas são mais belas quando coloridas, assim como algumas espécies de estrelas do mar.

O fato ilustra a necessidade de valorizarmos cada elemento presente nas aulas e demonstra que se partimos sempre de padrões impostos, as experiências serão muito empobrecidas, contudo, se soubermos conhecer e questionar as coisas junto com as crianças, poderemos contribuir mais com a capacidade de ressignificação que desenvolvem ao longo de seus encontros com os diferentes contextos sociais, pessoas, culturas.

A professora Sallete poderia ter insistido para que Nino pintasse a estrela de amarelo, mas, entendeu que ele estava certo. Em outras experiências presenciadas não foi assim, já que na maioria das vezes a criança não tem direito de questionar, podendo ser ignorada ou repreendida. Sallete, com humildade, afirmou estar aprendendo.

A supremacia do olhar adulto impede que mais bem conheçamos os mundos das crianças. Ao falar desse mundo infantil, não nos referimos a uma ausência da criança na realidade, mas de uma capacidade de construção paralela que facilita a compreensão do mundo comum. Uma vez que não consideramos a seriedade dessa atividade, deixamos de conhecer melhor a própria criança e contribuirmos com uma existência de infância, muitas vezes, aprisionada ao universo dos diminutivos, esperando crescer e aparecer, para então ser realmente vista.

Sarmiento (2000) entende que o descentramento do olhar do adulto é condição de percepção da infância e da inteligibilidade das crianças. Não significa olhar como uma criança, mas a partir dela. Preservar os olhos adultos, mas focá-los na altura dos pequenos, utilizar outras lentes para enxergar as cores além do cinza da seriedade cega, renunciar o aroma do comum para provar a doce aventura de brincar com suas lupas. Essa tarefa foi o último tema trabalhado na reunião com as profissionais da Educação Infantil, percebemos a maior facilidade das professoras participantes desta investigação em se expressar sobre as crianças e suas culturas, além do desejo das demais profissionais em participar de uma pesquisa dessa natureza.

Assim como o professor pode enquadrar as crianças em suas delimitações, o pesquisador pode projetar o seu olhar diretamente sobre a realidade, sobre os dados, não apresentando o que o outro realmente diz, o que realmente é, mas como é considerado por ele. Nesse sentido, para Kramer et al. (2005, p. 48), é preciso:

[...] aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

Para Qvortrup (2011), há uma tendência secular entre os adultos da sociedade moderna em geral de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças. Na Educação Infantil muitas vezes, podemos considerar os saberes provindos de outras fontes, como as apostilas e o próprio senso comum e não as próprias crianças. Isso provoca uma falta de sentido, já que, o principal interessado não é escutado.

Dialogando com as professoras, refletimos que em paralelo a valorização da infância se encontra a valorização da própria atuação do professor, já que a relação pedagógica torna-se mais agradável quando as atividades realizadas são mais significativas para ambos os sujeitos, ao partirmos da criança e a alcançando efetivamente. Isso requer disposição para o aprendizado constante, assumir os desafios que as diferentes crianças trazem e aprender com elas novas formas de superação.



(Figuras nº 154 e nº 155 – Escutando as crianças e vivenciando a história construída)

Compartilhamos um episódio ainda do tempo de graduação, quando uma das crianças se recusou a brincar desde o primeiro dia da intervenção. Jonas ficava sempre sentado olhando para a mesma direção, um muro entre a escola e a rua. Ele nunca respondia nenhuma pergunta, mas sempre buscávamos o diálogo. Depois de algumas semanas, quando havia sido mais uma vez repreendido pela sua professora por não querer se envolver, ele disse querer sua mãe, e então perguntamos:

- É ela que está do outro lado do muro? - Ela só vem a tarde... - Mas ela sempre vem, não é?! - Sim! Aiii, eu tenho medo... - Do que você tem medo? - Do lobo! - Que lobo? - Tem um lobo do outro lado do muro... - Mas ele não pode nos pegar! - Pode sim... - Não! Nós somos mais rápidos que ele, e se estivermos juntos ele não vai nos pegar! - Não? - Não! Porque a gente se junta e corre dele! Vamos? - Vamos! (DIÁRIO DE CAMPO I, 2011).

Esse evento marcou fortemente a intervenção, já que todas as crianças ficaram sabendo do lobo. Jonas começou a partilhar a sua estória que se transformou no tema da aula posterior. Nessa intervenção, contamos a estória de um lobo que se escondia atrás do muro, e era vencido por crianças corajosas que tinham muitos amigos, que eram rápidas e gostavam muito de brincar. Algumas delas nos disseram que ele comia orelhas e ainda acrescentaram que com elas ele fazia mingau. Com o roteiro algumas notas musicais, criamos uma canção junto com as crianças:

- Do outro lado do muro tem um lobo do mal! Do mal, do mal...Ele quer pegar sua orelha pra fazer mingau! Minguau, minguau...Não vai pegar! Não vai pegar! Porque nós vamos correr...Não vai pegar! Não vai pegar! Porque nós vamos correr...(além da orelha, as crianças falaram outras partes do corpo humano). (DIÁRIO DE CAMPO I, 2011).

As crianças seguiram o percurso cantado e criaram uma nova brincadeira, uma se tornava o lobo que ficava atrás de um banco ou coluna, as outras crianças se aproximavam cantando. No tempo da canção elas corriam, perseguidas pelo lobo, a criança pega se tornava mais um lobo. Essa brincadeira se tornou comum na instituição e também foi ensinada pelas professoras e pelos pesquisadores em outras escolas.

Desse modo, o imaginário é também uma forma de comunicação com a criança. Tendo em vista a importância que a imaginação possui, o fato de não considerarmos as histórias provindas das crianças pode significar um ato de desvalorização e até rejeição para elas. Mas, se ao contrário soubermos escutá-las atentamente, como fazemos com os adultos ao julgar que têm algo importante a dizer, certamente as crianças se sentirão respeitadas e poderão estabelecer vínculos de confiança, o que renderá um rumo mais promissor para as relações (CORSARO, 2011).



(Figura nº 156 – Intervenção: nosso amigo dragão)

Uma das professoras afirmou concordar com a importância do vínculo e da escuta das crianças. Aparecida relatou que em muitos momentos de sua trajetória profissional maior que dez anos, as mudanças de muitos impasses ocorreram depois de um momento de conversa seguido de brincadeira. Acrescentamos que a valorização da fantasia não pode se limitar ao desfecho positivo dos impasses, mas deve ser uma linguagem constantemente trabalhada, pois a criança sabe identificar uma ação utilitarista e o que ela precisa e tem direito é uma atenção permanente.

Em certa intervenção, vivenciamos um fato que ilustra muito bem a capacidade das crianças em identificar as intenções do adulto. Aproximamo-nos de um grupo de meninas para conseguir descobrir que desenhos estavam fazendo e escutar suas falas. Acabamos não adentrando o roteiro imaginário que estavam seguindo, o que nos tornou invasores com outras intenções: “- O que estão desenhando? - ahhh (esquivou e me ignorou) - Oi meninas! O que estão desenhando hein? - Aiiii! A gente ainda não terminou de desenhar! (Mariana) - Ah, desculpa! - Ave! Ele quer saber de tudo...(Joana)” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).

A fala de Joana nos fez refletir mais uma vez sobre a forma de abordagem, de aproximação. Elas estavam pensando juntas, estavam construindo desenhos juntas, chegamos no momento dessa criação e não soubemos respeitar o ambiente fantasioso que já haviam estabelecido, não nos propusemos a entender com elas, mas somente retirar as informações que julgávamos necessárias. Mais uma vez aprendemos que não há simples fantasias ou brincadeiras, pois não são simples criadores, são sujeitos complexos e capazes julgados por olhares tantas vezes simplistas e limitados. Em outra oportunidade pudemos enxergar o

desenho e nos aproximamos por meio de um diálogo fantasioso, tivemos permissão para seguir viagem.

Fomos percebendo junto com as professoras que a complexidade das fantasias aumentava a cada encontro, assim como a quantidade de cenas e diálogos produzidos, o que exigia uma maior atenção para conseguir acompanhar essas experiências, transcrevê-las e analisá-las. De outro lado, as professoras percebendo o que parecia ser interessante, procuravam partilhar e refletir sobre o que viam e escutavam. Essa ação possibilitou um maior fortalecimento da parceria e uma constante atenção por parte delas às crianças.

Ao chegarmos às instituições, antes de entrarmos em sala, as professoras já contavam as novidades, destacando determinadas falas das crianças, apresentando dúvidas sobre a temática e propostas para o estudo. Algumas conversas aconteciam junto a todo o grupo, outras eram confissões particulares, desabafos em lugares e momentos reservados. Todas demonstraram a necessidade de um espaço maior de discussão entre os professores, como maneira de compartilhar descobertas e encontrar direções. Nas duas instituições, as diretoras foram consideradas por elas como boas dirigentes, além disso, também participaram deste estudo.

A instituição I representa um ambiente já bem conhecido, as primeiras pesquisas sobre a brincadeira foram iniciadas há quase oito anos. As dirigentes entendem bem a temática e consideram este tema como de fundamental importância para vida das crianças na instituição e na formação das professoras, que não são todas efetivas, sendo que duas participaram apenas um ano da investigação e demonstraram interesse em continuar a estudar sobre o imaginário infantil.

Nesta instituição, localizada em Presidente Prudente – SP, a proposta de estudo foi muito bem aceita, respondeu a uma necessidade expressa pelas próprias profissionais, assim como percebida pelos pesquisadores. A pesquisa já realizada na instituição abriu espaço para um aprofundamento, permitindo uma participação mais efetiva das professoras na ação do investigar e uma rápida repercussão na abordagem das novas professoras. Consideramos como relevante, apresentarmos uma síntese de cada profissional, como forma de legitimar suas singularidades e o desejo comum de tornar os seus encontros com as crianças mais significativos, mais íntimos, mais felizes.

Na instituição I, o domínio teórico é perceptível, as professoras expressam os autores da pesquisa e conseguem fazer relações com outras bases teóricas. As dirigentes dialogam bem com a Sociologia da Infância e acompanham constantemente o desenvolvimento das

atividades, além de afirmar o desejo de que a temática possa ser trabalhada futuramente com as crianças do Ensino Fundamental.

Nesta instituição as professoras são: Conceição e Graça, Sallete, Penha e Lourdes. Dessas cinco professoras, Conceição e Penha eram recém-chegadas na instituição, substituíram Auxiliadora e Glória que participaram durante um ano da investigação. Conceição e Penha assumiram a continuação do trabalho já realizado e demonstraram grande satisfação em participar do estudo.

Dentre as professoras, Graça é a que possui maior tempo de experiência na Educação Infantil, são mais de doze anos, metade deles na mesma instituição. Acompanhou o estudo precursor e expressou o interesse de aprofundar os saberes, indicando a temática da fantasia infantil. Sempre foi muito solícita ao estudo e contribuiu para a difusão dos resultados. Afirma compreender a importância de educar para a imaginação e realmente demonstra essa preocupação em sua abordagem, permitindo maior liberdade às crianças e valorizando as culturas infantis. Sua atuação dentro da investigação repercutiu em nossa formação, pois demonstrou uma sensibilidade para com as crianças, que muito nos ensinou a respeito dos menores de três anos. Em todas as intervenções, a professora Graça se envolveu diretamente, brincando junto às crianças e escutando-as com admirável atenção. Contribuiu para o desenvolvimento de atividades muito significativas para as crianças e muito profícuas para a investigação.

Conceição, uma das duas professoras com menos tempo de atuação na instituição e no estudo, demonstrou a satisfação de poder participar desta investigação, primeira experiência dessa natureza em sua trajetória profissional. Procurou entender a sistemática do trabalho e demonstrou muita atenção para com as crianças, assim como o desejo de contribuir com o êxito do estudo. Se interessou pela compreensão da temática e afirmou que durante sua trajetória profissional já havia identificado a importância da valorização da fantasia na Educação Infantil. Considera que aprendeu muito com o processo e compartilhou seus avanços a respeito da abordagem pedagógica, entende que pelas fantasias, as crianças expressam seus sentimentos e realidades, sendo assim fundamentais para que mais bem conheçamos a infância.

Sallete, uma das professoras com maior tempo de atuação na instituição I, participou do estudo precursor, mas admitiu ainda ter algumas dificuldades na abordagem com as crianças, especialmente na organização das brincadeiras. Afirmou-nos que não têm preferência por crianças pequenas, mas que já há um tempo tem assumido turmas de Educação Infantil. Sallete ajudou-nos a perceber a necessidade de um estudo mais amplo da fantasia infantil e a

carência de formação continuada sobre a temática para os professores. Demonstrou ter evoluído muito no que diz respeito à concepção de infância e criança, entende a brincadeira como atividade fundamental na infância e o imaginário como uma linguagem desvalorizada nos dias atuais. Enalteceu a importância da investigação em sua carreira profissional, destacando a sequência das atividades realizadas junto às crianças, considera que o estudo deve alcançar outras instituições.

