

**AUTOCONSCIENTIZAÇÃO NA
“EDUCAÇÃO INFANTIL”:
Perspectivas da leitura de mundo pelas crianças**

Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira

São Paulo

2025

Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira

**AUTOCONSCIENTIZAÇÃO NA
“EDUCAÇÃO INFANTIL”:
Perspectivas da leitura de mundo pelas crianças**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico) da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientador: Professor Doutor José Eustáquio Romão

São Paulo

2025

Oliveira, Elaine Carla Sartori Guedes de.

Autoconscientização na “Educação Infantil”: perspectivas da leitura de mundo pelas crianças. / Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira. 2025.

418 f.

Tese (Doutorado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

1. Educação. 2. Infância. 3. Consciência real. 4. Consciência possível. 5. Brincar. 6. Autoconscientização.
- I. Romão, José Eustáquio. II. Título

CDU 37

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori Guedes de. *Autoconscientização na “Educação Infantil”:* perspectivas da leitura de mundo pelas crianças. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, São Paulo, 2025.

Banca Examinadora

1. Titulares:

- 1.1. Presidente:** Prof. Dr. José Eustáquio Romão - Orientador (UNINOVE)
- 1.2. Membro Examinador I:** Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)
- 1.3. Membro Examinador II:** Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)
- 1.4. Membro Examinador III:** Prof. Dr. Ivo Dickmann (Unochapecó)
- 1.5. Membra Examinadora IV:** Profª. Drª. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC/SP)

2. Suplentes:

- 2.1. Suplente I:** Márcia A. F. Fusaro (Uninove)
- 2.2. Suplente II:** Prof. Dr. Martin Kuhn (Unochapecó)

Conceito

Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira

Doutoranda

“Fale a favor daqueles que não podem se defender.

Proteja os direitos de todos os desamparados”.

Provérbios 31: 8 - NTLH

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Em primeiro lugar, que me deu forças, sabedoria e serenidade para enfrentar os desafios desta jornada. Foi Sua presença que me sustentou nos momentos de dificuldade, renovando minha fé e esperança a cada etapa deste caminho. Sem a Sua graça e bênçãos, a realização deste trabalho não teria sido possível.

À minha família, dedico um agradecimento especial.

Ao meu querido esposo Eduardo e aos meus filhos Vítor e Gabriel, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo compreensão, paciência e incentivo, inspirando-me a seguir em frente e a dar o meu melhor. Meu muitíssimo obrigada por lidarem com minha ausência e reforçarem minha capacidade de superação.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio, mesmo que distantes, à Dani, em especial, que ano passado nos deixou, para viver em outro plano.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Eustáquio Romão, cuja orientação e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Sua confiança, paciência e compromisso com a excelência acadêmica foram inspirações constantes. Agradeço, igualmente, aos membros da banca examinadora, professor Dr. Ivo Dickmann, professor Dr. Jason Ferreira Mafra, professora Dr^a. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches e professor Dr. Maurício Pedro da Silva, pelas sugestões e contribuições que enriqueceram este estudo.

À Universidade Nove de Julho e ao programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação, pelo ambiente acadêmico oferecido e pela bolsa de estudos que possibilita o acesso e a permanência dos estudantes. A CAPES, cujo suporte financeiro tornou este trabalho possível.

Aos/Às meus/minhas colegas de pesquisa e amigos(as), que compartilharam ideias, experiências e desafios ao longo desta trajetória, deixo meu sincero agradecimento. A amizade e a colaboração de cada um(a) de vocês tornaram esse percurso mais leve e gratificante.

Às professoras Girassol e Orquídea, participantes da pesquisa, minha gratidão sincera por me acolherem em suas salas de aula para a pesquisa, terem dedicado tempo e atenção ao meu trabalho e às escolas Mauaense e Vila Pedacinho do Céu, que colaboraram para a realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço às amigas, seja de perto ou à distância, oferecendo palavras de encorajamento, oração e acolhimento nos momentos mais desafiadores. Sua amizade e carinho foram fundamentais para que eu mantivesse a motivação e a determinação.

À todos(as) que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada, minha gratidão e reconhecimento. Este trabalho é também fruto do apoio e da contribuição de cada um(a) de vocês!

RESUMO

Esta tese investiga a presença e manifestação das categorias de "consciência real" e "consciência possível" em crianças de cinco anos na Educação Infantil, explorando suas percepções sobre o brincar. O estudo, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético, busca compreender como as estruturas de consciência social se expressam na infância, considerando a hipótese de que a consciência de classe pode estar presente, de forma latente, nas crianças, refletindo-se em seu brincar e interações sociais. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa realizou entrevistas em profundidade com seis crianças de cinco anos, que compõem escola pública (universo experimental) e privada (universo de controle), e aplicou questionários com perguntas abertas para docentes e gestores das unidades escolares pesquisadas. A escuta das crianças foi realizada por meio de suas narrativas orais e gráficas, seguindo a abordagem de Passeggi *et al.* (2014), que destacam a importância das pesquisas participativas com crianças. A escolha por atividades lúdicas, como rodas de conversas em grupo, dialoga com os Círculos Epistemológicos propostos por Romão (2006), baseados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, promovendo uma pesquisa dialógica e socialmente transformadora. Este estudo se apoia em referencial teórico que articula o Estruturalismo Genético de Lucien Goldmann com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Inclui também os aportes teóricos de Piaget, Vygotsky e pesquisadoras do campo da infância e do brincar, como Maria Carmen Silveira Barbosa, Sonia Kramer e Tizuko Mochida Kishimoto. Esses teóricos contribuem para uma reflexão sobre a importância do brincar e do protagonismo infantil como pilares do desenvolvimento e elementos centrais de uma prática pedagógica emancipatória na Educação Infantil. A investigação confirmou a hipótese e demonstrou como as crianças são capazes de exprimir consciência possível, mesmo que não consigam teorizar sobre isso. Os resultados destacam a importância de reconhecer o protagonismo infantil e o brincar como eixos estruturantes do desenvolvimento e propõem uma pedagogia mais inclusiva e sensível, que valorize a voz e a visão das crianças. Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão de construção de práticas educacionais que promovam uma consciência crítica desde a infância, visando uma educação infantil que respeite a autonomia das crianças e as prepare para uma participação ativa e transformadora na sociedade.

Palavras-chave: Autoconscientização. Brincar. Consciência. Educação. Infância.

ABSTRACT

This thesis investigates the presence and manifestation of the categories of "real consciousness" and "possible consciousness" in five-year-old children in Early Childhood Education, exploring their perceptions of play. The study, grounded in Historical-Dialectical Materialism, seeks to understand how structures of social consciousness are expressed in childhood, considering the hypothesis that class consciousness may be latently present in children, reflecting in their play and social interactions. Using a qualitative approach, the research conducted in-depth interviews with six five-year-old children from public schools (experimental group) and private schools (control group) and applied questionnaires with open-ended questions to teachers and school administrators. Children's perspectives were gathered through their oral and graphic narratives, following the approach of Passeggi et al. (2014), who emphasize the importance of participatory research with children. The choice of playful activities, such as group discussion circles, aligns with the Epistemological Circles proposed by Romão (2006), based on Paulo Freire's Culture Circles, fostering a dialogical and socially transformative research approach. This study is supported by a theoretical framework that integrates Lucien Goldmann's Genetic Structuralism with Paulo Freire's Critical Pedagogy. It also includes theoretical contributions from Piaget, Vygotsky, and researchers in the field of childhood and play, such as Maria Carmen Silveira Barbosa, Sonia Kramer, and Tizuko Mochida Kishimoto. These theorists contribute to reflections on the importance of play and children's protagonism as pillars of development and central elements of an emancipatory pedagogical practice in Early Childhood Education. The investigation confirmed the hypothesis and demonstrated how children are capable of expressing possible consciousness, even if they cannot theorize about it. The results highlight the importance of recognizing children's protagonism and play as structuring axes of development and propose a more inclusive and sensitive pedagogy that values children's voices and perspectives. This research aims to contribute to the reflection on the construction of educational practices that promote critical consciousness from early childhood, seeking an education that respects children's autonomy and prepares them for active and transformative participation in society.

Keywords: Self-awareness. Play. Consciousness. Education. Childhood.

RESUMEN

Esta tesis investiga la presencia y manifestación de las categorías de "conciencia real" y "conciencia posible" en niños de cinco años en la Educación Infantil, explorando sus percepciones sobre el juego. El estudio, fundamentado en el Materialismo Histórico-Dialéctico, busca comprender cómo se expresan las estructuras de conciencia social en la infancia, considerando la hipótesis de que la conciencia de clase puede estar presente de forma latente en los niños, reflejándose en su juego e interacciones sociales. Con un enfoque cualitativo, la investigación realizó entrevistas en profundidad con seis niños de cinco años que asisten a escuelas públicas (grupo experimental) y privadas (grupo de control) y aplicó cuestionarios con preguntas abiertas a docentes y gestores de las unidades escolares investigadas. La escucha de los niños se llevó a cabo a través de sus narrativas orales y gráficas, siguiendo la aproximación de Passeggi et al. (2014), quienes destacan la importancia de la investigación participativa con niños. La elección de actividades lúdicas, como los círculos de conversación en grupo, dialoga con los Círculos Epistemológicos propuestos por Romão (2006), basados en los Círculos de Cultura de Paulo Freire, promoviendo una investigación dialógica y socialmente transformadora. Este estudio se apoya en un marco teórico que articula el Estructuralismo Genético de Lucien Goldmann con la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. También incluye los aportes teóricos de Piaget, Vygotsky y de investigadoras del campo de la infancia y el juego, como María Carmen Silveira Barbosa, Sonia Kramer y Tizuko Morschida Kishimoto. Estos teóricos contribuyen a la reflexión sobre la importancia del juego y el protagonismo infantil como pilares del desarrollo y elementos centrales de una práctica pedagógica emancipadora en la Educación Infantil. La investigación confirmó la hipótesis y demostró cómo los niños son capaces de expresar conciencia posible, aunque no puedan teorizar sobre ello. Los resultados destacan la importancia de reconocer el protagonismo infantil y el juego como ejes estructurantes del desarrollo y proponen una pedagogía más inclusiva y sensible, que valore la voz y la visión de los niños. Se espera que esta investigación contribuya a la reflexión sobre la construcción de prácticas educativas que fomenten una conciencia crítica desde la infancia, promoviendo una educación infantil que respete la autonomía de los niños y los prepare para una participación activa y transformadora en la sociedad.

Palabras clave: Autoconcienciación. Juego. Conciencia. Educación. Infancia.

LISTA DE FIGURAS

Figura I -	Tradução literal da palavra alemã, proposta inicialmente por Lukács	51
Figura II -	Sociograma a ser preenchido pelas crianças	117
Figura III -	Universo experimental - processo de preenchimento do sociograma	118
Figura IV -	Universo experimental - sociograma preenchido	118
Figura V -	Elementos lúdicos utilizados durante a coleta de dados	122
Figura VI -	Momento coletivo da pesquisa	122
Figura VII -	Momentos produção do desenho	124
Figura VIII -	Capa do livro utilizado na leitura	125
Figura IX -	Pátio coberto da escola Mauaense	126
Figura X -	Brincadeira de roda	127
Figura XI -	Parque escola Mauaense	127
Figura XII -	Parque escola Mauaense - detalhes	128
Figura XIII -	Preparação do ambiente para as entrevistas individuais	129
Figura XIV -	<i>Ladybug</i> em momento de entrevista	130
Figura XV -	Wandinha em momento de entrevista	130
Figura XVI -	<i>Barbie</i> em momento de entrevista	131
Figura XVII -	Universo de controle - sociograma a ser preenchido pelas crianças	133
Figura XVIII -	Universo de controle – preenchimento do sociograma	134
Figura XIX -	Universo de controle – sociograma preenchido.....	135
Figura XX -	Círculos epistemológicos universo de controle	137
Figura XXI -	Universo de controle - produção do desenho	138
Figura XXII -	Universo de controle – momento da história	138
Figura XXIII -	Universo de controle – ambiente entrevistas individuais	140
Figura XXIV -	Gata galáctica em momento de entrevista	140
Figura XXV -	Princesa Ariel em momento de entrevista	141
Figura XXVI -	<i>Angry Birds</i> em momento de entrevista	142
Figura XXVII -	Parque externo – universo de controle	142
Figura XXVIII -	Espaço de brincar superior – universo de controle	143
Figura XXIX -	Vila pedacinho do céu	144
Figura XXX -	Detalhes I da vila do pedacinho do céu	144
Figura XXXI -	Detalhes II da vila do pedacinho do céu	145
Figura XXXII -	Piscina de bolinha e bambolês	145

LISTA DE QUADROS

Quadro I -	Infância em Foco: Estudos Pesquisados na BDTD	62
Quadro II -	Pesquisas Relacionadas à Tese	63
Quadro III -	Comparação de Dados sobre Trabalhos Acadêmicos nas Bases da CAPES e BDTD.....	64
Quadro IV -	Infância em Destaque: Dados da Base CAPES	65
Quadro V -	Resultados da seleção dos trabalhos correlatos na CAPES, à luz das proximidades temáticas.....	65
Quadro VI -	Dados demográficos das crianças participantes dos círculos epistemológicos.....	95
Quadro VII -	Pseudônimos escolhidos pelas crianças participantes das entrevistas individuais e seus significados	104
Quadro VIII -	Dados demográficos das crianças participantes dos círculos epistemológicos	109
Quadro IX -	Profissões e idades dos genitores das crianças participantes da pesquisa na escola particular pedacinho do céu	110
Quadro X -	Pseudônimos escolhidos pelas crianças participantes das entrevistas individuais e seus significados	111
Quadro XI -	Sociograma universo experimental	119
Quadro XII -	Sociograma universo de controle	135
Quadro XIII -	Consciência possível.....	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I -	Religiões das crianças	96
Gráfico II -	Saúde das crianças – convênio médico	96
Gráfico III -	Saúde das crianças – convênio odontológico	97
Gráfico IV -	Moradia – quantidade de cômodos	98
Gráfico V -	Moradia – quantidade de pessoas que residem nas casas	98
Gráfico VI -	Renda mensal familiar por salário mínimo	99
Gráfico VII -	Grau de instrução paterna	100
Gráfico VIII -	Faixa etária paterna	100
Gráfico IX -	Profissão paterna	101
Gráfico X -	Grau de instrução das mães	102
Gráfico XI -	Faixa etária materna	102
Gráfico XII	Profissão materna	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EM	Escola Municipal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
G3	Grupo 3
G4	Grupo 4
G5	Grupo 5
GCM	Guarda Civil Municipal
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCP	Professora Coordenadora Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	18
Capítulo I - Referencial Teórico	37
1. Explorando o contexto do referencial teórico: uma perspectiva detalhada	38
2. Categorias de análise em Lucien Goldmann	51
3. Desdobramentos práticos: aplicações e relevância do referencial teórico	57
Capítulo II - Quem está escutando as crianças?	59
1. Observando os “jardins alheios”, à procura de pesquisas correlacionadas	59
Capítulo III - O poder do brincar: protagonismo da infância na construção do mundo lúdico	75
Capítulo IV - percurso metodológico	82
1. Indagações e estímulos da investigação	83
2. Escuta infantil para compreender as experiências das crianças: abordagens teóricas e metodológicas	84
3. O lócus da pesquisa	87
4. As/Os sujeitas(os) da pesquisa	93
5. Os procedimentos utilizados para a produção de informações	113
6. Procedimentos metodológicos e análise dos dados.....	146
Capítulo V - As vozes que precisam ser ouvidas: crianças em pauta	147
1. Tópicos para captação da pesquisa empírica e intenções	148
2. Categorias de análise	160
3. Consciência real e consciência possível na produção gráfica infantil	193
Conclusões - Por uma “Pedagogia do Brincar”	196
1. Considerações finais	196
2. Discussão da análise	199
Referencias Bibliográficas	210
Anexo I - Carta de apresentação da pesquisadora	219
Anexo II - Termo de consentimento livre e esclarecido	220
Apêndice I - Instrumento de coleta de dados para as crianças	221
Apêndice II - Transcrições de entrevistas com as crianças	224
Apêndice III - Questionário com as professoras	374
Apêndice IV - Questionário equipes gestoras	384
Apêndice V - Desenho confeccionados pelas crianças na empiria	410

APRESENTAÇÃO

“Bendize, ó minha alma, ao SENHOR, e tudo o que há em mim bendiga o seu santo nome”
Salmos 103:1.

Assim como um rio que nasce pequeno, mas carrega em si a promessa de desaguar em águas maiores, minha trajetória na educação foi uma jornada de crescimento e aprendizado, guiada por uma força maior. Cada etapa, cada desafio e cada conquista foram como afluentes que vieram nutrir e expandir esse curso, conduzindo-me a águas mais profundas do conhecimento e da vocação. Bendigo, pois, o Senhor, que me permitiu navegar por esses caminhos, confiando em que minha busca por servir na educação fosse guiada pela sabedoria e pelo propósito. Que todo o meu ser bendiga o Seu santo nome, pois, em Sua orientação, encontrei força e direção para seguir essa missão.

Minha trajetória profissional e acadêmica é marcada pela busca contínua de conhecimento, especialmente no campo da infância, onde encontrei inspiração para meu trabalho e reflexão, apesar dos desafios que se apresentaram. Desde cedo, o magistério sempre foi um sonho de infância, uma chama que ardia dentro de mim, alimentada pela admiração que sentia por minhas primeiras professoras, cujas lembranças permanecem como referência e motivação.

Com uma experiência de 28 anos na área educacional, entre departamento administrativo, gestão educacional e sala de aula, percorri caminhos diversos, experimentando cursos de Direito e Nutrição, até finalmente me encontrar no magistério e na Pedagogia, realizando o sonho que há muito me acompanhava. Tive a oportunidade de experienciar com as crianças desde a creche até os primeiros anos do ensino fundamental e, mais tarde, atuei como Assistente Pedagógica, onde meu desejo de sala de aula serviu como bagagem para apoiar e orientar pedagogicamente outros professores. Nessa função, percebi com ainda mais clareza a relevância social da Educação Infantil e a urgência de práticas exclusivas para crianças pequenas, assegurando sua participação como protagonistas nas propostas pedagógicas e no cotidiano escolar, algo que já havia percebido em sala de aula.

Foi essa experiência na gestão educacional que despertou em mim inquietações profundas sobre a prática docente e o brincar infantil. Questões como “O que os professores concebem sobre o brincar?” e “Como essa compreensão pode influenciar práticas mais assertivas em sala de aula?” me acompanharam durante minha atuação, provocando uma

busca incessante por uma formação mais sólida para aprofundar essas reflexões.

Em 2013, em uma palestra na nossa rede de ensino, na cidade de Santo André, o Professor Dr. José Eustáquio Romão apresentou os Programas de Mestrado da Universidade Nove de Julho (Uninove). Naquele momento, percebi que o sonho de ingressar em uma pós-graduação stricto sensu poderia ser viável. Ainda que o caminho fosse desafiador, a inspiração despertada pelo professor Romão impulsionou-me a trilhar os passos necessários para concretizar esse desejo. Além de apresentar os programas, ele se tornou meu orientador tanto no mestrado quanto no doutorado, papel fundamental para minha trajetória e meu desenvolvimento acadêmico. Em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove, onde, além de qualificar meus conhecimentos, desenvolvi habilidades específicas em pesquisa, análise crítica, comunicação e resolução de problemas.

Ao longo do mestrado, investiguei o brincar na infância e refleti sobre a educação pública e as concepções de professoras(es) sobre o tema. Esse aprofundamento não só ampliou minha compreensão sobre o tema, mas também abriu portas para a construção de um percurso acadêmico em prol de uma educação equitativa. Em 2020, publiquei minha dissertação intitulada "Pedagogia do brincar: Concepções Docentes na Educação Infantil", fruto de minha pesquisa no mestrado, que representa um marco importante em minha trajetória acadêmica. Em contato direto com a academia, participei de congressos, encontros e grupos de pesquisa, tanto como ouvinte quanto como apresentadora, o que me permitiu estabelecer conexões valiosas. Estar no meio científico me rendeu gratos presentes, entre eles a publicação de capítulos de livros¹, tanto no Brasil quanto no exterior², o que fortaleceu ainda mais meu compromisso com a pesquisa e com a disseminação do conhecimento.

Durante a defesa do mestrado, a banca examinadora sugeriu que eu continuasse meus estudos na área, o que, somado ao incentivo de meu orientador, tornou o ingresso no doutorado uma continuidade latente e quase natural desse processo de aprofundamento acadêmico e de reflexão crítica.

Impulsionada por essas recomendações, iniciei o doutorado com um mergulho mais profundo em como ouvir as verdadeiras protagonistas, que justificam nossa presença no mundo acadêmico: as crianças. Influenciada por reflexões em seminários, percebi a importância de escutar as crianças, uma prática diretamente conectada ao tema do brincar

¹ Capítulos de livros publicados: Os espaços do brincar como elementos do processo de aprendizagem na Educação Infantil (2019); O brincar e o direito à brincadeira na escola da primeira infância, à luz da música *É bom ser criança* (2020); O financiamento da Educação Básica na perspectiva da equipe gestora: a transparência dos recursos em questão (2020); A Educação Infantil em Santo André (2020) e Segunda carta: Uma carta de apoio e reconhecimento aos educadores de crianças pequenas (2023).

² *Los espacios de juego como elementos del proceso de aprendizaje en la Educación Infantil* (2021).

infantil, um dos pilares do desenvolvimento infantil. Muitas associações de temas e referenciais importantes surgiram na reflexão sobre como investigar as práticas educacionais que permeiam o brincar infantil, especialmente ancoradas nas experiências e reflexões de grandes autores(as) sobre o tema, bem como na legislação vigente e nas contribuições de Paulo Freire. Embora Freire não tenha tratado diretamente de temas voltados à infância, suas ideias sobre educação foram um referencial importante, inspirando-me a aplicar fundamentos de sua abordagem teórica também no contexto das crianças.

Esta tese nasce, portanto, da pesquisa que explicito na Introdução e oferece respostas ao tema complexo e sensível do brincar das crianças. Ao compartilhar com o leitor minha trajetória, busco não apenas esclarecer meu percurso, mas também dar voz a um ideal de educação voltado à construção de uma prática inclusiva e científica para que, no brincar, as crianças possam ser verdadeiras protagonistas de sua própria formação.

Como um rio que cumpre seu curso, chego a este momento com a bagagem de uma jornada rica e desafiadora, onde cada afluente de experiência e cada corredeira de superação moldaram minha essência como educadora e pesquisadora. Percorri caminhos que exigiram coragem e paciência, mergulhei em profundezas de conhecimento e emergi com um olhar renovado para o futuro da educação da infância. Que esta trajetória, marcada por sonhos de infância e impulsionada por ideais de transformação, possa inspirar outros a verem nas crianças a luz que guia nossos passos. Que cada descoberta seja, enfim, uma dádiva ao aprendizado e ao brincar, um tributo àquelas que me ensinaram a caminhar e, com leveza, ensinar.

INTRODUÇÃO

Para que o homem se desenvolva totalmente na sua humanidade, é preciso que se veja na criança, reduzida à unidade, à totalidade das relações e dos aspectos da existência (HEILAND, 2010, p. 68).

Esta introdução visa demonstrar a importância da infância e da Educação Infantil³, ao longo do tempo; do brincar e do protagonismo infantil, para apresentar, sucintamente, a problemática e a hipótese deste trabalho de pesquisa.

A infância é um período essencial do desenvolvimento humano, durante o qual as crianças passam por diversas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A escola, como instituição educacional, desempenha um papel central na formação e socialização das crianças ao longo da história.

Apesar de se perceber avanços a favor das crianças e suas infâncias, ao longo dos tempos, comprehende-se, contudo, que essa história nem sempre foi assim.

Compreender a história desse processo é fundamental para melhorar a qualidade da Educação Infantil no presente e no futuro. Não há como falar das crianças e da infância sem antes perpassar os marcos regulatórios que as constituíram.

No decorrer dos tempos, a concepção de infância e a função da escola para as crianças variaram significativamente. Nas sociedades antigas, a infância não era vista como uma fase específica da vida e a educação era voltada para o treinamento de habilidades necessárias à sobrevivência e ao trabalho. As crianças eram consideradas como membros da comunidade, desde muito jovens e aprendiam, principalmente, por meio da observação e da imitação dos adultos.

Não havia uma instituição específica voltada para a Educação Infantil e os conhecimentos necessários para a sobrevivência e a cultura local era transmitido de geração em geração.

Com a expansão do Cristianismo e a consolidação da cristandade medieval feudal, a Educação Infantil passou a ser influenciada pela visão religiosa sobre a infância e a inocência. Mosteiros e conventos tornaram-se importantes centros educativos, oferecendo cuidados e ensinamentos religiosos para crianças órfãs ou provenientes de famílias nobres. O acesso à educação, no entanto, era restrito a uma parcela privilegiada da sociedade. Na juventude,

³ Optou-se por utilizar a letra maiúscula, pois se trata de uma denominação específica do Sistema Educacional Brasileiro, consequentemente, ao longo de todo o documento, o termo "Educação Infantil" será representado dessa maneira.

esses jovens continuavam a receber ensinamentos religiosos e, eventualmente, instrução em habilidades práticas.

Com o Renascimento, a infância começou a ser vista como uma fase distinta da vida, mas, a educação formal ainda estava restrita a poucas crianças, geralmente da nobreza. Pensadores começaram a surgir e a destacar a importância de uma educação humanista para todas as crianças, independentemente de sua origem social. Ainda que de forma incipiente, a ideia de que a educação deveria ser um direito universal começou a ganhar espaço.

Foi apenas com o Iluminismo que pensadores, como Jean-Jacques Rousseau⁴, começaram a defender a educação para todas as crianças, enfatizando o desenvolvimento do indivíduo. Foi durante essa época que a ênfase na razão e na ciência trouxe novas perspectivas para a infância e a educação. Rousseau, defendeu uma educação mais natural⁵, respeitando o desenvolvimento individual das crianças.

Chegou-se ao século XIX e este foi marcado por avanços significativos na Educação Infantil. O movimento de industrialização e urbanização levou à necessidade de mão de obra mais qualificada, o que impulsionou a criação de escolas primárias obrigatórias em alguns países.

⁴ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo, escritor e músico suíço-francês do período iluminista. Ele é conhecido por suas contribuições em várias áreas, incluindo filosofia política, teoria social, literatura e educação. Sua influência na educação das crianças é, particularmente, notável, pois suas ideias revolucionaram a forma como as pessoas percebiam e abordavam a Educação Infantil. Rousseau apresenta uma abordagem inovadora para a educação das crianças, contrastando com as práticas tradicionais de sua época. As ideias de Rousseau sobre educação tiveram um impacto profundo e duradouro no campo educacional, influenciando pensadores, educadores e reformadores ao longo dos séculos. Suas propostas inovadoras, em relação à abordagem centrada nas crianças e ao aprendizado ativo, ainda continuam a ser discutidas e aplicadas na educação moderna (SOËTARD, 2010). O pensamento de Rousseau é um marco nos estudos sobre a infância porque ele introduziu na educação ocidental o conceito de puericentrismo (a criança no centro). Em outros continentes, pode ter havido pensadores que trataram da mesma questão, mas, esta abrangência escapa aos limites desta tese. A tese, portanto, apresenta um recorte ocidental sobre a temática e por isso ela deve ser completada por outras pesquisas com perspectivas africanas, asiáticas, orientais, dentre outras.

⁵ Lamentavelmente, o mestre genebrino Jean-Jacques Rousseau, gerou para a pesquisadora desta tese uma questão de grande complexidade, que ultrapassa, e muito, os limites deste trabalho, pois envolve aspectos filosóficos, antropológicos e históricos: a natureza da infância. Cabe ressaltar que esta tese enfrentou um problema que, em sua própria formulação, se mostrou insuperável, ultrapassando seus limites e colocando grandes pensadores em debate. Trata-se da seguinte questão: a consciência possível da criança é natural ou histórica? Sabe-se que a consciência real é alienada pelos aparelhos ideológicos. No caso dos adultos, a consciência possível é determinada historicamente pelas relações de produção. E quanto à criança? Rousseau propõe uma resposta genial: para ele, a consciência possível da criança é natural, inata, pura e desprovida de maldade. Já no adulto, essa consciência só pode emergir por meio de uma educação libertadora. Mas será que todas as crianças, independentemente de sua classe social — ricas, pobres ou de classe média —, podem desenvolver uma consciência possível? Existe consciência de classe na infância? Infelizmente, essas questões são fundamentais e de extrema importância, mas não podem ser resolvidas aqui, pois exigiriam uma investigação antropológica e filosófica profunda. O problema da definição de consciência na infância emergiu ao longo da pesquisa, mas a discussão sobre sua naturalização ou historicização vai muito além dos objetivos desta tese. Além disso, como esta pesquisa não aborda a teoria do conhecimento, não há como resolver um problema tão complexo do ponto de vista filosófico, antropológico e histórico dentro de seus limites.

Nessa época, o educador alemão Friedrich Fröbel⁶ introduziu o conceito de “jardins de infância”, enfatizando o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. Fröbel acreditava que as primeiras experiências na infância eram cruciais para o desenvolvimento posterior de uma pessoa e que a educação deveria ser voltada para nutrir a individualidade das crianças.

Percebe-se que foi, nesse século, que se testemunhou um grande avanço na Educação Infantil, que foi impulsionada pelo surgimento de escolas primárias obrigatórias e pela criação de métodos pedagógicos específicos para crianças. Nesse período, a visão sobre a infância foi se tornando mais humanista, reconhecendo-se a importância da educação como um direito fundamental.

Ao longo do século XX, a infância e a educação escolar passaram por novas mudanças, também muito significativas. Neste século, a Psicologia do Desenvolvimento se consolidou como uma disciplina científica e teorias importantes surgiram para entender o desenvolvimento infantil. Jean Piaget⁷ propôs sua teoria cognitiva, enfatizando as etapas do desenvolvimento intelectual das crianças, e Lev Vygotsky⁸, por sua vez, destacou a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento das crianças.

⁶ Friedrich Fröbel (1782-1852) foi um pedagogo alemão conhecido por desenvolver o conceito de “jardim de infância” e por sua influência significativa na Educação Infantil. Ele nasceu em Oberweißbach, na Turíngia, Alemanha, e sua vida e trabalho foram moldados por seu interesse em compreender o desenvolvimento humano e promover uma educação mais holística e centrada nas crianças. Fröbel é considerado o fundador do movimento de “jardins de infância”, onde crianças pequenas são envolvidas em atividades lúdicas, artísticas e práticas, visando promover seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social. Uma das contribuições mais marcantes de Fröbel para a educação de crianças foi a criação de materiais educativos chamados “brinquedos fröbelianos” ou “dons”. Estes eram objetos manipulativos projetados para estimular a criatividade e a exploração nas crianças. Além disso, Fröbel também desenvolveu o conceito de “atividades ocupacionais”, nas quais as crianças participavam de atividades práticas, como jardinagem, costura e artesanato, para aprenderem habilidades práticas, enquanto desenvolviam sua coordenação motora fina e habilidades cognitivas. A influência de Friedrich Fröbel se estendeu para além da Alemanha, e suas ideias e abordagens educacionais tiveram um impacto duradouro na forma como a Educação Infantil é concebida e realizada em todo o mundo. Sua ênfase na importância do jogo, da criatividade e da participação ativa das crianças na aprendizagem continua a ser uma influência fundamental na pedagogia moderna e no desenvolvimento da primeira infância (HEILAND, 2010).

⁷ Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo suíço que fez contribuições significativas para o campo da Psicologia do Desenvolvimento e da educação. Sua abordagem revolucionária na compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil influenciou profundamente a educação de crianças e os métodos de ensino. Piaget é mais conhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que enfoca como as crianças constroem o conhecimento ao longo de diferentes estágios de desenvolvimento. A contribuição de Piaget para a educação de crianças foi imensa, pois suas ideias transformaram a forma como os educadores abordam o ensino e a aprendizagem.

⁸ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo, filósofo e educador russo que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da Psicologia Cultural-Histórica e na Teoria Sociocultural da Aprendizagem. Sua abordagem inovadora influenciou profundamente a educação e a compreensão do desenvolvimento infantil. Vygotsky nasceu na Rússia e estudou direito na Universidade de Moscou, mas logo se interessou pela Psicologia e pela Filosofia, buscando entender como as influências culturais e sociais moldam o desenvolvimento humano. Ele acreditava que as interações sociais e o ambiente cultural em que as crianças crescem desempenham um papel central em sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Sua principal contribuição para a educação de crianças foi a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP refere-se à diferença entre o que as

Philippe Ariès⁹ foi também autor da contemporaneidade que se dedicou ao estudo da infância e que corroborou a importância do protagonismo infantil. Em seus estudos históricos sobre a infância, demonstrou como a visão das crianças evoluiu ao longo do tempo, destacando a crescente valorização de suas vozes e experiências. Ele teve um papel fundamental na reformulação das perspectivas sobre a infância, revelando como a compreensão cultural da infância mudou ao longo do tempo. Suas ideias abriram novos caminhos para a pesquisa histórica e sociológica sobre a infância e suas representações, influenciando uma compreensão mais profunda da complexa interação entre cultura e desenvolvimento infantil.

Nesse contexto histórico sobre a infância, a abordagem pedagógica tornou-se mais centrada nas crianças, valorizando sua curiosidade e habilidades naturais.

Nesse cenário mais abrangente, a história das crianças e da infância no Brasil acompanhou, de certa forma, a evolução demonstrada e também passou por várias mudanças e avanços, até adentrar ao século XX. Diversos documentos oficiais contribuíram para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais brasileiras voltadas para as crianças.

Durante o período da Primeira República (1889-1930), a educação no Brasil ainda era marcada pela falta de investimento e de políticas específicas para a infância. A escolarização era restrita e elitizada, com pouca atenção para as crianças das camadas mais pobres da sociedade.

crianças podem realizar sozinhas e o que elas podem alcançar com a ajuda de um adulto mais experiente ou de um colega mais capaz. Vygotsky argumentava que a aprendizagem mais eficaz ocorre quando as crianças estão engajadas em atividades que estão além de seu nível de desenvolvimento atual, mas que podem ser alcançadas com apoio. Ele via a linguagem como um instrumento essencial no desenvolvimento cognitivo, pois permite que as crianças internalizem conceitos e processos sociais, transformando-os em ferramentas mentais que podem ser usadas independentemente. Vygotsky também destacava a importância do jogo na Educação Infantil. Ele via o jogo como uma atividade na qual as crianças podem experimentar situações da vida real, explorar papéis sociais e desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais de maneira lúdica. Lev Vygotsky contribuiu significativamente para a Educação Infantil, ao enfatizar a importância das interações sociais, da mediação cultural e da linguagem no processo de aprendizagem. Sua abordagem influenciou muitas práticas educacionais e ainda é amplamente estudada e aplicada por educadores e psicólogos em todo o mundo.

⁹ Philippe Ariès (1914-1984) foi um historiador francês. Ele é conhecido por suas significativas contribuições para a compreensão da infância e das práticas sociais relacionadas a ela ao longo da história. Ariès é mais conhecido pelo seu livro *História Social da Criança e da Família*, publicado em 1960, que revolucionou a maneira como se percebia a infância ao longo dos séculos. Nessa obra, ele argumentava que a concepção moderna de infância como uma fase única e especial da vida não existia nas sociedades pré-modernas. Ariès mostrou que, na Idade Média e em épocas anteriores, as crianças eram frequentemente vistas como adultos em miniatura, sem um estágio distinto de desenvolvimento. Ele destacou como as atitudes em relação à infância evoluíram ao longo do tempo, influenciadas por mudanças culturais, econômicas e sociais. Ariès também abordou a evolução das representações e das práticas educacionais voltadas para as crianças. Ele analisou como a escolarização e a educação formal se tornaram mais relevantes na sociedade, à medida que a ideia de infância se transformou. Sua pesquisa ampliou o entendimento das raízes históricas das instituições educacionais e da relação entre pais e filhos.

Em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa medida representou um passo importante para a consolidação de políticas educacionais mais abrangentes e inclusivas.

A Constituição de 1934 trouxe avanços significativos no campo da educação. Pela primeira vez, a educação primária tornou-se obrigatória e gratuita para crianças de 7 a 14 anos.

Em 1946, houve a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário. Essa lei representou um esforço para organizar e regulamentar o ensino primário no país. O objetivo era proporcionar uma educação mais estruturada e de qualidade para as crianças brasileiras.

Em 1961, houve a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ela continha um conjunto de diretrizes para cujos atores teriam a responsabilidade de analisar e propor melhorias ao sistema educacional. A educação da infância aparece em pauta normativa como uma preocupação em âmbito nacional, a partir do artigo 9º, §1º., que trata das atribuições da Câmara de Educação Básica. Esta, por sua vez, tem a tarefa de examinar os problemas em várias áreas da educação, especificamente: na Educação infantil¹⁰, Ensino fundamental, Educação especial, Ensino médio e tecnológico e propor soluções para questões educacionais. A legislação também passa a primar que esse órgão avalie e dê pareceres sobre os resultados das avaliações educacionais em questão.

Durante a ditadura militar (1964-1985), a educação foi alvo de controle e censura. Contudo, também houve investimentos na expansão das redes escolares, o que ampliou o acesso à educação para algumas crianças. Durante essa época, apesar do controle e da censura, houve investimentos na expansão das redes escolares que ampliaram o acesso à educação, beneficiando principalmente crianças de áreas urbanas e classes sociais privilegiadas. No entanto, a expansão não foi equitativa. Crianças de áreas rurais e populações marginalizadas enfrentaram obstáculos para obter educação devido à falta de infraestrutura.

A Constituição de 1988 representou um marco importante para a educação brasileira. Ela estabeleceu o direito à educação como fundamental e o dever do Estado de garantir o acesso à escola para todas as crianças.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, consolidou as bases do sistema educacional brasileiro e trouxe diversas diretrizes para a

¹⁰ Grifo da autora desta tese.

Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ela reafirma a obrigatoriedade da educação básica, incluindo, aí, a Educação Infantil, para crianças a partir de 4 anos.

Já em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI¹¹) estabeleceram as diretrizes para a organização e o funcionamento da Educação Infantil no país. Elas foram instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e visaram orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na oferta de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em 2017, houve a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC é um documento orientador que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica.

No caso da Educação Infantil, a BNCC organiza-se em campos de experiências¹², considerando as especificidades dessa etapa da educação básica:

- o eu, o outro e o nós¹³;
- corpo, gestos e movimentos¹⁴;
- traços, sons, cores e formas¹⁵;
- escuta, fala, pensamento e imaginação¹⁶;
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações¹⁷.

Tanto as DCNEI quanto a BNCC são fundamentais para orientar a prática educativa na Educação Infantil no Brasil, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e voltada para o desenvolvimento pleno das crianças. Esses documentos e marcos históricos

¹¹ As principais diretrizes das DCNEI incluem:

- a) reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e seu papel essencial na formação integral da criança;
- b) respeito aos direitos das crianças, considerando suas características, interesses, necessidades e especificidades;
- c) promoção do desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físicos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos;
- d) valorização das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática educativa na Educação Infantil;
- e) fortalecimento da identidade e da cultura das crianças, valorizando suas origens e experiências de vida;
- f) incentivo à participação e ao diálogo entre os profissionais da educação, as famílias e a comunidade;
- g) garantia de ambiente seguro, acolhedor e estimulante para as crianças.

¹² Esses campos de experiências norteiam o trabalho pedagógico na Educação Infantil e buscam promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas singularidades e as especificidades dessa faixa etária.

¹³ Trata das relações interpessoais, da convivência e da construção de identidades.

¹⁴ Aborda o desenvolvimento físico-motor e a relação das crianças com o espaço.

¹⁵ Engloba as experiências estéticas e a expressão das crianças por meio das artes.

¹⁶ Abrange o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e o pensamento lógico.

¹⁷ Envolve as experiências com o mundo físico, a natureza e os números.

contribuíram para o avanço da Educação Infantil no Brasil, buscando ampliar o acesso, melhorar a qualidade da educação e garantir o respeito aos direitos das crianças.

Esta pequena viagem histórica evidencia que a relação entre as crianças e a infância na escola passou por profundas transformações, refletindo mudanças culturais, sociais e educacionais.

Percebe-se que a concepção da infância, como uma fase distinta e valiosa da vida, a criação de escolas primárias obrigatórias e o desenvolvimento de teorias do desenvolvimento infantil foram alguns dos marcos que moldaram a Educação Infantil contemporânea.

E, apesar dos avanços nas políticas e práticas educacionais relacionadas às crianças e à infância ao longo dos tempos, é importante ressaltar que os estudos e pesquisas sobre esse período da vida ainda são relativamente recentes e que há muito a ser desvendado acerca do desenvolvimento infantil.

E é sob esta perspectiva que pesquisas científicas nesta área são fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas, para o aprimoramento das práticas educacionais e de cuidado com as crianças, bem como para o melhor entendimento das suas necessidades, potenciais e desafios.

Entre as pesquisadoras brasileiras que se destacaram no tema da infância, bem como foram/são fundamentais para os conhecimentos sobre o brincar e as crianças na Educação Infantil, estão Maria Carmen Silveira Barbosa¹⁸, Sonia Kramer¹⁹, Fúlia Rosemberg²⁰, Zilma

¹⁸ Maria Carmen Silveira Barbosa é uma pesquisadora brasileira renomada na área da Educação Infantil. Ela é autora de diversos livros e artigos que abordam temas como currículo, formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Sua contribuição está relacionada ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas que valorizam as crianças como protagonistas de seu próprio aprendizado, incentivando a participação ativa e a construção de conhecimento por meio de experiências significativas. Ela reconhece a importância do brincar como uma atividade central no processo de aprendizado das crianças. Ela defende abordagens pedagógicas que valorizam o brincar como uma forma natural de expressão, interação social e construção de conhecimento. Ela acredita que os educadores devem criar ambientes que incentivem o brincar livre e espontâneo, integrando-o ao currículo da Educação Infantil.

¹⁹ Sonia Kramer é outra pesquisadora brasileira que se destacou no campo da Educação Infantil. Seu trabalho aborda a formação de professores para a Educação Infantil e a importância de uma abordagem interdisciplinar e centrada nas crianças. Ela também enfatiza a importância de considerar as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças como parte integrante do processo educativo. Sonia Kramer também examina o brincar como uma atividade fundamental na infância e na Educação Infantil. Ela destaca a importância da brincadeira no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das habilidades sociais das crianças. Kramer ressalta que os educadores devem considerar a brincadeira como uma linguagem legítima de expressão das crianças e integrá-la de maneira significativa no planejamento das atividades educativas.

²⁰ Fúlia Maria de Barros Mott Rosemberg (1942-2014) ficou conhecida por suas contribuições para a área de infância e educação. Seus estudos se concentram na relação entre brincadeira, cultura infantil e educação. Foi uma estudiosa focada na creche. Ela defendeu a ideia de que a brincadeira é um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e que deve ser incorporada de maneira significativa nas práticas educativas. Rosemberg concentra-se nas relações entre a brincadeira, a cultura infantil e a educação. Ela explorou como as brincadeiras das crianças refletem aspectos culturais e sociais, e como essas brincadeiras podem ser incorporadas no contexto educacional, para promover o aprendizado e a construção de significado.

de Oliveira²¹ e Tizuko Mochida Kishimoto²², que têm desempenhado papéis significativos no enriquecimento da Educação Infantil e na compreensão da importância do brincar como uma dimensão vital no desenvolvimento da infância. Suas abordagens distintas e perspicazes lançaram luz sobre a interseção entre a Educação Infantil e o tema do brincar, destacando como essa atividade lúdica não apenas molda a experiência da infância, mas também potencializa as práticas pedagógicas na formação das futuras gerações. Elas reconhecem/reconhecem a importância do brincar como uma atividade vital na infância e na Educação Infantil. Elas enfatizam a necessidade de os educadores valorizarem o brincar como uma forma de aprendizado e expressão e de integrá-lo de maneira intencional e significativa no ambiente educacional.