A professora Penha tem pouco tempo de atuação na instituição e cinco anos de experiência escolar, contudo, demonstrou entender a necessidade de que os estudos da infância sejam mais conhecidos pelas professoras e as motivem a serem pesquisadoras. Penha considera que a formação superior não lhe proporcionou o suporte necessário para assumir uma turma sozinha, mas afirma entender a complexidade da formação de um profissional e enaltece a importância do estreitamento do elo entre a universidade e a escola. Penha é vista por nós como ótima professora, tem um olhar mais sociológico, proporciona espaços de fala para as crianças e valoriza a participação de cada uma delas. Mesmo sendo muito bem vista por nós e saber disso, Penha afirma necessitar de maior aprendizado e confessa que nem sempre consegue ser fidedigna ao olhar que a Sociologia da Infância defende para com as crianças, ela entende que precisa melhorar muito, considera-se muito autoritária em alguns momentos e afirma ter sido muito beneficiada por esta investigação, pôde perceber e obter muitos resultados, os quais demonstram suas capacidades investigativas e a repercussão do estudo da fantasia infantil em sua abordagem pedagógica.

Professora Lourdes, uma profissional com mais de dez anos de experiência, demonstrou em todo o processo a preocupação em valorizar as culturas infantis, compreende a educação para a imaginação como primordial para o desenvolvimento humano. Entende que as crianças são sujeitos ativos e capazes, e que por meio de suas fantasias demonstram os conhecimentos causais e as capacidades de criação e transformação. Lourdes tem a preocupação de conhecer a história de cada criança por meio delas próprias, compreendeu mais profundamente esta tarefa ao participar do estudo e valorizou muito os caminhos que a investigação seguiu. A Professora Lourdes destacou a relevância do personagem imaginário Lipe, considera como um recurso muito satisfatório para colaborar com a linguagem imaginativa das crianças, afirma que o processo de investigação proporcionou ganhos para todos os sujeitos, especialmente as crianças que vivenciaram experiências muito significativas, mas também as professoras e demais adultos que se aproximaram mais do mundo infantil.

Na instituição II, o estudo precursor foi desenvolvido durante dois anos, período em que os sujeitos envolvidos identificaram a necessidade de uma pesquisa sobre o imaginário

infantil que rendesse uma melhor compreensão do fenômeno e direções para a prática pedagógica. As professoras participantes conheceram os teóricos da Sociologia da Infância e se interessaram em aprofundar seus saberes, todas elas se consideram beneficiadas pelo estudo e contribuíram diretamente para a construção de um arcabouço de atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Ainda que, a duração do estudo precursor não tenha sido tão extensa como na Instituição I, as dirigentes já apresentavam o desejo de participar de uma investigação dessa natureza, devido aos bons resultados divulgados, a partir disso contribuíram no diálogo com as professoras e com os pais. As pessoas da comunidade onde a instituição está inserida demonstraram a aprovação das atividades realizadas devido a repercussão nas brincadeiras e falas das crianças, os pais e responsáveis se interessaram em conhecer a temática e se aproximaram mais da instituição. As professoras se identificaram com o processo do estudo e afirmaram perceber a comprovação do êxito da investigação-ação por meio das crianças e pela ressonância em suas práticas, são elas: Aparecida, Fátima, Rosa e Pilar. Além delas, o estudo teve a participação da Professora Maria do Carmo durante o primeiro ano, ela foi substituída em 2013 pela Professora Pilar que aceitou a proposta e se assemelhou às suas colegas em relação aos resultados obtidos.

A professora Aparecida tem vinte anos de experiência profissional, se formou no magistério e faz pouco tempo que concluiu a formação em Pedagogia. Declara encontrar em seu trabalho o sentido de sua vida, se envolve profundamente com as crianças e suas famílias, conhece as realidades de vida de cada uma das crianças e contribuiu para que entendêssemos seus contextos sociais e culturais. A temática da Sociologia da Infância é uma novidade para Aparecida, ainda assim buscou se aprofundar nesse alicerce teórico e percebeu os contributos trazidos por meio de uma nova concepção de infância e criança. Em muitos momentos, a professora demonstrou o quanto as atividades desenvolvidas eram diferentes das costumeiras, e devido ao interesse das crianças em reviver as experiências, Aparecida buscou aprender com elas e afirma ter sido muito beneficiada.

A professora Fátima tem uma longa carreira profissional, assim como a Professora Aparecida, fez o magistério e há cinco anos concluiu a graduação em Pedagogia. Afirmar ter prazer em lecionar, mas no meio ano da investigação encontrou muitas dificuldades junto a sua turma, declarou estar cada dia mais difícil trabalhar como professora, afirma que as crianças estão cada vez mais abandonadas pelos pais e a mercê da criminalidade e a violência, fatores presentes na região da instituição, considerada como uma das mais violentas do município. Fátima permaneceu um tempo afastada da instituição, retornou após alguns meses e afirmou não ter outra alternativa a não ser continuar. Considera que o estudo contribuiu com o seu

processo de retorno, ela entende que as atividades foram decisivas na qualificação de sua relação com as crianças e na superação de vários entraves. Fátima foi demonstrando ao longo da investigação vários avanços em sua abordagem pedagógica, disse ter encontrado bons caminhos. Ela se tornou uma das maiores interessadas pela investigação, permitindo que as crianças repetissem as brincadeiras desenvolvidas em vários outros momentos e falassem mais de suas vidas. Do primeiro dia que declarou interesse em participar desta investigação-ação até a última intervenção pudemos perceber a diferença no olhar e no escutar de Fátima para com as crianças, ela pôde vivenciar o que defende a Sociologia da Infância e ser convencida sobre seus pressupostos, afirmando ter vivido um processo muito feliz junto das crianças, o qual deseja preservar.

A professora Rosa atua há mais de quatro anos na Instituição II, desde a primeira experiência conosco tornou-se uma colega de pesquisa muito interessada em vivenciar com as crianças as atividades alicerçadas na fantasia e proporcionar espaços de enriquecimento desta linguagem. Rosa se identificou muito com as discussões possibilitadas pelo estudo, demonstrou estar convicta sobre a importância da valorização das fantasias infantis e o levantamento de novas formas de relação com as crianças. Rosa sente a necessidade de uma constante formação, por isso procura participar de eventos e estar inteirada sobre as temáticas contemporâneas acerca da educação, especialmente a Educação Infantil. Demonstra procurar contemplar as bases teóricas com que dialoga em sua prática, permite que as crianças tenham maior espaço para se expressarem e explorarem os espaços da instituição, além de estar atenta para com suas propostas de brincadeiras. As crianças demonstram aprovar a abordagem da Professora Rosa, procuram de várias formas expressar a admiração e o carinho conquistado por ela. Esta professora contribuiu muito com a investigação e em todo o momento permaneceu disponível para qualquer necessidade, expressou ter sido beneficiada por esta investigação-ação, da qual tem interesse em continuar a participar.

A professora Pilar leciona há dez anos, adentrou a Instituição II no segundo ano da pesquisa, se interessou em participar desta investigação e buscou entender os pressupostos da Sociologia da Infância para poder corresponder às esperas do estudo. Se esforçou em contribuir diretamente na execução das atividades, produzindo materiais, propondo histórias, músicas e brincadeiras. Pilar afirma estar um pouco cansada, assim como a Professora Fátima entende que o trabalho está cada dia mais difícil, as crianças vivem em meio a situações muito problemáticas e as professoras se sentem desafiadas pela falta de valores, do respeito, do apoio familiar. Na turma de Pilar, há crianças que são muito violentas, outras apresentam dificuldades não compreendidas por ela, e as famílias não demonstram interesse em cooperar

com a superação dessas dificuldades. Pilar denuncia que as realidades dos professores são muito sofríveis, lhe são cobradas determinadas ações como a inclusão de crianças deficientes, mas não há formação adequada e nem apoio material. Pilar não deseja abandonar a profissão, mas afirma se sentir desanimada em muitos momentos. Encontrou no estudo uma motivação para o ato da pesquisa, podendo assim identificar melhores direções para seu trabalho. Considera a temática da fantasia como muito significativa e percebeu que as crianças aprovaram as atividades e mobilizaram todos os sujeitos da instituição a se permitirem ao conhecimento do imaginário infantil. Pilar ressalta que esse tipo de estudo torna-se necessário em todas as instituições e defende a ampliação desta investigação.

As professoras das duas instituições apresentaram vários relatos em diferentes momentos da investigação, a partir deles podemos fazer uma relação direta com os objetivos da investigação, as descrições estão divididas em quatro categorias: 1) Concepções (imaginação, fantasia, infância, criança); 2) Ampliação da experiência da linguagem imaginativa - crianças (repercussões das atividades na vida das crianças); 3) Ampliação da compreensão da linguagem imaginativa das crianças – professora (repercussões das atividades na vida das professoras); 4) Caminhos para a prática pedagógica (procedimentos utilizados).

1) Concepções (imaginação, fantasia, infância, criança), destacamos:

- Sem dúvida alguma, a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre o modo de relacionar-se com pessoas, consigo mesma e com o outro. A brincadeira de faz de conta promove para a criança um momento único de desenvolvimento no qual ela exercita em sua imaginação a capacidade de planejar, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação (PROFESSORA GRAÇA, 2013).

- Cada criança é um ser complexo em desenvolvimento, que muitas vezes não consegue se fazer compreender pelos adultos nas atividades de rotina na sala de aula. É no jogo de representações que ela consegue se expressar e se compreender melhor, tornando o seu desenvolvimento realmente pleno (COORDENADORA PEDAGÓGICA II, 2013).

- Podemos analisar que as brincadeiras de faz de conta desenvolvem a imaginação das crianças, [...] através da imaginação pode representar o seu cotidiano, as histórias [...]. Quando pensamos na imaginação verificamos que ela está relacionada a emoção, onde ao mesmo tempo que a criança fantasia, os seus sentimentos são expressados. [...] a imaginação é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois por meio dela a criança pode usar sua criatividade além de desenvolver-se em seu aspecto intelectual e emocional (PROFESSORA CONCEIÇÃO, 2013).

- Ao imaginar, a criança se coloca como sujeito de uma situação criada por ela ou proposta a ela para que a fantasia e entra em jogo uma série de questões que envolvem a experiência de vida de cada um, os conhecimentos prévios dos mesmos, os recursos imaginativos de cada aluno, as trocas de experiências entre eles, o conhecimento adquirido naquele ato de imaginar, ou seja, sendo assim ambos estão ganhando, os alunos e o professor, pois este é capaz de perceber um avanço integral da criança, na sua forma de agir, de pensar, de se comunicar, de expressar-se, de compreender regras, torna-se mais afável e até mesmo concentrada. Todos estes

pontos representam expressivamente ganhos em vários aspectos e portanto contribui para alcançarmos o objetivo maior da educação: a formação do sujeito (PROFESSORA LOURDES, 2013)

- A fantasia pode representar um desejo, de ser, estar, que a criança traz consigo. Pode representar também a situação que a criança está vivenciando naquele determinado momento ou pode representar um sonho, um desejo que traz consigo, a criatividade, o crescimento pessoal, vivência do dia a dia, os valores que traz dentro si, a capacidade de expressar-se, representa também uma fuga da realidade e até mesmo uma forma de lidar com os problemas que vivencia. Representa seus desejos ou indesejos como forma de expressar sentimentos (DIRETORA I, 2013).

- Incentivar e oferecer brincadeiras que trabalham o imaginário é uma forma de disponibilizar conhecimentos, pois através desses momentos é que as crianças experienciam novas descobertas. A criança aprende a lidar com novas situações trazendo este aprendizado para o seu dia a dia (PROFESSORA PENHA, 2013)

2) Ampliação da experiência da linguagem imaginativa - crianças (repercussões das atividades na vida das crianças), destacamos:

“- É um trabalho encantador e muito significativo para os pequenos, pois todos participam e embarcam no clima da fantasia [...] dando asas à imaginação” (PROFESSORA PILAR, 2013).

“[...] um exemplo pessoal é minha neta que chega em casa e quer contar tudo o que acontece na horas das atividade. Faz o papel dos professores e quer ser como eles [...]” (FUNCIONÁRIA I, 2013).

“- Enquanto educadora pedagógica, percebia o quanto eles (crianças) adoravam todas as aulas, elas desenvolviam com dedicação, vontade de aprender e interagir [...]” (PROFESSORA FÁTIMA, 2013).

- As atividades foram tão significativas para os alunos que eles gostam de repeti-las várias vezes na semana. Até os alunos mais tímidos participam e se soltam nas brincadeiras, sendo assim, os alunos percebem e aprendem sobre as relações sociais, regras, afetividade e etc. (PROFESSORA SALLETE, 2013).