Desse modo, na perspectiva tanto dos documentos que regulamentam e trazem orientações para a Educação Infantil no Brasil, quanto dos pesquisadores da infância, verifica-se a relevância da brincadeira como prática pedagógica, que está respaldada por sua abordagem integral e holística do desenvolvimento infantil. A brincadeira é considerada um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, junto com a interação e o cuidado. Reconhece-se a brincadeira como um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, a formação de identidades, a expressão de emoções e a promoção da autonomia das crianças. Ao participarem de brincadeiras, as crianças constroem significados, elaboram hipóteses sobre o mundo e colaboram com seus pares, desenvolvendo assim competências socioemocionais e cognitivas essenciais. Portanto, a seriedade da brincadeira na Educação Infantil pode ser percebida nos documentos regulamentadores e nas literaturas de pesquisadores, que ressaltam sua importância como um componente intrínseco e, cuidadosamente, planejado do processo educativo das crianças pequenas.

²¹ O trabalho de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira envolve discussões sobre a importância da educação inclusiva, valorizando a diversidade de crianças em termos de origem étnica, social, cultural e de habilidades. Enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as diferenças individuais e ofereçam oportunidades equitativas de aprendizado para todas as crianças. Embora seja mais conhecida por suas contribuições para a educação inclusiva, ela também reconhece a importância do brincar na Educação Infantil. Ressalta que as atividades lúdicas e de brincadeira podem ser ferramentas poderosas para promover a participação e a interação entre crianças com diferentes habilidades e origens, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e enriquecedor.

²² A pesquisadora Tizuko Mochida Kishimoto é conhecida por suas valiosas contribuições para a área da Educação Infantil e a infância, especialmente em relação ao tema do brincar. Ela é uma das principais referências no estudo das práticas lúdicas das crianças e como o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil e na educação. É conhecida por sua pesquisa e escritos que exploram profundamente a relação entre o brincar, a cultura lúdica e a Educação Infantil. Suas contribuições têm ajudado a moldar a compreensão do brincar como um aspecto vital do desenvolvimento infantil e têm influenciado as práticas educativas para melhor integrar o brincar na educação formal.

Apesar dos desafios, há tendências promissoras na Educação Infantil. A valorização da educação busca garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais ou cognitivas, tenham acesso à educação e que esta, por sua vez, seja de qualidade.

É possível perceber que, com o avanço contínuo, ao longo do tempo, do reconhecimento da Educação Infantil, tem ocorrido um significativo aprofundamento nos estudos e pesquisas relacionados a essa etapa de ensino, que reconhece o brincar como um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças. Um aspecto particularmente notável desse desenvolvimento é a crescente compreensão de que as crianças desempenham um papel fundamental como protagonistas em seu próprio processo educativo. Nesta perspectiva, emerge uma conexão intrínseca entre o ato de brincar e a afirmação do protagonismo infantil.

Por um lado, o brincar é uma linguagem universal para as crianças e, ao permitir que elas liderem suas experiências lúdicas, os educadores reconhecem a sua capacidade inata de explorar o mundo ao redor, solucionar problemas, interagir socialmente e desenvolver habilidades cognitivas. Por meio dessas investigações, tornou-se evidente que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas, sim, uma linguagem essencial, por meio da qual as crianças exploram, aprendem e se expressam.

Por outro lado, pesquisas recentes também têm enfatizado, cada vez mais, a importância de dar voz às crianças, reconhecendo suas perspectivas, interesses e capacidades individuais em diversos contextos. Esse paradigma educacional, centrado nas crianças como protagonistas ativas e no brincar como ferramenta vital, precisa influenciar a elaboração de abordagens pedagógicas mais participativas e inclusivas, que promovam uma aprendizagem mais significativa e adaptada às necessidades de cada criança. A abordagem centrada nas crianças, baseada em teorias do desenvolvimento, incentiva práticas pedagógicas que respeitam os interesses e a curiosidade natural das crianças. Ora, a abordagem que é centrada nas crianças diz respeito ao protagonismo infantil.

E o que dizem os documentos regulatórios brasileiros mais recentes a respeito disso? Embora, em seu artigo 29, a LDB 9.394/96 aborde a Educação Infantil, estabelecendo que é a “[...] primeira etapa da educação básica [e] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 1996), ela não especifica detalhadamente o assunto do protagonismo infantil. Contudo, esse princípio, implicitamente, permeia o espírito da legislação, que pode ser percebido no artigo 3º, inciso II, segundo o qual o ensino precisa ser baseado nos

princípios de: “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...]” (BRASIL, 1996).

Também em seu artigo 22, ela determina que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Mais uma vez, infere-se a ideia de protagonismo na LDB. Uma vez que a cidadania envolve os direitos e deveres de um indivíduo como membro de uma comunidade ou nação, o protagonismo, por sua vez, refere-se à capacidade e responsabilidade dos indivíduos de desempenharem um papel ativo, influente e participativo na sociedade.

Em âmbito educacional, promover o protagonismo das crianças significa capacitá-las a participar ativamente na vida escolar e na sociedade como um todo, desenvolvendo pensamento crítico, expressão, liderança e colaboração. Isso as prepara para se tornarem cidadãs conscientes, engajadas e capazes de contribuir, positivamente, para o desenvolvimento de suas comunidades e nações, exercendo seus direitos e cumprindo seus deveres de forma responsável.

As DCNEI, que complementam a LDB, destacam a importância do protagonismo das crianças, ao enfatizar que elas são o centro do processo educativo. Destacam, ainda, a ideia de que as crianças são sujeitos de direitos e de ação, capazes de expressarem suas necessidades, interesses e desejos. O documento enfatiza que o(a) docente deve valorizar a participação e a escuta ativa das crianças, respeitando suas singularidades e promovendo a interação, a autonomia e a construção do conhecimento, por meio de brincadeiras, explorações e experimentações.

Na BNCC, o protagonismo das crianças é destacado como um princípio fundamental para a Educação Infantil. O documento ressalta que as crianças devem ser reconhecidas como sujeito histórico e de direitos e que a escola deve criar condições para que elas possam exercer sua participação e expressar suas ideias e necessidades.

Além disso, a BNCC enfatiza a importância da escuta sensível e atenta das crianças pelos(as) docentes e demais profissionais da educação, de modo a garantir que as experiências, vivências e conhecimentos das crianças sejam levados em consideração na elaboração das práticas pedagógicas.

Portanto, tanto a LDB quanto as DCNEI e a BNCC são documentos que reconhecem as crianças como protagonistas de sua própria aprendizagem na Educação Infantil. Eles destacam a importância de respeitar as crianças como sujeitos de direitos e de valorizar sua

participação ativa na construção do conhecimento, por meio de experiências lúdicas e significativas.

E é sobre o que foi exposto que esta pesquisa para a elaboração de uma tese de doutorado visa refletir e contribuir. Busca oferecer um acréscimo ao avanço do conhecimento e à evolução das fronteiras do saber, para agregar qualidade ao ensino dos pequenos da Educação Infantil, por uma educação na infância que seja holística, inclusiva e estimulante.

Muitas indagações surgem nessa caminhada, pensando acerca das crianças pequenas: Como pensar em protagonismo infantil? Como ter escuta ativa das crianças? Como torná-las realmente sujeitos de direitos? Em suma, como valorizar, de fato, sua participação na construção do conhecimento, se não as ouvirmos?

Na pesquisa de mestrado, a pesquisadora autora desta tese ouviu as docentes desse grau de ensino acerca do brincar na infância. Desta vez, é a hora de dar voz aos(as) pequenos(as). Esses pequenos seres, que são a parte mais importante das pesquisas, certamente estão recheados de vontades, sentimentos e necessidades, carecendo serem ouvidos.

Supõe-se que a valorização do protagonismo infantil é fundamental para o estabelecimento de práticas pedagógicas que sejam relevantes e adequadas às necessidades e interesses das crianças, de modo a contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

O protagonismo infantil é um conceito fundamental na educação contemporânea: enfatiza a importância de envolver as crianças de forma ativa e participativa em seu próprio processo de aprendizado e desenvolvimento.

Essa abordagem vai além da tradicional visão de crianças como receptores passivos de conhecimento, incentivando a autenticidade, a curiosidade e a capacidade de expressão individual desde a infância.

Reitera-se, portanto, que estudar como se dá o pensamento das crianças durante os processos de aprendizagem é importante, pois, ao conhecê-los, podem-se obter insights valiosos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, sobre como as crianças constroem o conhecimento, quais estratégias utilizam e quais dificuldades podem encontrar. Isso permite que educadores criem abordagens e estratégias de ensino mais eficazes e desenvolvam ambientes de aprendizagem mais favoráveis.

Paulo Freire²³ foi um defensor fervoroso da educação libertadora e da participação ativa dos(das) educandos(as) no processo educativo. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2018), argumentava que a educação deveria ser um ato de diálogo e construção mútua do conhecimento, em contraposição à “educação bancária”, na qual o(a) educador(a) deposita informações nos(nas) educandos(as) passivamente. Freire defendia a conscientização e a capacidade dos(das) educandos(as) de questionar e transformar a realidade ao seu redor, uma perspectiva que se alinha perfeitamente com o protagonismo infantil. Para Freire, os(as) educandos(as) não são apenas receptáculos de informações, mas sujeitos ativos que podem contribuir, significativamente, para a construção de seus próprios entendimentos. Ainda na mesma obra, concebida por Freire, destacava-se a importância de entender as condições sociais e históricas dos(das) educandos(as), reconhecendo suas experiências e conhecimentos prévios como ponto de partida para o aprendizado. Ele enfatizava a necessidade de superar a relação tradicional hierárquica entre educadores(as) e educandos(as), promovendo a conscientização crítica e a capacidade dos(das) educandos(as) de analisar e transformar suas realidades.

Portanto, estudar como as crianças pensam, sobretudo sobre os momentos de brincadeira, é essencial para melhorar a prática pedagógica, adaptar o ensino às necessidades individuais, identificar dificuldades precocemente e promover experiências de aprendizagem mais motivadoras e significativas e isso só se dá por meio da escuta ativa delas.

Ainda na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire apresenta uma abordagem profunda sobre a educação e o processo de conscientização, principalmente em contextos de opressão. Embora Freire não tenha escrito especificamente sobre as crianças, pode-se, nesse contexto, fazer a relação da questão do oprimido com a noção de protagonismo infantil, que ganha destaque como um elemento crucial para a transformação social.

Ainda é possível inferir, por meio de sua obra, que implicitamente enfatiza a importância de permitir que crianças se tornem agentes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, estimulando-as a questionar, refletir e participar ativamente na construção do conhecimento. Esse enfoque no protagonismo infantil é intrinsecamente relacionado à questão

²³ Paulo Freire (1921-1997) foi um renomado educador brasileiro, amplamente reconhecido por suas contribuições revolucionárias para a educação e para a pedagogia crítica. Ele é mais conhecido por seu trabalho com a Educação Popular e pela criação da obra *Pedagogia do oprimido*. Freire nasceu no Recife, Brasil, e desenvolveu um profundo compromisso com a justiça social e a igualdade, desde jovem. Acreditava que a educação era uma ferramenta fundamental para a transformação social e a libertação das pessoas oprimidas. Sua pedagogia inovadora estava enraizada na ideia de que a educação deveria ser um processo dialógico, no qual tanto educador(a) quanto educando(a) aprendessem juntos, em um ambiente de respeito mútuo.

do oprimido, já que, ao empoderar as crianças para expressarem suas vozes e opiniões, acredita-se estar também trabalhando para romper os ciclos de opressão desde cedo.

Na mesma obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire estabelece uma relação entre as noções de "consciência real" e "consciência possível", de Lucien Goldmann²⁴ com as questões da opressão cultural. Freire se inspira no conceito de "consciência possível" de Goldmann para destacar a importância da dialética entre a realidade opressiva e a possibilidade de transformação. Essa abordagem apoia-se na ideia de que a consciência dos oprimidos se desenvolve ao entenderem as contradições presentes na sociedade e ao vislumbrarem um caminho para a libertação. A revelação da influência de Goldmann em Freire enriquece a interpretação freiriana, ampliando o entendimento das etapas cruciais que os oprimidos percorrem, desde a tomada de consciência de sua realidade até a ação consciente para a transformação social. Enfim, ele aborda a distinção entre "consciência real" e "consciência possível", que é central para compreender seu pensamento sobre a educação libertadora. A "consciência real" refere-se à percepção das condições sociais opressivas e injustas em que os oprimidos vivem, não lhes permitindo reconhecer ainda a necessidade de mudança, pois ela é a expressão da "hospedagem" do opressor no/a oprimido/a. Por outro lado, a "consciência possível" aborda a transformação dessa consciência real, em ação conscientemente crítica e proativa para a superação das opressões, culminando na busca pela libertação. Freire argumenta que o processo educacional deve capacitar os oprimidos a atingirem essa "consciência possível", com a qual compreendam criticamente sua realidade e se engajem na luta por sua própria emancipação, ao invés de serem meros receptores e veículos passivos de conhecimento imposto.

Embora Paulo Freire tenha escrito somente sobre a educação de adultos, recomendou na própria principal obra *Pedagogia do oprimido* o porquê da importância de se estudar Goldmann e aplicá-lo quando se quer analisar o fenômeno da consciência: "Daí que a preocupação básica dos investigadores deva centrar-se no conhecimento do que Goldman chama de "consciência real" (efetiva) e "consciência máxima possível"" (Freire, 2018, p. 36).

No âmbito da pedagogia freiriana, infere-se a ideia de que as crianças são vistas como sujeito de direitos e capazes de contribuir, significativamente, para a construção de seu próprio conhecimento e, nesse incentivo, desde cedo, consequentemente, corroborar a

²⁴ Lucien Goldmann (1913-1970) foi um filósofo e sociólogo nascido na Romênia. Sua obra explorou como a cultura e a arte refletem as condições sociais. Além de utilizar o marxismo, Goldman também fez uso da teoria de Piaget para desenvolver sua abordagem sobre como o indivíduo se relaciona com o grupo social. Dessa forma, explorou a produção literária e as questões que surgem dentro do contexto histórico. Sua abordagem eclética o destacou no cenário intelectual do século XX.

transformação da sociedade. Assim como o oprimido é encorajado a superar sua condição por meio da conscientização e da ação coletiva, as crianças podem ser incentivadas a serem agentes ativos na construção de um aprendizado libertador. Ao valorizar suas vivências, linguagens e curiosidades, pode-se reconhecer que a pedagogia freiriana reconhece a importância de respeitar a individualidade de todas as crianças, permitindo que elas se tornem participantes ativos na construção do próprio conhecimento.

A relação entre o protagonismo infantil e a questão do oprimido, na obra de Paulo Freire, evidencia-se como uma conexão vital para a promoção da emancipação individual e coletiva. Ao proporcionar às crianças a oportunidade de serem protagonistas de seus processos educativos, estamos contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a mudança social. O reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, em paralelo com a luta contra a opressão, converge para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos os indivíduos tenham a chance de desenvolver plenamente seu potencial.

Dada à importância intrínseca do brincar na infância, que evidencia seu papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, bem como a relevância do conceito de protagonismo na Educação Infantil, admitindo-o como um elemento essencial para cultivar a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica desde os primeiros anos de vida, esta pesquisa busca estabelecer conexões entre esses conceitos e práticas educacionais que se aproximem de ser emancipatórias. No entanto, é imperativo questionar como a importância do brincar na infância está sendo reconhecida e aplicada, principalmente, no contexto da Educação Infantil, sob a ótica das crianças.

Nesse contexto histórico de evolução de estudos sobre a infância, importância do brincar, escuta atenta da protagonista principal do estudo que é a criança, duas considerações emergem: a primeira é acerca da terminologia “Educação Infantil” e a segunda diz respeito à problemática central desta tese.

Primeiramente, a expressão “Educação Infantil” vem sendo questionada nos últimos anos. É crucial perceber que a linguagem e o vocabulário podem evoluir ao longo do tempo. Essa expressão “Educação Infantil” refere-se ao sistema educacional brasileiro dentro de seu contexto histórico e cultural. Há a preocupação de que o nome “Educação Infantil” possa não transmitir adequadamente a amplitude que se deseja para a educação da primeira infância e os seus objetivos de desenvolvimento, pois o termo “infantil”, muitas vezes, remete a algo imaturo, ou seja, “infantilizado”. Há quem sugira um vocabulário que seja mais inclusivo, ou

ficado nas crianças. A autora desta tese coaduna que a terminologia ou rótulo diferente representaria melhor os objetivos e práticas da Educação Infantil do país.

A expressão “Educação Infantil” é inadequada e deve ser substituída. A Educação não é infantil! A educação dispensada às crianças deve ser madura, portanto, cientificamente consolidada. Uma sugestão de terminologia a que chegou a autora desta tese poderia ser “Educação da Primeira Infância”.

A problemática central desta tese apresenta-se da seguinte forma: Considerando o brincar na infância e o protagonismo na Educação Infantil, será que a “consciência real e a consciência possível” já estão presentes na infância e desvenda estruturas significativas, como estratégico para o desenvolvimento infantil?

Há a hipótese de que a consciência de classe se manifesta também na infância e ela se manifesta de acordo com a classe social a que pertence a criança. Mas, a consciência da criança que vem das classes dominadas, está carregada de valores espúrios da consciência real. Há uma desconfiança de que as crianças possam ter consciência crítica, mas não teorizam sobre isso, somente a manifestam. Elas exprimem a visão crítica de mundo que os adultos não enxergam.

A hipótese da pesquisa formulada nesta tese apoia-se na ideia de Paulo Freire, ao afirmar que há, potencialmente²⁵, uma vantagem política, ideológica, científica, cultural, religiosa, estética, civilizatória, econômica e epistemológica no olhar/na consciência do oprimido com relação ao opressor, porque é ele quem está vivendo a contradição da opressão (FREIRE, 2018).

A hipótese central consiste em comprovar que se isso for real, as crianças, de uma forma ou de outra, vão exprimir uma consciência crítica sobre a importância do brincar na Educação Infantil muito mais clara do que os/as docentes.

Neste caso, considera-se que as crianças são oprimidas, enquanto os adultos que as cercam desempenham o papel de opressores, uma vez que, em diversas situações, percebe-se um desequilíbrio marcado pela “surdez” dos adultos em relação à voz das crianças, o que contribui para a invisibilização do protagonismo infantil.

Ao pensar nas instituições escolares, as crianças podem ser oprimidas devido a dinâmicas autoritárias, falta de participação nas decisões, restrições de liberdade e punições excessivas. As escolas também podem enfrentar desafios, como salas de aula superlotadas e falta de recursos adequados. Esses são apenas alguns exemplos de como as estruturas podem

²⁵ Acredita-se que é “potencialmente”, pois essa vantagem pode não estar na consciência real e sim na consciência possível das crianças.

não ser adequadas para atender às necessidades das crianças. O mundo não está organizado para as crianças em termos de estruturas e infraestruturas adequadas às suas necessidades. Por esta razão, entende-se haver a opressão. Freire buscava conscientizar as pessoas sobre as estruturas opressivas da sociedade e promover a libertação por meio da educação crítica. E, se há opressão, é necessário ouvir o oprimido, porque a razão científica, segundo Freire, está com ele/ela e não com o opressor.

Assim, esta pesquisa científica visa explorar a relação entre “consciência real e possível²⁶” em crianças e possivelmente desvendar estruturas significativas na visão em perspectiva delas próprias sobre o brincar que seja estratégico para o desenvolvimento infantil, considerando a importância do brincar na infância e o protagonismo na Educação Infantil.

Dada à importância que o brincar apresenta na infância e no protagonismo infantil – quando a criança é colocada no centro do processo de aprendizagem e é encorajada a ser ativa, autônoma e participativa em suas próprias experiências e decisões –, mobilizam a preocupação com o trabalho que tenta provocar o pensamento crítico e a aprendizagem nas crianças, construir relações significativas com a vida e aproximar-se de práticas emancipatórias. Diante disso, uma série de questões começa a surgir sobre as perspectivas daquele(a) que trabalha na etapa da Educação Infantil, sobretudo estimulando particularmente esta investigação:

Será verdade que a criança tem consciência? Em Freire, todo ser humano tem consciência e é sempre transitivo, inclusive as crianças. Em sua obra *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), Paulo Freire apresenta uma reflexão fundamental sobre a consciência, abordando a distinção entre consciência transitiva e intransitiva, passividade e criticidade. Essa discussão é desenvolvida a partir da página 29 e sintetizada em um esquema explicativo na página 133. A consciência transitivo-crítica, proposta por Freire, corresponde à consciência possível de Lucien Goldmann.

Será que elas exprimem consciência crítica? Será verdade que as crianças manifestam somente consciência real? Ou será que essa consciência real é inoculada, cheia de valores dos adultos (opressores), da propaganda de televisão, dos brinquedos de última geração das mais variadas marcas, dos noticiários de internet, de blogueiros(as)? Há a possibilidade da manifestação da consciência possível em crianças? Ou as crianças só reproduzem o que os adultos falam? Haveria um brincar mais apropriado, capaz de fomentar a consciência possível

²⁶ Será melhor abordado no capítulo I desta tese.

nas crianças? O brincar heurístico²⁷ corrobora os estudos sobre consciência possível em crianças? Será que quando Paulo Freire falou em consciência transitiva e intransitiva, ele conseguiu ler as crianças? Existe consciência de classe nas crianças? Será que existe um brincar proletário e um brincar burguês? Será que o brinquedo já posto, comprado para determinado fim, por isso alienante, seria um brincar burguês? Será que o brincar que a criança cria geneticamente num processo, teria algo do Estruturalismo Genético do Piaget e, portanto, proletário?

Com a pesquisa fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, o estudo começou com um levantamento bibliográfico aprofundado para desenvolver o referencial teórico, que foi capaz de embasar e fundamentar os estudos científicos, fornecendo uma base teórica sólida, identificando conceitos e teorias relevantes para o tema da pesquisa e para desvendar o objeto estudado, com suas questões, variáveis admitidas e hipóteses.

O instrumental analítico que se usará para desvendar e compreender o objeto de estudo desta tese serão os estudos do pensador romeno Lucien Goldmann, que estudou com Lukács²⁸. Segundo Lukács, a consciência do proletariado foi capaz de objetivar uma realidade “superior” que era, de acordo com a história e a consciência de classe, a realidade genuína, transcendendo o imediatismo do capital. As categorias de análise propostas por Lucien Goldmann incluem: consciência real, consciência possível, estrutura significativa, compreensão e explicação. No entanto, serão utilizadas apenas as categorias de consciência real e consciência possível.

Qual é a relação de Goldmann com a Educação? E com Piaget? E ambos com Paulo Freire? Para tornar a leitura da tese mais equilibrada e agradável, o referencial teórico, que seria introduzido aqui, será aprofundado no Capítulo I.

Para este estudo, a fim de reunir dados descritivos e numéricos sobre as questões apresentadas e buscar respostas para o objeto e problemática estabelecida, recorreu-se à metodologia da pesquisa qualitativa, que combinou aspectos das crianças, docentes e equipe gestora.

Para a pesquisa em profundidade, foram ouvidas seis crianças: três do grupo experimental, de escola pública, e três do grupo de controle, de escola privada. A coleta de

²⁷ O brincar heurístico é uma abordagem, na educação infantil, que utiliza materiais do cotidiano para promover a exploração sensorial, criatividade e aprendizado das crianças.

²⁸ György Lukács (1885-1971), foi um filósofo, crítico literário e teórico marxista húngaro. Ele é conhecido por suas contribuições para a teoria estética, teoria literária e filosofia marxista, sendo considerado um dos principais representantes da Escola de Frankfurt. Sua obra mais famosa é "História e Consciência de Classe", na qual desenvolve a ideia de reificação e analisa a relação entre a consciência individual e a consciência de classe na sociedade capitalista.

dados qualitativos com as crianças foi realizada de forma coletiva, por meio dos Círculos Epistemológicos (Romão, 2006), que se baseiam nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Para as docentes e equipe gestora, foi aplicado um questionário com questões abertas.

A escuta das crianças foi realizada por meio de suas narrativas orais e gráficas, seguindo a abordagem de Passeggi et al. (2014), que destacam a importância de pesquisas participativas com crianças. Para Furlanetto e Passeggi, essas interações são essenciais para a formação de pesquisadores, crianças e professores, além de embasarem políticas públicas voltadas ao bem-estar infantil (2023, p. 5). A opção por atividades lúdicas, como rodas de música e conversas em grupo, dialoga com os Círculos Epistemológicos de Romão et al. (2006), que, baseados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, promovem pesquisas dialógicas e socialmente transformadoras.

A pesquisa buscou esclarecer sobre a consciência de classe nas crianças e trouxe a reflexão sobre a visão adultocêntrica, que tanto faz as crianças sofrer; e buscou-se ouvi-las, permitindo que se expressassem e compartilhassem suas opiniões, promovendo desenvolvimento emocional, social e cognitivo, fortalecendo a autoestima e senso de pertencimento.

Além disso, forneceu para as Ciências da Educação Infantil pistas para um caminhar mais assertivo dentro do campo do brincar, que é a atividade principal da criança, demonstrando abordagens que reconhecem o potencial educacional do brincar que podem contribuir para uma educação mais emancipatória, na qual as crianças não apenas absorvem informações, mas também se envolvem ativamente na construção de seu próprio conhecimento e compreensão do mundo.

Por meio do apoio de educadoras/es sensíveis e envolventes, as crianças podem avançar para a "consciência possível", na qual se tornam agentes ativos na transformação de suas próprias vidas e do ambiente ao seu redor. O protagonismo das crianças na Educação Infantil ganha destaque, pois capacita as crianças a expressarem suas opiniões, explorarem suas curiosidades e participarem das decisões que afetam suas vivências educacionais.

Ao adotar essa abordagem, as/os educadoras/es estarão contribuindo para que as crianças desenvolvam uma consciência crítica e um senso de responsabilidade social, desde cedo, preparando-as para se tornarem cidadãs/ãos engajadas/os na busca por um mundo mais justo e igualitário.

Ao fornecer às crianças a oportunidade de serem agentes ativos em seu próprio desenvolvimento, por meio do brincar, as práticas educacionais podem se tornar mais

emancipatórias, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia desde os primeiros anos de vida.

A seguir, apresenta-se a forma como está estruturada esta tese.

O capítulo I foi destinado ao detalhamento mais aprofundado do Referencial Teórico, discutindo os conceitos de consciência real e de consciência possível de Lucien Goldmann, fazendo a articulação com Lukács, Jean Piaget e Paulo Freire.

Os resultados de pesquisas relacionadas ao assunto do brincar na infância, articulado com a escuta de crianças na Educação Infantil, são apresentados no Capítulo II, destacando sua aplicabilidade para o estudo da investigação de que resultou esta tese.

É aqui, neste capítulo, pelo menos em seu levantamento bibliográfico, que se ampara o ineditismo desta tese sobre a temática da consciência na infância.

O Capítulo III, revela as teorias do brincar e sua importância, bem como o protagonismo infantil como direito para as crianças pequenas, dentro da legislação brasileira para a Educação Infantil. Se há brincar heurístico, existe o brincar não heurístico?

Os fundamentos e a metodologia da pesquisa, bem como a justificativa para o emprego de narrativas infantis – por meio dos Círculos Epistemológicos, baseados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire – em pesquisas qualitativas é apresentada no Capítulo IV. Também são explorados neste capítulo os processos para avaliar as narrativas coletivas e individuais, as/os participantes do estudo e os métodos utilizados para coletar informações.

O Capítulo V traz a análise das narrativas coletivas e individuais, sintetizando o conteúdo discutido e desvelando descobertas e confirmações por meio da discussão e integração das categorias de Lucien Goldmann, elencadas para a pesquisa.

O ciclo de estudos desta tese é clarificado e encerrado com as considerações finais, seguidas da referência bibliográfica, dos anexos e apêndices produzidos pela pesquisa de que resultou esta tese.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

[...] as relações entre a pedagogia e a psicologia são complexas: a pedagogia é uma arte, enquanto que (*sic*) a psicologia é uma ciência; mas se a arte de educar supõe atitudes inatas insubstituíveis, ela requer ser desenvolvida por meio dos conhecimentos necessários sobre o ser humano que se educa (Piaget, 1948, p. 22 *apud* Munari, 2010, p. 20).

O referencial teórico, fundamental para cada projeto de pesquisa, oferece as teorias e os conceitos que sustentam o estudo. Conforme esclarecido, para equilibrar a escrita da tese e ficar mais confortável a leitura feita pelo leitor, o referencial teórico, que costumeiramente seria tratado na Introdução, será melhor abordado neste Capítulo I, com os principais autores e suas contribuições para o tema “consciência real” e “consciência possível” em crianças.

Em abordagem concernente à relevância do referencial teórico para uma pesquisa, José Eustáquio Romão escreve, em seu artigo “Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é este?”, que a importância da transformação do conhecimento em ciência, por meio de uma análise rigorosa, é iniciada pela elaboração de um sólido projeto de pesquisa ou investigação científica, e que este projeto deve incluir três elementos essenciais – objeto, universo e referencial teórico –, que são considerados as partes constitutivas mais importantes para a construção de um projeto científico significativo (Romão, 2009).

Para o mesmo autor, utilizar-se de autores conhecidos e já consagrados, aplicando suas categorias a uma pesquisa, é ouvir as verdades alheias dentro do referencial teórico, já que não há tempo suficiente, numa pesquisa de mestrado ou de doutorado, para investigar o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, formular um referencial teórico pessoal, pois, “[...] neste caso, precisa-se de fôlego, de tempo, de muita caminhada científica, de muita massa crítica acumulada [...]” (Romão, 2009, p. 25).

Portanto, para verificar a relação entre “consciência real” e “consciência possível” em crianças e, possivelmente, desvendar estruturas significativas na visão, em perspectiva, delas próprias, sobre o brincar que seja estratégico para o desenvolvimento infantil, lançar-se-á mão dos estudos do autor Lucien Goldmann, articulando-o com os de Jean Piaget e Paulo Freire, como fontes de conhecimento e referências para pesquisar e compreender o objeto de estudo.

1 Explorando o contexto do referencial teórico: uma perspectiva detalhada

Para contextualizar os fundamentos que influenciaram a compreensão do tema desta tese, inicia-se um exame aprofundado dos pontos de vista dos escritos dos teóricos Lucien Goldmann, Jean Piaget e Paulo Freire. Além de enquadrar o estudo em um arcabouço conceitual, esta análise do referencial teórico permite o entendimento das diversas influências em suas teorias, a fim de lançar as bases para o exame mais aprofundado, compreendendo não só suas contribuições individuais, bem como as conexões e sinergias entre elas, que se coadunam esta pesquisa.

1.1 Quem foi Lucien Goldmann (1913-1970)?

Para compreender historicamente a trajetória teórico-política de Lucien Goldmann, a análise se baseará em trechos da obra acadêmica *A trajetória intelectual e os primeiros escritos marxistas de Lucien Goldmann (1927-1952)*, de autoria de João Alberto da Costa Pinto. Este trabalho acadêmico constitui uma fonte valiosa para se remontar ao desenvolvimento intelectual inicial de Goldmann, fornecendo uma análise necessária para situar suas ideias e contribuições.

Nascido em Bucareste, Romênia, em 20 de junho de 1913, Goldmann foi uma figura importante na tradição marxista e na teoria literária. Seus pais: Joseph Goldmann e Serafina Goldmann. Quanto à sua história, Pinto relata:

[...] escreve Cohen (1994) que Joseph Goldmann era um judeu secular com atividades prósperas no comércio e que veio a falecer aos 36 anos por causa de uma sífilis crônica, quando “Gica” (o apelido de Goldmann) estava com sete anos de idade. A morte do pai deixa Serafina Goldmann em grandes dificuldades econômicas. Considerada uma mulher muito culta, foi uma grande influência na formação cultural de Goldmann, que foi alfabetizado por ela em várias línguas. Segundo Cohen (1994), Goldmann teve pouco contato com a mãe depois que saiu de Bucareste em 1930. Reencontraram-se em Paris quando ela veio a falecer meses antes da morte prematura de “Gica”, ocorrida em 8 de outubro de 1970 (2020, p. 456).

A sua herança judaica e o clima político dominado pelos fascistas na Europa tornaram o seu caminho especialmente difícil. Desde a sua juventude, Goldmann foi um judeu pobre, envolvido com organizações marxistas em Bucareste. Antes de se tornar conhecido na comunidade acadêmica europeia, na década de 1960, e ocupar o cargo de diretor de estudos na École Pratique des Hautes Études, de Paris, Goldmann passou por diversas fases de

formação, com uma temporada na Roménia, Áustria, Suíça e Bélgica, como estudante, ativista, pesquisador e educador (Pinto, 2020, p. 456).

Ainda segundo Pinto, Lucien Goldmann enfrentou dificuldades durante os fascismos europeus. Envolveu-se com grupos marxistas, especialmente o Hashomer Atzair, na Roménia, com 14 anos de idade, integrando rapidamente para liderança. Sua ascensão rápida no grupo e a transição do movimento romântico-agrarista para o Marxismo foram impulsionadas pelo contexto político de crescente antisemitismo na Roménia. Ele também se aproximou do Partido Comunista Romeno. A participação ativa de Goldmann no cenário político e intelectual o levou a abandonar o Hashomer Atzair, em 1930, integrando o Círculo de Leitura de Botosani, onde ministrava palestras sobre literatura, com 17 anos. Essa participação foi considerada crucial para sua formação intelectual.

Em 1930, Lucien Goldmann frequentou aulas de Economia Política, ministradas por Max Adler, na Universidade de Viena. O Marxismo de Adler e outros austro-marxistas neokantianos também foi crucial para sua formação intelectual, levando-o a estudar sistematicamente a obra filosófica de Immanuel Kant. Em 1931, iniciou os estudos na Faculdade de Direito da Universidade de Bucareste, enfrentando o antisemitismo generalizado. Residindo no Dormitório Schuller, frequentado por estudantes judeus pobres, Goldmann ministrou palestras sobre diversos temas, ganhando destaque. O Dormitório também abrigou um jornal clandestino, a *Tribuna dos Estudantes Pobres*, com o qual Goldmann contribuiu. Dois eventos marcaram esse período: a transformação do Partido Comunista Romeno em um satélite da Internacional Comunista de Moscou, afetando a independência teórica de Goldmann, e sua prisão, por participar de atos de apoio à greve dos trabalhadores ferroviários, em 1933. Goldmann tornou-se um “dissidente” entre os estudantes comunistas (Pinto, 2020, p. 458-459).

Ainda segundo Pinto, Lucien Goldmann deixou Bucareste devido a dois principais motivos: primeiro, por conta da presença intensa do antisemitismo fascista dos legionários de Codreanu²⁹, que perseguiram os estudantes judeus do Dormitório Schuller; segundo, Goldmann assumiu a postura de um intelectual dissidente, diante do Stalinismo predominante. Bucareste, historicamente, lar das comunidades judaicas romenas, enfrentou uma repressão acentuada ao Partido Comunista, bem como aos estudantes judeus e comunistas. Após concluir seus estudos de Direito, em dezembro de 1934, Goldmann deixou permanentemente

²⁹ Cornelius Codreanu, líder político romeno, fundador do movimento legionário Guarda de Ferro, organização ultranacionalista, antisemítica, associada à Legião do Arcanjo São Miguel, “o mais arrebatadamente religioso de todos os partidos fascistas” (Paxton, 2007, p. 166) da Europa.

Bucareste, exilando-se em Paris, destino comum de intelectuais judeus dissidentes da Romênia e do leste europeu (Pinto, 2020, p. 460). E “[...] aos 21 anos carregava consigo o prestígio intelectual marcado pela dissidência política entre os comunistas, o que lhe afirmava individualmente uma marca que o acompanharia por toda a vida: a independência intelectual” (*id., ibid.*, p. 460).

No início de 1935, Lucien Goldmann mudou-se para Paris, quando a França era o epicentro do otimismo antifascista europeu. Estudou literatura na Sorbonne e economia na Universidade de Paris, durante os anos seguintes, até 1938.

Em 1940, Goldmann distribuía jornais, trabalhava como lavador de pratos, ao mesmo tempo em que escrevia e vendia monografias para estudantes de direito, a fim de sobreviver durante a ocupação nazista. Nessa época, ele, como muitos outros exilados, vivia em condições precárias. Nesse ambiente difícil, ele estabeleceu contato com outros intelectuais judeus exilados, incluindo o filósofo húngaro Joseph Gabel, que se tornaria uma figura conhecida no Marxismo na década de 1960, particularmente pelos seus estudos sobre a alienação. Gabel foi um dos responsáveis por apresentar o trabalho de Georg Lukács a Goldmann e com ele manteve uma duradoura amizade (*id., ibid.*, p. 462-463).

Em meio ao aumento do antisemitismo, em 1942, Lucien Goldmann tomou a decisão de se mudar mais uma vez, com a ajuda de um comitê de refugiados, tendo viajado para Lyon, na França, e depois para Zurique, na Suíça. No entanto, a sua busca por segurança não foi bem sucedida, pois foi preso e mantido em cativeiro durante vários meses no campo de concentração de Gierenbad. Em meio a essa difícil situação, Goldmann teve outro encontro com Manès Sperber, que o apresentou à obra de Lukács (*id., ibid.*, p. 466-467). Manès Sperber fez entrar no campo de concentração um exemplar do livro *História e Consciência de Classe*, de Lukács (1923), que foi extensivamente estudado e debatido entre eles durante o confinamento. Foi pela leitura deste texto e do envolvimento nessas discussões que Goldmann desenvolveu sua compreensão do que chamou de “ortodoxia” vis-à-vis com o “Marxismo Heterodoxo”, apresentado por Lukács no livro (*id., ibid.*, p. 466-467).

Portanto, o encontro de Goldmann com Manès Sperber se revelou fundamental para seu desenvolvimento intelectual, uma vez que as ideias descobertas durante este período influenciaram significativamente o seu pensamento, tornando-o, em última análise, um proeminente estudioso marxista nos moldes de Lukács. Entretanto, Lukács renunciou a este ponto de vista, depois de 1930, após o seu exílio na União Soviética sob o domínio estalinista (*id., ibid.*, p. 465-466).

Ainda segundo Pinto, sobre a trajetória de Goldmann:

Com a ajuda de Tsvi Taubes, antigo rabino de Viena e que no exílio estava como rabino-chefe de Zurique, Goldmann foi libertado do campo de concentração. O filho de Tsvi Taubes, que depois se tornaria um dos mais importantes sociólogos da religião na França e na Alemanha, Jacob Taubes, tornou-se grande amigo de Goldmann em Zurique. Com a ajuda da família Taubes inscreveu-se no curso de Filosofia na Universidade de Zurique para desenvolver uma tese de doutorado sobre a obra de Emmanuel Kant. O filósofo Karl Dürr foi o seu orientador, mas, nesse período de estudos fecundos (de 1943 a 1945), Goldmann encontrou no professor Theophil Spoerri, um especialista na filosofia moderna e estudioso da obra de Pascal, o seu grande interlocutor. Foi ele quem o introduziu à problemática do conceito de tragédia no pensamento moderno, aspecto decisivo para a definição do conceito goldmanniano de pensamento trágico como elemento precursor do pensamento dialético. Goldmann dedicou a publicação da sua tese sobre Kant (terminada em 1944) em livro, a Spoerri e a Madeleine Duclos. Aos 32 anos, depois de um difícil percurso, enfim, Goldmann tem o seu primeiro livro publicado, editado em alemão pela Europa Verlag de Zurique, a famosa editora de Emil Oprech, um dos grandes editores europeus nas décadas de 1930 e 1940 (foi editor da obra de Ernst Bloch, Heinrich Mann entre outros). Melhor estreia, impossível (2020, p. 466-467).

Durante a difícil jornada de Goldmann, que foi caracterizada por mudanças frequentes em busca de segurança em vários locais, como resultado da perseguição judaica, ele fez amigos atenciosos que tiveram um impacto profundo em seu desenvolvimento teórico, o que infere a ideia de que o que, a princípio, parecia negativo acabou se revelando positivo, quando se considera que os contatos realizados nesse difícil processo de idas e vindas contribuíram positivamente para o seu desenvolvimento intelectual. Essa intrincada trajetória intelectual de Goldmann, juntamente com suas influências cuidadosamente entrelaçadas, são elementos fundamentais para compreender sua relação com Lukács, tema que será abordado na próxima seção.

1.2 Lukács e Goldmann

Pode-se dizer que Lukács foi uma influência importante para Lucien Goldmann, conforme analisa Löwy:

No pós-guerra, é a obra de Lucien Goldmann que representa a tentativa mais importante de formular uma solução marxista-historicista ao problema da objetividade científico-social e de constituir, a partir de Lukács, uma sociologia diferencial do conhecimento (Löwy, 2013, p. 166).

Ambos eram pensadores marxistas e compartilhavam preocupações sobre a relação entre arte, cultura e sociedade. Ambos também criticaram a alienação da sociedade capitalista e exploraram questões relacionadas à consciência, historicidade e práxis e, Lukács, um

filósofo húngaro, era conhecido por seu trabalho na teoria crítica e estética marxista, particularmente em sua obra *História e Consciência de Classe*.

Segundo Goldmann (*apud* Löwy, 2013), esta obra oferece a solução mais adequada e convincente para as complexas condições sociais que impactam a sustentabilidade do conhecimento histórico. Ele observa que este trabalho demonstra uma profunda compreensão das conexões entre história e consciência de classe, e propõe que este método fornece uma compreensão essencial de como os contextos sociais influenciam a criação e interpretação do conhecimento histórico.

Segundo Lowy, pode-se dizer que:

Goldmann jamais ocultou sua dívida para com a *História e consciência de classe*, em particular no domínio da sociologia do conhecimento; entretanto, a leitura de Lukács por Goldmann – como toda leitura autêntica – é, ao mesmo tempo, uma interpretação e um desenvolvimento, e mesmo lá onde Goldmann pretende, com toda modéstia, resumir o pensamento de Lukács, ele o reelabora e introduz uma contribuição nova e original (*ibid.*, p. 166).

Goldmann incorporou elementos do Marxismo na análise literária e cultural e Lukács foi uma figura intelectual influente que moldou, em parte, o seu pensamento.

1.3 Jean Piaget: o influenciador de Goldmann

Jean Piaget foi o criador do Estruturalismo Genético. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento cognitivo das crianças é explicado pela formação de estruturas mentais e pela capacidade de modificar essas estruturas em resposta a novas experiências³⁰. Piaget estudou a psicogênese das estruturas matemáticas no raciocínio da criança e, segundo sua teoria, as crianças se desenvolvem em etapas sequenciais, construindo o conhecimento por meio de interações com o meio ambiente. Quanto a isso, Kesselring analisa:

Passemos, então, para a questão 2: qual é, em geral, a influência do meio ambiente no desenvolvimento intelectual de uma criança? - Comentando os primeiros estudos interculturais que foram feitos nos anos 50 e que mostraram grandes defasagens na elaboração de esquemas básicos, como o esquema da invariância ou da proporcionalidade, Piaget salientou, **inúmeras vezes, que o meio social influiu na velocidade do desenvolvimento**. Onde o ambiente social é pouco estimulante, o desenvolvimento decorre mais lento. (1990, p. 19, grifo nosso).

O Estruturalismo Genético desempenha um papel central na compreensão do desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, particularmente na evolução da sua inteligência e visão do mundo. As quatro fases principais da teoria do desenvolvimento

³⁰ Ver a obra *Jean Piaget*, escrita por Alberto Munari (2010), publicada pelo MEC, como parte da Coleção Educadores.

cognitivo de Piaget são sensório-motora, pré-operacional, operacional concreta e operacional formal. Cada estágio corresponde a um estágio de desenvolvimento específico, diferenciado por perspectivas e modos de cognição únicos:

Os níveis sensório-motores

No que diz respeito às ações sensório-motrices, J. M. Baldwin mostrou, há muito, que o lactente não manifesta qualquer índice de uma consciência de seu “eu”, nem de uma fronteira estável entre dados do mundo interior e do universo externo, “adualismo” este que dura até o momento em que a construção desse “eu” se torna possível em correspondência e em oposição com o dos outros (Munari, 2010, p. 133, grifo do autor).

O primeiro nível do pensamento pré-operatório

Desde as ações elementares iniciais, não coordenadas entre si e não suficientes para assegurar uma diferenciação estável entre sujeito e objetos, às coordenações com diferenciações, realizou-se um grande progresso que basta para garantir a existência dos primeiros instrumentos de interação cognitiva. Mas estes estão situados ainda num único e mesmo plano: o da ação efetiva e atual, isto é, não refletida num sistema conceptualizado.

[...] a) O primeiro nível do estágio das operações “concretas”

A idade de sete a oito anos em média assinala um fato decisivo na elaboração dos instrumentos de conhecimento: as ações interiorizadas ou conceitualizadas com as quais o sujeito tinha até aqui de se contentar, adquirem o lugar de operações enquanto transformações reversíveis, que modificam certas variáveis e conservam as outras a título de invariantes (*id., ibid.*, p. 134, grifo do autor).

[...] b) O segundo nível das operações “concretas”

Neste subestágio (cerca de nove a dez anos) atinge-se o equilíbrio geral das operações “concretas” além das formas parciais já equilibradas desde o primeiro nível. De resto, é o degrau que as lacunas próprias à natureza das operações concretas começam a fazer sentir em certos setores, sobretudo no setor da causalidade, e onde estes novos desequilíbrios preparam de algum modo o reequilíbrio do conjunto que caracterizará o estágio seguinte e do qual se apercebem às vezes alguns esboços intuitivos (*id., ibid.*, p. 136).

As operações formais

Com as estruturas operatórias “formais” que começam a se constituir por volta dos 11 a 12 anos, chegamos à terceira grande fase do processo que leva as operações a se libertarem da duração, isto é, do contexto psicológico das ações do sujeito com aquelas que comportam dimensões causais além de suas propriedades implicadoras ou lógicas, para atingir finalmente esse aspecto extemporâneo que é peculiar das ligações lógico-matemáticas depuradas (*id., ibid.*, p. 138, grifo do autor).

O teórico construtivista Piaget promoveu a noção de que as crianças criamativamente conhecimento, por meio de suas interações com o mundo ao seu redor. Sobre isso, Munari assim apresenta:

Construtivismo

[...] Por fim, podemos conceber a inteligência como o desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas desde a vida orgânica e cujas estruturas sucessivas que lhe servem de órgãos se elaboram por interação entre ela e o meio exterior (2010, p. 37, grifo do autor).

Ele enfatizou que, para o desenvolvimento cognitivo, as experiências do mundo real e a interação face a face com o mundo exterior são cruciais. Segundo ele:

Em resumo, a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência, a qualquer nível. É este o fato fundamental em que se baseiam as hipóteses empiristas que têm o mérito de lhe dar atenção. Neste ponto, as nossas análises do nascimento da inteligência da criança confirmam esta forma de ver (*id., ibid.*, p. 40).

O foco nas estruturas cognitivas subjacentes que organizam o pensamento e a compreensão é referido como “estruturalismo” em sua abordagem. Piaget estava interessado em apreender como as crianças organizam o conhecimento e as experiências que têm esquemas mentais, ou estruturas, que evoluem e mudam com o tempo.

Piaget apresentou ideias importantes, como acomodação, assimilação e adaptação. Uma criança se envolve na assimilação quando integra novas informações nos seus esquemas pré-existentes, enquanto a acomodação faz alterações nos esquemas pré-existentes para dar espaço a novas informações. Todo o processo de adaptação de uma criança ao ambiente é chamado de adaptação. Sobre isso, Munari escreve:

Se chamarmos acomodação ao resultado das pressões exercidas pelo meio, podemos então dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Esta definição aplica-se também à própria inteligência. A inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência. Quer se trate do pensamento que, graças ao juízo, faz entrar o novo no já conhecido, reduzindo assim o Universo às suas próprias noções, quer se trate da inteligência sensório-motora que estrutura igualmente as coisas que percebe reconduzindo-as aos seus esquemas, nos dois casos a adaptação intelectual comporta um elemento de assimilação, quer dizer, de estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito (2010, p. 30).

A Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia se beneficiaram enormemente do Estruturalismo Genético de Jean Piaget, que, mesmo tendo feito pesquisa em matemática, ofereceu uma estrutura conceitual para compreender como as crianças adquirem conhecimento e compreendem o seu ambiente, à medida que amadurecem. Nessa perspectiva, Munari assim analisa:

Piaget atual

[...] De maneira que, se o Piaget “psicólogo” deixou uma pegada evidente nas práticas escolares, sobretudo no que se refere à educação da primeira infância; se o Piaget “político” da educação contribuiu, sem dúvida, para a promoção de movimentos de coordenação internacional em educação; o Piaget “epistemólogo”, por sua parte, influiu, atualmente, nas práticas educativas que se situam em universos que não se tinha imaginado. Temos, assim, um sinal inegável da riqueza das consequências teóricas e das sugestões concretas que sua obra pode ainda oferecer aos educadores (2010, p. 25-26, grifo do autor).

Piaget trabalhou com processos, na busca de entender a gênese, origem e evolução das estruturas matemáticas no raciocínio da criança. Seria o processo de estruturação, desestruturação e reestruturação, ou seja:

Ao agir sobre o meio, físico ou social, assimilando-o, o sujeito se transforma para conseguir responder aos desafios desse meio. Ao transformar-se, cria as condições para continuar a transformar o meio; volta a assimilar o meio, agora transformado, e transforma-se mais ainda em função das diferenças que construiu em si mesmo e das transformações que executou no meio; e assim indefinidamente [...] (Becker, 2017, p. 7).

Ele estava mais preocupado em compreender o processo dinâmico de evolução do conhecimento, de uma forma para outra, do que com a compreensão estática ou formal das estruturas matemáticas X ou Y. Portanto, não apenas a própria estrutura matemática interessava para Piaget, mas também a ideia de como o conhecimento pode avançar ou mudar de um estágio para outro, por exemplo, de X para X^1 ou de X para Y. Foi isto que sugeriu uma abordagem mais processual e dinâmica para compreender e usar ideias matemáticas. Consequentemente, o método de Piaget é inteiramente centrado no processo, mas trata-se de um processo de estruturação.

1.3.1 Goldmann e Jean Piaget: o encontro

Enquanto preparava sua tese de doutorado em 1943, Lucien Goldmann conheceu Jean Piaget, um conhecido filósofo suíço do século XX, que deixou contribuições significativas no campo da epistemologia genética. O ponto de vista de Goldmann sobre o desenvolvimento de uma história dialética do pensamento – que começou com Kant e passou a incluir pesquisas sobre Pascal, Racine, Goethe, Marx e Lukács – foi grandemente impactado por este encontro. Embora Piaget não fosse marxista, Goldmann o reconheceu como um importante pensador dialético. Ao longo das décadas de 1950 e 1960, houve um compartilhamento produtivo de ideias entre Goldmann e Piaget. Esse encontro e diálogo entre eles moldaram a abordagem de Goldmann à sua tese e a sua visão global da história do pensamento dialético (Pinto, 2020, p. 467).

Trinta anos após a reunião de Piaget e Goldmann em Genebra, em 1973, a Universidade de Bruxelas realizou um colóquio em homenagem à vida e às contribuições de Goldmann. Desta vez, Piaget fez um discurso sobre os pensamentos de Goldmann e a admiração intelectual para com ele. Piaget afirmou que as contribuições de Goldmann para o estudo das simulações simbólicas no século XX constituíram uma revolução conceitual da mais alta importância. Em seu relato, Piaget descreve quando Goldmann o visitou pela primeira vez em casa e disse que estava interessado em trabalhar com ele; relata, ainda, que Goldmann o descreveu (Piaget) como o pensador dialético mais genuíno do Ocidente. Embora Goldmann fosse marxista, ele reconheceu o potencial de Piaget e o abordou sobre

uma série de projetos que tinha em mente, entre eles, uma investigação sobre as próprias obras de Piaget. Piaget afirmou que ficou surpreso com essas possibilidades e disse imediatamente a Goldmann que nunca tinha lido uma palavra de Marx ou de qualquer outro teórico marxista e que não tinha planos de fazê-lo. Em resposta a Piaget, Goldmann afirmou que as circunstâncias eram perfeitas, uma vez que o seu objetivo era esclarecer os verdadeiros significados do Marxismo, evitando mal-entendidos e distorções. Enquanto Piaget foi percebido por Goldmann como uma personificação da maximalidade dialética, ele encontrou em Goldmann um pensador que moldou sua perspectiva teórica (*id., ibid.*, p. 468-469).

1.4 Jean Piaget e Paulo Freire

Na publicação de 1990, de *Educação & Realidade: Conhecimento, Ensino, Participação*, localiza-se o texto “Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget”, de autoria de Thomas Kesselring³¹, com tradução, revisão e adaptação do texto por Fernando Becker³². Neste texto, encontra-se o contexto histórico sobre o (des)encontro de Paulo Freire e Jean Piaget, no final da década de 1960 e início da de 1970. Ao contrário do que muitos acreditam, Freire não teve um encontro direto com Piaget, pois Piaget se demitiu do Bureau International, em 1967, e desviou a sua atenção dos problemas educacionais para se concentrar mais na investigação teórica, apesar de ambos estarem em Genebra na década de 1970, conforme relata Kesselring:

³¹ Nascido em 2 de outubro de 1948, Thomas Kesselring nasceu em Berna, Suíça, onde completou a educação básica e estudou linguística clássica. Matriculou-se na Universidade de Berna em 1969, para se formar em filosofia, línguas e literatura alemã. Ele prosseguiu com esses estudos na Universidade de Heidelberg, em 1970. Começou a trabalhar em sua tese de doutorado em 1975, intitulada *Epistemologia genética de Jean Piaget em comparação com a dialética de Hegel (Genetische Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik de Piaget)*, que foi defendida em 1979 e publicada sob o título *Entwicklung und Widerspruch (Desenvolvimento e Contradição)*. Ele também escreveu livro sobre a dialética de Hegel, *Die Produktivität der Antinomie (A Produtividade da Antinomia)* e outro da série *Grosse Denker* (Grandes Pensadores), discutindo o trabalho de Jean Piaget (1988, Beck, Munique). Atuou como professor assistente no Instituto de Filosofia da Universidade Livre de Berlim de 1980 a 1986. Lá, dirigiu vários seminários, incluindo um sobre Filosofia das Ciências Naturais e seu Desenvolvimento (Kuhn, Feyerabend). Atuou como professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, de agosto de 1987 a outubro de 1989. (cf. Kesselring, 1990, p. 3).

³² Formou-se em filosofia pelas Faculdades Anchieta em 1971. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) concedeu-lhe o título de mestre em educação, em 1976, e a Universidade de São Paulo concedeu-lhe o doutorado em psicologia escolar e desenvolvimento humano, em 1984. Ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como professor titular em 1995. Publicou 37 trabalhos em anais de eventos e 43 artigos em revistas especializadas. É autor de 12 livros, 23 capítulos de livros e 61 itens de produção técnica. No Brasil, participou de 54 eventos. Orientou 21 teses de doutorado e 42 teses de mestrado. Com foco em epistemologia, tem experiência em filosofia e tem atuado principalmente nos seguintes temas: epistemologia genética, conhecimento, educação, aprendizagem, ensino-aprendizagem e formação docente (Extraído do Currículo Lattes do autor. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9203444027084182>. Acesso em: 23 jan. 2024).

Porém, após demitir-se do Bureau International, em 1967, Piaget dedicou-se cada vez mais à pesquisa teórica em detrimento das questões de educação. Assim se explica o fato lamentável de que Piaget nunca manteve contato direto com Paulo Freire, mesmo naquele período dos anos 70 em que Freire, exilado, morou em Genebra, cidade onde trabalhava Piaget (1990, p. 20).

Kesselring afirma que as aplicações educacionais da Psicologia de Piaget estão alinhadas com a Pedagogia de Paulo Freire, apesar de uma potencial crítica à “unilateralidade logicista”, inerente ao ponto de vista de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual, e que ambos os pensadores rejeitam a heteronomia. Enquanto Piaget dedicou sua vida à promoção da autonomia das crianças, Freire trabalhou para promover a autonomia dos povos jovens no Hemisfério Sul (Kesselring, 1990, p. 20).

O texto indica uma semelhança nas perspectivas desses dois pensadores, apesar de suas origens e ênfases culturais díspares:

Ambos, Piaget e Freire, apontam a conscientização e a autorreflexão como os veículos mais importantes para trilhar o caminho da autonomia. Ambos salientam o fato de que a tomada de consciência é incentivada pelo diálogo, Paulo Freire salienta a interação social e Piaget pela coordenação de perspectivas que nos leva à colaboração (*id., ibid.*, p. 20).

As semelhanças entre as filosofias de Piaget e Freire podem ser vistas na sua ênfase na consciência e na reflexão, como primeiros passos essenciais em direção à autonomia. Piaget enfatiza a coordenação de perspectivas que leva à colaboração, enquanto Paulo Freire enfatiza a interação social; mas ambos enfatizam que o diálogo promove a conscientização.

1.5 A relação entre Lucien Goldmann, Jean Piaget e Paulo Freire

Esta seção elucida as relações entrelaçadas entre Jean Piaget, Lucien Goldmann e Paulo Freire, bem como as influências recíprocas entre esses pensadores, formando um nexo intelectual que atravessa diferentes campos de estudos, como a Psicologia, a educação e a Filosofia, ao passo que coloca ênfase especial na fusão de suas teorias e metodologias, para produzir uma compreensão mais abrangente das estruturas sociais, dos mecanismos educacionais e da formação do conhecimento.

Piaget, pai do Estruturalismo Genético, concentrou seus estudos no desenvolvimento de estruturas matemáticas nas mentes das crianças. Na sua investigação sobre o desenvolvimento cognitivo, ele analisou tanto os mecanismos internos que dão origem à

compreensão matemática nas crianças, como as manifestações externas do seu conhecimento. Neste sentido, conforme relata Kesselring:

Piaget dedicou sua obra, em primeiro lugar, à pesquisa sobre a formação do conhecimento científico, isto é, dos conceitos matemáticos, lógicos e físicos. Apesar disso, Piaget tratou também de questões que tocam a afetividade e as relações sociais da criança. Duas destas questões revelam-se da maior importância:

- 1) Como se desenvolve o comportamento e a consciência social da criança, e
- 2) Qual a influência da cultura específica e do ambiente social no desenvolvimento cognitivo da criança? (1990, p. 18).

Sua abordagem metodológica demonstrou como as crianças formam, ativamente, suas próprias estruturas mentais, na medida em que progredem nas fases do desenvolvimento cognitivo, além de absorverem informações. A pesquisa de Piaget sobre o processo de desenvolvimento de conceitos matemáticos em crianças lança luz sobre o desenvolvimento progressivo do pensamento matemático durante a infância e a evolução das capacidades cognitivas. Este novo ponto de vista teve um impacto substancial no campo da educação matemática, além de promover a compreensão da consciência das crianças.

Os resultados dos estudos piagetianos se estenderam para a pesquisa e a compreensão da psicogênese de outras capacidades, como a da língua materna escrita, conforme se pode confirmar com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (cf. *Psicogênese da língua escrita*, de 2007.)

Segundo Piaget, o desenvolvimento de uma pessoa é muito influenciado pelo discurso humano. O pensamento, a comunicação e a compreensão do mundo de uma pessoa são todos moldados pela linguagem, uma construção social que a acompanha desde o início dos tempos. Para ele:

A linguagem é uma instituição coletiva, cujas regras se impõem aos indivíduos, que se transmite de maneira coercitiva de gerações em gerações desde que existem homens e cujas formas particulares (ou línguas) atuais derivam, sem descontinuidade, de formas anteriores que provêm, elas próprias, de formas mais primitivas e assim sucessivamente, sem hiato, desde uma origem única ou uma poligenia inicial. Cada palavra designa, por outro lado, um conceito, que constitui sua significação; os antimentalistas mais resolutos, como Bloomfield, chegam até a sustentar que a natureza dos conceitos se reduz totalmente a essa significação das palavras (Bloomfield diz mais precisamente que os conceitos não existem: nada mais são do que a significação das palavras, o que é, apesar de tudo, uma maneira de lhes conferir existência e definição). Além disso, a sintaxe e a semântica comportam um conjunto de regras, às quais deve se submeter o próprio pensamento individual quando quer se exprimir a outrem ou interiormente (1979, p. 40).

Os marxistas, por outro lado, discordavam deste ponto de vista e sustentavam que apenas as infraestruturas deveriam ser o foco da investigação. Piaget, confrontado com esta contradição, adotou um método que combinava aspectos do Marxismo e do Estruturalismo

com o Materialismo histórico-dialético. Para ele, “Estrutura e função, gênese e história, sujeito individual e sociedade tornam-se, pois, indissociáveis em um estruturalismo assim entendido e na medida mesmo em que ele afina seus instrumentos de análise” (*ibid.*, p. 66).

Piaget apelou para as estruturas linguísticas dos estruturalistas clássicos, uma teoria tecnicamente muito bem feita sobre o discurso humano e acrescentou um adjetivo – “genético” –, que é relacionar as estruturas com o contexto, portanto, que têm uma gênese, uma evolução e têm um contexto, um processo de estruturação. Segundo ele:

Em resumo, o sujeito existe porque, de maneira geral, o “ser” das estruturas é sua estruturação. A justificação dessa afirmação é fornecida pela seguinte conclusão, tirada igualmente da comparação de diferentes domínios: não existe estrutura sem uma construção, ou abstrata ou genética. Todavia, como se viu, essas duas espécies de construções não são tão afastadas como se costuma crer [...] (1979, p. 72).

Adotando o Estruturalismo Genético de Jean Piaget, Lucien Goldmann se concentrou em usar este método para abordar questões relacionadas à consciência na superestrutura.

Nas análises de Löwy:

Imediatamente, devemos introduzir o segundo aspecto do método, porque os dois são inseparáveis, posto que ele se chama estruturalismo genético. Por que genético? Porque não se pode entender uma estrutura sem a sua gênese. Por que Goldmann utiliza esse conceito de “gênese”? Em parte é por influência de Piaget, o célebre psicólogo e epistemólogo suíço (do qual Goldmann foi aluno), que desenvolveu toda uma teoria chamada de epistemologia genética, insistindo na importância da gênese para se entender toda uma série de fenômenos, primeiro no nível da psicologia, depois em nível do social, no nível do histórico etc. Foi um pouco por influência dessa teoria de Piaget, dessa epistemologia genética, que Goldmann utilizou o conceito de estruturalismo genético. Mas, o que ele quer dizer com “genético” é, na realidade, a mesma coisa que histórico. O que ele designa como gênese é o processo de constituição histórica do objeto, da totalidade, da estrutura. Nesse sentido, para Goldmann, na realidade, o que se chama de estrutura deve ser entendido como um processo, um processo de estruturação, um processo genético de formação de estrutura, seguido de um processo de desestruturação (2016, p. 29).

Para Goldmann, ao invés de estruturas estáticas e imutáveis, há um processo marcado por uma criação e ruptura contínua de estruturas, que envolve um ciclo permanente de formação e dissolução, de organização e desorganização, de estruturação, desestruturação e reestruturação. Para ele, uma estrutura toma forma, passa por um período de turbulência, desmorona e, ao mesmo tempo, surge de dentro dela uma nova estrutura, passando por seu próprio processo formativo e, a este ciclo contínuo, Goldmann vai denominar de a gênese das estruturas e da totalidade, enfatizando a natureza fluida e em desenvolvimento, que percorre o ciclo de criação e desintegração das estruturas (*id.*, *ibid.*, p. 29).

Freire, por outro lado, apropriou-se do Estruturalismo Genético de Piaget, mas aplicou-o ao campo da educação. Freire viu a teoria de Piaget como uma base sólida para

repensar os métodos educacionais, enfatizando a importância de levar em conta as etapas do desenvolvimento cognitivo dos discentes. Como resultado do trabalho de Piaget, Freire desenvolveu uma abordagem pedagógica inovadora e centrada no aluno, que enfatiza o diálogo e a participação ativa. Há que considerar uma aproximação entre as teorias destes dois renomados pensadores.

De acordo com Becker:

Isso exige descer às raízes epistemológicas do pensamento dos dois autores, pois é lá que se encontra seu construtivismo interacionista, dialógico, cooperativo, inventivo e produtor de novidade. É essa identidade que legitima a pretendida aproximação. Para ambos, o ser humano se constrói afetiva, cognitiva, moral e socialmente [...]. Quer pensemos o processo de constituição do sujeito epistêmico, quer pensemos as obstruções, inerentes às estruturas sociais (miséria, fome, opressão, dominação, precariedade de instrumentos intelectuais, autoritarismo, analfabetismo, violência, preconceitos raciais e sexuais, tráfico de entorpecentes, diferenças brutais entre ricos e pobres), ao processo de desenvolvimento humano, ambos os pensadores remetem à ação do sujeito o mérito da construção do processo de libertação, cada vez mais coletivo; coletivo que não atropela jamais as singularidades individuais. Os objetivos educacionais da construção da autonomia e da cooperação aproximam esses autores também na práxis, decorrente de sua concepção epistemológica. Práxis construtivista, de tomada de consciência e de conscientização. As concepções de Piaget e Freire não se esgotam em seus objetivos teóricos; elas apontam para uma direção prática [...] (2017, p. 7).

Nos escritos da obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire cita diversos autores que dialogam com seus pensamentos. A esse diálogo, Romão e Gadotti vão chamar de polifonia. Para esses prefaciadores, polifonia em Freire seria o sinônimo de um pluralismo mais profundo, que, segundo ele, não implica estar de acordo com todos os pontos de vista ou uma abordagem diluída; seria o contrário de um ecletismo superficial. Seria declarar a própria posição e depois conversar com pontos de vista opostos, tendo a capacidade de conversar com pessoas que têm opiniões diferentes, sem sacrificar a própria visão; um diálogo sem desistir do próprio ponto de vista, ouvindo outras vozes, respeitando e valorizando as diferenças, reconhecendo-as e dando valor às diversidades de perspectivas (Freire, 2018, p. 17). Nesta obra, Lucien Goldmann está entre os autores citados por Freire, cujos estudos dialogam com seus próprios pensamentos e é nela que Freire recomenda a aplicação da metodologia de Goldmann em pesquisas que envolvam questões relacionadas à consciência: “Daí que a preocupação básica dos investigadores deva centrar-se no conhecimento do que Goldman chama de ‘consciência real’ (efetiva) e ‘consciência máxima possível’” (*id., ibid.*, p. 257).

Goldmann forneceu análises aprofundadas da consciência cultural e social, que foram muito úteis para pessoas que queriam saber como funcionavam os processos sociais.

2 Categorias de análise em Lucien Goldmann

Esta seção apresentará um esboço dos principais conceitos teóricos de Lucien Goldmann, enfatizando sua contribuição singular e significativa para as ciências humanas e compreenderá subseções que se aprofundam nas ideias-chave, como a diferenciação entre consciência real e consciência possível, o papel do sujeito transindividual na construção do conhecimento, a análise da estrutura significativa, bem como sobre os processos de compreensão e explicação dentro do quadro teórico de Goldmann. As subseções foram organizadas com o intuito de ampliar a compreensão das categorias analíticas do pensador francês relativas às dinâmicas sociais e culturais.

2.1 Consciência real e consciência possível em Lucien Goldmann

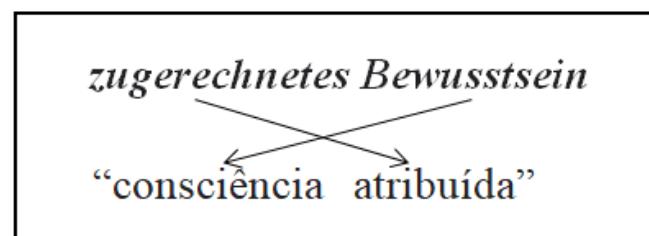
Esta subseção se concentra na distinção que Goldmann proporciona entre consciência real e consciência possível, fornecendo um ponto de vista distinto sobre como as pessoas veem e compreendem o mundo, sobre suas contribuições teóricas para a construção do conhecimento e da interpretação da realidade. Löwy analisa que:

De acordo com Goldmann, as *consciências possíveis* das diferentes classes sociais não se situam sobre o mesmo plano: *algumas permitem uma maior compreensão da realidade do que outras*. Esta é a hipótese constitutiva da sociologia diferencial do conhecimento que Goldmann quis desenvolver e, em nossa opinião, a condição *sine qua non* para escapar ao impasse relativista (2013, p. 171, grifo do autor).

A escolha do termo “consciência possível” indica uma abordagem particular de interpretação feita por Goldmann à expressão *zugerechnetes Bewusstsein* proposta por Lukács, em sua obra *História e consciência de classe* (*id., ibid.*, p. 171).

Figura I

Tradução literal da palavra alemã, proposta inicialmente por Lukács



Fonte: Löwy (2013). Figura elaborada pela pesquisadora.

A tradução literal da expressão alemã *zugerechnetes Bewusstsein*, inicialmente proposta por Lukács, significa “consciência atribuída”. Löwy esclarece que: “[...] a tradução literal seria antes ‘consciência adjudicada’ ou ‘imputada’ [...]” (2013, p. 171). Quem ou o quê atribui essa consciência? Pensa-se na atribuição que é realizada pelo desdobramento do processo histórico, por vezes, não explicitamente manifestado no âmbito do “real”. Mas, atribuída por quem? Pelas determinações econômicas do processo histórico. Esta seria então a consciência real, atribuída por determinação econômica, em última instância, das condições materiais existentes que a pessoa tem, aquela que é determinada pelo capitalismo. A consciência real não pode ser confundida com a consciência possível. A consciência possível é **atribuída** pelas determinações históricas; a real é a que incorpora traços espúrios da consciência dos grupos dominantes, por meio dos “aparelhos ideológicos” da sociedade e do Estado Burguês. Neste sentido, a “atribuição” é dos chamados aparelhos ideológicos dominados pela classe dominante (Escola, Igreja, meios de comunicação de massa etc.). Se um trabalhador renuncia a um elemento de sua consciência real, ele não rompe, obrigatoriamente, com sua classe social. No entanto, se ele nega um componente de sua consciência possível, ele deixa de ser, pertencer ao proletariado, ele rompe com sua respectiva classe social. Do mesmo modo, se um burguês rompe com o princípio do individualismo, ele rompe com a burguesia, porque este princípio pertence à consciência possível da burguesia.

Löwy também afirma que:

A interpretação de Goldmann não é infiel ao conceito luckacsiano, mas ele a investe de uma significação nova: a consciência possível, ou “marxismo de consciência possível” – que é necessário distinguir claramente da consciência real, empiricamente observável em um momento determinado – de uma classe é o limite máximo compatível com sua existência, limite que sua consciência da realidade não pode superar (2013, p. 171).

Por esse excerto, entende-se que Goldmann acrescenta um novo significado ao conceito de Lukács – “consciência possível” ou “marxismo da consciência possível” – que, ao invés de divergir do significado original, enriquece-o, sugerindo que esta concepção provoca uma distinção significativa entre a consciência que pode ser observada empiricamente em momentos específicos e a consciência que é teoricamente alcançável por uma classe, representada pela consciência possível. Para Goldmann, a consciência potencial de uma classe atua como um teto que é consistente com a sua existência, o que significa que a compreensão da realidade pela classe é inherentemente limitada e não pode ser expandida, e essa complexidade da relação entre a teoria marxista e a expressão empírica da consciência de classe é realçada por esta distinção entre consciência possível e consciência real.

A interpretação goldmanniana para “consciência possível” remete à ideia de *possível*, porque essa consciência ainda não está manifestada em sua plenitude. Pode-se inferir que Goldmann quis enfatizar a ideia de que essa consciência não é uma simples atribuição ou imputação – conforme propôs Lukács –, mas sim algo que é possível: uma consciência que tem a possibilidade de ser alcançada de alguma forma. Sugere, também, que ele possa ter visto neste conceito a ideia de uma consciência que não é estática, mas algo que pode ser atingido em determinadas condições ou circunstâncias.

Talvez uma outra palavra, que, se utilizada, traria melhor entendimento, seria consciência em “potencial”, que está dentro da pessoa, mas que ainda não se expressou plenamente, remetendo à compreensão de *potente*, no sentido de ser uma potência porque é revolucionária. Contudo, “potencial” enfraquece o fato de a consciência possível já estar determinada historicamente e que poderá vir à tona por meio de um processo educacional crítico, como queria Freire.

2.2 Sujeito transindividual, consciência transindividual

Segundo Goldman, a consciência é constituída por aspectos históricos e coletivos, além de puramente individuais ou psicológicos, pelo fato de que ele sublinha a importância de compreender a consciência a um nível superior ao do indivíduo, tendo em conta as suas ligações com a sociedade, com a história e com a cultura. Pode-se compreender que a consciência em Goldmann é transindividual, que deriva, também, de um sujeito que é transindividual, que é mais do que coletivo, na medida em que é constituída, não somente da soma das consciências das pessoas da mesma classe, mas, também, da imbricação qualitativa, que resulta numa síntese orgânica de suas perspectivas individuais de ler o mundo.

Melhor elucidando, a consciência psicológica, que é objeto de estudos dos psicólogos e se concentra nos aspectos únicos e subjetivos da experiência, é compreendida como a consciência individual. Define-se, em Goldmann, a consciência transindividual como sendo a consciência que incorpora dimensões sociais, culturais e históricas, que transcende o domínio individual. Neste aspecto, ele argumenta que, para comprehendê-la (consciência transindividual), deve-se levar em conta as influências e estruturas mais amplas que moldam a consciência coletiva, em vez de confiar apenas na análise dos processos mentais individuais, como afirma Goldmann:

Em resumo, o sentido que a psicanálise descobre nas manifestações humanas, que parecem, à primeira vista, absurdas (lapso, sonhos, neuroses) e as significações

objetivas que a análise sociológica descobre atrás das significações aparentes ou da ausência aparente de significação dos fatos sociais, históricos e culturais, se situam em relação a sujeitos diferentes. Um sujeito individual coincidindo com o sujeito biológico no primeiro caso, um sujeito transindividual, ou se quisermos plural, no segundo (1973, p. 84).

Temos um breve exemplo de sujeito transindividual em Goldmann:

Nesta perspectiva, desejaria colocar agora o problema do sujeito coletivo. Colocá-lo-ei, outra vez, a um nível extremamente simples e banal. O sujeito, acabo de dizê-lo, é o que nos permite compreender os comportamentos e, a partir destes comportamentos, as realidades, os acontecimentos. Tomemos um exemplo bastante simples: Pierre e eu estamos erguendo esta cadeira, que é particularmente pesada, e refletimos um pouco a fim de saber quem foi que ergueu a cadeira. Todo sistema que parte do *cogito* e do sujeito individual – e isto significa uma parte considerável da filosofia ocidental – não pode responder de maneira positiva a essa pergunta pois fomos Pierre e eu que levantamos esta cadeira, e a idéia (*sic*) de que fui eu que ergui esta cadeira e de que a cadeira e Pierre são o objeto de minha consciência repousa sobre uma ilusão, se admitirmos por um só momento a relação entre a *praxis* e a consciência (1972, p. 88).

Para Goldmann, o sujeito transindividual é uma categoria fundamental para a compreensão de como a sociedade e o indivíduo interagem e agem sobre o mundo. Segundo ele, o sujeito é constituído por componentes transindividuais e também por elementos sociais, culturais e históricos que vão além do indivíduo. Portanto, em Goldmann, o sujeito transindividual é um sujeito que se situa em um determinado contexto social e histórico e seu comportamento e ideias são influenciados por essa situação. Para ele, uma compreensão mais profunda da condição humana destaca que o quadro social e cultural em que uma pessoa vive molda as formas de consciência de um indivíduo. Segundo ele:

Não se trata de hipostasiar o sujeito coletivo, de situá-lo em qualquer parte fora das consciências individuais; trata-se de saber que minha consciência do mundo só pode ser significativa se eu levar em consideração o fato de que, a meu lado, a consciência de Pierre, com a minha, constituem um conjunto que permite um comportamento confinante com o fato de levantar esta cadeira. O sujeito completo da ação e, implicitamente, a estrutura da consciência, só podem ser compreendidos se partirmos do fato de que os homens agem conjuntamente e de que há uma divisão de trabalho. Isto nos conduz à problemática do sujeito individual e do sujeito coletivo e de sua função no interior dos acontecimentos [...] (*id., ibid.*, p. 88).

Por isso, o sujeito transindividual de Goldmann é uma tentativa de conciliar o indivíduo e a sociedade, reconhecendo a sua interdependência, bem como o papel que as estruturas sociais e culturais desempenham no desenvolvimento da subjetividade: “Somente, algumas consciências dos indivíduos se encontram em relação não inter-subjetiva, mas *intra-subjetiva* uma com a outra e constituem assim o sujeito de todo pensamento e de toda a ação de caráter social e cultural” (Goldmann, 1973, p. 83-84, grifo do autor).

2.3 Estrutura Significativa, Compreensão e Explicação

Segundo Goldmann, existe uma ideia de coerência estrutural dentro de grupos sociais. Ele sugere que essa coerência não é estática, mas, sim, uma virtualidade dinâmica, ou seja, uma potencialidade em constante evolução dentro dos grupos. Goldmann argumenta que essa coerência é uma “estrutura significativa” para a qual os pensamentos, as emoções e os comportamentos dos indivíduos tendem a convergir. A maioria dos membros do grupo alcança essa coerência apenas em circunstâncias excepcionais ou em condições privilegiadas. No entanto, Goldmann também observa que indivíduos particulares podem atingir essa coerência em domínios específicos, quando suas próprias tendências coincidem com as do grupo, levando-os a seguir a coerência estrutural de forma mais extrema. Assim, para Goldmann, a coerência estrutural representa um padrão dinâmico de pensamento, afetividade e comportamento dentro de um grupo, que a maioria dos membros atinge apenas em circunstâncias especiais, enquanto alguns indivíduos podem alcançá-la em áreas específicas quando suas inclinações pessoais estão alinhadas com as do grupo. Pelo que se pode inferir pela seguinte passagem:

A coerência estrutural não é uma realidade estática, mas sim uma virtualidade dinâmica no interior dos grupos, uma estrutura significativa para a qual tendem o pensamento (*sic*), a afetividade e o comportamento dos indivíduos, estrutura que maioria dentre eles só realiza excepcionalmente em certas condições privilegiadas, mas que indivíduos particulares podem atingir em domínios limitados quando eles (*sic*) coincidem com as tendências do grupo e as levam à sua coerência mais extrema [...] (Goldmann, 1979, p. 94-95).

Goldmann discute a importância do conceito de "estrutura significativa" como um instrumento fundamental para a pesquisa e compreensão dos eventos humanos passados e presentes, ele destaca que a maioria dos fenômenos humanos pode ser compreendida e analisada através desse conceito. No entanto, ele também sugere que há certos setores da realidade social que não se encaixam necessariamente nesse conceito, implicando que talvez precisem de uma abordagem diferente para serem entendidos adequadamente. Como se pode perceber quando ele escreve que:

O conceito de estrutura significativa constitui o principal instrumento de pesquisa e de compreensão da maioria dos fatos humanos passados e presentes. Empregamos conscientemente o vocabulário “maioria” considerando que certos setores da realidade social parecem dever limitar-se ao conceito de estrutura e não de estrutura significativa (Goldmann, 1979, p. 102).

Na abordagem da análise concreta, Goldmann fala sobre dois desafios iniciais enfrentados ao analisar eventos específicos sob a ótica da estrutura significativa. O primeiro deles consiste no seccionamento do objeto de análise, ou seja, na delimitação precisa do setor da realidade que corresponde a essa estrutura significativa. Nesse estágio, é imperativo definir claramente os limites do que está sendo investigado. O segundo desafio envolve a distinção entre o essencial e o acidental dentro desse setor delimitado da realidade, em que é necessário discernir entre os aspectos fundamentais, que são intrínsecos à estrutura significativa em questão e têm maior relevância na compreensão do fenômeno e os aspectos secundários, que podem ser influências externas ou particularidades contextuais. Sobre essa questão pode-se conferir quando Goldmann escreve:

Em cada análise concreta, a elucidação da estrutura significativa específica que rege os fatos que se pretende estudar, choca-se inicialmente com dois problemas que são ao mesmo tempo os primeiros e os mais difíceis de resolver: o seccionamento do objeto, ou, se se preferir, do setor da realidade que corresponde a essa estrutura significativa e a distinção, dentro desse setor, entre o essencial e o acidental. (Goldmann, 1979, p. 102).

Esses desafios, portanto, evidenciam a importância de compreender profundamente o objeto de estudo. Para isso, Goldmann propõe um processo que envolve isolar o objeto para uma análise detalhada de suas partes constitutivas, visando entender suas relações internas e externas. Goldmann diz que “compreender” é isolar o objeto, dissecá-lo nas partes constitutivas, ver a relação das partes entre si e das partes com seu todo e “explicar” é reinserir esse objeto isolado no contexto geral e fazer a relação com o contexto geral. Em suas palavras, escreve:

Compreender é um processo intelectual: é a descrição de uma estrutura significativa no que ela tem de essencial e de específico. Ressaltar o caráter significativo de uma obra de arte, de uma obra filosófica ou de um processo social, o sentido imanente de sua estruturação, é *compreendê-los*, mostrando que são estruturas que têm sua coerência própria. *Explicar*, é situar essas estruturas como elementos em estruturas mais amplas que as englobam. *A explicação se refere sempre a uma estrutura que engloba e ultrapassa a estrutura estudada* (Goldmann, 1973, p. 85-86, grifos do autor).

No que diz respeito à “compreensão”, Goldmann se refere ao processo de análise detalhada do objeto de estudo, envolvendo a decomposição do objeto para compreender suas partes individuais e suas relações tanto internas quanto com o contexto geral. Em contrapartida, no que diz respeito à “explicação”, ele aborda a fase em que o objeto analisado é reintegrado ao contexto mais amplo, evidenciando como as partes individuais contribuem

para o todo e como este, por sua vez, influencia as partes. Essa etapa representa o momento de contextualização e interpretação do objeto dentro de um quadro de referência mais amplo.

Para Goldmann, compreensão e explicação não são processos separados, mas, sim, um único processo que opera em dois níveis distintos em relação ao objeto de estudo. Para ele:

Ora, nessa discussão, o estruturalismo genético introduz perspectivas inteiramente novas na medida em que pensa que *compreensão* e *explicação* não são somente processos intelectualmente conexos, mas um *só e mesmo processo* relacionado somente a dois níveis diferentes do corte do objeto (Goldmann, 1973, p. 12, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Goldmann diz que o Estruturalismo Genético argumenta que compreender e explicar algo não são atividades separadas, mas aspectos de um único processo, que envolve analisar o objeto em questão em diferentes níveis de detalhe ou abstração, sendo, portanto, compreensão e explicação vistas como dois aspectos complementares de um mesmo esforço para alcançar um fenômeno ou objeto.

3 Desdobramentos práticos: aplicações e relevância do referencial teórico

Seguindo o ponto de vista de Goldmann e o conselho de Freire, pode ser possível investigar as complexas relações entre ideologias, estruturas sociais e o desenvolvimento da consciência, levando a uma compreensão mais aprofundada das questões sociais e educacionais. Esta estratégia poderá se enquadrar nas ideias de Freire sobre uma educação que é, ao mesmo tempo, libertadora e transformadora.

Como resultado da relação entre os três teóricos, as contribuições de Goldmann e Freire representam duas linhas distintas de pensamento, que emergiram do Estruturalismo Genético de Piaget, cada uma aplicando e expandindo os princípios dessa teoria em diferentes contextos, seja em questões sociológicas da cultura, seja na prática educacional.

Por meio de sua investigação de questões relacionadas à consciência sociológica, Goldmann oferece um ponto de vista perspicaz sobre as maneiras pelas quais as estruturas cognitivas propostas por Piaget interagem com elementos socioculturais e históricos. Seu método contribui para a compreensão de como o ambiente molda o conhecimento, fornecendo *insights* sobre como a consciência se forma em contextos sociais específicos.

Contudo, a contribuição de Freire, que se concentra na prática educacional e na teoria pedagógica, incorporando os princípios do Estruturalismo Genético na compreensão de como o ser humano conhece e aprende. Distingue-se pelas estruturas cognitivas, que se formam

como resultado da interação ativa dos alunos com o seu ambiente de aprendizagem. As teorias de Piaget podem ser aplicadas na prática, por meio do ponto de vista de Freire, particularmente em relação ao papel do professor, ao incentivo da autonomia e ao protagonismo do ser humano, esteja ele em que faixa de idade estiver.

Portanto, a riqueza e a complementaridade que as contribuições teóricas de Goldmann e Freire trazem do/ao Estruturalismo Genético de Piaget justificam a sua inclusão nesta tese. O relacionamento dos três teóricos produz contribuições únicas, que ampliam a aplicação dos princípios do estruturalismo genético em vários ambientes.

Assim, a tese visa aprimorar sua base teórica, combinando as contribuições de Goldmann e Freire e reconhecendo os diversos contextos em que o Estruturalismo Genético pode ser utilizado. A variedade desses pontos de vista permite uma análise mais profunda e contextualizada, oferecendo uma base sólida para a expansão e aplicação das ideias de Piaget em problemas sociológicos e em ambientes educacionais.

CAPÍTULO II

QUEM ESTÁ ESCUTANDO AS CRIANÇAS?

A gente olha “pras” roseiras e parece gente rindo. Meninos rindo, com a pureza do riso das crianças. Se os homens grandes, e as pessoas grandes pudesssem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que todas as crianças possam rir. Porque hoje não são todas as que podem rir. Rir não é só abrir ou entreabrir os lábios e mostrar os dentes. É expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer as coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens [...]. (Lacerda, 2016, p. 57-58).

Neste capítulo, as pesquisas acerca do brincar na infância são exploradas em conjunto com a prática da escuta das crianças na Educação Infantil, revelando uma perspectiva enriquecedora para o estudo que fundamenta esta tese. Para isso, fez-se uma analogia inspirada num trecho de carta de Paulo Freire (Lacerda, 2016), buscando no campo, “**roseiras que se parecessem com gente rindo**”. A metáfora se deu na relação que se fez com pesquisas anteriores, correlatas ao tema da presente tese, que demandou uma observação minuciosa. Como se fossem roseiras transformadas em crianças sorridentes, buscou-se dissertações e teses que priorizassem a escuta da criança como fundamento de suas publicações, como se revelassem um jardim encantado, onde cada estudo florescesse em risos puros e genuínos, iluminando o caminho para uma compreensão mais profunda e sensível do mundo, como se cada pétala da rosa revelasse as vozes alegres e autênticas da infância.

1 Observando os “jardins alheios”, à procura de pesquisas correlacionadas

Pesquisas correlatas devem ser conduzidas como parte do trabalho acadêmico, como um exercício que oferece uma base sólida para a construção do objeto do trabalho, proporcionando à pesquisadora uma melhor compreensão do contexto em que se situa sua pesquisa. Isso ajuda não só a confirmar a existência de estudos relacionados e a compreender o corpo de pesquisas anteriores sobre o objeto, bem como a identificar a singularidade desse objeto de estudo, orientando a pesquisadora na seleção do curso de ação.

Ao fazer isso, a pesquisadora pode encontrar lacunas de conhecimento, apoiar e validar a aplicabilidade de sua própria pesquisa e até mesmo desencadear a criação de hipóteses mais precisas, quando examina estudos relacionados.

Examinar as contribuições acadêmicas de outros(as) pesquisadores(as) é um primeiro passo fundamental no processo de pesquisa, pois, ao construir algo sobre o conhecimento existente, identificam-se oportunidades para inovação, avança-se o conhecimento científico em direções que parecem promissoras, expandindo o conhecimento atual. Nesta questão, tem-se o apoio de Romão, quando escreve:

Nós, pesquisadores, ou os que pretendem sê-lo, sempre trabalhamos na fronteira do conhecimento; trabalhamos no limite, porque quem trabalha para trás não faz pesquisa, repete o conhecimento pesquisado. A pesquisa sempre mira além da fronteira de onde chegou a humanidade em determinado campo de conhecimento. Chegamos até aqui, temos de avançar daqui para frente (2009, p. 21).