- O trabalho vem desenvolvendo grandes interesses nas crianças, estabelecendo relações entre o mundo imaginário e o real, levando a criança através de histórias e brincadeiras a desenvolver relações com os personagens, proporcionando conhecimentos nas diferentes capacidades mentais, artísticas, sentimentais e com qualidades morais. [...] é tão esperado este momento para as crianças que nitidamente elas expressam o seu prazer e empolgação [...] (PROFESSORA ROSA, 2013).

- Nossas crianças estão tendo a oportunidade de vivenciar tais atividades e vêm apresentando respostas surpreendentes no cotidiano escolar, tais como: 1- respostas rápidas e inovadoras; 2- não são inibidas, falam com segurança e destreza; 3- são mais autônomas e defendem seu ponto de vista; 4- questionam, são muito mais participativas; 5- conseguem fazer parte desse mundo imaginário com muita naturalidade, se sentem parte dele (DIRETORA I, 2013).

3) Ampliação da compreensão da linguagem imaginativa das crianças – professora (repercussões das atividades na vida das professoras), destacamos:

“- É prazeroso tanto para as crianças quanto ao professor da sala o estímulo que é proporcionado durante o momento do desenvolvimento do [...] trabalho, é como se fosse uma viagem ao mundo encantado [...]” (PROFESSORA ROSA, 2013).

“[...] são experiências vividas e que podem ser trabalhadas também por elas (professoras) num segundo momento, [...] são capazes de ter um olhar mais crítico e direcionado para o objetivo que pretende atingir “olhar mais técnico” (DIRETORA I, 2013).

- Ao longo dos 11 anos no qual leciono com crianças de 4 a 10 anos de idade, pude compreender ainda mais a capacidade que a criança tem para usar sua imaginação com muita criatividade e que este mundo do faz de conta é muito importante em cada etapa da sua vida e contribui para o desenvolvimento integral da mesma, principalmente no aspecto psíquico e social (PROFESSORA LOURDES, 2013).

[...] acrescentar muito às nossas práticas, mostrando a importância do lúdico, do faz de conta e do jogo. Veio reforçar as teorias que sempre procuramos passar para os professores em cursos de formação, mostrando na prática que é possível ensinar brincando e brincar aprendendo (COORDENADORA PEDAGÓGICA II, 2013).

4) Caminhos para a prática pedagógica (procedimentos utilizados), destacamos:

“- As brincadeiras, histórias, recursos [...] são ótimos, unindo criatividade e custo financeiro baixo; o que é essencial para quem trabalha em escola pública” (PROFESSORA LOURDES, 2013).

“- O trabalho realizado tem uma riqueza de detalhes como: sequência da história que proporciona as crianças o melhor conhecimento do personagem. A ação prática dessas situações oferecidas na história” (PROFESSORA PENHA, 2013).

“[...] transmitiu aos alunos segurança em sua proposta de trabalho passando a eles um conhecimento riquíssimo, diversificado, trazendo sempre novidades de maneira criativa, inovadora que vem sempre de encontro com os alunos” (PROFESSORA FÁTIMA, 2013).

[...] durante a realização deste Projeto pude notar que as crianças foram convidadas através das propostas trazidas pelos professores a imaginarem atitudes e situações em que o amigo imaginário Lipe passava a vivenciá-las também. Assim as mesmas além imaginarem este amigo, também participavam de atividades muito interessantes como relatar que o Lipe foi a um passeio ao zoológico e propor atividades direcionadas, envolvê-los com a festa junina da escola do Lipe, com os amigos que ele tem (proposta do bingo dos bichos), até a culminância da festa do seu aniversário e do passeio que ele fez após a mesma (PROFESSORA LOURDES, 2013).

Os relatos apresentados demonstram entre outros fatores, os resultados obtidos por meio de uma parceria constantemente renovada. A cada intervenção com as crianças, o elo entre os sujeitos era fortalecido tendo em vista a complexidade do fenômeno e a necessidade de ações conjuntas em prol dos objetivos pleiteados. Todas as professoras, ainda que com suas diferenças, entenderam que a linguagem imaginativa das crianças precisa ser mais bem compreendida e valorizada no contexto da Educação Infantil. As maneiras de concretizar essa

valorização podem ser diversas. Neste estudo, representaram principalmente o contar de histórias abertas (RODARI, 1982), o desenvolvimento de brincadeiras a partir desses enredos e a construção de personagens imaginários, tais caminhos foram considerados como eficazes pelas professoras, diretoras e demais profissionais.



(Figuras nº 157 e nº 158 – Vivências das histórias)

Além de sentirem-se beneficiadas pelo estudo, as professoras enaltecem a repercussão das atividades na vida das crianças, demonstrando que a principal comprovação da eficácia da proposta foi manifestada por elas, que demonstraram o novo sentido que a prática pedagógica pode encontrar quando o olhar infantil é entendido como um farol e não apenas um reflexo do universo adulto. De alguma forma, as professoras se sentiram amparadas, tiveram a possibilidade de experimentar uma nova experiência, de se permitir a uma proposta, de pesquisar. Além disso, puderam partilhar suas dificuldades, confessar os medos e se sentirem capazes de superar os constantes desafios.

A Sociologia da Infância já era conhecida pela maioria das profissionais participantes, já havia uma ressonância dos pressupostos dessa disciplina nas duas instituições investigadas, mas, a compreensão mais sólida da teoria foi se efetivando no decorrer desta investigação. Sem esse aprofundamento seria muito remota a possibilidade de que os esforços de uma nova compreensão de infância persistissem após o término do estudo, assim como fossem entendidos pelas novas professoras das duas instituições.

Além de aprovar a metodologia do qual também foram construtoras, as professoras ressaltaram a relevância do tema e do tipo de pesquisa desenvolvida, enaltecendo a importância da ampliação da proposta a outras instituições escolares. Sabendo da trajetória profissional de cada uma delas, em sua maioria, superior a cinco anos, podemos entender o

novo sentido proporcionado por esta investigação e a comprovação de que as instituições de Educação Infantil são beneficiadas por intervenções pautadas nos estudos da infância, já que a formação inicial demonstra não estar contemplando importantes saberes, como por exemplo, o imaginário infantil.



(Figura nº 159 e nº 160 – Intervenção: nossos amigos)

Todos os esforços foram para ampliação da compreensão da linguagem imaginativa das crianças e a identificação de caminhos para a prática pedagógica. Tendo alcançado esses objetivos, entendemos que todo esse processo vivido pelos diferentes sujeitos repercutiu em suas vidas e isso de alguma forma repercutirá em atitudes futuras.

Podemos acreditar que assim como as atividades da investigação foram desenvolvidas em outros momentos dentro das instituições durante o processo de investigação, essas experiências continuarão a ser proporcionadas às crianças que permanecerem ou que adentrarem as escolas investigadas, assim como as que vierem a compor as turmas assumidas pelas professoras participantes em outras possíveis instituições. Sabemos que as professoras têm a liberdade de continuar ou não trilhando os caminhos vivenciados, contudo, elas reivindicaram a preservação do vínculo, o que demonstra o interesse de manter o caminho e a potencialidade da proposta.

Aprendemos juntos e nos permitimos adentrar ao mundo da fantasia, sabemos que muito ainda precisa ser compreendido sobre essa temática. A imaginação não é uma linguagem simples, mas também as maneiras de valorizá-la não são um complexo inalcançável. A aproximação com as crianças e os mundos que constroem requer o distanciamento do olhar descrente acerca da seriedade com que fantasiam, assim como o avanço das práticas pedagógicas parece depender muito do recuo de nossas práticas adultocêntricas.

As professoras participantes desta investigação chegaram ao fim da pesquisa com a certeza de terem aprendido um pouco mais sobre as crianças a partir de diferentes encontros

com elas, confessaram necessitar de avanços em muitos pontos de suas abordagens e afirmaram ter a disposição de buscá-las. Em todo o momento puderam expressar suas opiniões, dúvidas e críticas, assim como os demais sujeitos, essa liberdade sustentou a relação de cooperação que foi constante durante toda a pesquisa.



(Figuras nº 161, nº 162, nº 163, nº 164, nº 165 e nº 166 – As professoras)

Todas as experiências vividas nesta investigação nos renderam importantes saberes e muitas histórias para contar, roteiros que serão constantemente lembrados e reconstruídos. Pudemos adentrar os mundos das crianças e ajudá-las a construir novas cenas, novos personagens, começos e desfechos. Em todo o processo buscamos desempenhar atitudes inovadoras à luz das possibilidades apresentadas pelos pressupostos da Sociologia da Infância

e os estudos contemporâneos sobre as crianças. Como resultado, enxergamos as boas repercussões nas realidades, as belas fotografias produzidas, dentre elas, destacamos as que transmitem a alegria de se permitir, a importância de contribuir com a fertilidade imaginativa, com o resgate das crianças da obscuridade e a prática libertadora de valorizar suas histórias entre o real e o fantástico.

5.2 – Os pais e responsáveis na investigação

Os pais e responsáveis das crianças foram também participantes do estudo, além de autorizarem a participação de seus filhos ou netos, puderam acompanhar o desenvolvimento das atividades, apresentar suas opiniões, dúvidas, dicas, esclarecimentos ou críticas, e ainda participar de momentos de formação sobre as bases teóricas que nortearam o estudo.

Devido a complexa tarefa de transformação da realidade, a participação desses sujeitos foi entendida como fundamental para ampliar a compreensão da linguagem imaginativa das crianças e encontrar os caminhos para contemplá-la, sendo ainda uma das preocupações das professoras que expressaram a necessidade de um maior envolvimento dos pais e responsáveis nas atividades escolares, na educação das crianças.

Assim como as professoras, alguns pais e responsáveis já nos conheciam, devido ao estudo precursor, principalmente na Instituição I, onde pudemos acompanhar crianças da mesma família em suas trajetórias pela unidade escolar. Ao serem interrogados sobre seus filhos ou netos, demonstraram inicialmente não saber dizer muito sobre o imaginário das crianças, fato que foi sendo revertido no decorrer da investigação.

Ocorreram diferentes encontros com os pais e responsáveis das crianças, principalmente nos momentos de entrada e saída de seus filhos ou netos das instituições (semanais) e também em reuniões, tanto nas bimestrais (quatro por ano) marcadas pelas dirigentes das escolas quanto nas específicas sobre o estudo (esporádicas), organizadas pelos sujeitos da pesquisa. As formas de participação dos pais e responsáveis foram bem diversas. Alguns buscavam sempre dialogar sobre as atividades realizadas junto a seus filhos ou netos diretamente conosco, outros compartilhavam melhor suas opiniões com as professoras.

Nos primeiros encontros com os pais e responsáveis, além de percebermos que em sua maioria não apresentavam opiniões bem formadas acerca da linguagem imaginativa de seus filhos ou netos, afirmavam ter a curiosidade sobre o imaginário infantil ainda que um grande número confessou não acompanhar diretamente as brincadeiras das crianças. Mesmo ressaltando junto a eles a importância da linguagem imaginativa na vida das crianças, as

mudanças perceptíveis das opiniões e atitudes dos pais e responsáveis acerca das fantasias infantis foram manifestadas a partir das próprias crianças. O interesse acerca do estudo aumentou gradativamente, entre as falas, sempre escutávamos: “[...] meu filho fala bastante dessas aulas. Ele fala que está brincando de umas histórias, eu parei pra ver, parece tão interessante! (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

Em uma das reuniões realizadas no primeiro semestre de 2012 na Instituição I, os pais e responsáveis participantes afirmaram considerar a imaginação das crianças como importante no processo de desenvolvimento. Todos concordaram que é especialmente pela brincadeira que percebemos a capacidade imaginativa das crianças e que essa atividade parece muito significativa para elas.

Como as intervenções já haviam começado, umas das mães disse ter percebido que algumas semanas depois do início do estudo, seu filho estava “falando mais sozinho”, inventando histórias a partir dos seus brinquedos. A mãe de Isaac afirmou se interessar em participar mais das brincadeiras de seu filho, já que ele sempre a convidava para contar suas aventuras, ela nos chamou em particular e nos fez um pedido:

- Eu gosto de ver o Isaac brincar desse jeito que vocês explicam. A gente é simples, mas a gente sabe como é bom brincar, ver ele se divertir é um prazer! O pai dele também fica feliz, mas a gente num sabe como fazer direito pra ajudar. Se é contando história, comprando brinquedo, brincando junto, por isso, é que eu queria que vocês dessem umas dicas pra sermos bons pais pro nosso menino nessa hora dele brincar (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

A fala de Sara, mãe de Isaac, nos fez perceber que além das professoras, os pais também afirmam necessitar de direcionamentos para valorizar a linguagem imaginativa das crianças. Tal fato nos desafiou a refletir se os mesmos caminhos encontrados para a valorização das fantasias infantis no âmbito escolar poderiam ser adaptáveis ao contexto familiar. Percebemos que os pais e responsáveis admiraram o contar de histórias dentro do estudo, considerando como muito inspirador para as atividades das crianças, afirmaram que as crianças nunca haviam se interessado tanto pelas aulas, que sempre recontam as histórias em suas casas e repetem as brincadeiras desenvolvidas, convidando-os a brincar e a fantasiar.