Para expandir o escopo da pesquisa, explorando mais detalhadamente os estudos e leituras sobre a importância do brincar na infância e o protagonismo das crianças na Educação Infantil, para responder à questão central desta pesquisa, que é compreender o ponto de vista de crianças de cinco anos sobre suas experiências, a fim de fazer a relação entre “consciência real” e “consciência possível” em crianças e, possivelmente, desvendar estruturas significativas na perspectiva delas próprias sobre o brincar que seja estratégico para o desenvolvimento infantil, procurou-se por estudos correlatos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações³³ (BDTD), criada e administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia³⁴ (IBICT), bem como no portal³⁵ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³⁶ (CAPES), no *Google acadêmico*³⁷, no banco de dados de revistas científicas *Scientific Electronic Library Online*³⁸ (Scielo) e na biblioteca da

³³ Essa biblioteca consolida em um único portal todos os sistemas de informação de teses e dissertações do país e dá aos usuários acesso a um catálogo nacional desses documentos na íntegra, simplificando o processo de localização. Atualmente, o banco de dados conta com o depósito de 901.350 documentos, sendo que 657.186 são pesquisas de dissertações e 244.164 são teses. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

³⁴ O Instituto tem grande importância para a propagação das ciências e é uma das unidades de pesquisa científica vinculadas ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) do Brasil. O MCTI é o órgão responsável por criar políticas nacionais de pesquisa científica e tecnológica, bem como fomentar a inovação, sendo que seu objetivo é promover a especialização, a construção de infraestruturas, de recursos científicos e tecnológicos, a fim de facilitar a produção, difusão e utilização desse conhecimento e, como resultado, as pesquisas realizadas por seus cientistas vêm ganhando reconhecimento, tanto nacional quanto internacionalmente.

³⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

³⁶ Enquanto o IBICT (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>) é uma instituição vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, que tem como missão promover a gestão da informação científica e tecnológica no Brasil, a CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação, que é responsável pela avaliação e pelo financiamento da pós-graduação *stricto sensu* no país. O Portal de Teses da CAPES fornece apenas os resumos das teses depositadas, juntamente com informações sobre a universidade onde foram defendidas. Para acessar o texto completo, é necessário encontrar o site da universidade correspondente, onde o documento está disponível.

³⁷ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 23 fev. 2024.

³⁸ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação³⁹ (ANPED) – especialmente no Grupo de Trabalho (GT) 7⁴⁰.

O recorte temporal definido para esta busca nos bancos de dados foi de 15 anos, considerando o período de 2010 a 2024. Essa temporalidade foi considerada com base na publicação da Resolução nº 5, datada de 17 de dezembro de 2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009. A ratificação dessa legislação prioriza a criança, enfatizando que as interações sociais são fundamentais para o progresso educacional, e garante seus direitos no campo da educação. Os textos das legislações ressaltam que as interações e o brincar são elementos importantes na abordagem pedagógica direcionada a todas as crianças em instituições de ensino, independentemente de serem públicas ou privadas, em território nacional.

Considerando a temática e o objeto deste estudo, para as buscas nos bancos de dados, inicialmente, foram utilizados os seguintes descritores: “escuta”, “criança”, “brincar”, “Educação Infantil”, “consciência”, “Goldmann”, em todos os campos, dentro do recorte temporal. Porém, nenhum registro foi encontrado. Posteriormente, ao retirar a temporalidade, ainda assim, nenhum registro foi obtido.

Tendo em vista que nenhum registro, retornou-se aos bancos de dados, com os descritores relacionados à temática da consciência – real e possível –, associada ao estudioso Lucien Goldmann em pesquisas com crianças. A pesquisa continuou, porém, optando-se por suprimir esta questão, ao perceber que os descritores estavam restringindo as buscas.

Considerando o objetivo de escrutinar mais informações, realizar análises mais detalhadas, investigar diferentes perspectivas e, possivelmente, aumentar o alcance da pesquisa, seja em termos de temas abordados, amostras estudadas, métodos utilizados e, assim, abranger mais aspectos do tema de estudo, decidiu-se por continuar a busca, a fim de encontrar pesquisas que se relacionassem, de alguma forma, à temática desta tese, nos bancos de dados da BDTD e CAPES. Uma modificação foi feita na busca avançada e as novas consultas foram formuladas para atender a questão da “escuta da criança sobre o brincar na

³⁹ A ANPED é conhecida como um espaço para promover e apoiar pesquisas e produções científicas na área da educação; como um local onde diversas vozes se reúnem para defender e promover estudos nesse campo e é reconhecida como um importante apoio para os acadêmicos interessados em obter conhecimento e realizar estudos nesta área. Pode ser acessada em: <https://www.anped.org.br/>.

⁴⁰ Os trabalhos na biblioteca da ANPED são organizados e distribuídos em 23 GTs, com base nas produções realizadas pelos(as) pesquisadores(as) em áreas especializadas de conhecimento, sendo que o GT7 é o que se destina às produções da “Educação da Criança de 0 a 6 anos”.

“Educação Infantil”, com o intervalo temporal de 15 anos, tendo os seguintes descritores: “escuta”, “criança”, “brincar” e “Educação Infantil”.

Em pesquisa na BDTD, este novo critério resultou em 42 registros, compreendendo 30 dissertações e 12 teses. Dentro dessas 42 pesquisas encontradas, duas delas não guardavam relação com a temática proposta (uma tratava da educação de jovens e adultos e a outra de crianças maiores, do Ensino Fundamental) e outras três estavam duplicadas dentro da mesma plataforma, totalizando, portanto, 37 registros válidos. Porém, nem todos os registros traziam correlação direta com o objeto procurado.

Contudo, nitidamente, ao longo dos últimos 15 anos pesquisados, observa-se um notável avanço nas pesquisas de mestrado e doutorado e este recorte temporal estabelecido proporcionou uma visão abrangente desse desenvolvimento, destacando uma tendência crescente de incluir a criança como centro das discussões acadêmicas, conforme pode ser verificado no quadro I. Percebe-se que essa crescente atenção à criança, tanto como objeto de estudo quanto na preocupação com a formação de profissionais que possam atendê-la com maior qualidade, reflete uma mudança significativa na forma como a sociedade vem percebendo e valorizando a infância, sobretudo nos ambientes escolares.

O Quadro I foi elaborado com a síntese desse aumento gradativo nas pesquisas científicas, que trazem foco, ou na criança pequena, ou na formação de profissionais que atuam juntamente a ela.

Quadro I
Infância em Foco: Estudos Pesquisados na BDTD

Ano	Dissertação	Tese
2010	2	-
2011	2	-
2012	1	-
2013	1	-
2014	3	1
2015	-	1
2017	1	-
2018	4	2
2019	1	1
2020	4	1
2021	3	2
2022	3	1

2023	2	1
Subtotal	27	10

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Ao se analisar os dados do Quadro I, potencializa-se a compreensão de que esse aumento significativo de pesquisas e debates sobre o tema da infância se deva à promulgação de legislações⁴¹ e políticas em duas perspectivas: (I) a que se volta para a proteção e garantia dos direitos das crianças, que desencadeia discussões que, cada vez mais, têm ganhado força e relevância no país, especialmente nas pesquisas educacionais e (II) disposições legais⁴² de incentivo ao profissional da educação que queira se tornar estudante universitário de mestrado e doutorado.

Demonstra-se que esses profissionais, impulsionados pelo desejo de compreender ainda mais o universo infantil – que vem sendo regulamentado e protegido legalmente –, estão ávidos por respostas. Portanto, buscam unir-se aos mais experientes no assunto, encorajando-se a matricular-se em programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando aprimorar seu conhecimento.

Foram identificados 37 trabalhos potencialmente correlatos, cujos resumos foram lidos. O objetivo foi verificar quais deles se aproximavam mais da temática da tese, a fim de realizar uma análise minuciosa e criteriosa dos trabalhos completos, para além dos resumos. Após essa etapa, foram selecionadas oito pesquisas, das quais seis eram dissertações e duas eram teses, que são apresentadas a seguir, no Quadro II.

Quadro II

Pesquisas Relacionadas à Tese

Nº	Título da Pesquisa	Autor(a)	Dissertação	Tese	Ano
1	O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras	Conceição Aparecida Lopes	X	-	2012
2	O discurso publicitário e o dizer da criança sobre o brinquedo na construção dos sentidos sobre masculino e feminino	Marina Coelho Pereira	X	-	2014

⁴¹ Algumas delas: Constituição Federal (CF, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei nº 9.394, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

⁴² Aqui se destacam algumas disposições legais: Lei nº 10.260/2001; Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005; Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006; Lei nº 11.552/2007.

3	“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil	Andreza Saydelles da Rosa	X	-	2018
4	Educação infantil e os direitos da criança: por uma infância com dignidade	Ana Paula de Moraes	X	-	2018
5	Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços?	Adriana Siqueira Russo	X	-	2020
6	Por uma Educação Física escolar “COM” a Educação Infantil: um autoestudo	Uirá de Siqueira Farias	-	X	2021
7	O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: Vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos	Lisaura Maria Beltrame	-	X	2021
8	O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA	Edilma Bandeira De Araújo Nogueira	X	-	2022

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

No portal da CAPES, seguindo a mesma estratégia utilizada para a busca na BDTD, após a substituição dos descritores “consciência” e “Goldmann por “escuta”, “criança”, “brincar” e “Educação Infantil”, foram localizados 27 registros, sem o recorte temporal. Aplicando o filtro de limite temporal, o resultado foi de 23 pesquisas, sendo 20 dissertações e três teses. Desta vez, não houve nenhum resultado de pesquisa duplicada (na mesma plataforma), ou completamente fora do contexto pesquisado. Dos 23 resultados obtidos, 12 deles já estavam incluídos no levantamento anterior na BDTD, sendo que três foram previamente identificados como correlatos (e estão listados no Quadro II) e nove já tinham sido identificados como não correlatos, conforme dados do Quadro III.

Quadro III

Comparação de Dados sobre Trabalhos Acadêmicos nas Bases da CAPES e BDTD

Ano	Dissertação	Tese	Aparece também na BDTD
2010	2	-	X
2011	4	-	-
2011	1	-	X

2012	3	-	-
2012	1	-	X
2019	1	-	-
2019	2	1	X
2020	2	1	-
2020	3	1	X
2021	1	-	X
Subtotal	20	3	

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Portanto, dos 23 resultados obtidos no portal da CAPES, 11 deles não foram encontrados no levantamento anterior do IBICT e também precisarão passar por análise. Esses dados estão demonstrados no Quadro IV.

Quadro IV

Infância em Destaque: Dados da Base CAPES

Ano	Dissertação	Tese
2011	4	-
2012	3	-
2019	1	-
2020	2	1
Subtotal	10	1

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

Após identificar os 11 trabalhos potencialmente correlatos, que ainda não haviam sido considerados no levantamento anterior da BDTD, procedeu-se à leitura dos resumos, com o intuito de selecionar apenas aqueles que se aproximam mais da temática da tese. Concluída essa etapa, obteve-se um total de sete trabalhos não correlatos e quatro correlatos. Os trabalhos correlatos estão detalhados no Quadro V.

Quadro V

Resultados da seleção dos trabalhos correlatos na CAPES, à luz das proximidades temáticas

Nº ⁴³	Título da Pesquisa	Autor(a)	Dissertação	Tese	Ano
9	As concepções sobre o brincar na educação infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares	Silvia de Moura Peçanha	X	-	2011
10	Será que eu posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola	Deylla Viviane de Araújo Batista Caetano	X	-	2011
11	Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças	Maria Aparecida D'Ávila Cassimiro	X	-	2012
12	As crianças entre espaços, rotinas e brinquedos: um estudo sobre um Centro Municipal de Educação Infantil em Itabirito – MG	Ariany da Silva Bezerra	X	-	2020

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

2.2 “O que foi visto nos jardins?”: contribuições das pesquisas correlatas

A seguir, procedeu-se à leitura das 12 pesquisas selecionadas nas plataformas, consideradas correlatas à temática desta tese, destacando suas contribuições para compor o *corpus* deste estudo.

Todos os trabalhos selecionados – Peçanha (2011), Caetano (2011), Lopes (2012), Cassimiro (2012), Pereira (2014), Rosa (2018), Moraes (2018), Russo (2020), Bezerra (2020), Farias (2021), Beltrame (2021), Nogueira (2022) – têm a criança como foco principal da pesquisa, trazendo-a como atora principal e reconhecendo sua participação ativa no processo de coleta de informações. Os(as) pesquisadores(as) acreditam que a criança não é passiva, mas, sim, um sujeito crítico na realidade social em que vive, e é ela quem trará respostas para muitas questões e inquietações que tanto os adultos buscam.

A pesquisa conduzida por Peçanha (2011) foi motivada pelo desejo de compreender as concepções sobre o brincar e suas inter-relações com as práticas educativas na Educação Infantil. O estudo foi realizado em duas escolas privadas, cada uma contendo uma turma de Pré-Escolar II (idades entre quatro anos e seis meses a seis anos e cinco meses) e envolveu não apenas as crianças, mas também os responsáveis, as professoras titulares e os profissionais dos Serviços Pedagógicos vinculados à Educação Infantil. Embasada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e em outros autores relevantes, a inclusão desta pesquisa na

⁴³ A contagem do Quadro II continua, aqui, no Quadro V, pois o resultado final é uma combinação dos dados de ambos os quadros.

tese contribuiu significativamente para fundamentar e enriquecer a discussão sobre o papel do brincar na Educação Infantil, pois, ao apoiar-se em uma base teórica reconhecida, o estudo oferece uma sólida estrutura para análise e reflexão.

A metodologia utilizada, que incluiu a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, demonstra a transparência e credibilidade do trabalho ao explicar detalhadamente como os dados foram tratados e interpretados. Os resultados da pesquisa destacam a valorização dos momentos de brincadeira pelas crianças e a necessidade urgente de se garantir espaços e tempo adequados para o brincar na Educação Infantil, que levem em consideração as características e necessidades específicas das crianças, pois, embora os profissionais responsáveis pelos serviços pedagógicos da Educação Infantil, assim como as professoras titulares das turmas pesquisadas, reconhecessem a importância do brincar nessa fase educativa, ele ainda não desempenhava um papel central no dia a dia educacional. Houve uma clara ênfase na preparação para a alfabetização e para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essas evidências empíricas fortalecem os argumentos, apresentados na presente tese, de que o brincar é a base para qualquer construção argumentativa nos tempos da infância.

A pesquisa de Peçanha (2011) destaca, ainda, a importância da escuta infantil como uma forma de compreender o universo das crianças e propor uma abordagem educativa que não seja centrada apenas no ponto de vista dos adultos. Ao ressaltar essa importância da escuta infantil, como uma forma de compreender o universo das crianças, o estudo evidencia uma perspectiva mais participativa e inclusiva no contexto da Educação Infantil.

Caetano, também, conduziu uma pesquisa em 2011 que se alinha à investigação de Peçanha (2011), na qual ressalta a importância de refletir sobre as perspectivas infantis em contraposição à visão adultocêntrica. Caetano concluiu que as crianças expressam suas considerações e levantam hipóteses, a partir de suas próprias perspectivas, evidenciando a necessidade de que outros(as) pesquisadores(as) reflitam sobre suas visões em ambientes escolares, em que, predominantemente, são orientados por uma lógica adulta. Esse resultado destaca a importância de se considerar as vozes das crianças e suas perspectivas na formulação de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis, enriquecendo a discussão sobre a participação ativa dos(as) pequenos(as) na Educação Infantil, conforme discutido na tese, a fim de promover uma educação mais centrada nas necessidades e experiências das crianças.

Para chegar a essa conclusão, Caetano (2011) adotou uma metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, envolvendo imersão no campo, observação participante e uma escuta sensível das falas infantis, além de atenção aos gestos e expressões, analisando as interações

das crianças no cotidiano escolar. Os(as) participantes incluíram crianças de quatro a oito anos, além de professoras de uma escola municipal em Niterói.

A dissertação de Lopes (2012) investigou o brincar de três crianças com deficiência física em Centros Municipais de Educação Infantil, em Natal (RN). Por meio da escuta das crianças e de suas professoras, o estudo buscou compreender como esse envolvimento influencia na aprendizagem e contribui para uma educação inclusiva na infância. Utilizando uma abordagem qualitativa e estudo de caso, foram coletados dados por meio de observações e entrevistas, focando nos contextos escolares e nas condições de acessibilidade. Esta dissertação está alinhada com a presente tese, ao enfatizar a participação da criança como ser ativo, ressaltando sua importância para a construção dos processos educativos – sem deixar de excluir –, até mesmo, para uma educação inclusiva.

A análise dos dados coletados foi conduzida à luz de estudos sobre o brincar, infância, inclusão escolar e documentos do MEC, enriquecendo a compreensão dos resultados obtidos. Essa análise proporcionou *insights* importantes sobre as necessidades específicas das crianças com deficiência física no contexto da Educação Infantil.

Como resultados, destacaram-se a importância não apenas de promover a formação continuada dos professores para uma educação inclusiva, mas também da observação e escuta atenta das crianças durante o processo investigativo. Isso ressaltou a urgência de investimentos para garantir a acessibilidade nos espaços escolares e disponibilizar materiais adequados. Mais uma pesquisa que reitera a relevância de valorizar o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral das crianças (com deficiência física) na Educação Infantil. Essas conclusões corroboram os argumentos centrais da tese em andamento, fortalecendo o embasamento teórico de que todas as crianças devem ser consideradas no processo de escuta, inclusive as com deficiência física.

Farias (2021), que também versa sobre a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, apresenta algumas proximidades com a dissertação de Lopes (2012), especialmente no que diz respeito à valorização da escuta da criança, à importância do brincar, e ao enfoque na construção de uma prática educacional inclusiva e sensível às necessidades das crianças. Ambos os estudos reconhecem o brincar como uma forma de expressão, aprendizado e construção de saberes e defendem a promoção de ambientes que permitam às crianças explorar sua criatividade, fantasia e liberdade.

Assim como as demais pesquisas já apresentadas, com Farias (2021) não é diferente. A investigação reconhece a relevância da escuta das crianças como parte fundamental do processo educativo, ressaltando a pedagogia da pergunta e a valorização dos saberes das

crianças, por meio de diversas linguagens, evidenciando uma abordagem participativa e inclusiva.

A dissertação de Lopes (2012) foca especificamente o brincar de crianças com deficiência física, buscando retirá-las da invisibilidade e explorando sua influência na aprendizagem. Por outro lado, a tese de Farias (2021) aborda, de maneira mais ampla, a prática educacional da Educação Física na Educação Infantil, incluindo aspectos político-pedagógicos. Chama-se a atenção para o fato de que, embora o estudo adote o autoestudo como base, Farias conduz uma reflexão crítica, sensível e amorosa sobre o contexto da Educação Física na Educação Infantil.

No âmbito de sua pesquisa, Farias envolveu vinte e seis crianças da Educação Infantil, duas professoras pedagogas, dois professores de Educação Física e quatro mães. Além disso, o pesquisador rompeu com a lógica historicamente hegemônica da área, ao buscar inspiração em disciplinas como a sociologia e a pedagogia da infância, que já têm discussões consolidadas sobre as crianças e suas infâncias plurais. Essa abordagem multidisciplinar permitiu a Farias explorar as diversas dimensões da prática pedagógica, considerando não apenas aspectos físicos, mas também sociais, emocionais e culturais.

Assim como Farias buscou fundamentação teórica em outras áreas para sua investigação, ele se aproxima da presente tese, que também busca ancoragem na psicologia de Jean Piaget e nas reflexões filosóficas e sociológicas de Lucien Goldmann. Essa busca por respostas em referenciais teóricos de forma interdisciplinar e em diversos campos do conhecimento evidencia, em Farias, uma preocupação com a complexidade e a pluralidade das experiências educacionais, contribuindo para uma prática pedagógica mais rica e contextualizada. A aproximação com a presente tese reflete o compromisso de ambas as pesquisas por uma abordagem multidisciplinar, na busca por soluções para os desafios da educação.

Duas pesquisas se aproximam por seus objetos pesquisados: as dissertações de Cassimiro (2012) e Russo (2020). Ambas as investigações apresentam uma convergência temática significativa, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da importância da escuta das crianças para uma análise dos espaços físicos na Educação Infantil, buscando compreender o ponto de vista das crianças em relação aos ambientes escolares, reconhecendo seu protagonismo e voz no contexto educacional.

Em primeiro lugar, ambas as pesquisas adotam uma abordagem qualitativa, buscando compreender os aspectos subjetivos das crianças e reconhecendo seu potencial como atores sociais competentes. Cassimiro (2012) destaca a importância de se considerar as percepções

das crianças sobre os espaços escolares, como forma de contribuir para discussões de políticas públicas e propostas pedagógicas. Da mesma forma, Russo (2020) reconhece a relevância de ouvir as crianças para ressignificar as práticas educacionais e oferecer uma Educação Infantil de qualidade.

Em segundo lugar, as pesquisadoras utilizaram diferentes estratégias para coletar dados sobre as percepções das crianças em relação aos espaços físicos escolares. Cassimiro empregou a técnica de escuta das crianças mediada por fotos tiradas pelas próprias crianças, enquanto Russo realizou observações e conversas diretas com as crianças. Essas abordagens permitiram uma compreensão mais profunda das preferências, necessidades e experiências das crianças com relação aos espaços escolares.

Cassimiro e Russo enfatizaram que, tanto o brincar quanto a interação com elementos da natureza, são componentes essenciais do desenvolvimento infantil. Ambos os estudos apontaram para a necessidade de se repensar a organização dos espaços escolares e a rotina educacional, de modo a promover experiências mais ricas e adequadas às necessidades das crianças.

Enquanto Cassimiro concentrou-se em espaços restritivos e críticos na escola, como aqueles percebidos como oferecendo riscos à saúde e à integridade física das crianças, por outro lado, Russo centralizou-se na análise do uso dos ambientes em relação à proposta original dos Parques Infantis de Mário de Andrade, destacando a necessidade de ressignificar as práticas educativas. Os dois estudos, apesar de apresentarem abordagens metodológicas e ênfases diferentes, mostraram-se pertinentes e apoiam esta tese no entendimento sobre como compreender melhor os pontos de vista das crianças e no aprimoramento das práticas educacionais na Educação Infantil.

Sublinhando, novamente, o valor de ouvir as vozes das crianças no desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e significativas, outras duas dissertações apresentam proximidade temática, pelo objeto de suas pesquisas: Pereira (2014) e Bezerra (2020). São convergentes, quando destacam a importância de considerar essas vozes infantis, abordando questões relativas à interação das crianças com os brinquedos e à influência cultural neste processo.

As duas investigações se concentraram na faixa etária das crianças de quatro a seis anos de idade, no contexto da Educação Infantil – Pereira, em Ribeirão Preto (SP), e Bezerra, em Itabirito (MG) –, e nas suas interações com os brinquedos. Ambas reconheceram a relevância desse processo de interações para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças nessa etapa educacional. Destacaram, ainda, a presença da indústria cultural na

seleção e disponibilidade dos brinquedos nas escolas, evidenciando como os padrões de gênero e as influências externas moldam as escolhas e percepções das crianças em relação aos brinquedos.

Para obter os resultados almejados nas pesquisas, ambas utilizaram entrevistas, observações ou desenhos comentados, como forma de compreender as preferências das crianças, suas perspectivas e suas necessidades em relação aos brinquedos e às práticas educativas em geral.

Segundo Pereira, as vozes das crianças e o discurso publicitário reforçam os estereótipos de gênero nos brinquedos, sublinhando a importância da oposição aos discursos hegemônicos prevalecentes nas escolas e incentivando, para que haja, junto com as crianças, um ambiente de diálogo diversificado, que promova o desenvolvimento de novas interpretações e significados. Bezerra chama a atenção para como a indústria cultural afeta os produtos disponíveis nos ambientes educacionais, destacando e dando valor de se oferecer às crianças a oportunidade de construir, explorar, criar e alterar brinquedos, e reconhecendo-as como participantes engajados em brincadeiras e interações sociais.

As duas pesquisas corroboram a presente tese, quando trazem a reflexão sobre as perspectivas das crianças, ao destacar a importância de se considerar suas interações com os brinquedos e a influência cultural nesse processo, sugestionando haver a consciência delas com o objeto de estudo. Além disso, ressaltam a necessidade de promover ambientes que incentivem o diálogo, sugerindo que possa haver o desenvolvimento de uma consciência, que pode ser crítica desde a infância. Destacam, também, a importância de se considerar o contexto sociocultural, o que sugere a formação da consciência das crianças e como elas são influenciadas por discursos hegemônicos.

A dissertação de Rosa (2018) investigou as identidades de gênero em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do interior, em Santa Maria (RS). O objetivo principal da pesquisa foi analisar como as identidades de gênero são (re)produzidas pelas crianças em suas interações no ambiente rural da Educação Infantil. Este estudo também levantou questões importantes sobre a importância da escuta atenta e sensível das vozes das crianças como um componente necessário para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e contextualmente relevantes.

Acreditando e considerando as crianças como sujeitos críticos e ativos dentro da realidade social em que estão inseridas, a abordagem metodológica adotada, de caráter qualitativo, contemplou a coleta de dados, que aconteceu por meio de observação participante, registros em diário de campo, vídeos e fotos, em um período de dois meses.

Os resultados proporcionaram reflexões profundas sobre as identidades de gênero na Educação Infantil, evidenciando as concepções que as crianças possuem sobre o objeto pesquisado. De forma particular, destacou que, para compreender as vozes das crianças, é necessário escutá-las atentamente, pois frequentemente refletem as complexas questões sociais e culturais relacionadas às identidades de gênero e, nesse contexto, é fundamental compreender que o conceito de gênero não se restringe apenas às construções de identidades masculinas e femininas, mas também engloba aspectos biológicos e culturais que exercem influência significativa sobre a sociedade em que as crianças estão inseridas.

A pesquisa de Rosa (2018) apoia a tese, ao suscitar a reflexão de que, ao olhar seus resultados e imaginar como eles se correlacionariam com o quadro teórico de Goldmann, fortalece a ideia de que, ao ouvir atentamente as crianças, pode-se encontrar informações privilegiadas sobre a intrincada relação entre subjetividades individuais e estruturas sociais.

As duas próximas pesquisas – Moraes (2018) e Beltrame (2021) – destacam a relevância de ouvir as vozes das crianças e reconhecem o brincar como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento infantil. É por meio dele que as crianças expressam suas necessidades, direitos e imaginação, ressaltando, inclusive, a importância de uma abordagem mais sensível e inclusiva na Educação Infantil, que leve em consideração as perspectivas e experiências das crianças para enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir para uma infância com dignidade.

Em particular, a dissertação de Moraes examina os discursos das crianças, interpretando-os à luz de seus direitos, enfatizando a necessidade de reconhecer e garantir esses direitos, apesar das legislações que regem essa etapa educacional. A pesquisa, realizada em uma escola no interior do Rio Grande do Sul, utilizou diálogos, observação participante e brincadeiras sobre direitos infantis para captar as percepções das crianças sobre o objeto de estudo. Os resultados destacam a negligência de alguns direitos na Educação Infantil e a importância de uma abordagem mais abrangente, enfatizando a escuta das vozes infantis como fundamental para compreender suas necessidades e contribuir para sua socialização.

A tese de Beltrame examinou as vozes, imagens e manifestações das crianças enquanto brincavam de faz de conta e utilizou a teoria histórico-cultural de Vygotsky como estrutura. A pesquisa, realizada em duas instituições públicas (antes da pandemia) e, posteriormente, nas residências das crianças e da pesquisadora (durante a pandemia), destaca a importância da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento infantil, evidenciando como as crianças assumem papéis e expressam questões sociais durante esses momentos. Os resultados apontam a brincadeira como uma atividade fundamental para impulsionar funções

psíquicas superiores e novas aprendizagens, além de proporcionar um espaço para a expressão da imaginação infantil.

A dissertação de Nogueira (2022) apresenta uma continuidade temática entre as pesquisas anteriores sobre direitos infantis, conduzida por Moraes, e o desenvolvimento infantil por meio de brincadeiras de faz de conta, pesquisada por Beltrame. Nogueira correlaciona as duas pesquisas no contexto do protagonismo infantil, explorando como o envolvimento delas no processo educacional pode ser promovido quando o currículo da instituição é alinhado com os seus direitos.

A pesquisa de Nogueira se concentra na análise do protagonismo das crianças, com seis anos de idade, de uma turma de Pré-Escolar II, no contexto da Educação Infantil, em uma instituição pública em Imperatriz (MA). O estudo adotou uma abordagem qualitativa, valendo-se de documentos oficiais do MEC e contribuições de diversos autores que versam sobre o protagonismo infantil e sua relevância no desenvolvimento da criança.

A metodologia empregada incluiu observação participante, escuta ativa das crianças em ambientes de laboratório (considerados como os espaços de experiências, propostos pela pesquisadora) e em rodas de conversa, mediante vídeos produzidos no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados revelam que as crianças demonstram autonomia na utilização e circulação dos espaços, porém, sua participação efetiva no currículo é mais evidente nos momentos de brincadeiras livres, quando esses espaços são pensados, planejados, potentes e promotores para que essa autonomia infantil aconteça. O currículo da instituição tende a ser mais rígido em sua estrutura e organização, prescritivo, “primeiro a tarefa, depois o brincar” (fala das crianças pesquisadas), embora os adultos envolvidos façam esforços para promover o protagonismo infantil.

Uma dificuldade identificada é a transição didática por parte das docentes, que encontram obstáculos para adotar uma abordagem mais centrada na criança, e essa dificuldade é atribuída, em parte, a influências históricas presentes nas concepções pedagógicas desses profissionais responsáveis por essa criança.

A pesquisa de Nogueira destaca a importância de se reconhecer e promover o protagonismo das crianças na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de adaptar os currículos, em conjunto com as práticas pedagógicas, para garantir uma abordagem mais participativa e que seja realmente centrada no desenvolvimento integral da criança.

A reflexão que se faz, ao finalizar esta busca, é que o crescimento das pesquisas e discussões sobre a infância e o maior interesse em investigar temas relacionados a ela

produzem resultados que podem ser potentes fontes se forem estudadas e consideradas, podendo ser positivas, se implementadas nos ambientes escolares, proporcionando às escolas uma base mais sólida para construir práticas e políticas que melhor atendam às necessidades infantis. Isto pode levar a ambientes escolares mais acolhedores e envolventes, a estratégias de ensino mais eficazes e a currículos mais inclusivos, que apoiem um ambiente de aprendizagem equitativo e enriquecedor para todas as crianças.

A dedicação à análise desses materiais permitiu a constatação da ausência de pesquisas ou trabalhos que abordem as contribuições da consciência real e possível em crianças, validando, assim, a necessidade do estudo, tendo como perspectiva teórica para seu embasamento, o pensamento crítico de Paulo Freire, juntamente com as ideias de Goldmann. Ao definir o enfoque teórico, confirma-se o objeto estabelecido para a presente pesquisa, pois a lacuna identificada na literatura existente, aliada à escolha cuidadosa da base teórica, justifica e fundamenta a realização deste estudo e ressalta a originalidade do objeto de pesquisa.

CAPÍTULO III

O PODER DO BRINCAR

Protagonismo da Infância na Construção do Mundo Lúdico

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.
Ou uma gravana.
Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

Manoel de Barros

Ao parafrasear os versos, empregando a didática da invenção e se inspirando na poesia de Manoel de Barros, para metaforizar o contexto e promover a reflexão, tem-se:

Desinventar a educação. O professor, por exemplo,
Transformar seu papel em algo além do ensinar,
Até que ele se torne um jardineiro,
Ou um artesão da imaginação.
Usar estratégias que ainda não tenham sido utilizadas.

Autora desta tese

Este capítulo aborda o papel do brincar na infância, destacando o protagonismo da criança e refletindo sobre a prática educativa da/o⁴⁴ docente. Inspirada na poesia de Manoel de Barros, a paráfrase cria uma metáfora com a educação – com muito respeito à evolução da educação e ao papel do/a professor/a –, comparando a/o professor/a a um/a jardineiro/a que transforma a terra árida em um jardim exuberante. Essa comparação ressalta a importância de cultivar o ambiente educacional como um jardim, promovendo o crescimento das crianças, e moldando a experiência educacional como um(a) artesã/o, criando algo único e valioso. O/A professor/a é instigada/o a repensar as práticas pedagógicas antigas, tornando-se um/a arquiteta/o da imaginação e criando um ambiente de aprendizado fértil e inspirador para as crianças. Devendo ser ela/ele um/a artesão/ã da criatividade, abrindo novos caminhos de conhecimento e explorando a mente infantil, em que o brincar e a aprendizagem se entrelaçam harmoniosamente.

Em um mundo onde a (des)complexidade do tema, muitas vezes, obscurece o óbvio, é possível questionar: Será que ainda existe alguém que não reconheça a importância do brincar para as crianças pequenas? E as implicações que a falta dele, ou a falta de qualidade nas

⁴⁴ Sempre que possível, o feminino virá antes do masculino, considerando que, na educação para a infância, a maioria das docentes é mulher.

atividades lúdicas, podem ocasionar? Essas indagações convidam à reflexão sobre o valor intrínseco das atividades lúdicas na infância.

Uma educação transformadora tem a proposta de desenvolver seres humanos sensíveis às complexidades e simbolismos das realidades sociais e culturais e esta tese demonstra que o sistema educacional para a infância e as práticas pedagógicas do brincar desempenham um papel central na transformação da realidade e na formação da visão de mundo das crianças em relação aos adultos. A importância do ato de brincar e do sistema cultural são componentes fundamentais de transformação na formação do indivíduo. Logo, a pedagogia do brincar na educação para a infância se destaca como uma força poderosa na moldagem das percepções e experiências infantis, influenciando a maneira como as crianças veem e interagem com o mundo ao seu redor.

Sobre esse assunto, Kishimoto afirma que:

Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessárias ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo (2010, p, 150).

É imperativo repensar os processos de educação na infância, considerando não apenas as demandas do sistema educacional, mas também as necessidades específicas e individuais das crianças. Isso implica em construir atividades educacionais em um currículo que foge do tradicional, levando em conta, de fato, a história, a cultura e o desenvolvimento do ser criança. Não se pode ignorar a importância de respeitar o tempo e as fases de desenvolvimento⁴⁵ os ciclos naturais da infância, reconhecendo-a como uma fase valiosa e única na vida de uma pessoa e, para isso, na educação para a infância, é fundamental adotar uma abordagem mais holística e centrada na criança, valorizando sua singularidade e promovendo seu pleno desenvolvimento.

Para alcançar esse objetivo, é essencial tornar a criança visível, deixando de invisibilizá-la, reconhecendo, de fato, sua importância e dando-lhe a devida atenção. Isso implica, realmente, centrar nela o protagonismo e o brincar que lhe é devido. Como fazer isso? Do ponto de vista da participação efetiva da criança, fazer valer os princípios delineados na Constituição de 1988 – que são ainda reforçados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e por outros

⁴⁵ Conforme explicitado no capítulo I, segundo Jean Piaget.

documentos normativos que dão novo significado à ideia de sujeito de direitos – não se limitando a discursos políticos e procedimentos técnicos, mas sendo efetivamente implementados na prática.

As crianças redescobrem o significado cultural da infância e do ser criança enquanto brincam, além de dar sentido às suas ações físicas. O brincar é visto como uma atividade humana que exige a cooperação e a cumplicidade das crianças e estas com sua/seu docente contribuem para a construção social e compartilhada dos significados. Esta atividade lúdica é significativa porque afirma a infância como uma fase distinta do desenvolvimento humano.

Segundo Kishimoto:

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (2010, p. 1).

A perspectiva que se defende para que esse brincar aconteça é a compreensão de que a criança é a personagem principal de sua própria vida, reconhecendo que ela é forte, engajada e independente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa abordagem valoriza o direito da criança a uma educação que a liberte e empodere, honrando suas necessidades, interesses e peculiaridades como um ser integral e singular.

No entanto, é fundamental compreender que o fato de as crianças serem protagonistas e autônomas de seus fazeres não significa que se deva simplesmente deixá-las brincar “livremente⁴⁶”, sem qualquer tipo de planejamento, organização, orientação ou intervenção. Pelo contrário, é nesse momento que entra em cena o papel fundamental da/o docente.

A/o docente, pautada/o nessas premissas, torna-se o par experiente, a/o adulta/o séria/o e responsável, que acredita na potência da criança. Ela/ele é aquela/e que organiza o brincar com seriedade, levando em consideração todos os aspectos que preconizam as legislações para a educação da infância. Isso inclui não apenas proporcionar um ambiente seguro e estimulante para a brincadeira, mas, também, observar e compreender as necessidades individuais de cada criança, oferecendo suporte e orientação, quando necessário.

Além disso, a/o docente também desempenha um papel fundamental na promoção do aprendizado da brincadeira, criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades

⁴⁶ Para evitar mal-entendidos e esclarecer o ponto que está sendo abordado, aqui, o vocábulo “livremente” não se refere ao tipo de brincar que é livre e autônomo, que também é importante para a criança, mas ao brincar sem pretensões e sem seriedade.

cognitivas, sociais, emocionais e físicas. Ela/ele pode sugerir novas ideias, fornecer materiais adequados e incentivar a exploração criativa, garantindo que o brincar seja uma experiência enriquecedora e significativa para todas as crianças envolvidas.

Portanto, é importante reconhecer que o brincar para as crianças deve ser oportunizado, bem planejado, organizado e acompanhado por uma orientação cuidadosa e responsável por parte do(a) docente, garantindo que o tempo dedicado à brincadeira seja verdadeiramente benéfico e construtivo para o desenvolvimento integral de cada criança.

Convém esclarecer alguns aspectos dos principais ordenamentos jurídicos sobre a educação para a infância, a fim de compreender em que pontos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) se distingue das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI).

O ordenamento jurídico para a infância no Brasil é composto por marcos normativos que visam assegurar o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O RECNEI de 1998 prioriza o desenvolvimento holístico das crianças, ainda que as perceba como sensíveis aos estímulos adultos. Este referencial organiza-se em eixos, como identidade e autonomia, movimento, artes visuais, conhecimento de mundo, linguagem oral e escrita, música, matemática e natureza/sociedade, estabelecendo o conteúdo essencial para essa fase da Educação Básica.

O RECNEI (1998) foi considerado um avanço nos ordenamentos jurídicos à época, mas tinha suas limitações, pois, embora fornecesse orientações sobre os conteúdos e objetivos de aprendizagem, não colocava a criança e sua identidade como foco principal, não priorizando sua individualidade, nem suas necessidades específicas no processo de aprendizagem.

Em 2009, as DCNEI ampliaram a concepção da infância, valorizando as interações sociais e o ambiente como elementos cruciais para a aprendizagem. As crianças passaram a ser vistas no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo-se sua complexidade e potência. A educação infantil, assim, foi contextualizada na formação de princípios éticos, políticos e estéticos, com o brincar e a interação como eixos estruturantes e incentivando uma organização didática e curricular que articule diversas linguagens. O objetivo desse marco é centralizar o papel da criança e assegurar seu direito de aprender, reconhecendo e explorando suas formas de aprendizagem.

Comparando as DCNEI (2009) com o RECNEI (1998), percebe-se que elas representaram um avanço significativo, pois colocaram a criança como foco central do processo educacional, enfatizando a importância das interações sociais, do brincar e do

contato com a natureza, com acesso também ao conhecimento cultural e científico, no desenvolvimento infantil. As DCNEI também reconheceram a necessidade de considerar princípios éticos, políticos e estéticos na educação para a infância. Um ponto importante ressaltado nas DCNEI é a integração entre o cuidar e o educar, algo que também foi validado e reforçado pela BNCC (2017).

A BNCC, implementada em 2017, reforça a visão das crianças como protagonistas, capazes de interagir, criar e transformar a sociedade e a cultura ao seu redor. Organizada em Campos de Experiência, a BNCC integra áreas do conhecimento e diversas linguagens, considerando que o aprendizado ocorre por meio das experiências adquiridas no contexto escolar. Este documento institui os cinco Campos de Experiência e fundamenta-se em seis Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A BNCC destaca o papel ativo das crianças na construção do conhecimento e define referências que orientam a criação de currículos voltados para o desenvolvimento integral e a autonomia infantil.

A BNCC teve como base teórica as DCNEI, reforçando a importância de como a criança aprende, trazendo como objetivo subsidiar a construção de um currículo para a infância que seja centrado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que valoriza as experiências que também devem ser consideradas nesse processo.

Kramer (1977) oferece reflexões sobre propostas pedagógicas ou curriculares, destacando que “[...] uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta” (1977, p. 19). Refletindo sobre a visão de Kramer, comprehende-se que a proposta pedagógica não é um destino fixo; ela é um processo contínuo de desenvolvimento e adaptação, a ser refinada ao longo do tempo por meio de sua implementação prática, sendo que cada proposta pedagógica se dá em um contexto histórico e tem um desenvolvimento único, que precisam ser compreendidos e valorizados. Portanto, conhecer a história de uma proposta é fundamental para entender suas intenções, evoluções e adaptações, considerando que isso implica um certo grau de incerteza e risco.

Este ponto de vista é altamente compatível com a ideia do protagonismo e da brincadeira infantil, porque reconhece o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças e acredita que as propostas educacionais devem ser adaptativas

e flexíveis para se acomodarem às necessidades e interesses, em constante mudança, das crianças.

Além da estrutura organizacional, sob a responsabilidade da/o docente, é fundamental compreender que, ao analisar cuidadosamente os documentos legais, que evoluem sobre a infância e suas responsabilidades, percebe-se uma mudança curricular em andamento. Os arcabouços jurídicos indicam um reposicionamento do papel da/o professora/professor. Anteriormente, conforme observado nos RCNEI, a/o docente desempenhava um papel muitas vezes vinculado a uma pedagogia mais tradicional e transmissiva. Contudo, com a introdução das DCNEI e a promulgação da BNCC, há uma clara indicação do MEC para um trabalho com pedagogias participativas.

Observe-se o que está escrito no Parecer CNE/CEB n.º 7/2010:

[...] enquanto a escola se prende às características de metodologias tradicionais, com relação ao ensino e à aprendizagem como ações concebidas separadamente, as características de seus estudantes **requerem outros processos e procedimentos**, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar, avaliar ocorrem de modo indissociável. Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informações com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo [...] (BRASIL, 2013, p. 25, grifo nosso).

Quando se passa a olhar para esse currículo⁴⁷ para a infância, com um novo enfoque, e a compreender o reposicionamento do/a professor/a, percebe-se que o papel desse/a docente é planejar e organizar experiências, é vivenciar junto com as crianças e acompanhar essas aprendizagens, onde ele/ela vive a vida com sua própria turma, não apenas para ministrar aulas ou transmitir conhecimento (como era o papel da pedagogia transmissiva - antiga).

Sobre isso tem-se no trecho que:

Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas **requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhe são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação** (*id., ibid.*, p. 36, grifo nosso).

Será possível desfazer os nós do tempo que amarram a escola e suas tradições, permitindo que floresçam novas formas de aprendizado?

⁴⁷ A compreensão do currículo para crianças, conforme preconizado nas DCNEI (2009), é de que a instituição responsável pela Educação Infantil estrutura seu currículo como as atividades educacionais organizadas em torno do conhecimento e das interações sociais nos ambientes institucionais. Isso significa que o currículo não se limita apenas ao conteúdo acadêmico, mas também engloba as interações sociais e as experiências vivenciadas pelas crianças na instituição educacional (BRASIL, 2013a, p. 85).

As/Os professoras(es) devem estar abertos à modificação e às adaptações contínuas das suas práticas pedagógicas, a fim de promover o protagonismo infantil, na qual as crianças participem ativamente de suas próprias experiências de aprendizagem. Brincar, portanto, torna-se um veículo para as crianças exercitarem a criatividade e autonomia, bem como um meio de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Isto ajuda a criar um currículo vivo e dinâmico, que muda e cresce com as crianças.

É de extrema urgência e importância, portanto, que a/o docente se aproxime da nova forma de fazer pedagogia, uma pedagogia participativa que envolve planejar, organizar e vivenciar experiências, primordialmente por meio de atividades lúdicas na educação da infância, para que as crianças adquiram a conquista da cultura da vida.

Por meio do excerto pode-se conferir que:

Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo [...] (*idem*, p. 37.).

O que é preconizado tanto nas DCNEI quanto na BNCC é a ideia de que o fazer pedagógico na infância visa criar um ambiente educacional que promova a aprendizagem de forma holística, incorporando tanto a experiência individual quanto a socialização do conhecimento.

Tendo discorrido sobre como o brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de promover o protagonismo das crianças na construção de seu próprio mundo lúdico, verificou-se que, ao brincar, as crianças exercitam a própria criatividade, autonomia e habilidades sociais e culturais, fundamentais para seu crescimento integral.

Ao compreender a profundidade e o impacto do brincar, reconhece-se a necessidade de integrar essas práticas lúdicas nos currículos educativos, de maneira que respeite e valorize o protagonismo infantil.

Para ampliar e aprofundar o entendimento das discussões acerca do brincar e valorizar o protagonismo infantil é essencial investigar essas práticas no contexto educacional real. O próximo capítulo detalhará os métodos e abordagens utilizados na condução desta pesquisa, em que se construiu o percurso metodológico.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

[...] vinha observando quanto importante e necessário é *saber escutar*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* (FREIRE, 2003a, p. 113).

Nos capítulos anteriores, deu-se início ao referencial teórico, explicitando o objeto da pesquisa, que será abordado novamente mais adiante, respondendo à questão “o quê?”, juntamente com os fundamentos teóricos, que são parte integrante do “como?”, conforme orienta Romão (2009). Este capítulo aborda o percurso metodológico da pesquisa, continuando a responder o “como?”, o “quando?” e o “onde?”, delineando a lógica por trás da escolha da abordagem e os procedimentos técnicos utilizados como instrumentos de investigação para esta tese.

São apresentados os locais da pesquisa, a descrição dos participantes, os métodos utilizados para produzir as informações e, por último, os procedimentos empregados na análise das informações obtidas.

Esta tese está fundamentada no materialismo histórico dialético e a pesquisa ancorada na abordagem qualitativa. Para Severino essa designação se refere a um:

“[...] conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (2016, p. 125)”.

Significa dizer que as escolhas metodológicas realizadas na abordagem qualitativa podem sofrer influências por diferentes correntes teóricas sobre aquisição, interpretação e validação do conhecimento. Reconhece-se que os fundamentos epistemológicos são os fundamentos teóricos e filosóficos que influenciam a forma como o conhecimento é compreendido, enquanto as especificidades metodológicas são as escolhas práticas feitas na condução da pesquisa para colocar esses princípios em ação.

1 Indagações e Estímulos da Investigação

Ao admitir a abordagem qualitativa nesta tese busca-se proporcionar uma compreensão aprofundada e detalhada sobre o objeto de estudo, que é a relação entre a “consciência real” e a “consciência possível” em crianças de cinco anos que frequentam a “Educação Infantil⁴⁸” em escola pública e escola particular em região metropolitana do Estado de São Paulo, visando desvendar estruturas significativas em suas perspectivas sobre o brincar. O foco está em desvendar estruturas significativas em suas perspectivas sobre o brincar e investigar como essas perspectivas estratégicas contribuem para o desenvolvimento infantil, levando em consideração a importância do brincar na infância e o papel do protagonismo na educação da infância.

Considerando, portanto, o importante papel do protagonismo na infância e o brincar como um pilar estruturante para seu desenvolvimento, buscou-se no universo pesquisado respostas para as seguintes indagações:

Será verdade que a criança tem consciência?

Será que elas exprimem consciência crítica?

Será verdade que as crianças manifestam somente consciência real? Ou será que essa consciência real é inoculada, cheia de valores dos adultos (opressores), da propaganda de televisão, dos brinquedos de última geração das mais variadas marcas, dos noticiários de internet, de *blogueiros(as)*?

Há a possibilidade da manifestação da consciência possível em crianças? Ou as crianças só reproduzem o que os adultos falam?

Haveria um brincar mais apropriado, capaz de fomentar a consciência possível nas crianças?

O brincar heurístico corrobora os estudos sobre consciência possível em crianças?

Existe consciência de classe nas crianças?

Será que existe um brincar proletário e um brincar burguês?

Será que o brinquedo já posto, comprado para determinado fim, por isso alienante, seria um brincar burguês?

Será que o brincar que a criança cria geneticamente num processo, teria algo do Estruturalismo Genético do Piaget e, portanto, proletário?

⁴⁸ Os termos ”Educação Infantil” são colocados entre aspas porque representam a nomenclatura oficial adotada pelos órgãos reguladores da educação básica. Sempre que esta tese fizer referência a essa abordagem oficial, será escrita dessa maneira. Quando a redação for da autora, será utilizada a expressão “educação da infância” ou “educação para a infância”.

Todas essas inquietações fazem parte da construção metodológica para a problemática central desta tese, que se apresenta da seguinte forma: considerando o brincar na infância e o protagonismo na Educação Infantil, será que a “consciência real e a consciência possível” já estão presentes na infância e desvenda estruturas significativas, como estratégico para o desenvolvimento infantil? Apoiada na hipótese formulada de que a consciência de classe se manifesta também na infância e ela se manifesta de acordo com a classe social a que pertence a criança.

A hipótese central da pesquisa formulada nesta tese está fundamentada nas ideias de Paulo Freire (2018) que sugere que os oprimidos possuem uma vantagem potencial em diversas áreas (política, ideológica, científica, cultural, religiosa, estética, civilizatória econômica e epistemológica) em comparação aos opressores. Essa vantagem advém do fato de que os oprimidos vivenciam diretamente a contradição da opressão, porque experimentam a opressão em primeira mão, tendo, pois, uma visão e uma consciência que os opressores, que não vivem essa contradição, não possuem. Essa perspectiva única dos oprimidos, que no caso desta tese são as crianças, pode oferecer dados valiosos e contribuir de maneira significativa para a transformação social e o desenvolvimento de conhecimento na área educacional.

Os estudos do pensador romeno Lucien Goldmann são utilizados como a ferramenta analítica para desvendar e compreender o objeto de estudo desta tese, pautados nas categorias consciência real e consciência possível. O processo de examinar e interpretar as informações coletadas, utilizando as ferramentas analíticas de Goldmann, seguem os princípios de Bardin (2016).

2 Escuta infantil para compreender as experiências das crianças: abordagens teóricas e metodológicas

Com a participação ativa das crianças como sendo importantes fontes de dados, esta pesquisa adota uma abordagem de campo contemporânea. Contudo, Freire (2003) já salientava a importância da escuta ativa e do diálogo como pilares para uma comunicação bem sucedida para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e solidária. Portanto, as crianças só se tornam importantes fontes de informação, quando suas opiniões são valorizadas enquanto agentes sociais que desempenham um papel ativo e significativo na sociedade. Ao compreender que suas características e perspectivas são únicas e específicas à sua faixa etária e geração, reconhece-se que suas visões são privilegiadas sobre os assuntos que impactam suas vidas – no caso, desta tese, o brincar. Assim, busca-se compreender as suas perspectivas,

que estão repletas de valiosas informações sobre esse e outros temas, que podem ajudar os adultos a tomar as melhores decisões sobre como intervir nas escolas.

A escuta das crianças foi desenvolvida por meio das narrativas infantis (tanto orais quanto gráficas) e essa escolha foi motivada pelas pesquisas desenvolvidas por Passeggi *et al.*⁴⁹ (2014), que defendem a importância de realizar pesquisas com crianças. Para Furlanetto; Passeggi esses diálogos são importantes porque constituem a “base necessária à formação do pesquisador, da criança, de seus professores e de implementação de políticas públicas para o bem-estar da criança nas instituições por elas responsáveis” (2023, p. 5).

A opção pela coleta de dados lúdica, conforme sugerida por Passeggi *et al.* (2014), mostrou-se a mais convincente para interagir com as crianças, uma vez que atividades lúdicas refletem as práticas comuns nas escolas infantis, como rodas de música, brincadeiras de roda e conversas e essas atividades proporcionam um ambiente confortável para as crianças expressarem suas opiniões. Além disso, a dinâmica de conversas em roda, de forma lúdica, sugerida por Passeggi *et al.* compartilha semelhanças com os princípios dos Círculos Epistemológicos (Romão *et al.*, 2006), os quais oferecem oportunidades valiosas para a criação de pesquisas dialógicas, críticas e comprometidas com a transformação social, que por sua vez são baseados nos conceitos dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (FREIRE, 2006).

Para Romão a adoção do termo Círculo Epistemológico não é apenas uma questão de nomenclatura, mas sim uma manifestação de uma abordagem metodológica que busca promover a participação ativa, a coletividade e a reflexão crítica dentro do processo de pesquisa, quando escreve que:

A denominação de “Círculo Epistemológico”, para a metodologia de pesquisa derivada, é conveniente, não apenas para sua distinção de sua fonte, que é Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire para intervenção; mas, também, e principalmente, pela consideração dos “pesquisados” como sujeitos da pesquisa. Neste sentido, preserva o princípio freiriano de que todos, no Círculo, pesquisadores e **pesquisandos** são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam (ROMÃO *et. al.*, 2006, p. 177).

A escolha dos Círculos Epistemológicos é fortalecida também pelas justificativas oferecidas por Romão *et. al.*, que sobre eles relatam que:

⁴⁹ Maria da Conceição Passeggi, Ecleide Cunico Furlanetto, Luciane De Conti, Iduina Edite Mont’Alverne Braun Chaves, Marineide de Oliveira Gomes, Gilvete Lima Gabriel e Simone Maria da Rocha são pesquisadoras que trabalham em consonância há mais de uma década, com foco no estudo das narrativas autobiográficas como ferramenta e prática de formação. O objetivo tem sido reunir os campos da psicologia e da educação a partir de ângulos complementares. Focalizaram narrativas de crianças de 4 a 10 anos de idade e investigaram como elas dão sentido às experiências vividas na escola. A reflexão resultou de um projeto de pesquisa interinstitucional, realizado em escolas de Natal, São Paulo, Recife, Niterói e Boa Vista (PASSEGGI, *et. al.*, 2014).

- a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semi-estruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional;
- b) apropria-se dos mais variados instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa qualitativa;
- c) levanta maior quantidade de dados da realidade, graças ao trabalho conjunto;
- d) facilita a organização dos dados para análise e permite sua validação no próprio grupo pesquisado;
- e) identifica informações mais variadas, considerando que sujeitos de diferentes visões de mundo iluminam, com seu olhar, aspectos diferentes dos dados;
- f) permite lições de abismo mais profundas, por causa do sujeito transindividual;
- g) “encharca” de sensibilidade, mediada pelo diálogo respeitoso (por sua vez, fundado na escuta sensível), as unidades de conhecimento, construindo um outro tipo de (cons)ciência omnilateral⁵⁰, que não deriva apenas da racionalidade científica, mas, também, de outras formas de representação humana da realidade (ROMÃO *et. al.*, 2006, p. 184-185).

Conforme sugere Severino sobre a pesquisa, para implicar “[...] coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado desenvolvimento (2016, p.124)” e para atender aos princípios da epistemologia freiriana e aprofundar os questionamentos da pesquisa, a coleta de informações coletiva com as crianças foi realizada inicialmente por meio dos Círculos Epistemológicos, pois, conforme Freire “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário” (2013, p. 57).

A linguagem gráfica, por meio dos desenhos das crianças, também foi utilizada para a produção de informações nesta tese, servindo como um complemento ao que foi narrado pelas crianças. Segundo Passeggi, esse instrumental também se torna importante fonte, quando escreve que:

[...] o sujeito, em diferentes fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem natural, **o grafismo, o desenho**, os gestos, etc.) para elaborar narrativas que até então não existiam e uma vez enunciadas elas adquirem vida pela qual o narrador é responsável diante de si e do outro” (PASSEGGI, 2014, p. 48 apud FURLANETTO; PASSEGGI; BIASOLI, 2020, p. 50, grifo nosso).

Ainda sobre o uso do desenho infantil como fonte de informações para esta tese, justifica-se seu uso como complemento às narrativas infantis com base em Bordin, que escreve:

⁵⁰ “Omnilateral” (de todos os lados), aqui, não significa apenas a apreensão de todos os aspectos de um ser ou fenômeno, mas, também, as vários ângulos e formas de sua apreensão. Independentemente da “condução” do pesquisador, os membros do Círculo Epistemológico manifestar-se-ão por meio de cargas diferentes de rationalidades variadas (lógica, emocional, estética, sócio-histórica etc.) (Romão *et.al.*, 2006).

Os desenhos podem levar-nos a conhecer as referências e significados atribuídos pelas crianças a determinado tema (...). Podem mostrar-nos a articulação entre os elementos simbólicos desenhados pelas crianças **em consonância com suas narrativas e suas projeções individuais em seus desenhos** (...). Podem configurar as formas específicas de desenhar das crianças (...) – obviamente diferente dos adultos, pois enquanto o adulto busca uma qualidade estética, **a criança parece buscar uma qualidade narrativo-comunicativa em seus desenhos**, e por último, considerando a comunicação que é estabelecida entre seus pares na produção do desenho infantil, podemos observar a cooperação entre as crianças nos seus desenhos produzidos em grupos ou na observação do desenho do seu par e na importância que a opinião de outra criança possui [...]. (BORDIN, 2013, p. 5, grifos nossos).

Posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças identificadas como informantes “em potencial”⁵¹ pelos próprios colegas da turma, utilizando um sociograma para essa identificação. Segundo Severino a entrevista “trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (2016, p. 133)”.

Para complementar a coleta de dados, foram elaborados questionários semi-estruturados destinados às professoras das turmas e à gestão escolar, a fim de compreender como o trabalho com as turmas envolvidas na pesquisa é conduzido, visando entender melhor por que as crianças respondem como respondem e elucidar as potencialidades ou os desafios que se instauram na condução pedagógica.

3 O lócus da pesquisa

Já se sabe que o universo da pesquisa se situa na etapa da Educação Infantil na educação básica, com crianças de cinco anos de idade.

Marinho destaca a importância de uma abordagem equilibrada entre o conhecimento teórico e a prática na condução de uma pesquisa, quando escreve que: “impõe-se que o investigador seja capaz de estabelecer uma sequência rigorosamente lógica, quanto aos passos operacionais a serem seguidos” (1980, p. 13). Para ele, o pesquisador deve ser capaz de aplicar todo conhecimento teórico adquirido de forma prática e metódica, para que possa conduzir uma pesquisa eficaz, visto que o “apreciável domínio de conteúdos teóricos não representam tudo” (*id. ibid.*).

⁵¹ “Em potencial” refere-se às crianças que, segundo a percepção dos colegas da turma, demonstram características ou habilidades que as tornam especialmente adequadas para fornecer informações relevantes para a pesquisa.

Partindo desse pressuposto de Marinho, foi necessário estabelecer uma lógica nos passos operacionais que guiassem o processo de pesquisa. Nesse sentido, foi necessário recorrer à hipótese central da pesquisa que postula que a consciência de classe se manifesta também na infância e varia de acordo com a classe social a que pertence a criança. Acerca dessa hipótese, Marinho afirma que “[...] uma hipótese, é requisito absolutamente indispensável na investigação científica. A hipótese é uma pressuposição que surge da íntima familiaridade com um fenômeno natural e da observação meticulosa desse mesmo fenômeno” (*id. ibid.*, p. 20). Isso implicou diretamente na escolha do contexto específico onde a pesquisa seria conduzida, bem como o cenário mais adequado para a coleta de dados e observações.

Tomando como base à hipótese central da tese, verifica-se que esta admite uma variável independente que se conecta diretamente a ela, com o intuito de responder à problemática da presente pesquisa. Considerando que, desde a infância, a criança desenvolve uma consciência sobre sua posição na estrutura social, influenciada pelo contexto socioeconômico em que está inserida, ela se percebe e internaliza diferenças de classe social e as reflete em sua própria identidade e comportamento.

Essa variável independente emerge do pressuposto de que crianças provenientes de classes sociais mais privilegiadas tendem a demonstrar maior consciência real⁵² e uma menor consciência possível em relação ao brincar, em contraste com crianças de classes sociais menos favorecidas, que hipoteticamente apresentariam maiores traços de consciência possível e menores de consciência real. Esses elementos implicam uma análise que permite uma análise comparativa que permite avaliar o impacto⁵³ diferencial entre esses dois grupos e constituem o pano de fundo contextual necessário para a compreensão dos resultados da pesquisa. Conforme afirmam Laville e Dionne “as características e exigências desta são muito precisamente definidas. Para ser considerada como experimental, uma pesquisa deve inicialmente visar a demonstrar a existência de uma relação de *causa e efeito* entre duas variáveis” (1999, p. 139).

Portanto, a metodologia da pesquisa incluiu a subdivisão do universo central em dois grupos distintos: o universo experimental e o universo de controle. O universo experimental,

⁵² Para relembrar o que foi discutido no capítulo 1, Goldmann vê a “consciência possível” como uma forma de consciência que tem o potencial de se manifestar plenamente sob certas condições, especialmente através de um processo educacional crítico; sendo que ela não é estática, mas pode ser desenvolvida e está enraizada em contextos históricos e sociais. A “consciência real”, por outro lado, é uma consciência moldada e influenciada pelas ideologias da classe dominante através de instituições controladas por essa classe, sendo que essas ideologias são disseminadas para manter a dominação e a estrutura social vigente, fazendo com que as pessoas internalizem crenças e valores que sustentam o poder da burguesia.

⁵³ Ver *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*, escrito por Christian Laville e Jean Dionne, com adaptação realizada por Lana Mara Siman.

considerado o cerne da hipótese, foi composto por crianças consideradas de classe social menos favorecida, provenientes de uma escola pública municipal na cidade de Mauá, SP. Este grupo é definido como aquele em que se observará o “efeito” (*id. ibid.*). Em teoria, essas crianças apresentariam maiores traços de consciência possível e menores de consciência real em relação ao brincar.

O universo de controle, por sua vez, serviu como grupo de referência para permitir uma comparação e medir o impacto da variável estudada. Conforme afirmam Laville e Dionne, este é um grupo que “servirá de testemunha” (*id. ibid.*) em relação ao grupo experimental. Este grupo é composto por crianças de classe social mais favorecida, provenientes de uma escola particular na cidade de São Bernardo do Campo, que hipoteticamente tenderiam a demonstrar mais consciência real e menos consciência possível sobre o brincar. Ambas as escolas estão localizadas na região do Grande ABCDMRR⁵⁴, região metropolitana do estado de São Paulo.

3.1 Universo Experimental – Escola Pública Municipal – Caracterização

A caracterização da escola no contexto do universo experimental foi fundamentada em partes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da própria unidade escolar, além dos conhecimentos prévios da autora sobre a escola e o bairro.

A Escola Pública Municipal “Mauaense⁵⁵” está localizada na cidade de Mauá, aproximadamente a dois quilômetros do centro urbano. O bairro onde se encontra é predominantemente residencial e possui uma diversidade de estabelecimentos comerciais que atendem às necessidades dos seus moradores. Além da escola municipal, o bairro abriga outras duas instituições estaduais de ensino, uma dedicada ao Ensino Fundamental 1 e outra ao Ensino Fundamental II e Médio. Também estão presentes uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e um posto da Guarda Civil Municipal (GCM), proporcionando serviços essenciais à comunidade local.

A unidade escolar Mauaense foi inaugurada no dia 15 de novembro de 1981, destacando-se como a **primeira escola de Educação Infantil da cidade de Mauá**. A instituição fazia parte de um Complexo, que também incluía um Centro de Saúde e um Centro Comunitário, evidenciando um esforço integrado para fornecer serviços essenciais à

⁵⁴ A região do Grande ABCDMRR recebe essa sigla porque é composta pela formação de sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

⁵⁵ Nome fictício dado à escola pública municipal para preservar sua identidade.

comunidade local. O nome oficial que a escola recebeu foi em homenagem ao pai do ex-prefeito da cidade, que exerceu seu mandato, entre 1977 e 1983, período durante o qual a escola foi fundada. O prefeito em questão era formado em odontologia, e prestava atendimento no Sindicato dos Ceramistas, o que lhe conferiu grande popularidade entre os habitantes de Mauá. Sua contribuição dupla, tanto na política quanto na área da saúde, reforça a importância de sua figura para a comunidade e justifica a homenagem feita ao seu pai através do nome da escola.

Ressalta-se aqui que a **Escola Pública Municipal Mauaense** representa um marco na educação infantil na cidade de Mauá⁵⁶.

Para atender às demandas da comunidade, a escola opera em três turnos: período da manhã (7h às 11h), período intermediário (11h às 15h) e período da tarde (15h às 19h). Atualmente, a escola atende 565 crianças distribuídas em 24 turmas ao longo dos três turnos. As turmas são compostas por 2 turmas do Grupo 3 (G3), que abrange crianças de três anos de idade, 8 turmas do Grupo 4 (G4), com crianças de quatro anos, 8 turmas do Grupo 5 (G5), com crianças de cinco anos, e 6 turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Mauaense é destacado que o objetivo da instituição é “promover uma prática educativa transformadora, resgatando valores, construindo o conhecimento, fomentando a autonomia e a cidadania, além de garantir a qualidade dos serviços prestados, tanto na educação presencial quanto na modalidade virtual” (Escola Municipal Mauaense, 2024, p. 7). Quanto à missão escolar, esta é definida como:

“oferecer um ensino de qualidade, com base desdobrada nos direitos de aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos alunos e a participação ativa da comunidade para que possam agir construtivamente num ambiente de intensa criatividade e respeito pelo próximo” (Escola Municipal Mauaense, 2024, p. 7).

A Escola Municipal Mauaense adota no quesito concepção de criança o processo de protagonismo, que visa formar líderes capazes de defender seus interesses e projetos de vida, além de auxiliar seus colegas na busca por uma educação de qualidade. Esse conceito é

⁵⁶ Vale destacar que este marco na cidade também teve um impacto profundo na vida da pesquisadora autora desta tese. Em 1982, aos seis anos de idade, a autora foi matriculada por sua mãe em uma das primeiras turmas da recém-inaugurada escola para cursar a antiga pré-escola. De forma curiosa e notável, a pesquisadora retornou a esta mesma instituição na vida adulta para integrar a equipe escolar como escriturária. Posteriormente, por volta de 2010, retornou novamente à escola, desta vez já formada em magistério, para exercer a função de professora, sua aspiração profissional. Em 2024, com ainda mais orgulho, ela retorna à mesma escola como pesquisadora, coroando sua trajetória educacional e acadêmica que se iniciou aos seis anos e alcançou seu ápice até então com os estudos de doutorado.

promovido por meio de ações concretas dentro da escola, incentivando os estudantes a desenvolverem pensamento crítico e a assumirem o controle de suas histórias pessoais e educacionais (Escola Municipal Mauaense, 2024, p. 38). A escola afirma seguir o Currículo Municipal de Mauá para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, com suporte da BNCC e do Currículo Paulista (*id. ibid.*).

Os componentes da escola entendem que a educação constitui um processo contínuo essencial para a formação e o desenvolvimento integral do ser humano. Este processo deve ser orientado por um caráter ético, humanizado e inclusivo, comprometido com a inovação e a promoção de oportunidades de aprendizagem para todos. Fundamentados nas ideias principais de Freire, acreditam que a educação não se limita à mera transmissão de informações, mas valorizam a construção ativa do conhecimento. Conforme registrado no PPP de 2024, além de proporcionar o desenvolvimento acadêmico, a educação envolve a mediação entre diferentes saberes e aprendizagens, assegurando que todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades, sejam tratados com dignidade e respeito. Portanto, a escola Mauaense tem como objetivo educacional se ampliar para incluir a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social e a inovação contínua (*id. p. 37*).

3.2 Universo de Controle – Escola Particular – Caracterização⁵⁷

A escola “Pedacinho do Céu⁵⁸” atende hoje crianças nas etapas da Educação Infantil⁵⁹, Ensino Fundamental I⁶⁰ e II⁶¹ e alunos no Ensino Médio⁶². A escola, localizada no centro da cidade de São Bernardo do Campo, tem uma história com mais de 30 anos na área educacional. A escola oferece atendimento às crianças em tempo integral e parcial, segundo a necessidade da família, do berçário até ao 8º ano. Para as famílias que tenham necessidade que a criança frequente a escola em tempo integral, funciona da seguinte forma: no horário inverso ao regular, a escola oferece uma programação estruturada de aulas e atividades para os alunos. Essas atividades são conduzidas por pedagogos que orientam os alunos nas lições de casa, fornecendo apoio em estudos, trabalhos e pesquisas. Além do suporte acadêmico, os alunos têm acesso a diversas atividades extracurriculares. Essas atividades incluem aulas de natação, inglês, recreação, escuta ativa, culinária, informática e oficinas criativas. O objetivo

⁵⁷ Todas as informações foram coletadas do site da escola.

⁵⁸ Nome fictício dado à escola particular para preservar sua identidade.

⁵⁹ Crianças de 4 meses a 5 anos de idade.

⁶⁰ A etapa do Ensino Fundamental I compreende do 1º ao 5º ano, abrangendo crianças de 6 a 10 anos de idade.

⁶¹ Essa etapa compreende do 6º ao 9º ano, abrangendo crianças de 11 a 14 anos de idade.

⁶² Do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, são atendidos(as) alunos(as) de 15 a 17 anos idade.

dessa programação é proporcionar um ambiente de aprendizado abrangente, que complementa a educação formal com atividades práticas, recreativas e de desenvolvimento pessoal, contribuindo para a formação integral dos alunos.

A escola teve seu início com uma educadora experiente em Educação Infantil, que dirigia a instituição desde sua fundação. A escola começou com um pequeno grupo de crianças e, graças à dedicação da fundadora e de sua equipe, cresceu significativamente em número de alunos, atendendo hoje 600 alunos(as) em todas as etapas de ensino.

Em meados de 1996, a fundadora com o apoio do marido e das filhas, a escola conseguiu instalar o antigo 1º grau, agora conhecido como Ensino Fundamental. Eles enfrentaram muitos desafios e contaram com a ajuda de amigos. Todos os recursos disponíveis da família foram direcionados para a escola. Com isso, construíram um novo prédio e selecionaram uma equipe técnica e um corpo docente competente, para dar continuidade ao trabalho pedagógico.

Com o Ensino Fundamental funcionando plenamente, a família atendeu às demandas de alunos e pais e foi à luta pela autorização para oferecer o Ensino Médio, o que finalmente conseguiram.

A etapa da Educação Infantil na escola particular Pedacinho do Céu é reconhecida como a primeira da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças até os 5 anos de idade. A Educação Infantil atendida na escola abrange crianças de 4 meses a 5 anos, atendidas nas seguintes modalidades: Berçário (de 4 meses a 2 anos), Grupo 2 (G2 - crianças com 2 anos), Grupo 3 (G3 - crianças com 3 anos), Grupo 4 (G4 - crianças com 4 anos) e Grupo 5 (G5 - crianças com 5 anos).

O berçário, primeira modalidade de atendimento na Educação Infantil da escola Pedacinho do Céu proporciona aos bebês um ambiente favorável às aprendizagens que se desenvolvem através de relacionamentos, interações, brincadeiras e situações pedagógicas intencionais, todas orientadas pelas educadoras. Essas aprendizagens, apesar de serem de natureza diversa, acontecem de forma integrada ao processo de desenvolvimento infantil. Dessa forma, o berçário assegura que cada aspecto do desenvolvimento do bebê seja abordado de maneira holística, promovendo um crescimento equilibrado e harmonioso.

Nas modalidades do G2 ao G5, a escola Pedacinho do Céu, leva em consideração as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Esse enfoque visa garantir que todas as dimensões do crescimento infantil sejam atendidas, proporcionando um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento holístico e equilibrado dos alunos.

Para a escola, a conduta nessa etapa de ensino é orientada por princípios fundamentais. Primeiramente, destaca-se o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando suas diferenças individuais. Além disso, é garantido o direito das crianças ao brincar, reconhecido como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. A socialização das crianças é promovida por meio de sua participação em práticas sociais e há um compromisso com o atendimento aos cuidados essenciais necessários para o desenvolvimento integral dos alunos.

4 As/Os sujeitas(os) da pesquisa

Esta subseção delineia os participantes da pesquisa. Entende-se que a pesquisa científica valoriza a diversidade de percepções acerca de um objeto, mas reconhece que algumas vozes são particularmente significativas para o estudo e devem receber atenção especial. Nesta pesquisa, o destaque se dá pelas vozes das crianças que participaram ativamente dos momentos dos Círculos Epistemológicos e das entrevistas individuais. Complementam os dados a professora de cada turma pesquisada, bem como a equipe gestora da instituição.

As crianças que participaram da entrevista individual foram selecionadas pelos(as) próprios(as) colegas da turma em que estão inseridas. Essa escolha se deu por meio do sociograma, que será detalhado mais adiante.

Para assegurar o anonimato de todos(as) os(as) participantes, tanto as crianças, nas entrevistas individuais, quanto as docentes⁶³ e as equipes gestoras que responderam ao questionário, foram atribuídos pseudônimos escolhidos por elas próprias, garantindo, assim, a preservação de suas identidades e respeitando suas preferências individuais.

4.1 Sujeitos do Universo Experimental – Escola Pública Municipal

Esta subseção está subdividida para facilitar o entendimento do leitor. São apresentados(as) os(as) sujeitos(as) participantes dos Círculos Epistemológicos, das entrevistas individuais, bem como a professora da turma participante e a equipe gestora⁶⁴ da instituição escolar, que, na coleta de dados, complementaram a pesquisa das crianças, respondendo na modalidade questionário.

⁶³ Os questionários das docentes estão ao final da pesquisa, apêndice IV.

⁶⁴ Os questionários das equipes gestoras podem ser consultados no apêndice V.

4.1.1 Sujeitos(as) dos Círculos Epistemológicos na escola pública municipal

No início de cada ano letivo na escola pública municipal Mauaense, as famílias são agendadas para uma sessão individual com a professora da turma, durante a qual respondem a uma série de questões relativas à situação socioeconômica e cultural da criança. A professora segue um roteiro e preenche um formulário denominado “ficha de entrevista”, que inclui dados pessoais, saúde da criança, vida social, vida cultural e vida escolar. A ficha de entrevista completa que cada família responde pode ser consultada nas páginas pós-textuais, incluída nos anexos, ao final desta tese.

Tais informações são de extrema importância, pois esses dados passam a compor o documento maior da escola denominado de PPP. Segundo Libâneo (*et. al.*, 2012), o ano letivo se inicia e configura-se o momento oportuno para o planejamento do trabalho educativo, visando o estabelecimento de metas, objetivos, ações e procedimentos que nortearão⁶⁵ as tomadas de decisões relacionadas às práticas educativas que serão implementadas.

As informações contidas na ficha de entrevista desempenham um papel fundamental ao proporcionar aos(as) docentes um conhecimento aprofundado da clientela a ser atendida, isto é, das crianças que chegam à instituição, à sua turma. O primeiro passo para adquirir esse conhecimento deriva da análise da ficha preenchida durante a entrevista, a partir da qual são conduzidos os processos de acolhimento e planejamento pedagógico inicial.

Dessa forma, o perfil dos(as) sujeitos(as) dos Círculos Epistemológicos derivou da tabulação mais concisa realizada pela professora, dos dados considerados pela equipe escolar, como os mais relevantes para compor a caracterização da escola, na elaboração do documento PPP do ano letivo de 2024. Posteriormente, a pesquisadora converteu esses dados em textos, quadros e gráficos, visando uma melhor visualização das informações.

As crianças da escola pública municipal Mauaense que participaram da pesquisa nas modalidades dos Círculos Epistemológicos e entrevistas individuais fazem parte do Grupo 5, comumente chamado de G5. De acordo com a análise documental da professora, a turma é composta por vinte e duas crianças, sendo treze meninas e nove meninos, todas rematriculadas da própria unidade escolar do ano anterior e nenhuma delas frequentou outra escola.

⁶⁵ Esta tese utiliza o verbo “nortear” não como uma metáfora geográfica, mas em alusão ao direcionamento magnético. Acredita-se que opressores e oprimidos existem em todas as regiões — no Norte, no Sul, no Oriente, no Ocidente e na Ásia —, de modo que o uso de “nortear” (indicar o caminho) será mantido com base em sua referência ao norte magnético.

Das vinte e duas crianças, dezoito iniciaram o ano letivo com cinco anos de idade. Oito delas já completaram ou completarão seis anos no primeiro semestre, enquanto dez completarão seis anos no segundo semestre letivo. Sete crianças fizeram cinco anos até março deste ano e completarão seis anos no próximo ano letivo. Essas informações podem ser consultadas no quadro VI a seguir:

QUADRO VI

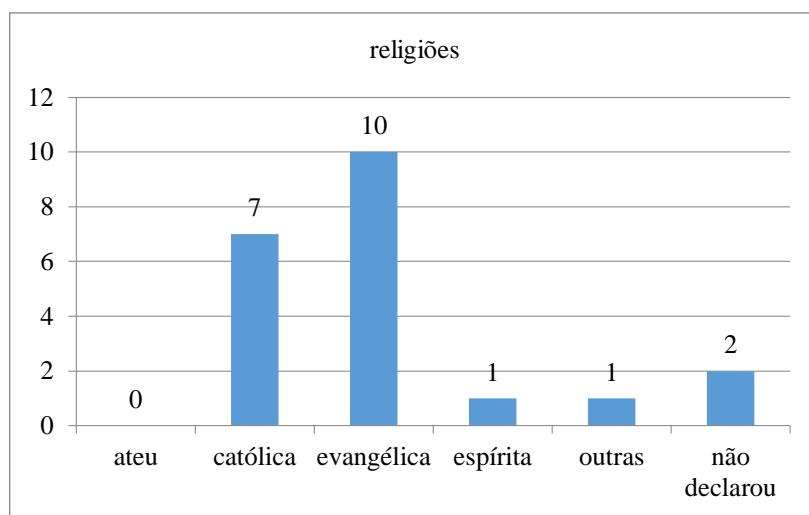
DADOS DEMOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DOS CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICOS

	Data de Nascimento	Idade	Sexo
Criança 1	5/11/2018	5 anos e 7 meses	Feminino
Criança 2	14/12/2018	5 anos e 6 meses	Feminino
Criança 3	20/4/2018	6 anos e 2 meses	Feminino
Criança 4	5/5/2018	6 anos e 1 mês	Masculino
Criança 5	18/10/2018	5 anos e 8 meses	Masculino
Criança 6	17/8/2018	5 anos e 10 meses	Masculino
Criança 7	9/2/2019	5 anos e 4 meses	Feminino
Criança 8	14/1/2019	5 anos e 5 meses	Feminino
Criança 9	16/5/2018	6 anos e 1 mês	Masculino
Criança 10	7/10/2018	5 anos e 8 meses	Feminino
Criança 11	30/10/2018	5 anos e 8 meses	Feminino
Criança 12	3/11/2018	5 anos e 7 meses	Masculino
Criança 13	20/9/2018	5 anos e 9 meses	Feminino
Criança 14	3/4/2018	6 anos e 2 meses	Feminino
Criança 15	14/3/2019	5 anos e 3 meses	Masculino
Criança 16	13/6/2018	6 anos	Masculino
Criança 17	21/12/2018	5 anos e 6 meses	Feminino
Criança 18	4/4/2018	6 anos e 2 meses	Feminino
Criança 19	12/3/2019	5 anos e 3 meses	Feminino
Criança 20	21/4/2018	6 anos e 2 meses	Masculino
Criança 21	24/12/2018	5 anos e 6 meses	Masculino
Criança 22	14/5/2018	6 anos e 1 mês	Feminino

Fonte: Documentos administrativos da escola.

Apenas uma família da turma G5 da Professora Orquídea não respondeu a ficha de entrevista. Portanto, os dados computados são referentes às outras vinte e uma crianças. Segundo levantamento de dados obtidos por meio da tabulação dessas fichas de entrevista, respondidas pelos responsáveis de cada criança, pode-se verificar no quesito “levantamento de dados pessoais” que todas as crianças nasceram no estado de São Paulo. As informações sobre “religião” foram demonstradas no gráfico I, pois ajudam a visualizar melhor os dados:

**GRÁFICO I
RELIGIÕES DAS CRIANÇAS**

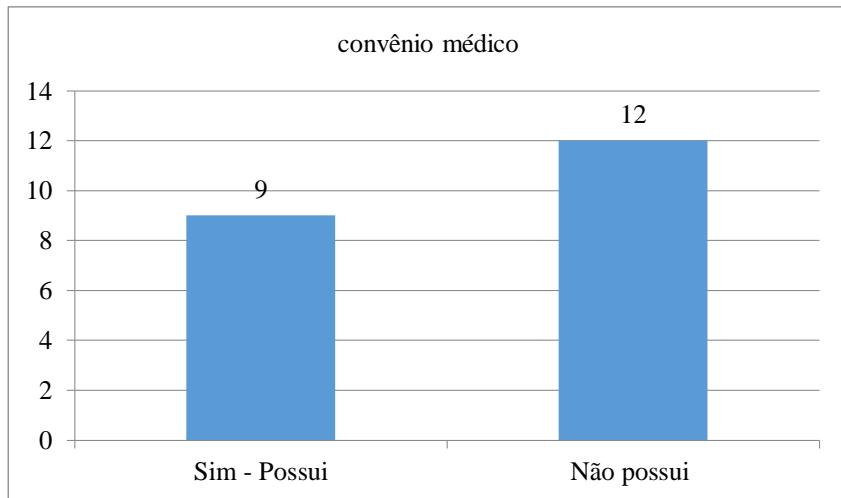


Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

Pode-se observar que, em relação à religião, as famílias declararam que sete crianças são católicas, dez são evangélicas, uma se declarou espírita, uma assinalou 'outras religiões' e uma não informou sua religião.

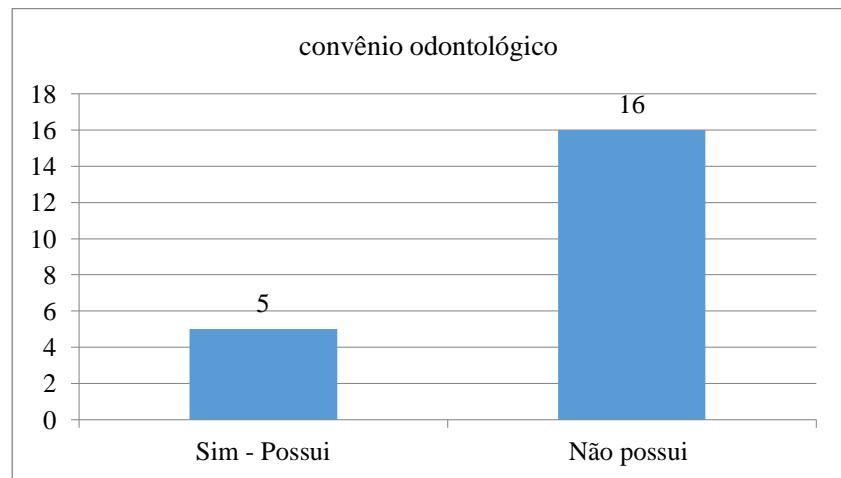
No tocante ao indicador “saúde infantil”, dezenove crianças estão inscritas na UBS do próprio bairro da escola, ao passo que duas estão matriculadas em um bairro distinto, porém próximo. Os dados relativos aos convênios estão divididos em categorias de convênio médico e odontológico, os quais podem ser visualizados nos gráficos II e III abaixo:

**GRÁFICO II
SAÚDE DAS CRIANÇAS – CONVÊNIO MÉDICO**



Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

GRÁFICO III SAÚDE DAS CRIANÇAS – CONVÊNIO ODONTOLÓGICO



Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

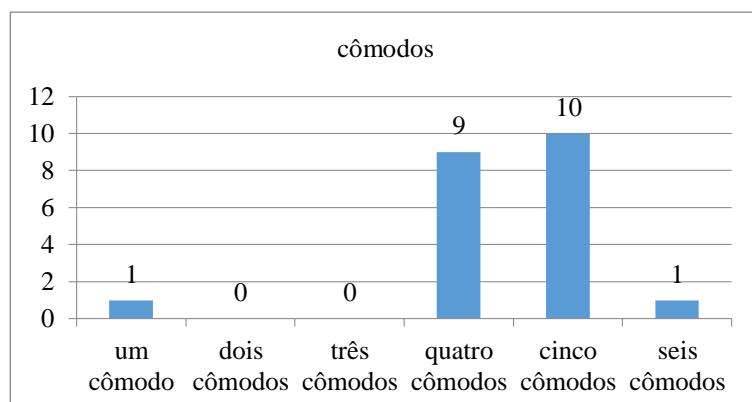
Analizando os gráficos II e III acima, observa-se que nove crianças estão cobertas pelo convênio médico, enquanto doze não possuem essa cobertura. No que diz respeito ao convênio odontológico, cinco crianças são beneficiadas, enquanto dezesseis não possuem cobertura. As crianças desprovidas de qualquer tipo de convênio dependem exclusivamente do governo, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).

No quesito “vida socioeconômica e cultural” da criança, apresentam-se os seguintes dados:

Com relação à moradia, as famílias declararam que as crianças moram com seus pais e que todas residem em casas de alvenaria. Todas as 21 residências possuem água encanada,

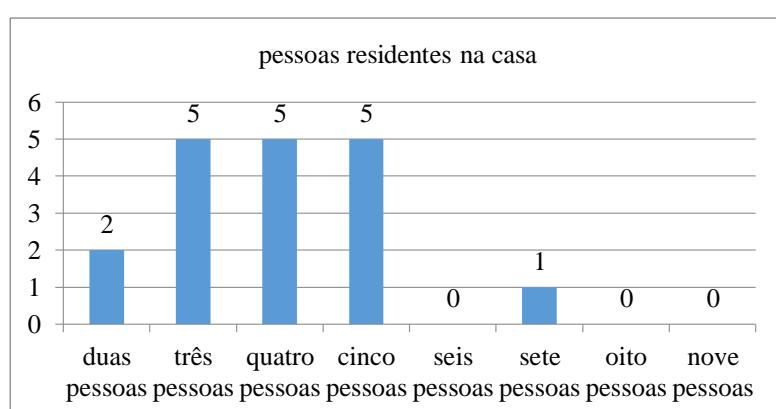
fossas sépticas, energia elétrica, ruas asfaltadas, esgoto e coleta de lixo. Quanto ao número de cômodos e à quantidade de pessoas residentes nas moradias, essas informações estão demonstradas nos gráficos IV e V abaixo:

GRÁFICO IV
MORADIA – QUANTIDADE DE CÔMODOS



Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

GRÁFICO V
MORADIA – QUANTIDADE DE PESSOAS QUE RESIDEM NAS CASAS



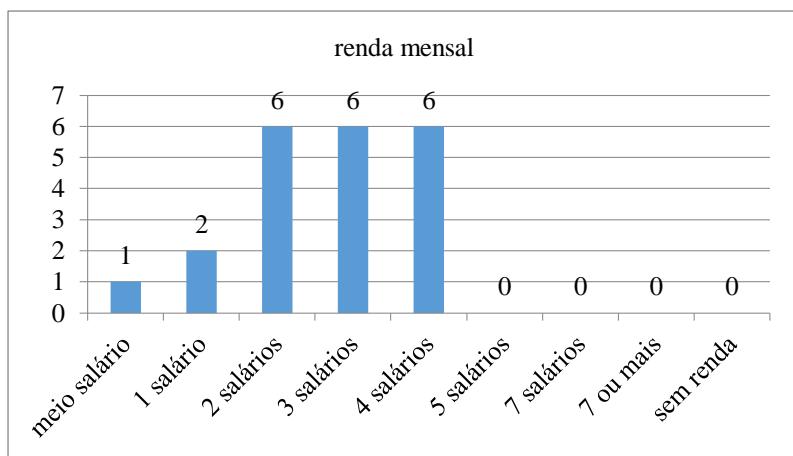
Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

Os gráficos indicam que apenas uma família reside em uma moradia com um cômodo; nove famílias declararam morar em residências com quatro cômodos; dez famílias em casas com cinco cômodos e uma família em uma moradia com seis cômodos. No que tange ao número de pessoas por residência, duas famílias relataram residir com duas pessoas; cinco famílias com três pessoas; outras cinco com quatro pessoas; cinco famílias com cinco pessoas e uma família declarou residir com sete pessoas.