Alguns dos pais se interessaram em saber de onde as histórias surgiam, se faziam parte de um livro que pudesse ser adquirido ou é inventada por nós. Ao saberem que são histórias abertas, criadas a partir das falas das crianças e junto com elas, entenderam porque os roteiros falavam de coisas que as crianças já demonstravam gostar, além de apresentar novidades. Desse modo, os pais e responsáveis se interessaram em se arriscar a contar

histórias, alguns afirmaram já terem realizado essa atividade algumas vezes, outros disseram ter recorrido aos DVD's de desenhos infantis.

No decorrer do estudo os pais e responsáveis buscaram momentos de partilhas conosco, expressando as mudanças que perceberam na vida de seus filhos ou netos a partir da investigação. Revelaram diversos fatos, como o aumento das atividades de faz de conta em casa, o maior desejo das crianças em ir à escola, a diminuição da timidez, a evolução da criatividade, maior aprendizado e diminuição do tempo que assistem televisão.

Além das reuniões e conversas informais, utilizamos um questionário já no final do estudo para identificar as opiniões dos pais e responsáveis. De um total de 170, 80% responderam (136 de 170), dos 20% restante (34), a metade desse o número (17) preferiu a expressão verbal por meio de entrevista ou conversas informais, o número restante (17) representou os que não deram um retorno sobre as questões apresentadas, o que não significa que não tenham apresentado devolutivas em outros momentos da investigação.

O questionário enviado aos pais e responsáveis das duas instituições tinha três questões abertas. A primeira era sobre a opinião deles sobre as fantasias das crianças, a linguagem imaginativa infantil; a segunda questão era sobre as falas das crianças sobre as intervenções realizadas; a terceira questão era sobre a possível repercussão das atividades desenvolvidas dentro da investigação na vida de seus filhos ou netos. Dentre as respostas, destacamos:

1) Qual é a sua opinião sobre a importância da imaginação e na brincadeira de fantasia na vida de seu (a) filho (a) (neto ou neta)?

Todos os pais e responsáveis responderam que consideram a imaginação, a fantasia e a brincadeira de faz de conta como muito importantes na vida de seus filhos ou netos. Entre os que justificaram a resposta, a maioria (80% = 109) apontou a alegria das crianças em brincar, a esperança num amanhã e a aprendizagem de vários saberes a partir das brincadeiras pautadas no imaginário. Destacamos as seguintes afirmações:

Transcrição (Instituição I): “- Creio que a imaginação seja fundamental na vida da criança, a imaginação faz da infância mais gostosa” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): “- É importante para que ele possa ao longo de sua vida imaginar que é possível e ter assim força para batalhar por aquilo que realmente acredita” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): “- Para mim, a imaginação desperta a criatividade, a capacidade de sonhar e ter esperança” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Na minha opinião, no brincar as crianças desenvolvem a atenção, a memória, a imaginação, porque a criança é um ser ativo que gosta de explorar e manipular objetos, ao imaginar uma determinada situação ou vivenciar um faz de conta a criança vai estar aprendendo algo novo e também vivenciando interações sociais (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - A importância é que ajuda no desenvolvimento e aprendizagem da criança, ela começa a entender o significado do brincar, através da imaginação, fantasia e brincadeira, ela se comunica consigo mesma e com o mundo, aceita a existência do outro e estabelece relações sociais (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - A imaginação estimula o aprendizado e o desenvolvimento da percepção do mundo para a criança. Uma criança sem imaginação é uma criança robotizada, sem expectativas; e reprimir estes estímulos (fantasia, brincadeiras) com certeza trará sérias consequências quando adulto (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - Acho que é através da imaginação que a minha filha demonstra o que ela sonha para ela no futuro e é na brincadeira de faz de conta que ela expressa este sentimento. Para mim, isso é muito importante porque me ajuda a ver pra ela o futuro (QUESTIONÁRIO, 2013).

2) Seu filho comentava sobre as brincadeiras desenvolvidas na pesquisa?

A maioria dos pais e responsáveis respondeu que as crianças comentavam sobre as brincadeiras (90% = 123), os demais (10% = 13) alegaram que percebiam que as crianças estavam brincando de várias coisas, mas que elas não comentavam de forma específica sobre o projeto. Dentre as respostas, destacamos:

Transcrição (Instituição II): “- Todos os dias de aula com o professor [...] ela chega falando e muito feliz. Diz tudo que fizeram, as brincadeiras que aprendeu e me mostra como fez e diz ser muito legal” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - Sim, ele sempre chega contando o que aconteceu. Uma vez que ele ganhou a máscara do macaco ele gostou bastante. Outro foi o brinquedo ‘barangandã’, que ele diz ser ‘estrela cadente’. Um dia antes ele viu eu fazendo para os meus alunos, e no dia seguinte após eu ter explicado sobre o brinquedo, como se brincava, ele chegou falando que não era o que eu tinha dito. Foi bem interessante (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - Minha filha sempre comenta sobre as brincadeiras desenvolvidas [...]. Ela, um dia, chegou da escola e comentou que havia brincado de algo muito legal. Ao chegar na quadra havia máscaras de animais, e ela se divertiu muito brincando com as máscaras e imitando os animais (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Sim! A Isabella comenta sim. Uma delas foi sobre um passeio na nave espacial e ela explicou certinho, depois ela comentou sobre a brincadeira da história da serpente que nasceu no morro e disse que foi super legal (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - Sim, meu filho fala muito sobre o Professor Tony, ele adora ele, nem gosta de faltar nas aulas do Professor Tony, ele fala: - Mãe, eu não posso faltar hoje, porque tem aula do Tony! Eu fico feliz de ver que ele gosta tanto assim (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Sim, ele contou sobre o Batman, que era o Professor Tony, que teve uma fada de mentira, colocou uma capa de fada e uma varinha, daí o Tony tirou a calça e a blusa de frio e por baixo estava a roupa do Batman, e a fada colocou a capa e a máscara no Tony e ele fez de conta que estava voando e veio uma bruxa e uma menina andando com um presente na mão pra dar pra vovó, e a bruxa jogou um feitiço na menina e ela caiu. A bruxa tinha um ursinho e jogou no Batman e todas as crianças levantaram a mão para proteger o Batman e ele venceu e ficou amigo da bruxa e a menina não morreu. Este foi o relato do Vitor, contado com tanto entusiasmo, fez até as cenas em casa para nos mostrar, ele adorou (QUESTIONÁRIO, 2013).

3) Na sua opinião, as atividades desenvolvidas auxiliaram seu (a) filho (a) (neto ou neta) a imaginar mais, a brincar mais de faz de conta? Contribuíram para outras coisas? Dê um exemplo.

Todos os pais e responsáveis responderam que as atividades desenvolvidas a partir desta investigação contribuíram com o brincar das crianças e outros fatores, até mesmo os que não escutavam tanto seus filhos ou netos alegaram ter percebido mudanças. Os três principais apontamentos foram: 1- As crianças começaram a imaginar mais, tornassem-se mais expressivas e criativas em casa (95% = 129); 2- As crianças passaram a se interessar mais em ir à escola (76% = 103); 3- As crianças estão mais felizes e sociáveis (71% = 96). Dentre as afirmativas, destacamos:

Transcrição (Instituição II): “- Sim. Ela brinca muito mais com as bonecas e outros brinquedos. Diminuiu muito sua atenção a televisão.

Transcrição (Instituição I): “- Ajudou muito a entender mais os programas que ele assiste de desenho na ‘TV Cultura’ que ele gosta muito” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): “- Ajudou sim, pois a Isadora ainda não sabe ler, mas tem uma grande facilidade, quando vê um desenho, já começa a contar a história” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): “- Sim, hoje meu filho brinca mais e imagina coisas de fantasia, que eu até fico surpresa. Invento uma história e conta para mim na hora de dormir” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): “- Ajudaram, agora ela imagina lugares, coisas, pessoas, é muito gostoso ver ela imaginando, acabo brincando com ela” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): “- Sim, em casa vive criando máquinas com todo tipo de material; brinquedos, tijolos, fios, varinhas, etc. E não cria só para ele, mas para nós (pai e mãe) também” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - Sim, a Bárbara era uma criança bem recatada, com as aulas ela passou a se abrir mais, comentar, conversar. Ela acha o [...] o máximo, [...] com certeza ela nunca esquecerá [...] (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Na vida do meu filho, o faz de conta nunca foi muito presente. Considero de suma importância para o desenvolvimento dele. Porém, após o início do trabalho dos professores na escola, ele começou a se envolver mais com a imaginação, passou a contar histórias, piadas, etc. (...) Sim, o Hugo não brincava de faz de conta, tudo pra ele tinha que ser concreto, ou ele via e pegava o brinquedo pra brincar ou ele falava que era mentira. Agora ele consegue entender que é imaginação. Que é verdade para aquela brincadeira, momento, etc. (...) Hoje ele cria histórias a partir de um desenho que ele faz já vem um monte de histórias seguintes, continuação, meio, fim! Muito legal (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Sim, o faz de conta, a magia da princesa, da bruxa, etc., sempre está presente na vida da Lara. Ela conta estórias de sua própria imaginação quando ela pega gibis, livros, ela faz a história fluir da imaginação é lindo (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Sim, na minha opinião essas brincadeiras ajudam a minha filha a usar mais a sua imaginação. Antes, apesar de influenciá-la, ela não brincava muito de faz de conta, agora percebo que ela está brincando mais (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Eu sempre pergunto para Lara o que ela aprendeu na escola; ela comenta muito das estórias, das brincadeiras, músicas. Eu leio muito para ela, canto e conto histórias, principalmente para dormir. Ela tem contado desde que na escola dela começou esse trabalho (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição II): - Sim, contribuíram para ele imaginar mais e percebo isso quando o vejo brincando em casa, seja de carrinho, com homens pequenos e ele fantasia e viaja no mundo da imaginação sozinho ou com outro amiguinho (QUESTIONÁRIO, 2013).

Uma das mães destacou um importante resultado, ela percebeu que a partir das atividades desenvolvidas dentro da pesquisa sua filha passou a distinguir melhor o real e o imaginário. Harris (2005), apresenta essa discussão, entende que as crianças são capazes de fazer essa distinção nos jogos de simulação que se iniciam a partir dos dois anos. Percebemos essa realidade dentro do estudo e consideramos que com as atividades as crianças começaram a discutir mais entre si o real e o surreal e puderam vivenciar as duas dimensões. Destacamos a descrição de Ana, mãe da Maria Fernanda (cinco anos):

Transcrição (Instituição II): - Para mim foi importante porque ela começou a separar as coisas, distinguir o que é certo e o que é errado, o que é de verdade e o que é falso, o que existe e o que não existe, e mais outras coisas. (...) Sim, nas brincadeiras ela ficou mais ativa e nas histórias começou a distinguir o que é real e o que é de mentira. Ex: Que monstros não existem, que pessoas não voam, quem é bom e quem é mau, etc. (QUESTIONÁRIO, 2013).

Entre outras afirmativas dos pais e responsáveis, destacamos um relato sobre o fato dos adultos “deixarem de valorizar a fantasia com o passar do tempo” e uma consideração sobre a importância de um espaço adequado nas instituições de Educação Infantil para que as crianças opinem sobre o que querem brincar, prática que pode ser relacionada aos pressupostos da Sociologia da Infância:

Transcrição (Instituição II): “- Perfeita e essencial, queria eu também voltar a ser criança para fazer o que ele faz (...) coisa que com o tempo deixamos de lado ou nem damos a importância que merece” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): “- Sim, através de um espaço adequado, a criança pode opinar sobre o que quer brincar. A criança pode escolher do que brincar, isso é muito importante” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Os pais e responsáveis nos deixaram alguns recados, expressando satisfação para com os resultados da investigação e o interesse de que a investigação continue a ser desenvolvida. Entre os relatos e até mesmo demonstrações de carinho, ressonância da relação de parceria, destacamos:

Transcrição (Instituição I): “- Que bom ter vocês aqui para incentivar nossas crianças. Espero que seu trabalho continue sempre pensando nelas, pois é para e por elas que estudamos tanto” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): “- Meu recado: continue com o trabalho, é importante para o desenvolvimento de todos” (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Este trabalho realizado ajuda muito no desenvolvimento das crianças. Eu acho a Maria Fernanda muito esperta para a idade dela. Ela é muito amiga, conversa bastante, pergunta muito, tudo quer saber, ela é muito comunicativa (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - Para vocês: eu estou aqui para agradecer por vocês ajudar, cuidar e ensinar para os nossos filhos coisas maravilhosas que é muito importante ao decorrer da vida deles. Muito obrigado por fazer parte da vida deles nesse momento de crescimento deles, é ensinar eles a participar desse momento de imaginação que é muito legal, eles adoram (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): [...] parabéns pelo trabalho realizado com as crianças. Resgatar o que anda perdido na infância das crianças é de grande importância. Ver a Lara pegar livros, contar a história que sai de sua imaginação é lindo demais. Estou satisfeita com isso, pois vejo que não somente em casa ela esta sendo estimulada, mas na escola também. Continue com esse trabalho, as crianças precisam do mundo das fantasias, mais do que jogos eletrônicos (QUESTIONÁRIO, 2013).

Transcrição (Instituição I): - O meu recado é este: muito obrigado por este maravilhoso trabalho que é realizado com as crianças, pois nós pais, muitas vezes, por falta de tempo, deixamos de dar a devida atenção a nossos filhos, e a escola com profissionais preocupados com o desenvolvimento das crianças e capacitados para isso, fazem todo esse trabalho, e o retorno vem, porque vejo nas atitudes do meu filho, tudo o que ele aprendeu. Parabéns Tony! E que este projeto não pare por aqui e sim dê oportunidades a muitas outras crianças que necessitam desse conhecimento que além de fazer bem a ele na infância, fará também por toda sua vida (QUESTIONÁRIO, 2013).

As contribuições dos pais e responsáveis foram muito profícuas para o estudo, representaram uma importante fonte de saberes sobre as crianças, assim como uma devolutiva sobre as repercussões da pesquisa no lar, espaço onde não podemos acompanhar as crianças

diretamente. Mesmo para os já participantes do estudo precursor, a pesquisa foi uma experiência inovadora, que superou as expectativas geradas no primeiro encontro, permitindo que os pais e responsáveis se sentissem e realmente fossem sujeitos da investigação, também responsáveis pelo processo.

As falas de satisfação acerca do estudo foram muito motivadoras, e percebemos que o interesse dos pais e responsáveis pela pesquisa era algo também esperado pelas crianças, pois ao falar sobre suas experiências desejavam uma reação positiva. Algumas mães declararam que entenderam o sentido do estudo a partir de um momento como esse, ao render-se aos relatos dos filhos, dispondo-se a escutá-los, percebendo que para eles era muito importante sua participação.

Os pais e responsáveis afirmaram que a partir do início da pesquisa as crianças passaram a falar mais das rotinas vividas nas escolas, compartilhar suas histórias e jogos, e ainda, cobrar a contribuição deles em suas brincadeiras em casa. Para eles, após terem aceitado o desafio de dotar um novo olhar e assumir um novo proceder, a mudança das atitudes foi acontecendo gradativamente e as falas das crianças também se tornavam mais instigantes para eles a cada dia. Os roteiros foram evoluindo em complexidade, compreender melhor a linguagem imaginativa parecia cada vez necessário para acompanhar seus filhos ou netos.

Ao perceber que poderiam apresentar suas dúvidas, muitos pais e responsáveis fizeram questões bem pontuais, compartilhando casos do dia a dia, questionamentos e esperas acerca das crianças. Uma das mães da Instituição II afirmou se interessar pelo desenvolvimento da imaginação de sua filha e entendia que uma das possíveis contribuições seria por meio da disponibilização de brinquedos, que para ela era o modo mais fácil e eficaz. Refletimos juntos que isso não é bastante, é preciso se preocupar com os enredos, com as histórias que podem ser criadas, é preciso adentrar o brincar, propor desafios, motivar invenções, ir além dos materiais, manter-se interessado em escutar, estar disponível pra encenar e fantasiar.

Afirmamos ainda que os brinquedos bem estruturados embora sendo muito atrativos e significativos, podem ser superados pelo prazer de uma fantasia bem vivida, já que, uma folha de papel pode se tornar uma nave de alcance interplanetário, mesmo que não possua todo o design normativo, a fantasia oferece inúmeras possibilidades. A estrutura é importante, nossas escolas devem valorizar a materialidade, investir em tempos e espaços, é mais prazeroso para as crianças brincar com objetos específicos sobre os temas do brincar, mas não se pode esquecer que isso não é o tudo, é preciso saber brincar e ensinar a brincar com o que se tem, convidar à experiência, ser tão disponível quanto os materiais, buscando sempre superá-los. Os

pais e responsáveis se atentaram mais ao fato de que há uma lógica de mercado por de trás das grandes marcas de brinquedos, sempre aparecerão novidades para atrair as crianças, responder às suas esperas no campo do consumo não é o suficiente para um adulto disposto a valorizar o imaginário infantil.

A mesma mãe que afirmou entender a disponibilização de brinquedos como caminho mais fácil e eficaz para contribuir com a imaginação de sua filha, contou-nos que após presenteá-la com uma boneca que lhe pedia há semanas, percebeu que ela brincou por alguns dias, mas depois de uma semana, preferiu brincar com a caixa da boneca, revivendo uma história contada durante uma intervenção, tornando o objeto de papelão e plástico a casa do dragão. Essa mãe partilhou o fato para ilustrar a discussão que havíamos realizado, pedindo posteriormente dicas de histórias.

Outra mãe, durante uma reunião sobre a investigação, não escondeu sua desconfiança acerca das fantasias do filho, afirmando se preocupar com as constantes brincadeiras em que ele falava sozinho. Disse-nos:

- Nossa, Professor! Eu fiquei até preocupada, sabe!? Eu estava na cozinha fazendo comida pro meu marido e ouvi o Carlos falando na sala, não me importei, mas ele continuou, falava alto e ria, eu achei estranho e fui lá ver. Ele tinha colocado um colchão na frente do sofá e ficava pulando lá, parecia que tinha algum amiguinho com ele, então eu perguntei “-Com quem você tá falando? – Com o meu amigo imaginário Mãe! O Lipe, o Tony me ensinou!”. Aí eu não falei nada mais e vim perguntar pra você se ele não tá levando a sério demais... nossa! Parece que a história é real! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Ao conversar com a mãe do Carlos, utilizamos a contribuição de Harris (2005) ao afirmar que assim como as crianças demonstram emoções reais durante suas fantasias, os adultos se emocionam ao assistir um filme ou escutando uma canção, ainda que em ambos os casos haja a distinção de ficção e realidade, o envolvimento emocional parece próprio da natureza humana. Para demonstrar esse fato, indagamos:

- Por exemplo, vocês assistem novela? – Ah, eu gosto! – Também gosto Professor! – Eu assisto quando dá! – Ah, mas você viu ontem a Murici? Nossa, que vontade de bater nela! – Verdade! Eu queria que a Carminha arregaçasse ela! – E eu fiquei me moendo em casa! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Após permitir que as mães conversassem livremente sobre a novela que assistiam diariamente, refletimos juntos que mesmo sabendo que se tratava de uma ficção, que na verdade as personagens eram atrizes e que seus desejos não mudariam a trajetória da história, torciam pela “do bem”, sentiam raiva e ansiedade. O exemplo contribuiu para que a mãe de Carlos e as outras mães entendessem que se “até os adultos” se envolvem emocionalmente

com as ficções, não devemos questionar as crianças, já que, não é uma qualidade única delas, mas sim uma característica humana a ser mais bem compreendida.

Entre outras falas dos pais e responsáveis podemos destacar a satisfação em descrever as capacidades das crianças, a admiração para com a riqueza de suas expressões, as propriedades das suas fantasias. E ainda que a Sociologia da Infância seja uma disciplina complexa, os pais e responsáveis afirmaram entender os principais pressupostos deste campo científico, sintetizando de maneiras particulares:

- A criança não é o que o adulto é! As crianças têm seus jeitos, a gente não entende direito, mas têm! A gente pode achar que elas não entendem, mas na verdade elas percebem bem as coisas, às vezes, melhor que nós. Meu filho mesmo, tem quatro anos, mas entende tudo o que a gente fala! Agora com essas atividades aqui na escola a gente fica um bom tempo só brincando e conversando em casa, ele explica tudo certinho! E num desses dias ele deixou escapar que tinha medo que eu me separasse da mãe dele, e a gente achava que ele não tinha se ligado, e ele foi e me falou pra chamar ela pra brincar com a gente, e num é que deu certo! Ele deu um jeito na gente, e a agora a gente já sabe que ele num é bobinho! O menino é ativo! (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Montandon (2005, p. 494), afirma que:

[...] a própria criança não é passiva nisto tudo; ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas.

Pudemos identificar nas falas dos pais e responsáveis a percepção de que as crianças são mais capazes do que consideramos, que precisam ser mais bem escutadas e compreendidas com seriedade:

- É verdade! Elas são muito espertas! – Estou escutando ele mais, estou deixando uma horinha especial pro Vitor! – Eu concordo que as crianças tinham que ter mais espaço, os adultos decidem e nem perguntam! - Na real, é isso! A gente não leva elas a sério! (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Ainda que os pais e responsáveis não necessariamente se lembrem dos autores referenciais do estudo, pudemos identificar no decorrer da pesquisa, como exposto em suas falas, que as idéias principais que alicerçaram esta investigação foram confirmadas por eles, estão de alguma forma presentes em suas afirmações. Além disso, pudemos acompanhar mudanças de atitudes, importantes conquistas para as crianças e por elas.

Uma das mães ressaltou a dificuldade em educar os filhos nestes tempos, disse-nos: “- Nós ficamos tão perdidos! Eles aprendem um monte de coisas, nem sempre boas. Ajuda bem, entender melhor os pequenos! Temos mais chances de acertar! Nós também temos que aprender, temos que escutar!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Podemos concluir que o estudo contribuiu para que os pais e responsáveis se aproximassem mais de seus filhos ou netos, participassem de suas brincadeiras, auxiliassem na construção de suas histórias, os acompanhassem em suas fantasias. Essa aproximação foi possível devido a aceitação dos pais e responsáveis em se envolverem nos mundos das crianças, em viajarem com elas. As trajetórias seguidas são imprevisíveis, pois os diversos contextos culturais permitem construções ilimitadas, ainda assim, sabemos que os roteiros desenvolvidos durante a investigação serão contemplados e enriquecidos dentro das brincadeiras e fantasias das crianças, devido o tempo e profundidade dos encontros com elas, as cenas permanecem e serão transformadas continuamente.

A aprovação da pesquisa pelos pais e responsáveis nos permite entender o alcance do estudo além dos muros da escola, uma repercussão necessária para garantir práticas de respeito e valorização das crianças e suas fantasias, sendo a instituição escolar e o lar, espaços privilegiados de socialização. Podemos entender que:

Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola. Mas se é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar (BARBOSA, 2007, p. 1072).

A parceria firmada, o diálogo entre os diferentes contextos se consolidou conforme as sucessivas experiências. Sabemos que o contato não findará após o término do estudo devido o compromisso social e os resultados que ainda poderão ser compartilhados posteriormente pelos sujeitos.

Acreditamos que as crianças conquistaram um espaço mais qualificado para a construção de suas culturas e fantasias, tanto nas instituições de Educação Infantil investigadas quanto em seus lares. Esperamos que os pais e responsáveis continuem interessados em aprender sobre a infância e defendam a valorização das crianças como sujeitos sociais ativos, assim como as instituições escolares investigadas possam garantir um diálogo efetivo com as famílias e considerem as culturas familiares como conteúdos indispensáveis na educação das crianças.

Tivemos o privilégio de contribuir com uma cultura de encontro, de promover práticas de voz e de escuta, buscando qualificar as formas de escutar as crianças sem esquecer de seus preceptores, que de clientes distantes devem se tornar parceiros dispostos, que de responsáveis ou simples questionadores devem tornar-se também pesquisadores da infância,

desbravadores de seus mundos, aprendizes das crianças pelo bem delas, de suas escolas e de suas famílias.



(Figuras nº 167, nº 168, nº 169 e nº 170 – Momentos com os pais e responsáveis – última foto: a criança está indo para a casa com sua capa de herói)

5.3 – Síntese dos resultados identificados

A partir das observações realizadas, das leituras e releituras dos diários de campo, análises dos dados em áudio, fotografia e vídeo, entrevistas, reuniões e conversas informais, foram identificados relevantes resultados da investigação, os sujeitos envolvidos das duas instituições investigadas concordaram com os seguintes apontamentos:

- * Ampliação e transformação na maneira de compreender a linguagem imaginativa infantil, especialmente por parte das professoras, pais e responsáveis;
- * Enriquecimento e diversificação da experiência imaginativa das crianças participantes;
- * Construção de práticas educativas mais próximas dos interesses e necessidades das crianças;
- * Maior interesse das crianças para com suas instituições escolares;
- * Maior participação e expressão das crianças durante as aulas comuns;
- * Maior criatividade das crianças expressa durante o desenvolvimento de diferentes atividades dentro e fora da pesquisa, tanto nas instituições escolares quanto nos lares;
- * Aumento do interesse das crianças por atividades de criação;

- * Aumento do tempo das crianças destinado ao brincar de fantasiar;
- * Maior interesse das crianças por histórias;
- * Compartilhamento de atividades voltadas ao desenvolvimento da imaginação entre pesquisadores, professoras, pais e responsáveis;
- * Identificação de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa nas abordagens pedagógicas realizadas com as crianças, em especial, as histórias abertas (RODARI, 1982) e a criação de personagens imaginários;
- * Aproximação entre as crianças, as professoras, pais e responsáveis;
- * Maior participação dos pais e responsáveis nas brincadeiras de seus filhos ou netos;
- * Diminuição do tempo em que as crianças assistem televisão;
- * Produção e compartilhamento de diferentes saberes sobre a linguagem imaginativa infantil, seu desenvolvimento, o papel da escola e da família na educação para a imaginação (GIRARDELLO, 2005).