No que diz respeito às atividades de lazer, vinte e uma famílias declararam que suas crianças frequentam praças e shoppings, enquanto nenhuma mencionou frequentar teatros e cinemas. Além disso, todas as vinte e uma famílias indicaram que suas crianças têm contato com videogames, televisão, jogos educativos e computadores, no entanto, nenhuma família relatou que suas crianças têm acesso a livros, gibis ou revistas em casa.

Sobre a renda familiar, os dados estão demonstrados no gráfico VI a seguir:

GRÁFICO VI
RENDA MENSAL FAMILIAR POR SALÁRIO MÍNIMO



Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

A análise do gráfico sobre a renda mensal familiar, que reflete a quantidade de salários mínimos percebidos pelos moradores, revela os seguintes dados: uma família declarou receber meio salário mínimo; duas famílias indicaram receber um salário mínimo; seis famílias declararam receber três salários mínimos e outras seis famílias responderam receber quatro salários mínimos. Nenhuma família declarou não possuir renda familiar ou receber mais de cinco salários mínimos.

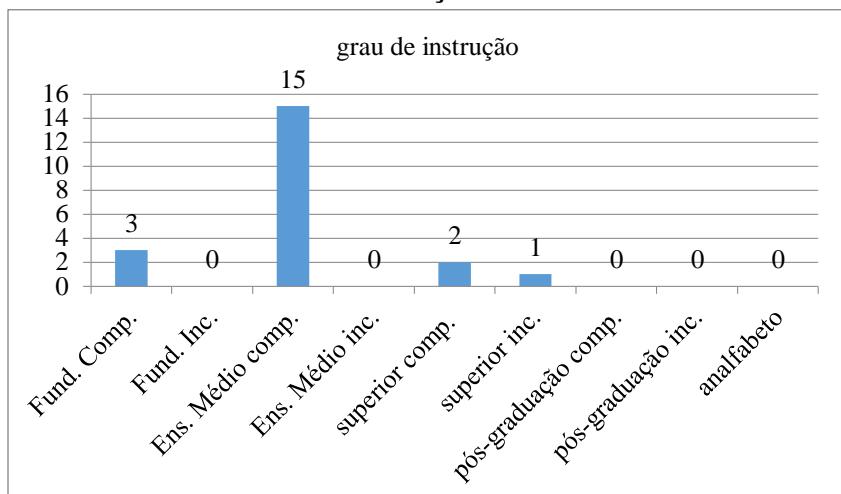
Passa-se, agora, à análise dos dados referentes aos pais e mães, abordando aspectos como local de nascimento, situação empregatícia, idade, grau de instrução, profissão e localização do trabalho. As informações são apresentadas separadamente para pais e mães, permitindo uma compreensão detalhada de cada grupo.

Em relação à naturalidade dos pais, dezenove declararam ter nascido no Estado de São Paulo, um na Bahia e outro em Pernambuco. Nenhum dos pais relatou estar desempregado. Doze pais informaram não ser autônomos, enquanto nove afirmaram exercer atividades autônomas. Quanto à localização de seus locais de trabalho, dezessete pais declararam trabalhar na cidade de Mauá, onde residem, três na cidade vizinha, Santo André e um em São

Paulo. Os dados relativos ao grau de instrução, profissão e idade dos pais estão demonstrados a seguir:

GRÁFICO VII

GRAU DE INSTRUÇÃO PATERNA

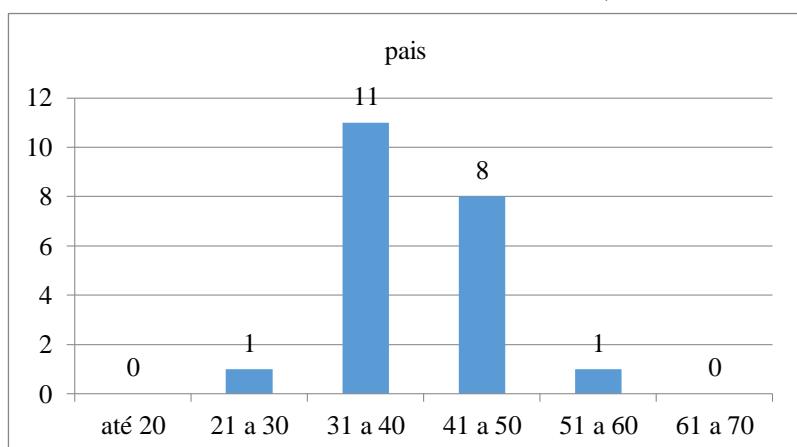


Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

A análise do gráfico VII indica que quinze genitores concluíram o Ensino Médio, três finalizaram o Ensino Fundamental, dois obtiveram o diploma de Ensino Superior e um possui formação superior incompleta.

GRÁFICO VIII

FAIXA ETÁRIA PATERNA

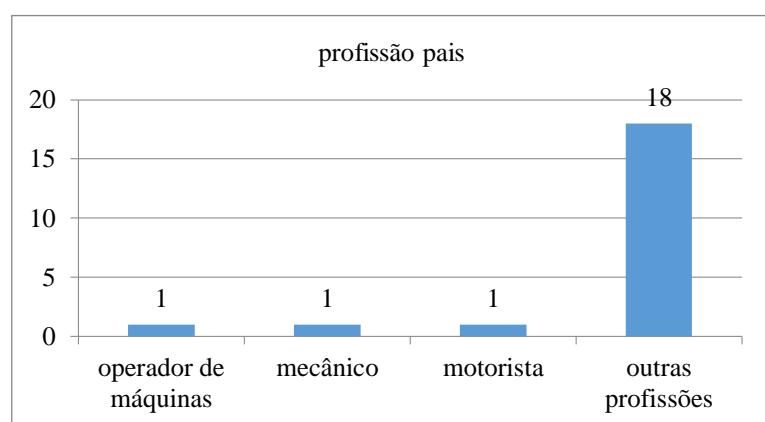


Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

Na turma G5, a distribuição etária dos pais é a seguinte: um pai está na faixa etária de 21 a 30 anos, onze pais encontram-se na faixa de 31 a 40 anos, oito pais situam-se na faixa de 41 a 50 anos e um pai está na faixa de 51 a 60 anos.

A lista de possíveis profissões elencadas na ficha de entrevista paterna inclui as seguintes ocupações: ajudante geral, operador de máquinas, vendedor, pedreiro, professor, encanador, mecânico, motoboy, motorista, garçom, policial e um campo para assinalar “outros”. Verifique o que foi respondido por eles sobre as profissões no gráfico IX:

GRÁFICO IX
PROFISSÃO PATERNA



Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

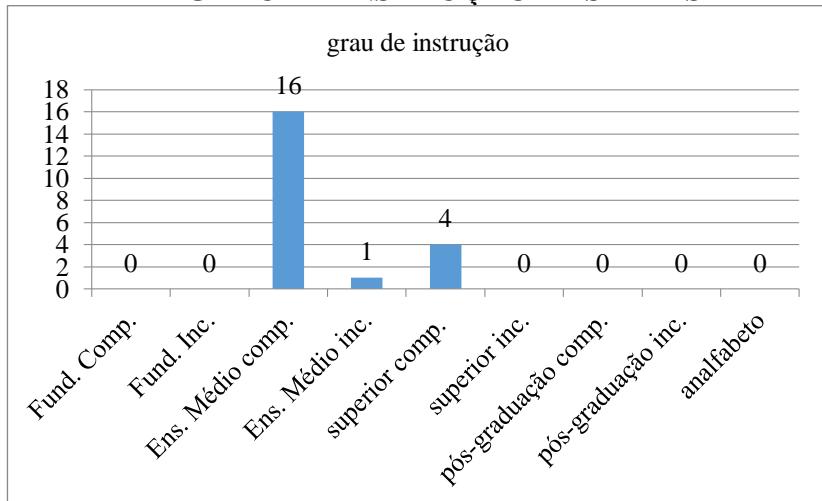
Dentre os entrevistados, um pai declarou-se operador de máquinas, outro mecânico, e um terceiro, motorista. Os dezoito pais restantes não se enquadram nas profissões listadas e assinalaram a opção “outras profissões”.

No que concerne à naturalidade das mães, vinte relataram ter nascido no Estado de São Paulo e uma na Bahia. Quanto à situação empregatícia, quatro mães afirmaram estar desempregadas, enquanto dezessete, não. Dezoito mães declararam não ser autônomas, enquanto três mencionaram ser autônomas. No tocante à localização dos locais de trabalho, dezenove genitoras afirmaram trabalhar na cidade de Mauá, uma trabalha na cidade de Santo André e uma declarou trabalhar na cidade de São Paulo.

Os dados referentes ao grau de instrução, profissão e idade das mães estão apresentados abaixo:

GRÁFICO X

GRAU DE INSTRUÇÃO DAS MÃES

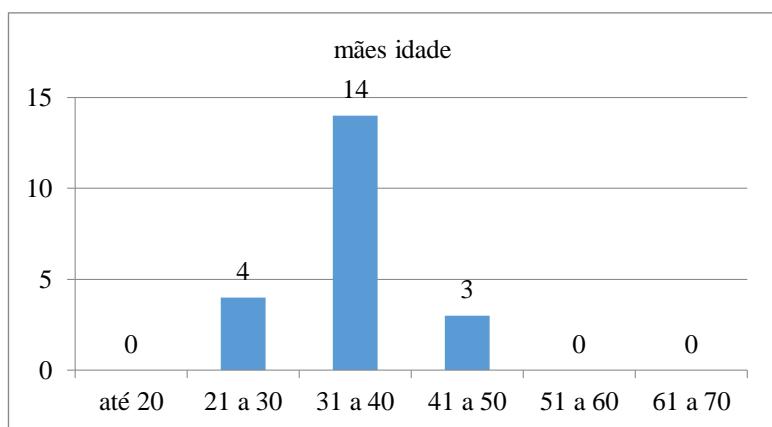


Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

A análise do gráfico X revela que dezesseis genitoras concluíram o Ensino Médio, uma não completou essa etapa educacional e quatro obtiveram o diploma de Ensino Superior.

GRÁFICO XI

FAIXA ETÁRIA MATERNA

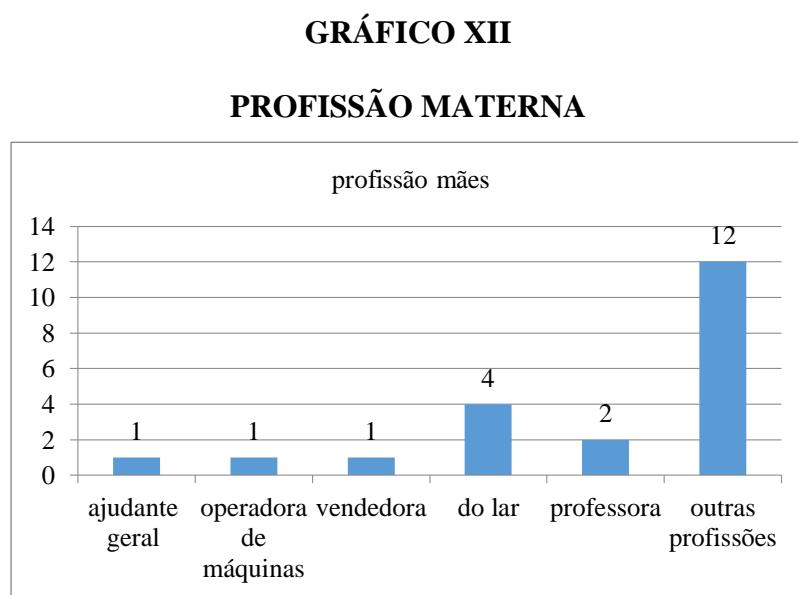


Fonte: Informações documentais da professora.

A distribuição etária das mães das crianças do G5 é a seguinte: quatro delas têm entre 21 e 30 anos, quatorze estão na faixa etária de 31 a 40 anos e três encontram-se na faixa etária de 41 a 50 anos de idade.

A lista de possíveis profissões elencadas na ficha de entrevista materna inclui as seguintes ocupações: ajudante geral, operadora de máquinas, vendedora, do lar, professora,

costureira, doméstica, motorista, policial e um campo para assinalar “outros”. Verifique o que foi respondido por elas no gráfico XII:



Fonte: Informações documentais da professora Orquídea.

Dentre as entrevistadas, uma mãe declarou-se ajudante geral, uma operadora de máquinas, uma vendedora, quatro do lar, duas professoras e as doze mães restantes não se enquadram nas profissões listadas e assinalaram a opção “outras profissões”.

A apresentação detalhada dos dados socioeconômicos e culturais das famílias das crianças participantes dos Círculos Epistemológicos evidencia a diversidade e a complexidade do contexto socioeconômico dessas famílias. Este perfil abrangente ressalta a relevância desse grupo de participantes no âmbito da pesquisa, consolidando-o como um universo experimental significativo.

4.1.2 Sujeitos(as) das entrevistas em profundidade na escola pública municipal

Três crianças participaram da entrevista individual com a pesquisadora, escolhidas a partir do sociograma elaborado para essa seleção, sendo as três do sexo feminino.

As crianças escolheram seus próprios pseudônimos para manter o anonimato, baseando-se na resposta à pergunta sobre qual personagem gostariam de ser, levando em conta seus contextos de vida e brincadeiras. Essas informações estão detalhadas no quadro VII a seguir:

QUADRO VII

PSEUDÔNIMOS ESCOLHIDOS PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E SEUS SIGNIFICADOS

	Sexo	Pseudônimo	O que significa
Criança 1	Feminino	<i>Barbie</i> ⁶⁶	Um tipo de boneca
Criança 2	Feminino	<i>Wandinha</i> ⁶⁷	Personagem de filme
Criança 3	Feminino	<i>Ladybug</i> ⁶⁸	Personagem fictícia de série infantil

Fonte: Informações coletadas na pesquisa em campo.

Enquanto preserva o anonimato e respeita a individualidade de cada participante da entrevista individual, essa análise detalhada das escolhas das crianças, dos personagens de seus contextos de vida e brincadeiras e dos significados atribuídos aos seus pseudônimos revela as influências culturais em suas vidas. Isso demonstra que cada criança é única e que sua maneira lúdica de se expressar advém do contexto em que está inserida.

Esse processo, aliado à metodologia cuidadosa de seleção dos participantes, enriquece a pesquisa ao fornecer uma visão aprofundada das percepções e experiências das crianças, permitindo uma compreensão mais abrangente do universo infantil.

4.1.3 Docente da turma pesquisada na escola pública municipal

Atualmente, a participante da pesquisa exerce a função de professora há 12 anos na Escola Pública Municipal Mauaense, o que corresponde ao mesmo tempo de atuação na rede municipal de Mauá, além de ter 19 anos de experiência na docência. Sua carga horária semanal na escola é de 30 horas e ela também acumula função com outra rede de ensino,

⁶⁶ Barbie é uma boneca e um personagem inventado, que foi criada e produzida pela empresa americana de brinquedos Mattel, Inc. e foi introduzida ao público pela primeira vez no dia 9 de março de 1959. Barbie e seu melhor amigo Ken são considerados as duas bonecas mais populares do mundo. Desde seu lançamento, Barbie revolucionou a indústria de brinquedos, criando um mercado global lucrativo e se tornando um meio para vender produtos relacionados, como acessórios, roupas, amigos e parentes da Barbie, entre outros. Informações obtidas no site: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie>.

⁶⁷ *Wednesday Addams*, conhecida como Wandinha Addams no Brasil, é uma personagem fictícia que faz parte da Família Addams. Ela foi criada pelo cartunista Charles Addams para a revista americana *The New Yorker*. Wednesday, ou Wandinha, é uma das personagens principais da série de histórias que compõem essa obra. Informações obtidas em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wednesday_Addams#:~:text=Wednesday%20Addams%20\(Wandinha%20Addams%20no,integrantes%20do%20elenco%20desta%20obra.&text=Lisa%20Loring%20como%20Wandinha%20em%201964.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wednesday_Addams#:~:text=Wednesday%20Addams%20(Wandinha%20Addams%20no,integrantes%20do%20elenco%20desta%20obra.&text=Lisa%20Loring%20como%20Wandinha%20em%201964.)

⁶⁸ *Miraculous: Les aventures de Ladybug et Chat Noir*, conhecida como *Miraculous: As Aventuras de Ladybug e Cat Noir* em português brasileiro, é uma série de animação 3D francesa. A série estreou na França em 19 de outubro de 2015 e no Brasil, a série estreou em 7 de março de 2016, no canal Gloob. Informações obtidas em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Miraculous:_Les_aventures_de_Ladybug_et_Cat_Noir#Sinopse.

especificamente na cidade de Diadema. Aos 37 anos, possui uma formação acadêmica robusta, com uma primeira graduação em Licenciatura em Letras e uma segunda graduação em Pedagogia. Além disso, ela continuou a aprimorar seus conhecimentos com duas pós-graduações, uma em Alfabetização e Letramento e outra em Educação Infantil.

Assim como nas entrevistas individuais com as crianças, a escolha do pseudônimo pela docente da turma G5 da escola pública municipal Mauaense foi baseada na resposta à pergunta da pesquisadora: "Se ela fosse uma flor, qual flor seria?". Embora a analogia inicialmente sugira que a professora seria a jardineira cuidadora do jardim, dentro do contexto ela também se torna uma flor única e que também carece de cuidados especiais. Isso destaca sua integração e papel vital no desenvolvimento e florescimento das crianças sob sua orientação. A analogia traz à reflexão a turma como um jardim, onde cada criança também é uma flor única, contribuindo para a beleza e diversidade do ambiente educacional. Essa simbologia ressalta a importância da individualidade e do cuidado em seu trabalho pedagógico, assim como a necessidade de um ambiente harmonioso e nutrido para o crescimento integral dos alunos.

A docente optou pelo pseudônimo "orquídea", fundamentando sua escolha na longevidade dessa flor, que frequentemente produz muitos brotos em um único galho e demonstra capacidade de adaptação a diversos ambientes (Professora Orquídea). Essa seleção reflete a busca por uma identificação simbólica que destaca a resiliência e a capacidade de florescer em diferentes contextos, características desejáveis em sua prática pedagógica.

A escolha da orquídea como símbolo reflete, de forma simbólica, a complexidade e singularidade do papel do(a) professor(a). Assim como as orquídeas, que apresentam uma vasta diversidade de espécies, cada uma com características distintas, o papel do(a) educador(a) é multifacetado. A longevidade, adaptação e capacidade de multiplicação atribuídas à orquídea podem ser comparadas à variedade de habilidades e estratégias que um professor desenvolve ao longo de sua carreira. No entanto, é importante reconhecer que as orquídeas, embora compartilhem algumas características, são distintas em suas particularidades, assim como os(a) professores(a), que têm abordagens e estilos únicos em sua prática pedagógica.

4.1.4 Equipe gestora da instituição pública municipal

A equipe gestora da escola pública municipal Mauaense é composta por três integrantes: Diretora Escolar, Vice-diretora e Professora Coordenadora Pedagógica (PCP), cujas características profissionais estão demonstradas abaixo.

A Diretora Escolar, com 65 anos de idade, está há 2 anos e 5 meses exercendo sua função atual. Sua carga horária semanal nesta escola é de 40 horas, sem acumular função com outra rede. Graduada em Psicologia, ela também possui uma graduação em Pedagogia. Além disso, a Diretora realizou pós-graduações em Educação Infantil, Psicopedagogia e Gestão Escolar, entre outros cursos complementares. Sua trajetória educacional e profissional reflete seu compromisso com o aprimoramento constante e sua dedicação ao campo da educação.

O pseudônimo adotado pela diretora é “Flor de Lótus⁶⁹”. Para ela, essa flor a representa devido às suas características, que se assemelham às suas crenças ao enfrentar os desafios educacionais e no desempenho de suas funções. Segundo a diretora, a flor de lótus simboliza superação e força, e ela sempre encara a gestão escolar com uma perspectiva positiva. A superação representada pela flor de lótus ressoa profundamente com os desafios enfrentados na gestão de uma instituição pública de ensino (Diretora Flor de Lótus).

A diretora, ao adotar esse pseudônimo, sublinha sua dedicação em superar obstáculos e implementar melhorias contínuas no ambiente escolar, promovendo um espaço de aprendizado acolhedor e eficaz para todos os alunos. Além disso, a força simbolizada pela flor de lótus se manifesta na liderança firme e compassiva da diretora. Essa força é vital para a tomada de decisões estratégicas e para a manutenção de um ambiente escolar resiliente, capaz de enfrentar crises e adversidades com coragem e determinação. A diretora exemplifica essa força ao conduzir a escola com um enfoque humanizado, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais. O aspecto de "ver o lado positivo dos fatos", associado à flor de lótus, é uma característica central da abordagem da diretora. Esta perspectiva otimista é crucial para fomentar um clima escolar positivo, incentivando tanto alunos quanto professores a focarem em suas potencialidades e no desenvolvimento contínuo.

A vice-diretora escolar, com 59 anos de idade, tem desempenhado sua função atual há 2 anos, com uma carga horária semanal de 40 horas, sem acumular função com outra rede. Sua formação inicial foi em Letras, contudo, ela possui mais de uma graduação, tendo também se graduado em Pedagogia. Após sua graduação, ela investiu em sua formação acadêmica através de pós-graduações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, além de especializações em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa trajetória

⁶⁹ Maiores informações podem ser consultadas em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nelumbo_nucifera.

educacional e profissional demonstra seu comprometimento com a qualificação constante e sua dedicação ao campo da educação, fatores que podem contribuir significativamente para seu desempenho como vice-diretora escolar.

A fim de preservar sua identidade durante o estudo, a vice-diretora optou pelo pseudônimo "Branquinha", fazendo alusão à flor que também é conhecida como "mosquitinho" ou "véu de noiva", cientificamente denominada *gypsophila*⁷⁰. Sua escolha se fundamentou nas características de simplicidade, leveza, singeleza e delicadeza atribuídas a essa flor (Vice-diretora Branquinha). A imagem de pequenas flores agrupadas em ramos ou ramalhetes evoca uma estrutura que, embora complexa, é notável por sua delicadeza, refletindo assim a abordagem ponderada e útil da vice-diretora no exercício de suas funções administrativas na escola pública municipal Mauaense.

A Escola Municipal (EM) Mauaense apresenta uma particularidade interessante na gestão de sua equipe administrativa, com a diretora e a vice-diretora atuando em papéis invertidos em relação a suas funções anteriores. A atual diretora, antes vice-diretora, e a atual vice-diretora, anteriormente diretora, trazem uma dinâmica única à administração da escola.

A vice-diretora, professora Branquinha, desempenhou a função de diretora na escola Mauaense com função gratificada durante uma década, de 2012 a 2022. Anteriormente, ela atuou como diretora em outras duas unidades da Rede Municipal de Mauá, acumulando dois anos em uma unidade e oito anos em outra, somando um total de 20 anos de experiência como diretora. Esta reconfiguração ocorreu em virtude de uma mudança na política de cargos da cidade, onde a posição de diretor de escola passou a ser efetiva, acessada por meio de concurso público. Consequentemente, a professora Flor de Lótus, então vice-diretora, assumiu o cargo de diretora e convidou a professora Branquinha a apresentar uma proposta para a função gratificada de vice-diretora, resultando na inversão de suas atribuições.

A professora Branquinha aceitou o convite, elaborando uma proposta de trabalho para a vice-diretoria, inicialmente julgando que a transição seria tranquila, apesar dos desafios esperados. No entanto, na prática, o desafio revelou-se grandioso. Atuar na escola onde foi diretora por dez anos, agora como vice-diretora, exigiu dela um grande equilíbrio e sabedoria, especialmente ao manter os princípios e valores de obediência e respeito herdados de sua própria educação. Ela relatou a necessidade de desenvolver suas funções com profissionalismo, sem ultrapassar as competências da diretora, nem falhar nas tarefas atribuídas ao vice-diretor, evitando dar a impressão de usurpar a autoridade da diretora ou de

⁷⁰ Mais informações em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gypsophila>.

negligenciar suas responsabilidades. Segundo Branquinha, este tem sido seu maior desafio diário, requerendo equilíbrio constante para discernir até onde pode avançar e quando deve recuar, permitindo que a diretora exerça plenamente suas atribuições.

A vice-diretora Branquinha acredita que tem crescido e aprendido muito com esses desafios, com o apoio e aprendizado proporcionado pela equipe escolar. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento e sucesso da EM Mauaense, que ela considera uma instituição excelente, assim como muitas outras em Mauá. Ela reconhece os grandes talentos das pessoas ao seu redor e busca trabalhar lado a lado com a direção, sendo um braço direito, oferecendo apoio e orientação dentro de sua experiência. Assim, seu objetivo é crescer junto com a escola e aprender diariamente.

A Professora Coordenadora Pedagógica, com 62 anos de idade, exerce sua função atual há 2 anos nesta unidade escolar, embora possua uma experiência total de 4 anos nessa posição. Sua carga horária semanal nesta escola é de 40 horas, sem acumular função com outra rede. Graduada em Pedagogia, ela não possui mais de uma graduação. No entanto, investiu em sua formação acadêmica com uma série de pós-graduações, incluindo Docência no Ensino Superior, Gestão Escolar: orientação e supervisão, Ludopedagogia, Diversidade na Aprendizagem e Educação Inclusiva. Além disso, participou de diversas extensões, abrangendo temas como Gestão Pedagógica, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Transtorno de Comportamento e Estratégias Inclusivas, entre outros cursos. Essa trajetória educacional e profissional demonstra seu comprometimento com a qualificação constante e sua dedicação ao campo da educação, refletindo diretamente em sua atuação como PCP.

Sua escolha para garantir o anonimato na pesquisa também foi a resposta à pergunta da pesquisadora sobre qual flor ela seria. A resposta foi a flor “rosa”. A metáfora da rosa, fazendo a analogia com a função que desempenha na escola, é a de que, apesar de possuir espinhos, é bela por dentro, espontânea, delicada e apreciadora das interações humanas (PCP Rosa). O pseudônimo com sua analogia são utilizados para destacar a natureza multifacetada e as qualidades intrínsecas da participante, assim como a complexidade de sua função na escola.

4.2 Sujeitos(as) do Universo de Controle – Escola Particular

Assim como na subseção dos(as) sujeitos(as) no universo experimental (escola pública municipal), esta subseção também está organizada para facilitar a compreensão do leitor. Serão apresentados(as) os(as) sujeitos(as) participantes do universo de controle, incluindo as

crianças envolvidas nos Círculos Epistemológicos e nas entrevistas individuais, além da professora responsável pela turma e a equipe gestora da instituição escolar particular, que durante a coleta de dados, contribuíram para a pesquisa respondendo a questionários, proporcionando uma visão complementar ao estudo principal.

4.2.1 Sujeitos(as) dos Círculos Epistemológicos na escola particular

As crianças da escola Pedacinho do Céu que participaram da pesquisa na modalidade dos Círculos Epistemológicos e entrevistas individuais compõem o Grupo 5, comumente chamado de G5. A turma é composta por oito crianças, das quais três iniciaram o ano letivo com quatro anos e completaram cinco anos até março deste ano; essas três crianças farão seis anos apenas no próximo ano letivo. As outras cinco crianças já iniciaram com cinco anos de idade, sendo que uma delas completou seis anos em abril e as outras quatro completarão seis anos a partir do segundo semestre deste ano. Das oito crianças participantes, três são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Essas informações podem ser consultadas no quadro VIII a seguir:

QUADRO VIII

DADOS DEMOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DOS CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICOS

	Data de Nascimento	Idade	Sexo
Criança 1	19/3/2019	5 anos e 2 meses	Masculino
Criança 2	17/3/2019	5 anos e 2 meses	Feminino
Criança 3	22/1/2019	5 anos e 4 meses	Masculino
Criança 4	28/8/2018	5 anos e 9 meses	Feminino
Criança 5	22/12/2018	5 anos e 5 meses	Feminino
Criança 6	8/10/2018	5 anos e 7 meses	Feminino
Criança 7	7/4/2018	6 anos e 1 mês	Masculino
Criança 8	19/6/2018	5 anos e 11 meses	Feminino

Fonte: Informações coletadas na pesquisa em campo.

O quadro IX a seguir demonstra as profissões dos genitores das crianças, juntamente com suas respectivas idades:

QUADRO IX

PROFISSÕES E IDADES DOS GENITORES DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA NA ESCOLA PARTICULAR PEDACINHO DO CÉU

	Mãe		Pai	
	Profissão	Idade	Profissão	Idade
Criança 1	Bancária	43 anos	Analista de sistemas	40 anos
Criança 2	Servidora pública	43 anos	Servidor público	45 anos
Criança 3	Gerente de qualidade	36 anos	Engenheiro mecânico	42 anos
Criança 4	Professora	49 anos	Consultor de informática	49 anos
Criança 5	Engenheira agrônoma	42 anos	Engenheiro químico	42 anos
Criança 6	Do lar	42 anos	Consultor de sistemas	40 anos
Criança 7	Engenheira	38 anos	Engenheiro	40 anos
Criança 8	Farmacêutica	37 anos	Farmacêutico	38 anos

Fonte: Informações obtidas por meio da Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da escola particular Pedacinho do Céu.

As especificidades de cada criança, juntamente com as profissões e idades de seus(suas) genitores(as), fornecem um contexto abrangente que enriquece a análise da pesquisa. Essa diversidade é essencial para compreender as dinâmicas sociais e educacionais que influenciam suas experiências e percepções sobre o brincar, proporcionando uma visão holística do ambiente escolar e familiar que molda seu desenvolvimento.

4.2.2 Sujeitos(as) das entrevistas em profundidade da escola particular

Assim como na escola pública municipal, três crianças do universo de controle - a escola particular Pedacinho do Céu - também participaram da entrevista individual com a pesquisadora. Elas foram escolhidas a partir do sociograma elaborado para essa seleção, sendo uma do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Da mesma forma, para manter o anonimato, as crianças escolheram seus próprios pseudônimos, respondendo à pergunta sobre qual personagem gostariam de ser, considerando

seus contextos de vida e brincadeiras. Essas informações estão detalhadas no quadro X a seguir:

QUADRO X

PSEUDÔNIMOS ESCOLHIDOS PELAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS E SEUS SIGNIFICADOS

	Sexo	Pseudônimo	O que significa
Criança 1	Masculino	<i>Angry Birds</i> ⁷¹	Personagem de um jogo eletrônico
Criança 2	Feminino	Princesa Ariel ⁷²	Personagem de um filme infantil
Criança 3	Feminino	Gata	Proveniente do “Gato Galáctico” ⁷³ – <i>youtuber</i> famoso entre as crianças

Fonte: Informações coletadas em campo.

Essas três crianças, com suas escolhas de pseudônimos, revelam não apenas suas preferências e interesses pessoais, mas também refletem a influência de elementos culturais e midiáticos em suas vidas cotidianas. As escolhas garantem o anonimato e respeitam a individualidade de cada criança. Suas entrevistas individuais proporcionaram uma visão aprofundada de suas perspectivas e experiências, enriquecendo a compreensão do contexto escolar e social em que estão inseridas, especialmente em relação ao tema do brincar.

4.2.3 Docente da turma pesquisada na escola particular

A função atual da profissional é de professora, cargo que exerce há 15 anos. Na sua função atual, ela está há 3 anos. Sua carga horária semanal na escola particular Pedacinho do Céu é de 22 horas, sem acumulação de função com outra rede de ensino. A professora tem 36

⁷¹ É uma franquia de jogos móveis lançada em 2009 inicialmente em *iphones* e posteriormente para outras plataformas. Com seu sucesso, a franquia expandiu-se para consoles, computadores, quatro séries animadas e um filme. Bem popular no meio infantil. Informações obtidas no site:

⁷² Princesa Ariel é uma personagem fictícia em forma de sereia que compõe um filme muito popular entre as crianças chamado “A Pequena Sereia”, lançado pela primeira vez em 1989 por *Walt Disney Pictures*. Informações obtidas pelo site

⁷³ Ronaldo de Azevedo e Souza, conhecido como Gato Galáctico, é um *youtuber*, cartunista, desenhista, ator e dublador brasileiro, nascido em Gramado, em 23/1/1990. Inicialmente, ele produzia conteúdo com animações, mas atualmente foca em material voltado para o público infantil. Com mais de 22 milhões de seguidores nas redes sociais e mais de 3,5 bilhões de visualizações no *YouTube*, Gato Galáctico se tornou uma figura influente tendo Mauricio de Sousa como sua principal fonte de inspiração. Informações obtidas em:

anos e realizou sua primeira e única graduação em Pedagogia. Além dessa graduação, possui uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Após a graduação, ela participou de vários cursos sobre a formação do material didático, aprimorando assim sua formação profissional.

Assim como ocorreu na escola pública municipal, a escolha do pseudônimo pela participante da pesquisa na escola particular Pedacinho do Céu também foi baseada na resposta à pergunta da pesquisadora: "Se ela fosse uma flor, qual flor seria?". Com prontidão, a professora respondeu que não poderia ser outra flor senão o "girassol". Ao ser questionada sobre o motivo dessa escolha, a docente explicou que achava a flor bonita e apreciava a ideia de suas sementes servirem de alimento (Professora Girassol). Essa seleção simboliza a gratidão e o cuidado que a professora nutre por suas crianças, ao associar-se à imagem do girassol, que fornece alimento e beleza. Além disso, a analogia com o girassol, que se volta para o sol em busca de luz e energia, sugere que a professora, ao buscar conhecimento e inspiração, está sempre pronta para oferecer ideias e planejamentos enriquecedores para sua turma.

A escolha da professora reflete não apenas uma identificação simbólica com as características da flor, mas também uma metáfora para seu papel como educadora e essa escolha demonstra um compromisso com o cuidado e a educação integral dos alunos, bem como sua disposição para buscar constantemente novos aprendizados e aprimorar sua prática pedagógica.

4.2.4 Equipe gestora da instituição particular

Atualmente, a participante da pesquisa exerce a função de Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental. Ela está nessa posição há 13 anos, dedicando-se integralmente à instituição com uma carga horária semanal de 44 horas. Não acumula funções em outras redes de ensino, o que permite uma dedicação exclusiva à sua atual função. A coordenadora, com 49 anos de idade, possui uma formação acadêmica com graduação em Pedagogia e embora não possua uma segunda graduação, ela continuou a aprimorar seus conhecimentos e habilidades através de uma pós-graduação em Psicopedagogia.

O pseudônimo escolhido pela coordenadora pedagógica da instituição particular Pedacinho do Céu foi a flor "violeta". Ela justificou essa escolha, fazendo uma analogia com sua profissão, ao explicar que a violeta é uma flor simples e delicada, que lida com as

intempéries, mas está sempre florida (Coordenadora Pedagógica Violeta). Essa escolha reflete não apenas uma identificação simbólica com as características da flor, mas também uma metáfora para sua abordagem pedagógica. Assim como a violeta, que é conhecida por sua capacidade de resistir a diversas condições climáticas adversas e ainda assim permanecer bela e florida, a coordenadora enfrenta os desafios diários da educação com resiliência e delicadeza. Sua escolha demonstra a busca por uma identidade que represente sua força interior, sua adaptabilidade e sua constante busca pelo florescimento pessoal e profissional, características essenciais em sua função como líder educacional em um ambiente desafiador como o da instituição Pedacinho do Céu.

5 Os procedimentos utilizados para a produção de informações

Esta pesquisa apresenta diferentes etapas para a produção de informações, as quais serão detalhadas em relação aos universos experimental e de controle, visto que cada um possui particularidades igualmente importantes.

5.1 Universo Experimental – Escola Pública Municipal Mauaense

Para a realização da pesquisa na EM Mauaense, foi necessário solicitar autorização junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mauá. O contato inicial da pesquisadora com o departamento responsável pela autorização da pesquisa foi estabelecido no início do mês de março, via e-mail, mediante o envio do pedido de autorização e um documento detalhando a relevância da pesquisa. Posteriormente, a supervisora técnica responsável entrou em contato com a pesquisadora, ora por meio de aplicativo de mensagens, ora por ligação telefônica, a fim de agendar um encontro para discutir os processos necessários à condução da pesquisa.

No dia agendado para o encontro⁷⁴ de encaminhamentos, a pesquisadora pôde expor suas ideias sobre a condução da pesquisa, e todos os esclarecimentos necessários foram

⁷⁴ O encontro foi extraordinariamente prazeroso para a pesquisadora, pois ao se dirigir ao departamento no dia estabelecido para a reunião, ela pôde rever colegas com as quais havia trabalhado há 30 anos, quando exercia a função de agente administrativo. Foi uma manhã de muitas conversas e atualizações sobre os estudos da pesquisadora, que perseguiu seu sonho de se tornar professora. Na época, ela deixou o cargo administrativo concursado, prestou outro concurso para a docência e continuou evoluindo academicamente até alcançar o doutorado, retornando ao local onde começou seu contato com a educação para solicitar autorização para sua pesquisa científica. Muitas colegas se emocionaram com a trajetória acadêmica da ex-colega de trabalho, especialmente por ela ser a primeira pesquisadora a solicitar a realização de uma pesquisa na rede municipal de

realizados, tanto pela pesquisadora quanto pela equipe técnica responsável pela autorização. Isso ocorreu após o Secretário Municipal de Educação ter deferido a pesquisa na escola Mauaense.

A pesquisadora deixou o departamento de educação com a autorização para se dirigir à unidade escolar selecionada para a realização da pesquisa, onde participou de uma reunião com a equipe gestora. Foi recebida pela diretora Flór de Lótus, pela vice-diretora Branquinha e pela PCP Rosa, com quem alinhou detalhadamente como a pesquisa seria conduzida com as crianças do Grupo 5, da professora Orquídea.

A pesquisa teve duração de aproximadamente três meses, distribuídos ao longo de cerca de dez encontros, entre sessões coletivas e individuais. A pesquisadora visitou a escola aproximadamente quinze vezes, em diversas ocasiões com os seguintes objetivos: condução das sessões dos Círculos Epistemológicos, realização de entrevistas individuais com as crianças, conversas particulares com a professora, além de reuniões ou com a diretora, ou com a vice-diretora, ou a PCP, para alinhamento de questões, esclarecimento de dúvidas e discussão de outros assuntos relevantes. É relevante destacar que a escola esteve sempre disponível, acolhendo a pesquisadora⁷⁵ e oferecendo o suporte necessário para garantir o fornecimento de todas as informações solicitadas.

5.1.1 Como se deram os encontros para os Círculos Epistemológicos e Entrevistas Individuais

O grupo participante da pesquisa está integrado ao turno vespertino, das 15h às 19h e é composto por vinte e duas crianças. Vale ressaltar que, nos encontros coletivos, nem todas as

ensino de Mauá. Elas destacaram que a pesquisa alinhava-se com a visão da rede municipal de ensino sobre a importância do brincar na infância, o que deixou a pesquisadora muito emocionada e lisonjeada.

A pesquisadora também aproveitou a oportunidade para encorajar aquelas que manifestaram o desejo de continuar seus estudos, ressaltando que muitas das profissionais são funcionárias de longa data na prefeitura de Mauá, em sua maioria já aposentadas, mas que ainda ocupam cargos importantes na gestão pública de ensino. Apesar de possuírem vasta experiência em gestão educacional e formação de professores e de terem participado da elaboração do currículo da cidade, nenhuma delas teve a oportunidade de acessar cursos de pós-graduação stricto sensu. A pesquisadora soube, por meio de suas ex-colegas de trabalho, que existem incentivos governamentais, na cidade de Mauá, incluindo a possibilidade de afastamento do trabalho por dois anos para dedicação exclusiva aos estudos. A conversa animou algumas profissionais a considerarem futuras oportunidades acadêmicas.

⁷⁵ É importante destacar também, que a pesquisadora é uma figura conhecida na escola, não apenas por sua trajetória de vida, que inclui ter sido aluna na unidade, trabalhado como escriturária e posteriormente como professora, mas também por contar com ex-colegas de trabalho na instituição. Há uma peculiaridade na governança do funcionalismo público em Mauá, onde muitos profissionais têm a possibilidade de se aposentar e continuar trabalhando na mesma função, cenário que se observa tanto na Secretaria Municipal quanto nas diversas unidades escolares. Essa dinâmica contribui para uma forte familiaridade entre os membros da comunidade escolar, marcada por relações de amizade de longa data.

crianças da turma estiveram presentes simultaneamente; o número variou de 17 a 21 participantes, sendo 21 o maior número de presentes registrado.

Em acordo com a professora e a equipe gestora, ficou estabelecido que as sessões dos encontros coletivos para os Círculos Epistemológicos seriam realizadas às terças e quintas-feiras. Nos demais dias da semana, a pesquisadora frequentava a escola para realizar entrevistas individuais e ou outras demandas que foram necessárias. Os horários para os encontros foram definidos a partir das 16h10, após o período de acolhimento, lanche e recreação no parque. Foi acordado que cada encontro teria duração máxima de uma hora, com o objetivo de garantir o conforto e a produtividade das crianças e era necessário respeitar o horário do jantar. A pesquisadora teve autonomia para conduzir tanto as atividades coletivas quanto as individuais de forma independente. No horário estabelecido, a pesquisadora se apresentava na escola/turma, enquanto a professora Orquídea se ausentava da sala, proporcionando à pesquisadora a condução autônoma da pesquisa. Para as entrevistas individuais, a pesquisadora levava a criança para a sala de leitura, onde ocorriam as sessões de pesquisa.

No primeiro encontro, denominado “início de conversa”, a pesquisadora introduziu-se à turma e estabeleceu o primeiro contato. Ela se apresentou, explicou o propósito de sua presença na escola, especialmente na sala de aula deles, e iniciou um diálogo em formato de roda, conduzido por perguntas como: “Meu nome é Elaine. Como vocês se chamam? Vocês sabem quem sou ou têm ideia do motivo de minha presença aqui? Estou realizando uma pesquisa para meus estudos na faculdade. O que vocês entendem por pesquisa? Gostam de fazer perguntas? Eu adoro respondê-las. Vou precisar saber muitas coisas. Eu sozinha, não. Eu e meu amigo que apresentarei a vocês quando eu retornar no próximo dia. Podem me ajudar?”. Todas as crianças responderam afirmativamente de maneira audível, indicando sua aprovação em participar da pesquisa, com um grande “siiiiiiiiiiim”. A pesquisadora também enfatizou sua experiência como professora, embora em outra escola e imediatamente estabeleceu uma afinidade natural com as crianças, como é comum nessa faixa etária.

Houve um entusiasmo evidente por parte das crianças, o que trouxe consigo um grande desafio: lidar com um grupo numeroso, considerando que a pesquisadora era a presença de uma figura “diferente” na turma. É natural que busquem chamar atenção e testar a nova dinâmica trazida pela pesquisadora, um evento esperado para quem possui experiência nessa área educacional.

No segundo dia da pesquisa coletiva, foi necessário iniciar a dinâmica de elaboração do sociograma para identificar os possíveis participantes da pesquisa em profundidade.

Devido ao tamanho da turma, esse dia foi dedicado exclusivamente à realização dele, considerando que os encontros seriam alternados entre sessões coletivas e individuais. Portanto, era de suma importância identificar rapidamente os(as) participantes potenciais, uma vez que as sessões individuais também precisavam ser iniciadas.

Para identificar os potenciais respondentes na pesquisa em profundidade, optou-se pela utilização do teste sociométrico. A seleção das crianças não poderia ser feita arbitrariamente; portanto, este critério foi escolhido devido à sua capacidade de aferir o papel que um indivíduo ocupa em um grupo. Por meio do teste sociométrico, é possível estudar a posição que cada criança ocupa no grupo, que no caso desta tese, especialmente em relação às preferências de amigos durante as brincadeiras. Segundo Bastin, o sociograma permite verificar a posição social de cada membro do grupo, seja pelo número de rejeições ou preferências recebidas. Conforme ele afirma, o teste fornece:

Em primeiro lugar, a posição social de cada elemento do grupo. As preferências emitidas repartem-se muito desigualmente entre todos: a maior parte recebe algumas, dois ou três privilegiados monopolizam o restante, outros ficam isolados, sem preferências. Acontece o mesmo com os rejeitados. Na maioria dos casos, uma grande porcentagem de rejeições concentra-se sobre alguns indivíduos e os outros membros, mais ou menos numerosos conforme o grupo, nada recebem (BASTIN, 1980, p.18).

Considerando que as crianças bem aceitas pela maioria do grupo durante as brincadeiras seriam as mais adequadas para participar das entrevistas da pesquisa, a aplicação do teste sociométrico foi considerada um instrumento valioso. Acreditou-se que esse teste proporcionaria uma visibilidade clara das relações interpessoais entre as crianças no grupo G5, tanto no universo experimental quanto no de controle, facilitando a identificação dos participantes mais apropriados. Embora o teste também revele crianças rejeitadas, esse dado não foi considerado neste momento da pesquisa. No entanto, a pesquisadora comunicou os resultados às professoras das turmas, informando-as sobre as rejeições observadas, de modo que pudessem realizar observações e intervenções para melhorar a situação, oferecendo suporte às crianças rejeitadas pelo grupo.

O sociograma foi elaborado a partir da questão: “Com qual amiguinho(a) você mais gosta de brincar no dia a dia aqui na escola? Você poderá escolher três, sendo a posição 1 para aquele(a) com quem você mais gosta de brincar, a posição 2 para aquele(a) com quem você brinca um pouco menos, e a posição 3 para aquele(a) com quem você brinca ainda menos.” As três crianças que recebessem mais votos no sociograma seriam consideradas elegíveis para participar da pesquisa em profundidade.

Considerando que as crianças ainda não leem e escrevem convencionalmente, a forma de participação foi adaptada a essa realidade. A pesquisadora elaborou o teste sociométrico utilizando uma cartolina com fotos das crianças, criando um gráfico. As fotos foram coladas na horizontal e na vertical, conforme pode ser verificado na figura abaixo:

FIGURA II
SOCIOGRAMA A SER PREENCHIDO PELAS CRIANÇAS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Utilizando o gráfico, cada criança foi chamada individualmente para responder à questão formulada pela pesquisadora. Cada criança foi instruída a colar nas linhas correspondentes ao seu nome as fotos dos três colegas selecionados, utilizando as cores rosa (1º lugar), roxo (2º lugar) e azul (3º lugar), conforme fotos produzidas durante este processo:

FIGURA III
**UNIVERSO EXPERIMENTAL - PROCESSO DE PREENCHIMENTO DO
SOCIOGRAMA**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após cada criança preencher o gráfico do sociograma com suas preferências, a pesquisadora procedeu à análise dos dados obtidos, a fim de identificar quais crianças seriam selecionadas para as entrevistas em profundidade. O gráfico preenchido pelas crianças apresentou-se da seguinte forma:

FIGURA IV
UNIVERSO EXPERIMENTAL - SOCIOGRAMA PREENCHIDO



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para proporcionar uma melhor interpretação dos dados ao leitor, as informações do gráfico foram transferidas para um formato eletrônico e as pontuações correspondentes foram calculadas, resultando na seguinte apresentação:

QUADRO XI
SOCIOGRAMA UNIVERSO EXPERIMENTAL

CRIANÇAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	
1		1									1											
2			1									1										
3				1																	1	
4					1							1										
5						1							1							1		
6							1										1					
7								1													1	
8									1													
9										1												
10										1												
11											1											
12												1										
13													1									
14														1								
15														1								
16															1							
17																1						
18																	1					
19																		1				
20																			1			
21																			1		1	
22																				1		1
Σ	5	1	0	0	3	1	3	6	2	4	4	2	4	3	1	1	5	4	1	0	4	5

Legenda:

1º lugar
2º lugar
3º lugar

Fonte: Informações coletadas em campo.

A partir do cruzamento das respostas assinaladas pelas crianças, foi criado um mapa sociométrico da turma, revelando as relações de preferência entre os colegas durante as brincadeiras e a análise do sociograma identificou as três crianças que participariam das entrevistas em profundidade. A primeira criança selecionada foi a de número 8, Wandinha, que recebeu seis votos como a colega preferida para brincadeiras. Houve um empate para o segundo e terceiro lugares, com três crianças recebendo cinco votos cada uma, necessitando a

escolha de apenas duas para as vagas de respondentes na pesquisa. O critério adotado pela pesquisadora para resolver o empate foi verificar as colocações de preferência atribuídas a essas crianças pelos colegas. Assim, a segunda criança selecionada foi a de número 1, *Ladybug*, que obteve um voto em primeiro lugar, três votos em segundo lugar e um voto em terceiro lugar. Permaneciam duas crianças empata das para ocupar a terceira e última vaga. Inicialmente, foi escolhida a criança de número 17, que recebeu dois votos em primeiro lugar e três votos em terceiro lugar. No entanto, ao ser consultada, esta criança recusou a participação na pesquisa e seu direito de recusa foi respeitado. Consequentemente, a vaga foi atribuída à criança de número 22, *Barbie*, que recebeu um voto em primeiro lugar, um voto em segundo lugar e três votos em terceiro lugar nas preferências dos colegas.

Convém esclarecer que as linhas horizontais do sociograma correspondem às crianças que estão respondendo ao teste, enquanto as colunas verticais são destinadas às crianças que receberão os votos de preferência dos colegas em relação às brincadeiras. As linhas correspondentes às crianças de números 12 e 20 não foram preenchidas, uma vez que essas crianças estiveram ausentes nos dois dias designados para a aplicação do teste. Embora tenha sido oferecida uma segunda oportunidade para as crianças que faltaram no primeiro dia, as ausências persistiram, impossibilitando uma espera adicional, para não comprometer o andamento da pesquisa. Contudo, nota-se que a criança de número 12, mesmo não participando do preenchimento, recebeu votos de preferência dos colegas da turma, enquanto a de número 20 não recebeu nenhum voto de preferência.

A linha diagonal, destacada pela pintura em cor amarela, representa os campos das crianças votantes que não elegeram a si mesmas. Um dado adicional relevante a ser esclarecido é o caso da criança identificada como número 6, que, durante os momentos de brincadeira, selecionou apenas duas crianças de sua preferência. Inicialmente, sua escolha se limitava a uma única criança, contudo, mediante insistência da pesquisadora, conseguiu listar uma segunda, com grande esforço. No entanto, não foi capaz de selecionar um(a) terceiro(a) colega elegível para os momentos de brincadeira. Durante a análise com a professora Orquídea sobre os resultados do teste, esta confirmou à pesquisadora que a criança demonstra preferência em brincar com apenas um(a) único(a) amigo(a). A professora demonstrou-se surpresa diante das descobertas reveladas pelo sociograma, pois este proporcionou uma visão clara das dinâmicas diárias, evidenciando tanto as crianças mais populares quanto aquelas menos favorecidas nos momentos de brincadeira. Além disso, destacou-se a invisibilidade de pertencimento de três crianças na turma, que não receberam nenhum voto de preferência dos colegas em relação às interações durante as brincadeiras.

A conversa com a professora Orquídea foi importante, pois os resultados do sociograma, no contexto da análise das interações cotidianas, levantam questões reflexivas sobre como lidar com as dificuldades de relacionamento entre as crianças, visando à sua minimização ou até mesmo a resolução.

Ao identificar as três crianças que participariam das entrevistas individuais com a pesquisadora, as sessões de pesquisa foram intercaladas entre atividades em grupo e atendimentos individuais, conduzidos pela pesquisadora, até a conclusão do estudo.

5.1.2 A dinâmica dos Círculos Epistemológicos

Iniciaram-se os Círculos Epistemológicos, seguidos por questões semi-estruturadas detalhadas nos Apêndices da pesquisa, visando manter um foco claro na condução do estudo e reconhecendo que a pesquisa envolvendo crianças vai além da mera escuta, exigindo uma intencionalidade fundamental.

As crianças mostraram-se muito solícitas quanto à presença da pesquisadora em sala de aula e sempre que esta aparecia na escola, recebia um caloroso acolhimento. Ao retornar à sala para a continuação da pesquisa, no terceiro dia de encontro coletivo, a pesquisadora foi surpreendida pelo alvoroço das crianças, que perguntavam se ela havia trazido o amigo mencionado anteriormente (sobre o qual havia criado um suspense no primeiro dia do “início de conversa”). Ela respondeu afirmativamente.

Foi esclarecido às crianças que os encontros para conversar ocorreriam por vários dias e estabeleceu-se que todos teriam oportunidade para falar, bastando levantar a mão e esperar sua vez, respeitando o momento em que o colega estivesse falando. Foi informado também que qualquer criança poderia se retirar da conversa se desejasse, embora isso nunca tenha ocorrido.

A condução das conversas nos círculos foi uma adaptação da técnica lúdica sugerida por Passeggi *et al.* (2014) para pesquisas com crianças. A turma foi apresentada a um alienígena em forma de almofada e pelúcia, junto com mais dois amigos, confeccionados pela pesquisadora para um projeto anterior e agora reutilizados para a pesquisa:

FIGURA V
ELEMENTOS LÚDICOS UTILIZADOS DURANTE A COLETA DE DADOS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esses personagens, oriundos de outro planeta onde não havia escolas, queriam saber como eram os momentos de brincadeira na escola municipal Mauaense. As crianças ficaram empolgadas, desejando abraçar, cheirar e sentir as texturas dos alienígenas, e a pesquisadora respeitou esse momento de interação, reconhecendo a naturalidade com que as crianças nutrem o mundo da imaginação. Um desses momentos pode ser conferido na figura abaixo:

FIGURA VI
MOMENTO COLETIVO DA PESQUISA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Trazer para a pesquisa o que postulam os documentos sobre a infância, compreendendo que as crianças trazem consigo singularidades típicas dessa fase, é uma responsabilidade do pesquisador. Embora não tenha sido especificamente desenvolvido para pesquisas, respeitar a preconização da legislação implica estar preparado para receber essas crianças, conforme estabelecem as DCNEI:

[...] e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2013, p. 93).

Em todos os encontros, a pesquisadora levava os alienígenas e os colocava na roda durante a coleta de informações e era comum que as crianças olhassem para os alienígenas ao responderem às perguntas, desencadeando um processo de fantasia e imaginação enquanto narravam suas próprias experiências relacionadas ao tema brincar. Essa dinâmica de pesquisar para e com as crianças está em consonância com o que as DCNEI (2010) preconizam, trazendo movimentos de ludicidade para todos os momentos de interação com as crianças.

Após a realização dos Círculos Epistemológicos, ainda no contexto coletivo, as crianças foram instigadas a desenhar em resposta às perguntas: “Com o quê você mais gosta de brincar?”, “Qual o lugar que mais gosta de brincar?” e “Com quem você mais gosta de brincar?”. Acredita-se que os desenhos infantis são um importante complemento para as representações feitas pelas crianças nos Círculos Epistemológicos. Conforme Gobbi (2009):

[...] conhecer mais sobre os olhares e as concepções que crianças pequenas têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado, o desenho precisa ser compreendido como atividade de criação e expressão das crianças, onde elas explicarão suas motivações pessoais (GOBBI, 2009, p. 87).

O momento do registro dos desenhos mostrou-se uma atividade prazerosa, durante a qual as crianças dialogavam entre si, relatando o que estavam desenhando. Esse processo pode ser conferido nas imagens a seguir:

FIGURA VII
MOMENTOS PRODUÇÃO DO DESENHO



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segundo Gobbi (2009), o desenho, quando combinado com as falas das crianças, pode ser uma fonte de registro valiosa para entender melhor o que as crianças sabem e pensam. Na visão da autora, tanto o desenho quanto a fala das crianças são reveladores, eles mostram como as crianças veem e compreendem seu contexto social, histórico e cultural (GOBBI, 2009, p. 71).

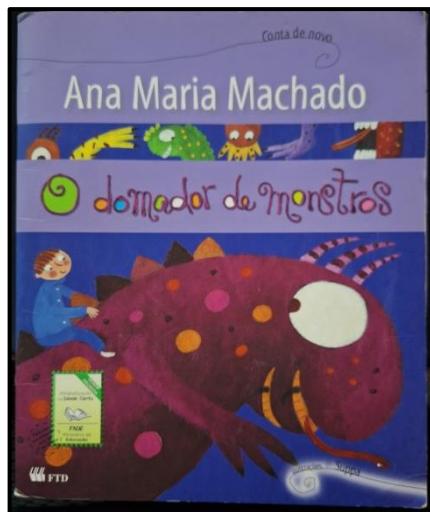
Durante todas as conversas em roda, tanto no coletivo quanto no individual, procurou-se alinhar às regulações jurídicas sobre a infância, visando sempre promover experiências adequadas para a faixa etária. Foram consideradas as diversas linguagens que a criança apresenta, como gestos, oralidade, expressões artísticas e emocionais, conforme a BNCC postula no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, reafirmando que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Sabendo que as crianças amam ouvir histórias, o último dia do encontro coletivo foi reservado para a leitura de um livro de história infantil. Além de serem ouvidas, expressarem

suas próprias histórias por meio da fala e desenharem sobre suas experiências de brincar, utilizou-se o livro de Ana Maria Machado (2003), intitulado “O domador de monstros”:

FIGURA VIII
CAPA DO LIVRO UTILIZADO NA LEITURA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Buscou-se selecionar um livro com um contexto relacionado a “alienígenas” e de estilo acumulativo, incorporando um elemento lúdico que refletisse o percurso da pesquisa até então. A origem dos contos acumulativos na tradição oral destaca-se por sua estrutura simples e divertida, especialmente cativante para leitores pequenos, devido à sua natureza lúdica. Esses contos são reconhecidos por sua repetição e acumulação de palavras, o que facilita sua memorização e torna a narrativa acessível às crianças pequenas. A estrutura repetitiva das frases e a sequência acumulativa permitem que a criança reconte a história de forma independente, mesmo sem saber ler, promovendo um sentimento de capacidade e autonomia. Durante a leitura, as crianças puderam participar ativamente ao repetir em coro as partes acumulativas junto com a pesquisadora, criando uma dinâmica de brincadeira oral. As crianças demonstraram considerável atenção durante a leitura da história, observando-se que algumas nem piscavam, completamente concentradas. A pesquisadora seguiu todas as fases da leitura: o antes, o durante e o depois. Durante a atividade, a pesquisadora questionou as crianças sobre seu gosto por histórias, ao que elas responderam entusiasticamente que “amam”. Quando indagadas sobre quantos livros já haviam ouvido neste ano, as crianças informaram que foram dois.

No último dia do encontro coletivo com as crianças, enquanto a pesquisadora conduzia a pesquisa, a professora teve a oportunidade de responder a um questionário sobre as práticas

de brincadeira na infância, cujo documento pode ser consultado nos apêndices da pesquisa. Após o término da atividade de contar histórias para as crianças, a professora necessitava de mais tempo para concluir o questionário. Aproveitando a situação, a pesquisadora propôs às crianças uma brincadeira de roda no pátio da escola, espaço que também é utilizado pelas professoras para momentos de recreação com as crianças:

FIGURA IX
PÁTIO COBERTO DA ESCOLA MAUAEENSE



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O convite para participar da brincadeira de roda envolveu dois momentos distintos. No primeiro momento, as crianças se posicionaram em círculo e taparam os olhos. Uma delas caminhou ao redor do grupo com um lenço na mão, escolhendo um(a) amigo(a) para deixar o lenço atrás dele(a). O(a) amigo(a) que recebeu o lenço precisava levantar-se e correr atrás daquele(a) que o(a) colocou. Durante essa atividade, entoaram a cantiga tradicional "Corre, cotia, na casa da tia...". No segundo momento, realizaram uma ciranda ao cantar "Ciranda, cirandinha...". As crianças demonstraram grande entusiasmo durante ambas as brincadeiras. Foi necessário ensinar todo o processo de brincar tanto na primeira quanto na segunda atividade, pois nenhuma criança conhecia a primeira brincadeira e na segunda brincadeira apenas três crianças conheciam parcialmente a canção "Ciranda, cirandinha", de um grupo de dezoito crianças presentes na ocasião. Essa situação evidenciou que essas práticas de brincadeira não faziam parte do cotidiano delas.

FIGURA X
BRINCADEIRA DE RODA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para proporcionar um maior entendimento das narrativas infantis e oferecer um contexto adequado, é importante destacar que durante os Círculos Epistemológicos, assim como nas entrevistas, um local frequentemente mencionado pelas crianças, além do pátio coberto (já ilustrado por fotografia), foi o parque, o qual está apresentado a seguir:

FIGURA XI
PARQUE ESCOLA MAUAIENSE



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA XII
PARQUE ESCOLA MAUAENSE – DETALHES



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As diversas imagens do parque foram incluídas para contextualizar as narrativas infantis, que frequentemente mencionam a “parte de terra” e a “parte de cimento”. Essa contextualização será essencial para a compreensão das narrativas, fazendo sentido nas análises subsequentes.

Após as atividades, a pesquisadora realizou a despedida dos encontros coletivos, acompanhada dos amigos alienígenas, explicando às crianças que eles retornariam ao seu planeta. Os sentimentos de tristeza manifestados pelas crianças evidenciaram o impacto emocional do momento, expressos ao se despedirem, abraçando e beijando os alienígenas. Elas expressaram o desejo de que a pesquisadora retornasse mais vezes para brincar com elas, enfatizando a importância da brincadeira recentemente compartilhada como um momento marcante. Isso ressalta a natureza essencial da infância em relação ao ato de brincar.

5.1.3 A dinâmica das Entrevistas no Universo Experimental

Após a identificação das três crianças selecionadas para as entrevistas, iniciou-se a fase de pesquisa em profundidade, intercalada com os dias dedicados à pesquisa coletiva. A pesquisadora retirava a criança escolhida da sala referência e a conduzia até a sala de leitura, que era o único local mais silencioso da escola, propício para a realização das entrevistas. As conversas foram devidamente gravadas para posterior transcrição e análise.

De forma similar aos Círculos Epistemológicos, os alienígenas também integraram este processo. As crianças já estavam familiarizadas com esses personagens e compreendiam que eles desejavam aprender sobre o mundo terrestre, particularmente sobre o tema brincar. Quando não era possível concluir a entrevista em um único encontro, a pesquisadora dava continuidade em outra ocasião, assegurando que as crianças tivessem tempo suficiente para dialogar sem pressa e isso reforçou o compromisso com o respeito às crianças como sujeitos de direitos na pesquisa, considerando suas necessidades individuais, tempo e interesses.

O tipo de conversa utilizada com as crianças na pesquisa foi a semi-estruturada. Para Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador estruturar um conjunto de questões previamente definidas sobre o tema em estudo. Contudo, ela também concede ao entrevistado a liberdade para falar sobre questões que se desenvolvem a partir do tema principal. Essa metodologia é considerada uma das principais técnicas em pesquisas qualitativas, devido à sua abordagem mais livre e flexível. Essa flexibilidade é especialmente adequada para ser empregada com crianças, permitindo que elas expressem suas opiniões e experiências de maneira mais espontânea e natural, o que pode resultar em dados mais ricos e reveladores.

Alguns momentos desses encontros estão ilustrados nas imagens a seguir:

FIGURA XIII
PREPARAÇÃO DO AMBIENTE PARA AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA XIV
LADYBUG EM MOMENTO DE ENTREVISTA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA XV
WANDINHA EM MOMENTO DE ENTREVISTA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

FIGURA XVI
BARBIE EM MOMENTO DE ENTREVISTA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

À medida que a conversa se desenvolvia, as crianças se envolviam com o cenário preparado para esse momento e demonstraram estar bastante à vontade e dispostas a participar.

5.2 Universo de Controle – Escola Particular Pedacinho do Céu

Para identificar uma escola particular disposta a participar do estudo foi uma tarefa desafiadora. Inicialmente, considerou-se uma escola específica na cidade de Santo André. Os primeiros contatos foram estabelecidos, durante os quais a pesquisadora explicou o processo da pesquisa e apresentou suas intenções. No entanto, a escola recusou-se a participar. Essa recusa pode ser atribuída ao receio comum que algumas instituições têm em relação à presença de pessoas externas ou à divulgação de informações sobre suas operações, apesar das garantias de anonimato fornecidas para fins de pesquisa científica.

Na tentativa de estabelecer contato com uma escola para iniciar a pesquisa, a pesquisadora contou com a colaboração de uma colega que atua como professora na instituição. Com a autorização da mantenedora escolar, a pesquisadora recebeu seu contato para iniciar as negociações. Após explicar os detalhes do estudo, a diretora concordou em

facilitar o contato com a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil. Todos os contatos iniciais foram realizados por meio de mensagens de texto e a carta de apresentação também foi enviada eletronicamente. Alinhada com a mantenedora da instituição, esta providenciou o contato da CP Violeta para dar continuidade efetiva à pesquisa.

Na interação com a CP Violeta, foram alinhadas todas as questões referentes à condução da pesquisa. Esses alinhamentos ocorreram predominantemente por meio de aplicativos de mensagem, incluindo uma chamada de vídeo pelo celular, para se conhecerem e facilitando o entendimento mútuo entre as partes. Estabeleceu-se que a pesquisadora poderia frequentar a escola Pedacinho do Céu para realizar a pesquisa até duas vezes por semana, em dias pré-determinados, devido à grade curricular das crianças, que não permitia flexibilidade adicional para evitar interferências no trabalho pedagógico cotidiano.

A pesquisa na escola Pedacinho do Céu teve uma duração de dois meses, realizando-se entre os meses de abril e maio de 2024. Durante esse período, ocorreram seis encontros com as crianças, incluindo sessões coletivas e individuais. Devido ao número reduzido de participantes, foi possível desenvolver mais de uma atividade por dia de encontro. Além dos encontros com as crianças, a pesquisadora visitou a escola em mais duas ocasiões para realizar conversas e ajustes adicionais, totalizando oito visitas ao longo do período da pesquisa.

5.2.1 Como se deram os encontros para os Círculos Epistemológicos e Entrevistas Individuais

A amostra participante da pesquisa está inserida no turno da tarde, das 13h às 17h, compreendendo oito crianças. O número de participantes nos encontros coletivos variou de 6 a 8 crianças, devido a ausências eventuais. Em acordo com a professora Girassol e a CP Violeta, os encontros ocorriam às segundas e sextas-feiras, iniciando às 13h30 e com duração aproximada de uma hora, assim como também ocorreu no contexto experimental. Na escola particular, ao contrário da escola pública, a pesquisadora não ficava sozinha com as crianças, sempre acompanhada pela professora, que estava presente durante todas as sessões, no contexto do coletivo. Apesar disso, a pesquisadora teve liberdade total para conduzir a pesquisa. A professora se posicionava discretamente ao fundo da sala, tentando passar despercebida pelas crianças. Inicialmente, considerou-se que a presença da professora poderia inibir a participação das crianças, mas observou-se o contrário: as crianças nunca se dirigiram à professora durante as sessões e não demonstraram hesitação ao expressar suas opiniões

sobre o brincar, mesmo quando discutiam sobre ações da professora, no contexto do tema. Esta atitude das crianças chamou a atenção tanto da professora quanto da pesquisadora.

Os procedimentos seguiram a mesma estrutura do universo experimental. No primeiro dia, foi reservado para o "início da conversa", que compreendeu a apresentação da pesquisadora e a explicação detalhada sobre os objetivos da pesquisa, tanto para as crianças quanto para a professora. No segundo dia coletivo, foi realizado o sociograma para identificar quais crianças participariam das entrevistas em profundidade. Com o número reduzido de crianças, o sociograma foi concluído rapidamente, possibilitando iniciar a entrevista com a Princesa Ariel.

O teste sociométrico - realizado no ambiente da própria sala de aula referência -, foi empregado para selecionar crianças bem aceitas pelo grupo G5 para participar das entrevistas da pesquisa, com o objetivo de investigar as dinâmicas sociais sobre o tema brincar no universo de controle. Embora tenham sido identificadas crianças menos preferidas nas interações de brincadeira, nenhuma delas foi explicitamente rejeitada. Esses dados específicos não foram considerados nesta fase da pesquisa. A pesquisadora também compartilhou os resultados do sociograma com a professora da turma, permitindo que ela pudesse realizar intervenções apropriadas para promover uma maior integração dessas crianças no grupo.

A partir da questão: "Com qual amiguinho(a) você mais gosta de brincar no dia a dia aqui na escola? Você poderá escolher três, sendo a posição 1 para aquele(a) com quem você mais gosta de brincar, a posição 2 para aquele(a) com quem você brinca um pouco menos, e a posição 3 para aquele(a) com quem você brinca ainda menos". As três crianças que recebessem mais votos no sociograma seriam consideradas elegíveis para participar da pesquisa em profundidade.

Seguindo a mesma lógica, para adequar o teste sociométrico ao entendimento das crianças pequenas, foi elaborado um gráfico em uma cartolina contendo fotos individuais de cada criança, organizadas tanto na horizontal quanto na vertical, como exemplificado na imagem abaixo:

FIGURA XVII
UNIVERSO DE CONTROLE - SOCIOGRAMA A SER PREENCHIDO PELAS
CRIANÇAS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Aqui, a pesquisadora optou por utilizar os números 1, 2 e 3 para representar as preferências das crianças, com o objetivo de facilitar a compreensão. No entanto, manteve-se a mesma estrutura de cores adotada no sociograma do universo experimental. Cada criança foi instruída a posicionar as etiquetas nas linhas correspondentes ao seu nome, indicando os três colegas de escolha, utilizando o número 1 para a primeira opção, o número 2 para a segunda opção e o número 3 para a terceira opção, conforme ilustrado nas imagens capturadas durante este processo:

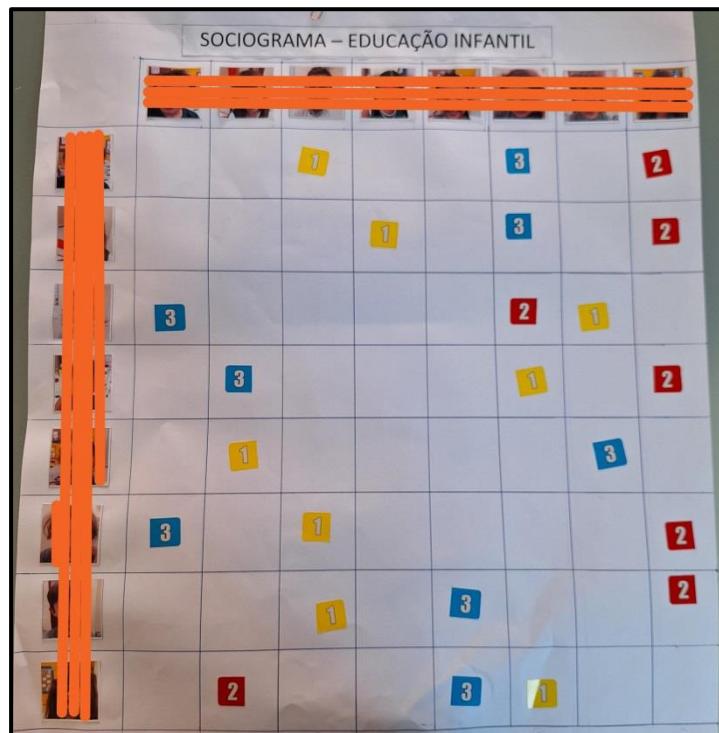
FIGURA XVIII
UNIVERSO DE CONTROLE – PREENCHIMENTO DO SOCIOGRAMA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após cada criança completar o gráfico do sociograma com suas preferências, a pesquisadora realizou a análise dos dados coletados para determinar quais crianças seriam escolhidas para participar das entrevistas em profundidade. O sociograma preenchido pelas crianças e para análise se apresentou da seguinte maneira:

FIGURA XIX
UNIVERSO DE CONTROLE – SOCIOGRAMA PREENCHIDO



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os dados foram transferidos para o formato eletrônico, contendo as pontuações correspondentes às escolhas das crianças, sendo calculados e apresentados da seguinte maneira:

QUADRO XII
SOCIOGRAMA UNIVERSO DE CONTROLE

CRIANÇAS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I			1			3		2
II				1		3		2

III	3					2	1	
IV		3				1		2
V		1	2				3	
VI	3		1					2
VII			1		3			2
VIII		2			3	1		
Σ	2	3	4	1	2	5	2	5

Legenda:

Yellow	1º lugar
Red	2º lugar
Blue	3º lugar

Fonte: Informações coletadas em campo.

As cores utilizadas no sociograma eletrônico do universo de controle seguiram os padrões das etiquetas escolhidas pelas crianças durante o preenchimento. O mapa sociométrico foi criado por meio do cruzamento das respostas fornecidas pelas crianças da turma, considerando suas relações de preferência nos momentos de brincadeira. Após a análise dos dados, foram identificadas as três crianças elegíveis para as entrevistas em profundidade. Não houve empates no teste sociométrico; as três crianças mais votadas ocuparam as três primeiras colocações. As crianças identificadas foram a de nº 6, Princesa Ariel, com 5 votos de preferência entre os colegas; a criança de nº 8, Gata, também com 5 votos e a criança de nº 3, *Angry Birds*, com 4 votos. Todas as crianças participaram do teste sociométrico, uma vez que não houve ausências e todas as crianças deram a anuência de participar da pesquisa. A linha diagonal, destacada pela cor salmão, representa os campos das crianças votantes que não se elegeram.

Após selecionar as três crianças para as entrevistas individuais com a pesquisadora, as sessões de pesquisa foram alternadas entre atividades coletivas e atendimentos individuais, conduzidos pela pesquisadora, até a finalização da pesquisa.

5.2.2 A dinâmica dos Círculos Epistemológicos

No universo de controle, replicou-se o acolhimento da pesquisadora, que foi sempre bem recebida pelas crianças da escola Pedacinho do Céu. Todas as crianças sentiram-se à vontade para participar da pesquisa e foram apresentadas ao amigo alienígena, cujo objetivo era obter informações sobre o brincar no planeta Terra. Um fato curioso ocorreu na escola particular: as crianças solicitaram permissão para nomear os novos amigos, recém-apresentados, o que foi concedido. Nos Círculos Epistemológicos, as crianças frequentemente referiam-se aos alienígenas pelos nomes que lhes deram: “Jubileu” para o elemento maior, “Jubiscreuda” para um dos elementos menores, e “Jujuba” para o outro menor, sempre demonstrando afeto ao abraçá-los e beijá-los. As sessões coletivas ocorreram alternadamente na sala de leitura, na sala de música/dança e na brinquedoteca. Alguns momentos dos encontros coletivos estão apresentados a seguir:

FIGURA XX
CÍRCULOS EPISTEMOLÓGICOS UNIVERSO DE CONTROLE



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além dos Círculos Epistemológicos e das entrevistas individuais, as crianças, no contexto coletivo, tiveram a oportunidade de produzir desenhos sobre a temática brincar, em

resposta às seguintes perguntas: “Com o que você mais gosta de brincar?”, “Qual o lugar que você mais gosta de brincar?” e “Com quem você mais gosta de brincar?”. Um momento bem apreciado por cada um deles:

FIGURA XXI
UNIVERSO DE CONTROLE - PRODUÇÃO DO DESENHO



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a realização das produções artísticas pelas crianças e como forma de finalizar as sessões dos encontros coletivos, foi realizada a leitura do livro “O Domador de Monstros” de Ana Maria Machado (2003), selecionado especificamente para este propósito. Momentos capturados durante a leitura são apresentados a seguir:

FIGURA XXII
UNIVERSO DE CONTROLE – MOMENTO DA HISTÓRIA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante a leitura, todas as fases foram executadas: antes da leitura, com a apresentação da autora e ilustradora e a verificação de hipóteses sobre a história; durante a leitura, com ênfase nas repetições dos textos acumulativos, que são muito apreciadas pelas crianças e após a leitura, com a verificação das hipóteses iniciais e a coleta de informações sobre o entendimento da história. Observou-se que as crianças já estavam habituadas a essas práticas, pois, ao serem questionadas pela pesquisadora sobre quem as havia ensinado, afirmaram que era a professora Girassol. Quando questionadas sobre o gosto por ouvir histórias, responderam que “gostam muito”, e em relação ao número de histórias que ouviram neste ano, elas afirmaram que foram “várias”.

Após a conclusão de todas as etapas dos Círculos Epistemológicos no contexto coletivo, ocorreu o momento da despedida, juntamente com os amigos alienígenas Jubileu, Jubiscreuda e Jujuba, que informaram às crianças que retornariam ao seu planeta repletos de informações sobre o brincar das crianças na Terra. Similarmente ao universo experimental, as crianças da escola Pedacinho do Céu se despediram com tristeza, expressando esse sentimento por meio de abraços e beijos nos alienígenas. Esse comportamento evidenciou o impacto emocional do momento e as crianças manifestaram o desejo de que os alienígenas pudessem retornar, pois apreciaram muito as conversas e interações proporcionadas.

5.2.3 A dinâmica das Entrevistas no Universo de Controle

A fase de pesquisas em profundidade teve início imediatamente após a identificação das três crianças selecionadas para as entrevistas: Princesa Ariel, Angry Birds e Gata. As entrevistas foram conduzidas de forma intercalada com os encontros dos Círculos Epistemológicos, sendo devidamente gravadas para posterior transcrição e análise.

Os amigos alienígenas também participaram dessa etapa, trazendo um contexto lúdico ao processo das entrevistas. Os encontros ocorreram nas salas da brinquedoteca e de música/dança da unidade escolar Pedacinho do Céu, em um ambiente confortável para que as crianças pudessem expressar suas ideias sobre o tema abordado:

IMAGEM XXIII

UNIVERSO DE CONTROLE – AMBIENTE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

IMAGEM XXIV
GATA GALÁCTICA EM MOMENTO DE ENTREVISTA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

IMAGEM XXV
PRINCESA ARIEL EM MOMENTO DE ENTREVISTA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

IMAGEM XXVI
ANGRY BIRDS EM MOMENTO DE ENTREVISTA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O cenário preparado envolveu as crianças no desenvolvimento de suas narrativas sobre suas experiências relacionadas ao brincar na infância. Durante os três diálogos, surgiram com frequência nas falas das crianças os mesmos cenários: o "parque de fora" – localizado na parte externa da escola – e o "parque de cima" – referindo-se a mais um espaço destinado ao brincar localizado no terceiro andar da escola. Adicionalmente, foi mencionada a "Vila do Pedacinho do Céu", localizada no mesmo espaço. Após o término de todas as entrevistas, a pesquisadora solicitou que as crianças apresentassem o "parque de cima", um espaço amplamente citado durante as entrevistas. O "parque de fora" não precisou de uma apresentação detalhada, pois sua localização é imediatamente perceptível ao chegar à escola:

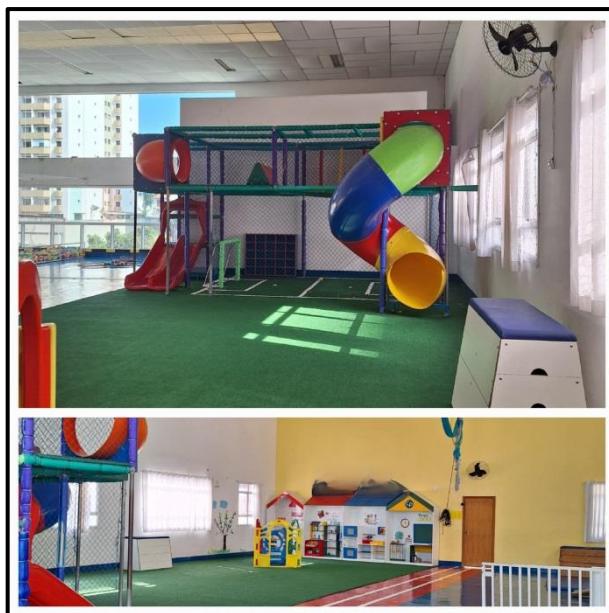
IMAGEM XXVII
PARQUE EXTERNO – UNIVERSO DE CONTROLE



Fonte: Site⁷⁶ da escola.

Quanto ao espaço do terceiro andar, as crianças conduziram a pesquisadora pelo local, explicando cada detalhe, conforme verificado nas imagens a seguir:

IMAGEM XXVIII
ESPAÇO DE BRINCAR SUPERIOR – UNIVERSO DE CONTROLE



Fonte: Acervo da pesquisadora.

⁷⁶ Por questões de anonimato garantido na pesquisa, o local de coleta dessa imagem foi mantido em sigilo.

O espaço de recreação no terceiro andar, frequentemente mencionado pelas crianças, inclui um playground com escorregador, área de grama sintética, pista de corrida, colchões, obstáculos, bumbolês, piscina de bolinhas e a tão famosa “Vila do Pedacinho do Céu”:

IMAGEM XXIX
VILA DO PEDACINHO DO CÉU⁷⁷



Fonte: Acervo da pesquisadora.

IMAGEM XXX
DETALHES I DA VILA DO PEDACINHO DO CÉU



Fonte: Acervo da pesquisadora.

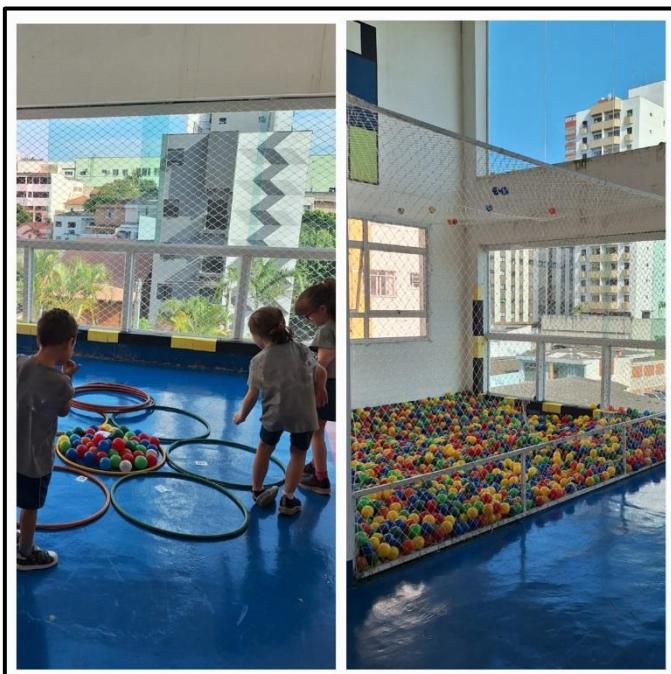
⁷⁷ As imagens foram deliberadamente censuradas para preservar o anonimato dos(as) participantes e da instituição escolar.

IMAGEM XXXI
DETALHES II DA VILA DO PEDACINHO DO CÉU



Fonte: Acervo da pesquisadora.

IMAGEM XXXII
PISCINA DE BOLINHA E BAMBOLÊS



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Vila Pedacinho do Céu, frequentemente mencionada pelas crianças, é um espaço de brincar dividido em diferentes ambientes: uma cozinha equipada com geladeira, armário, fogão, micro-ondas, pia e utensílios; um supermercado com bancada e prateleiras; um *petshop* com pia e uma sala de aula com quadro para giz, mesa e colmeias. Durante a apresentação, a Vila foi, sem dúvida, o espaço mais apreciado pelas crianças em comparação aos outros ambientes do terceiro andar, sendo o local onde dedicaram mais tempo ao apresentá-lo à pesquisadora.

6 Procedimentos Metodológicos e Análise dos Dados

A pesquisa iniciou-se com a transcrição dos vários encontros empíricos, resultando na coleta de dados. Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante baseada na abordagem de Laurence Bardin (2016, p. 90), como método inicial e exploratório para familiarizar-se com o conteúdo e identificar temas, padrões e categorias emergentes.

O processo de análise e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas e nos Círculos Epistemológicos visa desvendar e compreender o objeto de estudo desta tese, fundamentando-se em Bardin (2016) e utilizando os meios analíticos de Lucien Goldmann, especialmente sob as categorias de consciência real e consciência possível.

O confronto entre os universos experimental e de controle revelou-se crucial para a análise, proporcionando uma perspectiva enriquecedora sobre as experiências infantis com o tema do brincar.

Além disso, a complementação dos questionários aplicados às docentes das turmas pesquisadas e às equipes gestoras dos dois universos enriqueceu a pesquisa, evidenciando como a dinâmica do brincar permeia até os indivíduos mais impactados, que são as crianças.

Tendo finalizado a explicitação do percurso metodológico, o próximo capítulo V tem a finalidade de demonstrar as observações, entrevistas e análises de dados realizadas para explorar as experiências e percepções das crianças sobre o brincar e seu papel no desenvolvimento infantil. Este capítulo revela descobertas e confirmações por meio da discussão e da integração das categorias de Lucien Goldmann, elencadas para a pesquisa.

CAPÍTULO V

AS VOZES QUE PRECISAM SER OUVIDAS: CRIANÇAS EM PAUTA

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (Freire, 2003, p. 117).

A epígrafe de Paulo Freire evoca a importância da escuta ativa e do diálogo para ampliar as perspectivas de quem detém a palavra, alertando que, sem escutar, até o ato de dizer se torna esvaziado de sentido. No presente capítulo, essa reflexão orienta a análise das percepções infantis, considerando que, para se compreender a profundidade e o valor das experiências de brincar relatadas pelas crianças, é essencial ouvi-las atentamente. Dessa forma, a escuta se torna uma via fundamental para acessar a consciência possível dessas crianças, revelando tanto as concepções já cristalizadas quanto as possibilidades emergentes de suas vivências lúdicas.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar as análises dos dados coletados durante as entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa. O foco está em explorar as experiências e percepções das crianças sobre o ato de brincar sob diversas perspectivas, além de discutir as possíveis implicações do brincar para o desenvolvimento infantil. A análise comparativa das percepções entre os dois grupos de crianças (universo experimental⁷⁸ e o universo de controle⁷⁹) é estabelecida e foi fundamental para destacar semelhanças, diferenças e suas respectivas contribuições para a compreensão do objeto desta tese, que investiga a relação entre a consciência real e a consciência possível em crianças de cinco anos de idade que frequentam a Educação Infantil, evidenciando as concepções que permanecem e os progressos nas experiências infantis relacionadas à temática do brincar.

A investigação buscou identificar se há nas percepções das crianças, indícios de uma consciência possível, como proposto por Lucien Goldmann – uma consciência que pode ser desenvolvida e aprofundada em determinadas condições, ao invés de ser estática – ou se as crianças expressam apenas uma consciência real. A consciência real seria aquela superficial, refletindo traços da ideologia dominante internalizados pelas crianças por meio de aparelhos

⁷⁸ Crianças que compõem escola pública.

⁷⁹ Crianças que compõem escola particular.

ideológicos da sociedade, como a escola, a igreja e os meios de comunicação de massa, controlados pela classe dominante.

Para a realização das entrevistas, tanto em profundidade quanto em Círculos Epistemológicos, foram formuladas questões específicas para orientar os encontros, conforme elencado a seguir:

1 Tópicos para Captação da Pesquisa Empírica e Intenções

As perguntas formuladas buscaram captar as percepções das crianças sobre quatro aspectos do brincar: a importância do brincar, os espaços destinados a ele e sua organização, a utilização e organização dos brinquedos e o papel da docente nas brincadeiras. Cada aspecto incluiu questionamentos com intenções específicas, visando enriquecer a análise.

1.1 Importância do brincar

Para levantar as respostas sobre este primeiro aspecto, foram elaboradas⁸⁰ as questões que se seguem.