Esses resultados foram identificados nas duas instituições investigadas, apontados e confirmados pelos sujeitos participantes. As crianças foram as grandes difusoras da pesquisa, souberam demonstrar a riqueza de suas fantasias, de um modo que não poderíamos expressar sozinhos. A mobilização das professoras e dos pais como já expresso foi resultante das repercussões demonstradas pelas crianças. Acreditamos que o maior espaço e respeito para com suas fantasias, conquistado por elas e para elas, possibilitará ainda muitos outros resultados.

As falas de todos os sujeitos participantes confirmaram a importância da temática e necessidade de um maior investimento na educação para a imaginação. Em especial, os relatos de pais e professoras sobre a aproximação vivida entre eles e as crianças a partir das intervenções deste estudo, essas descrições demonstram que a valorização do imaginário infantil é um importante caminho para a compreensão da infância e melhoria das relações entre adultos e crianças.



(Figuras nº 171 e nº 172– Intervenção: nosso dia de herói)

Podemos destacar ainda o maior interesse das crianças por suas instituições escolares após as intervenções deste estudo. A valorização do imaginário infantil parece contribuir com a construção de uma Educação Infantil mais significativa para as crianças, e essa é uma tarefa que não podemos perder de vista, pode parecer utopia para muitos, mas é tão possível quanto necessária, e depende muito da disposição dos adultos em ousar aprender com as crianças sobre suas fantasias tão particulares, acreditando que suas histórias podem melhorar as nossas, que suas culturas devem ser um norte para as escolas, que suas fantasias podem ser ponte para novas realidades.



(Figuras nº 173, nº 174, nº 175 e nº 176– Intervenções diversas)

Esta investigação não contou com os mais sofisticados materiais, tão pouco avançadas tecnologias para despertar o imaginário infantil, entretanto, as brincadeiras aconteceram, as fantasias puderam ser vividas, as crianças foram escutadas sobre suas histórias e construíram novos roteiros com a companhia de diferentes personagens. Os adultos participantes viveram momentos particulares, entre a nostalgia das lembranças da infância e a preocupação de fazer

mais pelas crianças no tempo presente, redescobrimos a riqueza de imaginar além do que vemos e alimentar essa linguagem nos “pequenos”, apostando na grandeza que desafia nossa adultez e liberta as crianças de muitas prisões para que exista a alegria na escola (SNYDERS, 1988).



(Figura nº 177 – Intervenção: um dia de herói)

Beatriz (cinco anos) disse a sua mãe: “- Mãe, hoje eu virei heróina, olha a minha capa! Eu já brinquei de salvar o mundo com o Pro e com a Pro, agora eu brinco com você e o Pai” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de uma Pesquisa-ação sobre as culturas da infância desenvolvida em duas instituições de Educação situadas no Oeste Paulista (Instituição I – Presidente Prudente; Instituição II – Álvares Machado), percebemos que a linguagem imaginativa das crianças não era bem compreendida e valorizada pelas professoras e demais profissionais das duas instituições investigadas. As falas das crianças relacionadas ao imaginário infantil não eram devidamente consideradas, elas demonstravam carecer de uma abordagem mais próxima de suas culturas, com maior permissão ao fantasiar, ao “fazer de conta”.

As professoras afirmavam entender a necessidade de educar para a imaginação (GIRARDELLO, 2005), mas não se sentiam preparadas para desempenhar uma abordagem pedagógica pautada no imaginário infantil, diziam que seus processos de formação inicial não contemplaram esses saberes e que faltavam momentos de formação continuada em seus municípios sobre a linguagem imaginativa infantil. Elas demonstraram o interesse de conhecer a temática e aprofundar seus conhecimentos sobre a criança e a infância, para tal fim utilizamos os teóricos da Sociologia da Infância e as contribuições dos estudos do Professor Paul L. Harris sobre a imaginação na infância.

A realização desta investigação foi beneficiada pelos vínculos já firmados durante a pesquisa precursora, a partir do fortalecimento da relação de cooperação entre pesquisadores e professores foi alcançado um número maior de sujeitos, crianças, pais, responsáveis e outros profissionais das duas instituições investigadas vivenciaram um processo interventivo e continuado de aprofundamento dos saberes e das experiências da atividade imaginativa infantil.

A transformação das realidades, dos sujeitos e das relações vividas era uma preocupação permanente, desse modo, a metodologia utilizada foi a “investigação-ação”, tipo de pesquisa participativa pautada no desenvolvimento de um ciclo de ações para a resolução de problemáticas comuns. Esta investigação-ação teve como objetivo principal o alcance de uma maior compreensão da linguagem imaginativa das crianças junto aos sujeitos das duas investigadas, assim como uma produção conjunta de saberes em prol de práticas educativas mais adequadas aos interesses e necessidades das crianças. Os objetivos específicos consistiram na ampliação das experiências voltadas ao imaginário infantil por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de fantasia com as crianças participantes, e o levantamento de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa infantil nas

abordagens pedagógicas das professoras realizadas com as crianças das duas instituições investigadas.

A metodologia escolhida permitiu o desenvolvimento de intervenções semanais alicerçadas nas fantasias infantis. Nessas intervenções foram desenvolvidas diversas atividades pautadas na linguagem imaginativa das crianças, por meio de brincadeiras e jogos de fantasia, atividades artísticas e criativas, contação e construção de histórias. O espaço para a vivência das infantis foi ampliado nas duas instituições participantes. As diversas atividades realizadas contribuíram para ampliação da experiência do imaginário para os diferentes sujeitos. As crianças puderam vivenciar e criar imageticamente, as professoras acompanharam as crianças e aprenderam com elas sobre a imaginação na infância, as demais profissionais das duas instituições puderam acompanhar o processo e perceber as repercussões geradas nas vidas dos participantes, os pais e responsáveis foram alcançados por seus filhos e netos, as crianças conquistaram o interesse deles por suas fantasias e pelo estudo a partir de suas falas e convites para participação em suas brincadeiras.

As experiências vividas produziram uma maior gama de saberes sobre a linguagem imaginativa na infância. Os adultos participantes perceberam que é importante motivar e oportunizar as fantasias infantis, já que essa atividade é uma base para o processo de inteligibilidade das crianças (SARMENTO, 2004), não se resume a infância, é uma linguagem fundamental que é desenvolvida ao longo de toda a vida (HARRIS, 2005).

Alcançamos o intuito firmado de encontrar procedimentos para contemplar o imaginário infantil nas abordagens pedagógicas das professoras, o contar de “histórias abertas” (RODARI, 1982) e a construção de personagens imaginários foram caminhos aprovados pelas professoras e também pelos pais e responsáveis. As professoras identificaram direções para educar para a imaginação (GIRARDELLO, 2005), os pais e responsáveis se permitiram ao contar de histórias, ao “inventar” com as crianças e não temer a presença de seus amigos imaginários, se aproximaram mais de seus filhos e netos e compreenderam melhor seus interesses e necessidades reais.

Consideramos a temática da fantasia infantil como muito mais profunda do que aqui relatamos, dentro de nossos limites buscamos contribuir com uma discussão que necessita de maior investimento, especialmente em âmbito educacional. Implementamos o estudo em duas instituições de Educação Infantil, nas quais percebemos as repercussões positivas da investigação, mas, essas duas escolas representam uma pequena faceta do todo, o que denuncia a necessidade de um maior número de ações em prol da compreensão e valorização do imaginário infantil. Esperamos motivar outros possíveis estudos sobre o fenômeno, tanto a

respeito da linguagem imaginativa na infância como sobre temas circundantes, entre eles, os amigos imaginários e as metodologias pedagógicas pautadas no desenvolvimento da imaginação.

É certo que não chegamos ao um final real, já que na perspectiva do olhar infantil sobre a realidade há sempre a possibilidade de um recomeço, uma continuação. As muitas histórias vividas com as crianças nos instigaram a intensificar a luta por seus ideais, admitindo que ainda conhecemos pouco sobre a infância, sendo muito mais complexa do que podemos transmitir. As fantasias infantis contribuem para que percebamos essa complexidade, já que as crianças demonstram uma compreensão particular de mundo que muito revela o real e também transmite o fantástico, demonstrando que suas construções são muito mais do que podemos enxergar enquanto meros telespectadores de suas cenas.

É comum que ao acompanhar as crianças fantasiando nos admiremos com suas expressões, mas a devida valorização dessa linguagem requer o colocar-se a disposição de seus roteiros, sem invadir suas cenas ou gritar das coxias, mas, explicitar que levamos a sério suas composições, que nos interessamos pelos roteiros, por suas falas, suas artes, suas culturas.

Dispor-se às crianças é um desafio aos profissionais da Educação Infantil, já que o comum é dispor-lhes o que se acha interessante sem considerar efetivamente suas opiniões. Ir contra a essa corrente não é uma tarefa fácil, mas independente das águas turbulentas que enfrentamos e ainda enfrentaremos no compartilhar deste estudo, conseguimos enxergar “terra a vista”, e desvendamos um pouco do mapa dos tesouros resguardados nas ilhas das crianças situadas além dos mares que banham os continentes adultos, um pouco mais frios e cabais.

Nas terras da fantasia percebemos a fertilidade no cultivo de histórias, no controle de lavouras e pomares, de hortaliças e frutos cheios de cores e sabores, mudando de formas, assumindo outras fragrâncias, alcançando outros horizontes, regados por inesgotáveis fontes. Foram a partir delas que enxergamos nossos desertos, nossos secos sertões, as rachaduras em nossos duros solos, tostados pela luz de lâmpadas artificiais, nossos vícios em correr sem nunca parar, de dormir e pouco sonhar.

Ainda que costumemos podar as crianças em suas aventuras pelas escolas, percebemos que elas adentram becos e sótãos. Transformam seus lápis em naves, de suas folhas fazem bolas de poder e suas borrachas se tornam discos de luz. Tudo volta ao normal, quando a professora ou outro adulto perceber os giros pelo ar, pois as próprias crianças trabalham na segurança de seus esconderijos, nos driblam, nos convencem quando não se sentem convencidos que valorizamos suas fantasias, quando não enxergam em nós adultos dispostos a escutar e a brincar.

Ao descobrir o caminho das “histórias abertas” fomos deixando o patamar de observadores para nos tornarmos companheiros de aventuras, e gradativamente confiáveis. Descobrimos histórias verdadeiras entrecruzando com roteiros de ficção, e pudemos viver esses roteiros de formas intensas. As crianças demonstraram conhecer suas realidades e as possibilidades de fazê-las diferentes pelo viés fantástico. Durante essas experiências percebemos que estávamos avançando além dos limites vistos inicialmente e sendo menos estranhos às crianças.

Para as histórias abertas construímos um personagem imaginário, e o companheiro Lipe se tornou mais que isso, as crianças o assumiram como um amigo, esse parceiro de aventuras conquistou a aprovação das professoras, que também utilizaram dele como um recurso para o desenvolvimento de diferentes atividades com as crianças. Os pais e responsáveis também foram alcançados, alguns deles até mesmo preocupados e curiosos em saber quem seria esse menino do qual tanto ouviam falar, vinham a nós impulsionados pelas próprias crianças.

Ao decorrer das intervenções percebemos que as crianças estavam falando mais de suas fantasias, compondo mais histórias, propondo mais brincadeiras. Gradativamente, junto das professoras enxergamos as atividades sendo enriquecidas pelas próprias crianças, elas estavam usufruindo mais dos ambientes, não se limitando às brechas. Como protagonistas, as crianças demonstraram que as experiências estavam contribuindo com suas vidas, com seus processos de socialização, com o transbordar de suas fantasias, jorrando mais livremente pelo mar das histórias (RUSHDIE, 1991).

Nesse intenso jorrar das fantasias ficou explícito aos atores escolares que é possível e agradável educar para a imaginação, que as próprias crianças contribuem com a composição de uma abordagem que mais bem contemple suas esperas. O primeiro passo é demonstrar um interesse verdadeiro em conhecer seus mundos outros, em colaborar, em sermos seus “parceiros grandes”. Da mesma forma, tendo também jorrado no seio familiar, os pais e responsáveis puderam entender que a participação deles nas brincadeiras de seus filhos ou netos é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, sobretudo, um olhar mais interessado nas fantasias infantis contribui para uma maior aproximação junto às crianças, o que por sua vez melhora as relações, o diálogo, a convivência.

As intervenções realizadas alcançaram uma rápida repercussão nas vidas das crianças, o que confirma as considerações de Harris (2005), ao afirmar que mesmo com um período consideravelmente curto de intervenção com crianças, se as atividades forem significativas haverá repercussão na vida dos sujeitos, pois o grau de significância é mais decisivo que o

período de intervenções. Durante os dois anos de intervenções pudemos perceber as repercussões, e mais do que admiração elas geraram o esperado convencimento dos adultos, que ao terminar do estudo expressaram por unanimidade o desejo de assumir as novas atitudes, de continuar a partir das chegadas, entendendo que não há um desfecho previsto, somente um desejo de chegar que assim como as fantasias das crianças, sempre se renova.

Os pressupostos da Sociologia da Infância foram primordiais para a renovação dos espaços, para a transformação das relações, para a qualificação das abordagens. Os conceitos defendidos instauraram o enfrentamento necessário para o alcance da trégua, a tensão percebida entre as instituições de Educação Infantil e as culturas da infância só pôde recuar certamente por termos considerado e permitido a participação ativa das crianças na pesquisa, caso contrário, estaríamos sozinhos e desse modo, nada conseguíamos já que são elas as protagonistas da infância que buscamos mais bem compreender.

Ainda que nem todas as fotografias produzidas durante as intervenções tenham sido apresentadas nesta dissertação, acreditamos que as que foram selecionadas e relacionadas ilustram bem as experiências vividas, sobretudo, as fotografias produzidas pelas próprias crianças que revelam as particularidades de seus olhares e a capacidade de participar ativamente dos diferentes momentos da pesquisa. Além das fotografias, os desenhos retratam seus gostos, suas preferências temáticas, suas fontes de inspiração, suas lembranças significativas. Essas obras transmitem um pouco das crianças, ilustram suas cenas, as fantasias, o imaginário, um misto de real e surreal cristalizado cuja leitura foi orientada pelos próprios autores.

A participação ativa das crianças no estudo, o envolvimento das professoras, pais, responsáveis e demais adultos foi muito bem alicerçado pela metodologia da investigação-ação, a qual correspondeu satisfatoriamente às nossas esperas. A atividade cíclica em prol da resolução de problemas foi benéfica para fortalecer a compreensão dos pressupostos e intensificar os esforços em enfrentar as realidades que não os contemplavam. O envolvimento de diferentes sujeitos permitiu a ressonância em diferentes papéis adultos, e desse modo, contribuiu para um maior alcance dos sujeitos que estão ao redor das crianças.

Ainda que nem todos os participantes adultos, em especial, os pais e responsáveis consigam expressar com clareza a relação dos conceitos defendidos dentro do estudo acerca da temática da fantasia infantil e dos pressupostos da Sociologia da Infância, percebemos que ao seu modo eles se apropriaram das idéias e não se fecharam ao complexo desconhecido que apresentamos, na mesma tendência das professoras, procuraram identificar o que fazer em prol das crianças e demonstraram em seus relatos o quanto que a investigação os alcançou.

As professoras, pesquisadoras parceiras, foram muito solícitas no processo, contribuíram decisivamente para o alcance dos resultados, entenderam a importância dos saberes discutidos em suas práticas, mergulharam conosco nos mundos das crianças e descobriram realidades outras, assim como outras possibilidades de ação, de construir uma abordagem mais significativa, um diálogo mais conciso com a infância, uma Educação Infantil mais íntima das crianças.

Essas profissionais também nos abriram seus mundos, falaram sobre seus medos, dificuldades, angústias do dia a dia, decepções com a profissão. Não pudemos relatar nesse estudo todas as falas e suas identidades verdadeiras tendo em vista as questões éticas e o próprio sigilo que optaram, mas de tudo o que escutamos, muito nos acalenta lembrar de uma das falas da professora Fátima depois de retornar de uma licença: “- Vocês me ajudaram a voltar pra sala de aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 2012). Ao saber que de alguma forma contribuímos para que ela não abandonasse a profissão, acreditando que o “outro dia” poderia ser melhor, nos alegamos em observar que o discurso do sonho infantil a alcançou, podendo assim acreditar que tudo pode ser diferente, sem a utopia de um canto sem encanto, mas com a autoridade de um agente transformador.

Os sujeitos participantes identificaram importantes transformações a partir das experiências vividas, nas duas instituições foram identificados os seguintes resultados: transformação/ampliação da compreensão da linguagem imaginativa infantil especialmente por parte das professoras, pais e responsáveis; transformação/ampliação da experiência imaginativa das crianças participantes; construção de práticas educativas mais próximas dos interesses e necessidades das crianças; maior interesse das crianças para com suas instituições escolares; maior participação e expressão das crianças durante as aulas comuns; maior criatividade das crianças expressa durante o desenvolvimento de diferentes atividades dentro e fora da pesquisa, tanto nas instituições escolares quanto nos lares; aumento do interesse das crianças por atividades de criação; aumento do tempo das crianças destinado ao brincar de fantasiar; maior interesse das crianças por histórias; compartilhamento de atividades voltadas ao desenvolvimento da imaginação entre pesquisadores, professoras, pais e responsáveis; identificação de procedimentos para contemplar a linguagem imaginativa nas abordagens pedagógicas realizadas com as crianças, em especial, as histórias abertas (RODARI, 1982) e a criação de personagens imaginários; aproximação entre as crianças, as professoras, pais e responsáveis; maior participação dos pais e responsáveis nas brincadeiras de seus filhos ou netos; diminuição do tempo em que as crianças assistem televisão (destaque sugerido pelos pais e responsáveis); produção e compartilhamento de diferentes saberes sobre a linguagem

imaginativa infantil, seu desenvolvimento, o papel da escola e da família na educação para a imaginação (GIRARDELLO, 2005).

Como numa fantasia infantil fomos além do que tínhamos e não queremos deixar de sonhar, vimos novos rostos se formando nos espaços, enxergamos mais as crianças do que as caricaturas de infância feitas pelos adultos. Fomos além das salas, saltamos em uma direção ousada, compartilhada pelo todo que nos aceitou. E ao desbravar tantas florestas, conseguimos construir pontes, e com essa proximidade aos mundos infantis percebemos que precisamos aprender a fazer de nossos mundos espaços mais permissíveis ao sonho, mais cheios de possibilidades, mais dobrados a escuta, mais desafiadores da imaginação, mais inspiradores à fantasia, mais plenos de vida, mais produtores de luz.

A partir do que vivemos, queremos fazer viver, convencidos de que as crianças anseiam por histórias abertas, por amigos imaginários, por mergulhos no universo dos sonhos. Quem aceita o desafio deve saber que elas entendem bem o que lhe falamos e nos mostram que são mais capazes do que podemos considerar, elas nos surpreendem com suas expressões que não podem continuar a ser subestimadas.

Sabemos que muito ainda precisa ser feito e conhecido acerca da infância e das fantasias infantis, desse modo, sustentamos o desejo de que esse estudo inspire novas expedições em prol de descobertas, certos de que há muitos rincões a serem adentrados além das colinas que nos cercam e não faltarão meios de transporte para essas viagens, pois temos motoristas à disposição, não há trânsito ou semáforos nestas vias, os documentos são identidades outras, as marchas são mágicas, os destinos se recriam e são as crianças que nos dão carona em suas naves de super herói.



(Figura nº 178 – Intervenção: um dia de herói)

Disse-nos **Lucas** (cinco anos – Instituição II), ao deslizar suas mãos sobre o diário de campo: “- Nossa! Aqui está toda a nossa aventura...um dia a gente vai viver tudo isso de novo! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

João Miguel (cinco anos): “- Eu sei mergulhar bem fundo! Não tenho medo nem de tubarão! Eu vou nas costas de um cavalo marinho! Uiupiiiiiiiiii...depois eu pulo e vou sozinho [...]” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2012).



(Figura nº 179 – Intervenção: nossos poderes)

Pedro (cinco anos): “- Ali Professor! Ali em cima, eu vi! Brilha bastante...ah, se escondeu! É uma estrela! Daqui a pouco ela aparece! É que as vezes ela se esconde, mas ela está sempre ali! (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

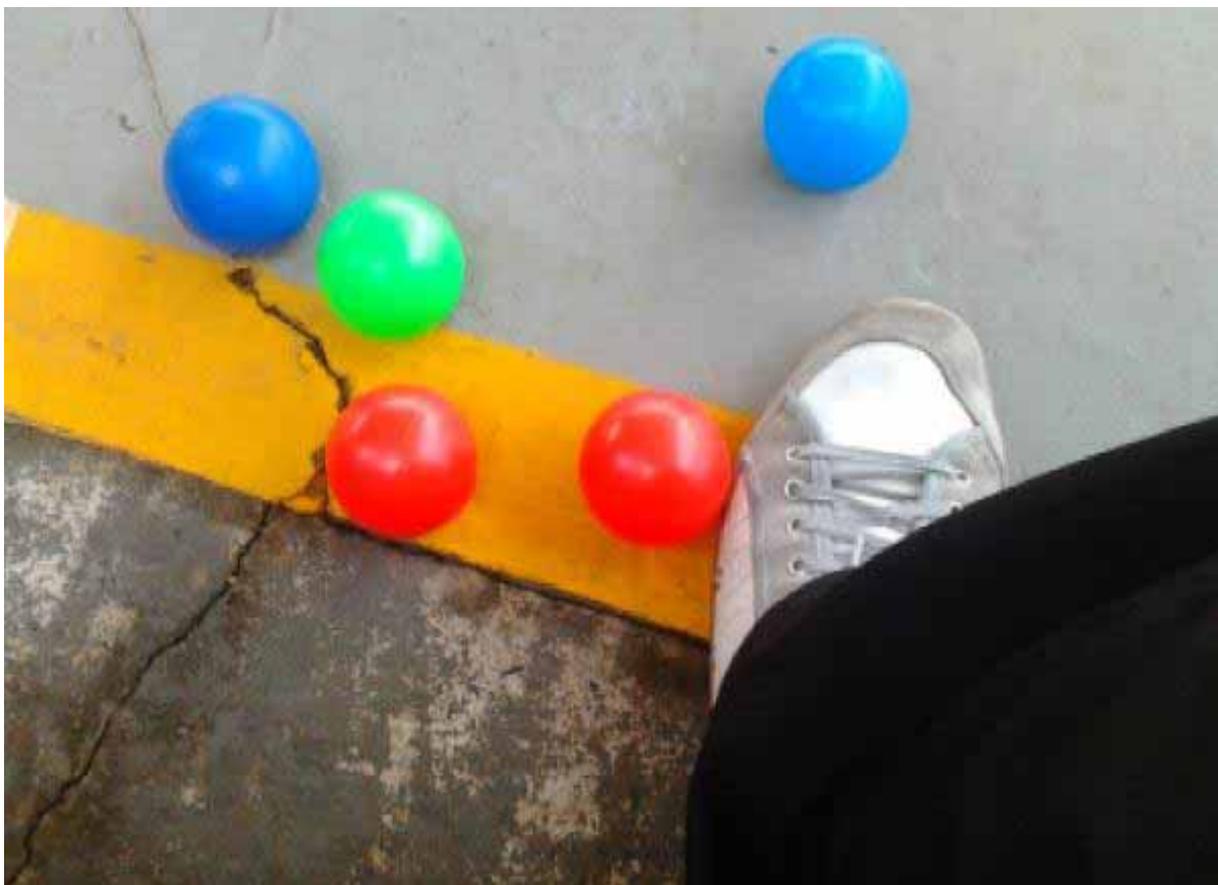
Maria Clara (cinco anos): “[...] eu vou salvar o mundo! Os bandidos vão tudo embora e a gente vai poder brincar pra sempre!” (DIÁRIO DE CAMPO I, 2012).

Lara (quatro anos): “- Quando você e a Prô estão comigo, o dragão não vem, eu queria que vocês não fossem embora” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

José (quatro anos): “- Conta aquela história pra gente! De bicho e de mato! E depois a gente vai brincar até ficar noitinha e o lobo fazer ahuuuuuuuuuuuuuuuuu [...]” (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013).

Isabela (cinco anos), - Prô! A minha máquina é mágica! Eu aperto o botão e ela transforma tudo o que tá na frente! Fica tudo mais bonito! – O mundo precisa desta máquina! Todos nós precisamos! – Vamos ensinar todo mundo, é só acreditar! (DIÁRIO DE CAMPO II, 2013). Após a conversa Isabela saiu correndo fazendo um gesto especial com as mãos e um barulho de “flash”. Não havia uma câmera material, mas, é só acreditar! Realmente é um tipo

de câmera que não vende nas lojas e nem se produz nas indústrias, deve ser ensinada nas escolas.



(Figura nº 180 – Intervenção: nossos poderes – o pesquisador em campo)

Tão pequenos olhos, quão pequenas mãos, curtos são os passos, pouco além do chão, com diminutivos costumamos representar, mas muito além do que é dito está o alcance do olhar. É difícil entender quando deixamos de brincar, assumimos um mundo que não permite improvisar. Tudo se torna lembrança pra quem não é mais criança e deve continuar, a escrever a sua vida e ainda ver cumprida a meta de sonhar. De permitir a liberdade, de fazer uma cidade, de ser herói para salvar. Navegar por vários mares, encontrar outros lugares e depois voltar pro lar. Correr sem direção e ao encontrar o chão ter a força de levantar. Começar tudo de novo, brincar de ser um povo, uma nação com a lei de amar. Viver o que tem sentido, rejeitar o que é de vidro e aceitar vários papéis. Construir novas estórias, dotar novas memórias, invadir reinos cruéis. Plantar nos corações entre doces e canções uma eterna geração, de gente que sonha e faz, que solta a pomba da paz, que rompe com a prisão. Ouvir o grito de esperança guardado no ser criança que precisa fantasiar, mudar as cores da aquarela, tornar a vida mais bela, com mais vontade de saltar. Alcançar a altitude de sonhar em plenitude e lembrar do que ficou. Acreditar na utopia, que será real um dia o que o poeta recitou (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. 91 p.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação da criança na Educação Infantil**. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Legislação e Propostas Curriculares: Há lugar para a imaginação?. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOS-CULTURAIS, 1. , 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em:<http://www.gedest.unesc.net/seilacs/iseilac.pdf>.>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1059-1083, out. 2007.

BASTIDE, Roger. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Prefácio: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anambi, 1961. 482 p.

BAUDELAIRE, Charles. **Obras Estéticas** – Filosofia da imaginação criadora. Petrópolis: Vozes. 1993. 252 p.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e viodeogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BENAVENTE, Ana; COSTA, Antônio Firmino da; MACHADO, Fernando Luís. Práticas de Mudança e de Investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. **Revista Crítica de Ciências sociais**, [s.l.], v. 29, p. 1-28, fev. 1990.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. v. 17.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985. 253 p.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.

BORBA, Angela Meyer. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-11, jan./dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 05 de ago./2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010. 36 p.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010. 260 p.

CARVALHO, Diana Carvalho de. O direito à imaginação na escola. In. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICOS-CULTURAIS, 1. , 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em: <<http://www.gedest.unesc.net/seilacs/iseilac.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

CASCANTE, César; BRAGA, Gloria. Uma guia prática. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 20-23, abr. 1994.

COELHO, Glacineide do Nascimento. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. 310 p.

CONTRERAS-DOMINGO, J. ¿Como se hace?. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 14-19, abr. 1994.

CORSARO, Wiliam A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], n.17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

DAMASIO, Antonio R. **Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain**. New York: G. P. Putnam's Sons, 1994. 312 p.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DURKHEIM, Émile. **Education et sociologie**. Paris: Alcan, 1922.

DURKHEIM, Emile. **Educación y Sociología**. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na Educação?. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS-CULTURAIS, 1. 2005, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2005. Disponível em: <<http://www.gedest.unesc.net/seilacs/iseilac.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

FERNANDES, Ana Mafalda de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhami, 1961. 482 p.

FERREIRA, Margarida Rosa Ramos. **Cresce e desaparece...nos enredos da (re) construção dos Amigos Imaginários na Infância**. 2008a. 416 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação da criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

FERREIRA, Margarida Rosa Ramos. “...Porque quando sai de casa fica invisível e eu não sei onde ele está”: Imergindo nos meandros da culturas da infância...para a desocultação dos amigos imaginários das crianças. **Interacções**, [s.l.], n. 10, p. 14-38, 2008b.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educativa. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 109-125.

FORTUNA, Tânia Ramos. O faz-de-conta na sala de aula. **Pátio da Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 3, p. 5-9, dez/2003.

FOURNIER, Marcel. Apresentação. In: MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.

FRIJDA, Nico H. The laws of emotion. **American Psychology**, Malden, v. 43, p. 349-358, maio/1988.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infancia: nuevas perspectivas**. Madrid: Editorial Síntesis, 2006. 264 p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 323 p.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p.

GIRARDELLO, Gylka. A Imaginação Infantil e as histórias da TV. **Construir Notícias**, Recife, p. 33 – 36, mar. 2005.

GRABAUSKA, Claiton José; BASTOS, Fábio da Purificação de. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. **Heuresis**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 107, p. 41-78, jul./1999.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 15, n.44, p. 230-246, maio/ago. 2010.

HARRIS, Paul L. **Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 239 p.

HARRIS, Paul. L. Penser à ce qui aurait pu arriver si...**Enfance**, [s.l.], n. 3, p. 223-239, 2002.

HARRIS, Paul L. **El funcionamiento de la imaginación**. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 248 p.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus, 1980. v. 7.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 2004.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade & Culturas**, [s.l.], n. 17, p. 185-216, 2002.

KANNER, Leo. Affective disturbance of affective contact. **Nervous Child**, [s.l.], n. 2, p. 217-250.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p. 41-59, jul/2002.

LA TAILLE, Yves. **Formação ética**. Porto alegre: Artmed, 2009. 315 p.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. 260 p.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEVY, Jonathan; JONATHAN, Eva Gertrudes. Minha família é legal? A família no imaginário infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 49-56, jan./mar. 2010.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. 157 p.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. 215 p.

LOPES, Janer Moreira. Espaço, lugar e territórios de identidade: as invisibilidades das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera Lúcia; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. 310 p.

LUZ, Iza Rodrigues. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Paidéia**, [s.l.], p.11-40, maio/2008.

MARTÍN, Sebastián Rodríguez; MAS, José Francisco Murillo. Una experiencia sobre participación de alumnos. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 224, p. 24-28, abr. 1994.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de; BARBOSA, Maria de Lourdes de Azevedo; DURÃO, André Falcão. Fotografias Como um Recurso de Pesquisa em Marketing: o Uso de Métodos Visuais no estudo de Organizações de Serviços. **RAC**, [s.l.], v. 11, n. 3, p. 57-81, jul/set. 2007.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 112, p. 33-60, mar./2001.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 465-480, jul./set. 2009.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Apresentação: QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da Pequena Infância. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr./2004.

PIAGET, Jean. **Play, Dreams and Imitation in Childhood**. Londres: Norton Incorporated, 1962. 296 p.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PROUT, Alan. Prefácio. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. 285 p.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. 260 p.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. 285 p.

ROCHA, Ruth. Imaginação, criatividade, escola. Prefácio: RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1982. 164 p.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1982. 164 p

RUSHDIE, Salman. **Haroun e o mar de histórias**. São Paulo: Paulicéia, 1991. 192 p.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2006. 96 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura** 2, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, [s.l.], n. 78, abril/2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. 256 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Entrevista. In: DELLGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento*. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. 277 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. 350 p.

SCHLESENER, Anita Helena. Mimesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n.2, p. 148-156, mai/ago. 2009.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 112, p. 7-31, mar./2001.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988. 284 p.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique et. al. Impressões docentes sobre imaginação e criatividade. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9. , 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Mackenzie, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/TrabalhosIXCONPE.html>. Acesso em: 20 mar. 2012.

TAYLOR, Marjorie; CARTWRIGHT, Bridget S.; CARLSON, Stephanie M. A developmental investigation of imaginary companions. **Developmental Psychology**, [s.l.], v. 29, n. 2, p. 276-285, jun./1993.

TAYLOR, Marjorie. **Imaginary companions and the children who create them**. New York: Oxford University Press, 1999. 216 p.

TAYLOR, Marjorie; CARLSON, Stephanie M.; MARING, Bayta L.; GEROW, Lynn; CHARLEY, Carolyn M. The Characteristics and Correlates of Fantasy in School-Age Children: Imaginary Companions, Impertation, and Social Understanding. **Developmental Psychology**, [s.l.], v. 40, n. 6, p. 1173-1187, jun./2004.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, [s.l.], n. 11, p. 119-134, nov./2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A sociologia da infância e a educação das crianças. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2010.

WALTERS, Kerry S. The law apparent reality and aesthetic emotions. **American Psychologist**, Malden, v. 44, n.12, p. 1545-1546, dez./ 1989.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, Objectos ou Participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. 285 p.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v.35, n.125, p.63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de reunião com os pais e responsáveis.

APÊNDICE B – Roteiro de reunião com as professoras.

ROTEIRO DE REUNIÃO COM OS PAIS E RESPONSÁVEIS

Data ___/___/___ **Período:** _____ **Número de participantes:** _____

Instituição _____

Conversa inicial – apresentação dos pesquisadores e dos participantes (Identidades, propostas, formações).

Atividade lúdica – cantiga (atividade simples discreta movimentação e uso de cantiga para motivar).

Histórias de vida – momento de escutar os pais e responsáveis sobre suas famílias (motivar a confiança, levantar informações, fortalecer a parceria).

Atividade lúdica – dinâmica para interação (atividade com movimentação e canção simples).

Conversas sobre as crianças – contexto familiar e escolar (apresentação de experiências e percepção das realidades de vida das crianças).

Atividades lúdicas – demonstração das atividades preferidas das crianças.

Conversas sobre a imaginação das crianças – síntese dos conceitos de Paul L. Harris (1996, 2002 e 2005) e de Manuel Jacinto Sarmiento (2003, 2004), entre outros (Explicação sobre os principais conceitos, orientação acerca dos dilemas referentes ao tema).

Atividades lúdicas pautadas principalmente na atividade imaginativa.

Explicação sobre a responsabilidade dos pais para com o desenvolvimento da imaginação das crianças e para o desenvolvimento infantil de forma geral (Pressupostos teóricos e experiências da prática pedagógica).

Conversas informais – compartilhamento de dúvidas e experiências.

Atividade lúdica final

Avaliação das atividades desenvolvidas

Retrato de fechamento

ROTEIRO DE REUNIÃO COM AS PROFESSORAS

Data ___/___/___ **Período:** _____ **Número de participantes:** _____

Instituição _____

Conversa inicial – apresentação dos pesquisadores e dos participantes (identidades, propostas, formações).

Atividades lúdicas – cantigas e jogos (para interação e demonstração de atividades a serem desenvolvidas com as crianças).

Histórias de vida – momento de escutar as professoras sobre sua profissão (motivar a confiança, levantar informações, fortalecer a parceria).

Atividade lúdica – dinâmicas para interação.

Conversas sobre as crianças – contexto escolar (apresentação de experiências e percepção das realidades de vida das crianças nas instituições escolares).

Atividades lúdicas – demonstração das atividades preferidas das crianças.

Conversas sobre a imaginação das crianças – síntese dos conceitos de Paul L. Harris (1996, 2002 e 2005) e de Manuel Jacinto Sarmiento (2003, 2004), entre outros (Explanação sobre os principais conceitos, orientação acerca dos dilemas referentes ao tema).

Atividades lúdicas pautadas principalmente na atividade imaginativa (apresentação de propostas).

Explanação sobre a responsabilidade dos professores para com o desenvolvimento da imaginação das crianças e para o desenvolvimento infantil de forma geral (Pressupostos teóricos e experiências da prática pedagógica).

Conversas informais – compartilhamento de dúvidas e experiências.

Atividade lúdica final

Avaliação das atividades desenvolvidas

Retrato de fechamento

ANEXO**ANEXO A – Termo de consentimento livre esclarecido.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“Imaginação e protagonismo na Educação Infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças”**

Nome do Pesquisador: Tony Aparecido Moreira

Nome do Orientador: Dr. José Milton de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** O (a) Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade desenvolver uma investigação ação sobre a fantasia da criança em duas instituições de Educação Infantil do municípios de Presidente Prudente - SP e Álvares Machado – SP, tendo em vista a ampliação de saberes sobre o imaginário infantil e a qualificação da prática pedagógica.
2. **Participantes da pesquisa:** 170 crianças, 8 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 diretoras de escola, 170 (número variável) pais e responsáveis.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o (a) Sr. (Sra.) permitirá que o (a) pesquisador Tony Aparecido Moreira desenvolva atividades lúdicas dentro das instituições parceiras e recolha informações sobre o tema da fantasia infantil entre os sujeitos envolvidos. O (a) Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas terão caráter informal e serão realizadas para a obtenção de informações sobre a repercussão do tema entre os sujeitos.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (Sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a atividade imaginativa das crianças assim como a construção das culturas infantis, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com ampliação do tema e com a qualificação da prática pedagógica, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** o (a) Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

(Tony Aparecido Moreira)

Assinatura do Orientador

(Dr. José Milton de Lima)

Pesquisador: Tony Aparecido Moreira/Tel.: (18) 99741-2113

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima/Tel.: (18) 3903-4402

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 - E-mail cep@fct.unesp.br