A primeira foi assim formulada: **O que é o brincar para você?**

O questionamento teve como objetivo principal explorar a percepção subjetiva das crianças sobre o ato de brincar, captando não apenas suas respostas imediatas, mas também os significados mais profundos e as experiências pessoais associadas a essa atividade. A questão visou compreender como cada criança interpreta e valoriza o brincar, promovendo uma reflexão sobre o papel dessa prática em suas vidas. Além disso, a pergunta buscou revelar como as crianças percebem o valor atribuído pela sociedade e pelos adultos ao ato de brincar, o que pode incluir a internalização de normas e expectativas culturais, como o incentivo ou a limitação do brincar no cotidiano infantil.

Sabe-se que, para a maioria dos adultos, o brincar não é coisa séria. "É coisa de criança."

A questão subsequente visou verificar qual a posição das crianças em relação ao mesmo tema: **O brincar é algo sério?**

A pergunta "Brincar é uma coisa séria?" teve a intenção de coletar as percepções infantis sobre o significado e a importância do brincar, sobre a seriedade que esta ação tem para esta faixa etária.

⁸⁰ Como se poderá perceber, as questões foram formuladas na linguagem, no dialeto infantil, contendo, por isso, às vezes, léxicos, morfossintaxes etc. de acordo com o jargão das crianças, para facilitar, para elas, a compreensão do que se indagava.

A variável subsequente foi construída a partir da questão que se segue e é um desdobramento da anterior: **Brincar é um trabalho para a criança?**

A intenção dessa pergunta segue a mesma linha da questão sobre se o brincar é algo sério, no sentido de entender se a criança vê o brincar como algo importante para sua idade. A pergunta visa explorar se as crianças enxergam o brincar como uma atividade essencial e importante para o seu desenvolvimento, ou se o percebem de maneira superficial, influenciadas por uma visão ideológica que separa trabalho e diversão.

A indagação que se segue situa-se no mesmo universo temático das duas anteriores: **Você acha que é importante brincar?**

O questionamento teve como objetivo explorar, nas falas das crianças, suas percepções sobre a importância do brincar.

A quinta questão já avança para o problema dos relacionamentos das crianças, mormente com os adultos: **Tem alguém que te impede de brincar?**

A formulação dessa pergunta buscou investigar como as crianças percebem e projetam o direito de brincar, destacando a relevância que elas atribuem a essa atividade em seu cotidiano. Ao analisar as falas delas, procurou-se compreender não apenas a importância do brincar, mas também como essa prática é inserida em suas vidas e valorizada em relação às demais atividades, como o estudo ou outras obrigações. Essa abordagem permitiu explorar, de maneira mais profunda, a consciência das crianças sobre o brincar como um direito essencial para o desenvolvimento integral.

1.2. Espaços para o brincar/organização do espaço

Neste quesito, buscou-se compreender as percepções das crianças sobre os espaços disponíveis para o brincar e como esses espaços são organizados. As perguntas formuladas tiveram o objetivo de captar diferentes aspectos do tema, fornecendo elementos relevantes para a análise das condições e do uso desses espaços. A investigação procurou identificar se, nas percepções das crianças, há sinais de uma consciência possível, como descrito por Lucien Goldmann, que pode evoluir em determinadas condições, ou se elas expressam apenas uma consciência real, superficial e moldada pela ideologia dominante, transmitida por instituições como a escola e os meios de comunicação. Assim, foram formuladas as questões que se seguem.

A primeira, mais simples, apenas faz uma indagação de resposta imediata: **Onde você brinca?**

Essa pergunta teve como objetivo explorar, nas falas das crianças, suas percepções sobre o direito de brincar, considerando os espaços que lhes são disponibilizados para essa atividade.

A segunda pergunta, um pouco mais complexa, leva a criança a responder a fazer comparações: **Você só brinca na escola, ou brinca em casa? Brincadeira é atividade de escola ou atividade de casa?**

Os questionamentos acima, ancorados no tema dos espaços disponíveis para o brincar das crianças e sua organização, buscam entender a distribuição das oportunidades de brincar entre os dois principais ambientes da vida da criança – a escola e o lar. O primeiro questionamento tem a intenção de investigar se a criança associa o ato de brincar exclusivamente ao espaço escolar ou doméstico; ou se vê o brincar como algo presente em ambos os contextos. Isso pode revelar diferenças socioeconômicas, disponibilidade de espaço, ou até concepções pessoais e culturais sobre onde o brincar é mais apropriado. O segundo questionamento vai além da localização do brincar e busca explorar as percepções da criança sobre o propósito de cada ambiente. Ao perguntar se a brincadeira é uma atividade de casa ou da escola, o objetivo é investigar se a criança enxerga uma separação rígida entre os espaços pré-concebidos para aprendizado (escola) e diversão (casa), ou se vê a possibilidade de integrar o brincar em ambos os ambientes. Isso também pode sugerir como a escola é percebida pelas crianças em termos de suas funções, se é apenas um espaço de estudo ou também um local de desenvolvimento lúdico.

A questão subsequente já apela mais para a subjetividade da criança em relação ao brincar. **Onde você se sente melhor para brincar?** Ela se desdobra em uma questão mais objetiva: **Onde você costuma brincar mais?**

As questões acima buscam identificar se, nas percepções das crianças, há indícios de uma consciência possível, ou se elas expressam apenas uma consciência real sobre suas preferências subjetivas em relação aos espaços de brincar. A intenção é captar se elas percebem a escola como um espaço que oferece oportunidades para o brincar dentro de sua rotina diária. Ao explorar essas percepções, as perguntas investigam quais locais, na visão das crianças, proporcionam mais oportunidades de interação lúdica, ajudando a compreender melhor suas experiências e revelando como associam sentimentos e hábitos aos diferentes espaços disponíveis.

Decorrente das questões anteriores, a subsequente já pede uma constatação das crianças com uma enumeração: **Quais são os espaços de brincar que tem aqui na escola?**

Continuando a busca para captar se as crianças podem apresentar consciência possível, ou simplesmente expressam uma consciência real na infância, procurou-se, nesta investigação, um contexto do universo infantil que favorecesse essa análise. Por isso, o tema brincar foi escolhido e as perguntas sobre os “espaços de brincar” na escola e sua organização visam investigar diversos aspectos relacionados à percepção das crianças sobre os ambientes de brincadeira oferecidos pela instituição.

A questão “Quais são os espaços de brincar que existem aqui na escola?” teve desdobramentos nas seguintes indagações: **Como é esse espaço? O que tem nele? Você gosta desse espaço? Em que momento da rotina que você vai nesse espaço? Muitas vezes? Poucas vezes? Você participa da organização desse espaço? Você gostaria que esse espaço fosse diferente do que é hoje? Por quê? Como você gostaria que fosse?** Cada pergunta é projetada para explorar diferentes dimensões da experiência lúdica das crianças dentro do ambiente escolar, tais como percepção e satisfação. Compreender como as crianças percebem e avaliam os espaços de brincar disponíveis na escola, incluindo aspectos físicos e emocionais; uso e frequência: mapear a utilização dos espaços de brincar, incluindo quando e com que frequência as crianças os utilizam; verificar a participação e o engajamento e investigar o nível de envolvimento das crianças na organização e manutenção desses espaços podem constituir expressão das diferenças fundamentais entre consciência real e consciência possível na infância.

Assim, cada um destes desdobramentos questionadores merece um esclarecimento das intenções da pesquisadora:

a) Você gosta desse espaço?

Essa questão tenta avaliar a satisfação das crianças com os espaços de brincar disponíveis e a resposta a essa pergunta revela se as crianças têm uma atitude positiva em relação aos ambientes de brincadeira e se esses espaços atendem às suas necessidades e preferências.

b) Em que momento da rotina você vai nesse espaço? Muitas vezes? Poucas vezes?

A intenção dos questionamentos acima foi compreender quando e com que frequência as crianças utilizam os espaços de brincar, ajudando a mapear a integração desses espaços na rotina diária escolar. Isso pode indicar se o uso dos espaços é planejado e estruturado. A resposta a essas perguntas fornecem dados sobre a regularidade do acesso e uso dos ambientes de brincadeira. As respostas das crianças fornecem pistas sobre como esses ambientes estão integrados à rotina escolar e como a frequência de uso é regulada por fatores externos, como o clima, as regras da escola e as condições dos brinquedos. Além disso, a análise dessas falas

também permite identificar indícios de uma consciência possível ou uma consciência real, como proposto por Lucien Goldmann, nas percepções das crianças sobre seus ambientes de brincar.

c) Você participa da organização desse(s) espaço(s)?

Esse questionamento investiga o envolvimento das crianças na configuração e manutenção dos espaços de brincar, isso pode indicar o grau de participação ativa das crianças na criação e manutenção do ambiente lúdico e se esse processo se dá de forma passiva ou ativa, refletindo uma possível consciência real ou consciência possível, conforme proposto por Lucien Goldmann.

d) Você gostaria que esse(s) espaço(s) fosse(m) diferente(s) do que é hoje? Por quê? E Como você gostaria que fosse(m)?

A análise das respostas das crianças, divididas entre os grupos experimental e de controle, revelou diferentes níveis de percepção sobre como os espaços de brincar poderiam ser modificados para melhor atender às suas necessidades. As questões "Você gostaria que esse(s) espaço(s) fosse(m) diferente(s) do que é hoje? Por quê? e Como você gostaria que fosse(m)?" exploram a capacidade das crianças de refletir sobre as condições atuais dos espaços e propor mudanças, investigando se suas respostas indicam uma consciência possível, ou se estão limitadas a uma consciência real, conforme a teoria de Lucien Goldmann.

1.3. Utilização de brinquedos para brincar/organização dos brinquedos

Na temática Utilização de brinquedos para brincar e Organização dos brinquedos, a intenção é explorar a concepção infantil sobre o ato de brincar. Para a revelação e identificação dos tipos de consciência infantil (real ou possível) foram formuladas as questões a seguir registradas:

a) Para brincar precisa ter brinquedo(s)? Por quê?

A pergunta busca investigar se as crianças associam a brincadeira, necessariamente, à presença de brinquedos físicos, ou se reconhecem que a brincadeira pode ocorrer de maneira mais espontânea, com outros objetos, ou até sem objetos materiais. A resposta a essa questão ajuda a compreender a perspectiva da criança sobre o brincar, seja ele mediado por brinquedos tradicionais, por elementos do ambiente, ou mesmo pela imaginação. Além disso, a pergunta pode revelar se há uma dependência ou uma valorização excessiva dos brinquedos

enquanto objetos de consumo, reforçando uma consciência real internalizada pelos discursos sociais predominantes, ou se as crianças são capazes de perceber que a brincadeira vai além da materialidade dos brinquedos, o que poderia apontar para uma consciência possível, mais crítica e reflexiva sobre as necessidades possibilidades lúdicas. Esse tipo de investigação permite também identificar o papel dos brinquedos no desenvolvimento infantil e como as crianças lidam com a organização dos materiais usados em suas brincadeiras, refletindo sua relação com o espaço e os objetos disponíveis.

1.3.1 Brinquedos Estruturados e Não-estruturados

As intenções por trás das perguntas sobre brinquedos estruturados (industrializados e comprados) e não estruturados (elaborados artesanalmente pelas próprias crianças) visam investigar como as crianças concebem e interagem com diferentes tipos de brinquedos. As perguntas formuladas ajudam a entender como elas percebem a origem, a funcionalidade e a criatividade no ato de brincar, além de captar as influências culturais e sociais no uso e valorização dos tipos de brinquedos. Busca, ainda, entender a influência da cultura do consumismo sobre o lúdico e se a criança demonstra uma consciência possível, ao perceber que a diversão pode ir além da materialidade dos brinquedos comprados.

Para iniciar a investigação sobre brinquedos estruturados e não estruturados, foram formuladas as seguintes questões, juntamente com suas respectivas intenções:

a) Você fabrica algum brinquedo para você brincar? A pergunta explora a capacidade da criança de criar ou improvisar brinquedos, utilizando materiais não convencionais ou objetos do cotidiano. Busca-se identificar se a criança apresenta autonomia e criatividade para construir seus próprios brinquedos, revelando uma dimensão mais lúdica e menos consumista no ato de brincar. Além disso, investiga-se o valor que a criança atribui aos brinquedos não estruturados e como ela se engaja com esses objetos em suas brincadeiras.

b) Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu? A pergunta investiga a presença de brinquedos comprados (estruturados) na vida da criança e como esses objetos são integrados em suas brincadeiras. Explora-se o papel do consumo e da aquisição de brinquedos como parte do universo lúdico infantil, além de revelar a importância que a criança atribui a esses produtos em comparação com aqueles fabricados por ela mesma. A

questão também visa captar a influência da cultura de consumo e a internalização de ideais sociais relacionados à posse de objetos⁸¹.

c) Existe algum outro brinquedo que não é comprado na loja? Esta pergunta estimula a reflexão da criança sobre a existência de brinquedos não estruturados, promovendo a identificação de exemplos concretos desses brinquedos em seu cotidiano. Investiga-se se a criança reconhece e valoriza a brincadeira com objetos improvisados ou fabricados por ela ou por outras pessoas, incentivando a percepção de que o ato de brincar pode ser menos dependente de itens comercializados, estando centrado na criatividade e no uso de materiais acessíveis.

d) Você gosta de brincar com coisas que não são necessariamente um brinquedo comprado? Esta questão busca entender se a criança gosta de brincar com objetos não estruturados, ou seja, materiais que não são brinquedos tradicionais (como caixas, pedaços de madeira etc.). Isso pode revelar a flexibilidade da criança em criar e imaginar novas funções para objetos comuns.

e) De qual você gosta mais? Nesta questão, desdobramento das anteriores, pretende-se descobrir se a criança prefere brincar com materiais estruturados (brinquedos comprados, com funções definidas), ou não estruturados (materiais improvisados que podem ser usados de várias formas).

f) Com qual você brinca mais? Por quê? Estas questões buscam entender qual tipo de material a criança usa com mais frequência em suas brincadeiras, comparando brinquedos estruturados e materiais não-estruturados. A resposta pode indicar o nível de familiaridade da criança com diferentes tipos de materiais e, principalmente, fornecer *insights* sobre sua capacidade de improvisar e criar com base no que está disponível. O “Por quê?” visa explorar o motivo dessa escolha, o que pode revelar as preferências pessoais da criança e sua relação com o mundo do entorno e como ela interage com objetos, além de identificar a habilidade infantil de imaginar usos alternativos para materiais não convencionais.

g) Você prefere brincar com qual tipo de brinquedo? Busca identificar uma preferência clara da criança entre brinquedos estruturados e não-estruturados. Se a criança prefere brinquedos estruturados, isso pode sugerir uma inclinação por brinquedos com funções definidas, bem como pode indicar a influência não só dos meios de comunicação de massa, mas também, muitas vezes, o “efeito demonstração” dos colegas de famílias com

⁸¹ Esta tese abstrai-se de examinar outros aspectos, como, por exemplo, se os brinquedos estruturados em forma de arma estimulam a violência entre as crianças. Neste aspecto, é bom verificar o que diz Brougère em uma de suas obras, *Brinquedo e cultura* (2010, p. 81 e segs.).

maior poder aquisitivo, ou que se sacrificam para não inibir o consumismo, comprando (e endividando-se) todas as novidades do mercado infantil para os filhos. Já a preferência por materiais não-estruturados pode apontar para uma criança mais imaginativa e aberta à criação livre e ao uso flexível dos materiais.

1.3.2 Uma exploração com os materiais não-estruturados

Foram disponibilizados pela pesquisadora materiais não estruturados para que as crianças os explorassem e dissessem se gostariam ou não de brincar com eles, além de avaliar se era possível brincar com aquele tipo de material. O objetivo foi captar a percepção de cada uma sobre o uso desses materiais nas brincadeiras e identificar se o uso dos mesmos favorecia o desenvolvimento da imaginação e criatividade durante o brincar.

1.3.3. Brinquedo como Necessidade: Desejo Infantil e a Influência do Consumo na Perspectiva das Crianças

Este subtópico tem como objetivo investigar como as crianças percebem a necessidade de brinquedos, os fatores que influenciam seus desejos e como elas expressam essas vontades aos pais. Esses aspectos foram explorados por meio dos seguintes questionamentos e suas respectivas intenções:

Você está precisando de algum brinquedo? Visava-se, aqui, investigar o conceito de “necessidade” que as crianças atribuem aos brinquedos. A pergunta objetivava, também, entender se a criança realmente enxerga o brinquedo como uma necessidade do universo infantil, ou se a “necessidade” traduz apenas um desejo momentâneo. Além disso, pode-se explorar o entendimento da criança sobre o que significa “precisar” em relação ao consumo de brinquedos.

Por que vocês (crianças) pedem para os pais comprarem um brinquedo? Esta questão visava compreender os fatores que influenciam o desejo de aquisição de brinquedos. A questão busca ainda explorar se o pedido da criança está motivado por uma necessidade interna (uma lacuna percebida), pela influência externa (como ver outras crianças com o mesmo brinquedo), ou pelo desejo gerado por alguma fonte (como publicidade ou mídia). Também pretende avaliar como a criança interpreta e articula suas razões de consumo.

O que vocês (crianças) querem dizer quando diz para os pais que estão “precisando” de algum brinquedo? Explorar o significado subjetivo que a criança atribui à

expressão “precisar”. A indagação pretende desvendar como a criança entende e comunica seus desejos em forma de necessidade, bem como identificar se há uma internalização de padrões de consumo ou pressões sociais que moldam essa expressão de necessidade.

1.3.4. A Percepção das Crianças sobre o Acesso e a Escolha dos Brinquedos na Escola

Para finalizar o quesito **utilização e organização dos brinquedos**, as últimas questões foram formuladas e tiveram intenções específicas, que buscam explorar o acesso, a autonomia e a satisfação das crianças com os brinquedos na escola. Aqui, estão as questões e as intenções que estão por trás de cada uma delas:

Aqui na escola tem brinquedos para brincar? Esta questão buscou verificar se as crianças têm consciência e acesso aos brinquedos disponíveis na escola. Avalia, também, a percepção delas sobre a disponibilidade de materiais para brincar.

Onde ficam esses brinquedos na escola? O objetivo, aqui, era investigar se as crianças sabem a localização dos brinquedos e como eles estão organizados. A resposta pode indicar se os brinquedos estão acessíveis de maneira adequada.

Você escolhe com qual brinquedo vai brincar? Abordando os vários lados da mesma temática, o conjunto de questões até aqui registrado completa-se com mais esta, que pretendeu avaliar o nível de autonomia que as crianças têm para escolher seus brinquedos. Isso pode refletir se há liberdade de escolha ou restrições nesse aspecto.

Quando vocês pegam esses brinquedos? Completando o conjunto mencionado, esta questão visava descobrir em que momentos as crianças têm acesso aos brinquedos e se há alguma limitação de tempo ou regras específicas para o uso.

Vocês gostam dos brinquedos que tem aqui ou prefeririam outros? Quais? Por quê? Entender o grau de satisfação das crianças com os brinquedos disponíveis e se há uma demanda por outros tipos de brinquedos é também uma questão importante, para o objeto desta tese. Ela permite investigar, também, o motivo das preferências, o que pode ajudar a escola a entender melhor os interesses das crianças.

Essas perguntas visaram captar a opinião e a experiência das crianças sobre o ambiente de brincadeira na escola, permitindo melhorias e ajustes de acordo com as necessidades e desejos das crianças.

1.4. O papel da docente nas brincadeiras

No quesito papel da docente nas brincadeiras, tem-se várias questões que podem iluminar as várias facetas da problemática. **Como é a participação da professora nos momentos de brincadeira?** Pode ser uma primeira questão, cuja intenção está focada no início da exploração do papel da professora nos momentos de brincadeira das crianças, buscando entender como ela se envolve, influencia e orienta as atividades lúdicas, visando analisar o equilíbrio entre a orientação da professora e a autonomia das crianças durante as brincadeiras, além de perceber se o papel da dela varia em diferentes momentos dos contextos lúdicos. A questão pode se subdividir noutras:

Na hora que vocês estão brincando, a professora participa? Esta visava avaliar o nível de envolvimento direto da professora na brincadeira das crianças. Esta pergunta buscava identificar se a professora atua como uma facilitadora ativa, ou se sua participação é mais observadora e distante.

Como é que ela participa? Esta questão explora, em detalhes, a forma de participação da professora. A ideia é entender se ela apenas supervisiona, se guia as brincadeiras, ou se brinca junto com as crianças, em que momentos e de que maneira isso ocorre.

Elá inicia a brincadeira e depois vocês brincam sozinhos? Mais uma vez e por outro ângulo visava-se verificar se a professora tem o papel de iniciar e estruturar as brincadeiras para, depois, dar espaço às crianças para desenvolverem suas atividades de forma autônoma. A questão investiga se há uma transição de um momento guiado para outro mais independente.

O que a professora faz enquanto vocês estão brincando? Esta é outra forma, de se tirar a "prova dos novos" das respostas à questão anterior⁸². Teve a intenção de conferir se a professora participa efetivamente das brincadeiras e, se não, buscar entender o que a ela faz quando não está diretamente envolvida na brincadeira. O objetivo é investigar se ela observa, interage com outros alunos, realiza outras atividades, ou monitora de alguma forma, além de buscar compreender seu papel durante o tempo em que as crianças brincam de forma mais independente. Isso ajuda a avaliar como a professora gerencia o ambiente e o comportamento das crianças durante momentos lúdicos.

⁸² Muitas vezes, questões de controle são necessárias, para monitorar respostas apressadas ou mal dadas.

Vocês gostam que a professora brinca junto com vocês? Investigar a preferência das crianças quanto à participação da professora nas brincadeiras foi a intenção da questão. Essa pergunta busca compreender se a presença da professora é percebida de forma positiva e como ela influencia a dinâmica do brincar, avaliando o impacto do envolvimento adulto no prazer e na autonomia das crianças durante a atividade lúdica.

Ou é melhor brincar só entre vocês? É uma repetição da questão anterior por outro ângulo. Visa explorar a mesma coisa: opinião das crianças sobre a brincadeira em grupo sem a participação da professora. A ideia é entender se elas preferem brincar de forma mais independente, apenas com os colegas e como isso afeta o desenvolvimento social e a cooperação entre elas.

Prefere brincar sozinho? Aqui, buscou-se o exame da percepção das crianças sobre brincar individualmente, sem a presença de colegas, nem da professora. A questão avalia a importância da autonomia individual e como as crianças veem o valor do brincar solitário *versus* o brincar em grupo ou com a professora.

Vocês escolhem do que querem brincar, ou a professora fala do que vocês vão brincar? Buscou-se avaliar com esta questão o grau de autonomia que as crianças têm na escolha das atividades lúdicas. A questão procura entender se as brincadeiras são orientadas pela professora, ou se as crianças têm liberdade para escolher, o que pode revelar informações sobre o estímulo à criatividade, independência e tomada de decisões no ambiente escolar.

Conforme o caminho metodológico descrito no capítulo IV, a formulação e aplicação das questões conduziram à pesquisa empírica, que revelou percepções variadas e profundas das crianças sobre o brincar, permitindo uma análise detalhada de como cada grupo enxerga e valoriza diferentes aspectos dessa prática.

Com a coleta e organização dos dados qualitativos, tanto nos Círculos Epistemológicos⁸³ quanto nas entrevistas em profundidade, iniciou-se a análise baseada em categorizações que refletem as dimensões do objeto de estudo, conforme estabelecido nas questões do projeto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa, representada pelo Círculo Epistemológico de Cultura e pelas entrevistas em profundidade, busca compreender as percepções e significados atribuídos pelas crianças ao brincar e a todos os elementos que o envolvem. As percepções reveladas nos encontros coletivos coincidiram, em grande parte, com os resultados das entrevistas em

⁸³ Composto por 23 crianças no grupo experimental e 9 crianças no grupo de controle.

profundidade realizadas com seis crianças⁸⁴, especialmente em relação à consciência real e à consciência possível, conforme será demonstrado a seguir.

Para identificar aspectos da consciência possível de cada grupo, a análise compara as categorias de consciência entre as duas classes socioeconômicas – crianças da escola pública (menos favorecidas economicamente) e crianças de escola particular (mais favorecidas) - destacando como elementos da consciência de classe burguesa permeiam a classe trabalhadora.

Tal análise é necessária para compreender como influências externas – provenientes de fontes como educação formal, publicidade e imitação de comportamentos – moldam a consciência dos indivíduos, introduzindo elementos da consciência burguesa na consciência real das crianças.

Foram listadas as principais categorias da consciência burguesa para esta análise: acumulação e consumismo (ambas as manifestações da mesma categoria), em que a acumulação se apresenta como uma característica central, orientada pela exploração do outro para acumular individualmente e oposta à solidariedade; individualismo, expresso como num contrato social entre indivíduos, especialmente o de compra e venda, resolvendo-se no nível individual sem considerar interesses coletivos, o oposto da coletividade.

Outra categoria relevante foi a apropriação, que se opõe à socialização; e a industrialização, em oposição ao artesanato, que reflete a perda da criatividade do produtor direto. No artesanato, o produtor é quem cria, enquanto na industrialização o detentor do produto final não participa diretamente do processo criativo.

A pesquisa visou verificar se as percepções das crianças revelam sinais de uma consciência possível – uma forma de consciência que pode evoluir e se fortalecer em circunstâncias específicas, conforme descrito por Lucien Goldmann – ou se manifestam apenas uma consciência real, eivada de traços espúrios de consciências alienígenas. A consciência real é superficial, marcada por elementos da ideologia dominante, absorvida por meio de mecanismos ideológicos da sociedade, como a escola e os meios de comunicação de massa, sob influência da classe dominante.

A seguir, é apresentada uma análise comparativa das falas dos grupos dos universos experimental e de controle, destacando as diferenças e semelhanças em suas respostas e as possíveis implicações dessas percepções no desenvolvimento de uma consciência real ou possível, conforme a perspectiva teórica de Lucien Goldmann.

⁸⁴ Sendo 3 crianças do grupo experimental e 3 crianças do grupo de controle.

2. Categorias de Análise

2.1 Criatividade/artesanato em contraposição à industrialização

A análise da criatividade e do artesanato em contraposição à industrialização busca investigar como essas dinâmicas se manifestam nos universos experimental e de controle. O foco é examinar de que forma as crianças, em ambos os contextos, se envolvem com atividades criativas, como a confecção de brinquedos e o uso de materiais não-estruturados, ou se preferem brinquedos prontos, industrializados. Este tópico permitirá identificar as diferenças entre os dois grupos, observando se o ambiente em que estão inseridos influencia o desenvolvimento de uma consciência criativa ou se há uma maior dependência de produtos já confeccionados, limitando a expressão da criatividade. A seguir, serão apresentados os dados que surgiram nos diálogos, a fim de destacar essas características.

2.1.1 Universo Experimental

Em um diálogo nos Círculos Epistemológicos no universo experimental, observa-se uma conversa sobre materiais não-estruturados:

Pesquisadora: Vamos olhar essas coisas que a Prô Elaine trouxe. Vejam. Um monte de tampinha de garrafa. Isso pode virar um brinquedo?
 Muitas crianças: Pode!
 Pesquisadora: Vocês gostam de brincar com coisas que não são brinquedos?
 Algumas crianças: Sim!
 Outras crianças: Não!
 Pesquisadora: Vocês não gostam de brincar com coisas que não são brinquedos?
 Algumas Crianças: Não!
 J.: Eu gosto!
 D.: E eu também.
 Pesquisadora: Você gosta? Você gosta por quê?
 J.: Por causa que minha mãe deixou eu usar cola para fazer legos.
 Pesquisadora: Ah, como assim? Como que é fazer legos? Explica para a prô Elaine.
 J.: Você coloca a cola e a tampinha, aí você coloca a outra tampinha, aí você começa a colar um monte e vira uma torre para virar também um lego.
 Pesquisadora: Sério que você faz isso?
 J.: Sim.
 M.: Eu também (Círculos Epistemológicos, apêndice II)⁸⁵.

⁸⁵ Em todos os depoimentos, as transcrições respeitaram a fonética original, tentando reproduzi-las o mais fielmente possível na ortografia, mantendo, por isso o "dialeto" e o estilo das e dos participantes.

O diálogo revela uma diversidade de respostas das crianças em relação ao brincar com objetos que não são brinquedos, com algumas mostrando resistência e outras, como J. e M., expressando entusiasmo e criatividade. A criação de legos com tampinhas de garrafa, descrita por J., demonstra uma forte inclinação para a consciência possível, onde a inventividade, o uso de materiais simples e a autonomia são valorizados. A influência familiar também desempenha um papel importante, incentivando J. a explorar materiais de maneira criativa. Além disso, o reconhecimento de M. de que também gosta desse tipo de brincadeira sugere que o brincar criativo pode ser compartilhado e difundido entre as crianças, promovendo um ambiente de cooperação e socialização.

Vejam-se as respostas subsequentes:

Pesquisadora: Você gosta de brincar com brinquedo pronto já aqueles que compra na loja esse que a M. brincou não compra na loja, né?

Algumas crianças: Não.

Pesquisadora: Tem que fazer. Aí eu vou te perguntar uma coisa M., você gosta mais de brincar com brinquedo que você fabricou? Ou com um brinquedo que comprou na loja?

M.: Eu gosto dos dois.

Pesquisadora: Mas tem um que você mais?

M.: O de fazer, porque é mais legal (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

O diálogo com M. revela uma preferência pela criação de seus próprios brinquedos, o que reflete traços claros de consciência possível. Ao valorizar o processo criativo e o engajamento proporcionado pela fabricação de brinquedos, M. demonstra que o ato de brincar pode ser uma oportunidade para desenvolver a autonomia e explorar a criatividade, em vez de depender exclusivamente de produtos industrializados. Essa postura contrasta com a **consciência real**, que privilegia o consumo e a industrialização e destaca o valor de um brincar mais autônomo e flexível, onde as regras e os objetos são moldados pela própria imaginação da criança.

Ainda em diálogo com as crianças de maneira coletiva sobre materiais não-estruturados:

Pesquisadora: Isso aqui, que vocês estão mexendo é brinquedo?

Muitas crianças: Sim! Sim!

Pesquisadora: Sim? Fala para o Prô.

M: Por causa que dá para fazer um monte de coisa.

Pesquisadora: Ah! Mas é brinquedo que compra na loja?

M: Não.

Pesquisadora: Não. E fala para mim. Seria mais legal brincar com essas coisas aqui ou com um brinquedo de loja?

L: Com esses aqui.

Pesquisadora: Por quê?

L: Porque dá para brincar com um monte de coisa.
 Pesquisadora: Dá para inventar mais coisas, seria isso?
 L: É isso.
 Pesquisadora: M, o que está fazendo aí?
 M: Comidinhas.
 Pesquisadora: Comidinhas?
 M: Sim (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

Embora a pesquisa não tenha como foco principal a comparação entre o material não-estruturado e os brinquedos industrializados, o diálogo das crianças revela uma preferência clara pelo material não-estruturado, destacando sua capacidade de permitir "fazer um monte de coisa" e "inventar mais coisas". Em contraste, o brinquedo industrializado, ao ter um fim em si mesmo, determina como a criança deve brincar, limitando sua liberdade criativa. O material não-estruturado, ao contrário, desafia a criança a ser criativa, a reinventar o uso dos objetos e a criar novas narrativas, o que é fundamental para o desenvolvimento de um brincar potente. Pequenos diálogos, seja de forma coletiva, seja individual, confirmam essa percepção, sugerindo que o material não-estruturado tem um potencial significativo para promover a autonomia, a imaginação e a socialização, enquanto os brinquedos industrializados reforçam uma forma mais restritiva e dirigida de brincar.

Outra constatação da consciência possível por meio do diálogo em Círculo Epistemológico, ocorreu durante uma conversa sobre a construção de brinquedos artesanais:

Pesquisadora: Essas coisas que você constrói, você constrói aqui na escola ou em casa?
 M.: Nós 'constrói' lá em casa e depois nós podemos também levar para a reunião da escola para nós 'brincar'.
 Pesquisadora: Ah, é?
 M.: Sim, Em casa e também para 'levar' para cá para todos.
 Pesquisadora: Aqui, a professora já construiu esses brinquedos com você?
 Várias crianças: Não.
 Pesquisadora: Não? Quem deu essa ideia de construir brinquedo?
 J.: É por causa que eu vi o brinquedo na internet (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

O diálogo evidencia que não há um envolvimento pedagógico direto no processo de construção de brinquedos, o que poderia ser uma oportunidade de estimular o desenvolvimento da criatividade/artsanato, fator contrário à industrialização e ao consumismo entre as crianças. Em vez disso, a inspiração para a criação de brinquedos vem de fontes externas, como a internet, conforme relatado por J. Isso reflete uma autonomia e iniciativa individuais, onde as crianças, mesmo sem o apoio direto do adulto, estão encontrando maneiras de explorar a criatividade. No entanto, a falta de mediação e orientação dentro do ambiente escolar pode limitar o desenvolvimento social e coletivo dessas

experiências, o que enfraquece a possibilidade de incentivar uma prática mais colaborativa e de socialização em torno do brincar.

Nas entrevistas em profundidade, sobre a mesma categoria de criatividade/artesanato – em contraposição à industrialização e ao consumismo, tem-se:

Pesquisadora: [...] Mas você já montou algum tipo de brinquedo para você?
 Barbie: Não, só de papel.
 Pesquisadora: Ah, de papel? Como que era?
 Barbie: Eu, eu, na verdade ainda eu monto. Eu faço um coraçãozinho, um rostinho e uma linguinha de cachorro. Aí eu faço os móveis para casa.
 Pesquisadora: Ah, é? E você faz isso aonde?
 Barbie: Na minha casa, eu corte os papéis.
 Pesquisadora: E você gosta?
 Barbie: Muito.
 Pesquisadora: E quem te ajuda a montar essas coisas, a construir isso?
 Barbie: Só eu.
 Pesquisadora: Só você?
 Pesquisadora: E onde foi que você viu isso? Que faz sozinha?
 Barbie: A minha amiga que me ensinou.
 Pesquisadora: Será que ela viu aonde isso?
 Barbie: Não, ela que sabe fazer mesmo. Aí eu fui lá e eu também fiz, aí eu consegui fazer. Aí eu fiz uma casinha para o cachorro, bebida, comida.
 Pesquisadora: Ah, é?
 Barbie: Sim, presente, roupinhas (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

A fala de Barbie é predominantemente marcada pela consciência possível. Ela demonstra criatividade, autonomia e solidariedade ao fabricar seus próprios brinquedos e compartilhar essa experiência com uma amiga. A criação de brinquedos de papel e a capacidade de transformar objetos simples em brinquedos mostram que o ato de brincar, para Barbie, não depende de objetos prontos ou comprados (característicos da consciência real), mas sim de sua capacidade de criação e interação social. Embora haja uma leve menção à mãe costurando um brinquedo, o foco principal da fala de Barbie está na sua independência e no seu envolvimento com o processo de fabricação de brinquedos, revelando uma forte inclinação para a consciência possível.

Ainda com a criança Barbie, observe-se o diálogo sobre materiais não-estruturados:

Pesquisadora: Ah, tá. Aí, tem algum brinquedo que não é comprado na loja (referindo-se aos materiais não-estruturados)?
 Barbie: Sempre.
 Pesquisadora: Qual?
 Barbie: Porque quando você tem um brinquedo velho, igual esses, você constrói.
 Pesquisadora: Esse qual?
 Barbie: Esses peixinhos.
 Pesquisadora: Ah, essas coisas aqui? (apontando para os materiais não estruturados). Isso aqui não é brinquedo?
 Barbie: Sim, você pode pegar uma madeira de peixe e botar uma varinha embaixo.
 Pesquisadora: Ah, então existe coisa que não é brinquedo que vira brinquedo?

Barbie: Sim, tipo na festa da minha irmã, tinha essas varinhas.
 Pesquisadora: Ah, entendi. Então dá pra brincar?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: E você gosta de brincar com coisas que não é às vezes um brinquedo mesmo? Você gosta de brincar de coisas que às vezes não é brinquedo?
 Barbie: Tipo, se algumas coisas não é brinquedo e eu tenho que construir, tudo bem, eu faço.
 Pesquisadora: Você constrói?
 Barbie: Sim (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Neste diálogo, não há evidência de uma forte manifestação de consciência real, pois Barbie não depende de brinquedos comprados ou prontos para brincar. Pelo contrário, ela valoriza a reutilização e redefinição de objetos, o que vai contra a lógica de consumismo e apropriação presente na consciência real. Barbie demonstra, claramente, uma consciência possível no diálogo, ao valorizar a transformação de objetos não estruturados em brinquedos e ao enfatizar sua capacidade de criar novas formas de brincar com materiais simples. Ela revela uma visão lúdica que transcende a necessidade de objetos comprados, destacando a importância da criatividade e da flexibilidade no ato de brincar. A referência à festa da irmã também indica um contexto de socialização, onde a interação coletiva potencializa o brincar e, portanto, Barbie apresenta uma consciência possível predominante, que se manifesta através da sua habilidade de transformar objetos cotidianos em brinquedos e de ver o brincar como uma atividade coletiva e criativa.

E continua:

Pesquisadora: [...] Você brinca com coisas que não são brinquedos ou você brinca mais com coisas que são brinquedos?
 Barbie: Coisas que são brinquedos e coisas que não são brinquedos.
 Pesquisadora: Coisas que não são brinquedos, você brinca mais aonde?
 Barbie: É tipo, eu levo minha bebê Reborn para dar um passeio. Aí de vez em quando eu boto ela para dormir, boto ela para comer, mas é de mentira. A mamadeira dela só pode colocar água.
 Pesquisadora: 'Tá, entendi, mas você falou que brinca com brinquedo que não é brinquedo, né? Mas esses brinquedos que não são brinquedos, eles ficam aonde?
 Mais aonde? Fica mais na escola, mais na casa? Fica aonde?
 Barbie: Mais na minha casa e mais na escola, porque na casa pelo menos está em segurança.
 Pesquisadora: Mas na escola não tem esse tipo de brinquedo? Você já construiu algum brinquedo aqui na escola?
 Barbie: Já.
 Pesquisadora: O que você construiu?
 Barbie: Na verdade não. Mas na minha casa, eu pego um papelão eu corto fingindo que é uma abelha e eu boto cola e espero para secar.
 Pesquisadora: Ah, entendi.
 Barbie: Mas eu colo com cola quente, por isso que eu não pode mexer, eu pedi para a minha mãe (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Barbie demonstra uma oscilação entre a consciência real e a consciência possível. O uso de brinquedos comprados, como a "bebê *Reborn*", reflete uma certa dependência de objetos prontos e estruturados, típicos da consciência real. No entanto, sua capacidade de transformar materiais simples, como o papelão, em brinquedos, bem como sua flexibilidade em brincar tanto na escola quanto em casa com objetos não estruturados, revela uma forte predominância de consciência possível. Barbie demonstra criatividade, autonomia e um espírito de transformação, o que sugere que, apesar da presença de traços de consciência real, sua percepção do brincar é amplamente moldada pela consciência possível.

Ao ser questionada sobre seu gosto pelos brinquedos disponíveis na escola, segue-se a seguinte conversa:

Pesquisadora: [...] Você gosta desses brinquedos que tem aqui na sala ou você gostaria que tivesse outros?
 Barbie: Tivessem outros.
 Pesquisadora: Quais?
 Barbie: Uma cozinha de mentira que uma vez eu fiz uma cozinha era desse tamanho, mas era de papelão agora eu tenho uma cozinha, eu também fiz as panelinhas, na verdade as panelinhas já tinham (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo revela uma predominância da consciência possível, já que Barbie expressa um desejo por brinquedos que permitam mais flexibilidade e criatividade. Sua menção de ter fabricado uma cozinha de papelão e de panelinhas destaca sua capacidade de transformar objetos simples em brinquedos, refletindo uma visão lúdica que valoriza a autonomia e a criatividade. Barbie mostra que prefere brinquedos que envolvam o ato de criar e construir, o que reflete uma abordagem ativa e imaginativa do brincar.

Agora, em conversa com a criança Ladybug, o diálogo discorreu a respeito de brinquedos que não são comprados em loja:

Ladybug: Ela foi fazer... Aí... Eu 'tava... Aí... Aí eu fui fazer um brinquedo.
 Pesquisadora: Que brinquedo você foi fazer?
 Ladybug: Eu ia tentar fazer um... Uma abelha, só que eu não consegui.
 Pesquisadora: Uma abelha com o quê que você ia fazer?
 Ladybug: Eu ia fazer com... Com... Com papel colorido.
 Pesquisadora: Ah, uma abelha com papel colorido?
 Ladybug: Sim (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo com Ladybug revela alguns traços de criatividade e autonomia no ato de brincar. Mesmo sem conseguir concluir a confecção do brinquedo, a iniciativa de tentar fazer uma abelha com materiais simples, como o papel colorido, demonstra que Ladybug valoriza o processo de criação manual. Esse comportamento indica, mais uma vez, que a criança não

depende apenas de brinquedos prontos ou comprados, mas tenta utilizar sua imaginação e os recursos disponíveis para construir algo novo.

Ao ser questionada se prefere brincar com brinquedo na sala ou no parque, segue o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Aqui na escola você brinca mais na sala com brinquedo ou no parque?
 Ladybug: No parque.
 Pesquisadora: Qual você gosta mais, de brincar na sala com brinquedo ou no parque?
 Ladybug: No parque.
 Pesquisadora: Por quê?
 Ladybug: Porque lá tem espaço suficiente pra correr.
 Pesquisadora: Espaço suficiente pra correr.
 Ladybug: É (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Este diálogo revela uma preferência clara de Ladybug pelo brincar em espaços abertos, como o parque, em vez de ambientes fechados, como a sala de aula, onde o brincar está mais vinculado ao uso de brinquedos estruturados. A escolha do parque por ter "espaço suficiente para correr" reflete traços de consciência possível, pois Ladybug valoriza a liberdade e a flexibilidade que um ambiente mais amplo proporciona para a atividade lúdica. O parque, ao contrário da sala de aula, permite um brincar menos limitado por objetos e regras, onde o movimento e a interação com o espaço são centrais, possibilitando uma maior autonomia e exploração criativa.

Com Ladybug, também houve o manuseio e o diálogo⁸⁶ sobre materiais não-estruturados e sobre isso discorreu-se:

Pesquisadora: Ladybug, issos aqui são brinquedos (materiais não estruturados)?
 Ladybug: Sim.
 Pesquisadora: Compram na loja isso?
 Ladybug: Não.
 Pesquisadora: Ah, isso aqui é brinquedo?
 Ladybug: Sim.
 Pesquisadora: É? Então fala pra mim por que é brinquedo?
 Ladybug: Porque isso aqui é feito de, isso aqui é feito eu acho que de estrela, isso aqui foi feito de rolo.
 Pesquisadora: De rolo. Mas ele é brinquedo?
 Ladybug: Sim.
 Pesquisadora: Ele é brinquedo?
 Ladybug: Sim.
 Pesquisadora: E dá pra brincar com o que disso?
 Ladybug: Dá pra brincar de cozinhar.
 Pesquisadora: Como que é isso?
 Ladybug: Tipo assim, que a gente tem uma massinha, a gente faz assim (imitando um rolo de abrir massas).
 Pesquisadora: Ah, tipo a massa de pão?

⁸⁶ O diálogo completo pode ser conferido no apêndice II da pesquisa.

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Ah, Entendi. O que mais aqui que dá pra brincar?

Ladybug: Isso (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Pesquisadora: O que é isso? O que você acha que dá pra fazer com isso?

Ladybug: Eu acho que dá pra...por assim...

Pesquisadora: O que seria isso?

Ladybug: Seria uma torre (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo inteiro neste campo destaca a criatividade, que é característica do artesanato, em oposição à industrialização, sendo um reflexo da consciência possível. Esse tipo de demonstração de criatividade no uso de materiais não-estruturados está diretamente associado à classe social à qual Ladybug pertence, dentro do universo experimental. Crianças desse grupo, que não têm o mesmo acesso a brinquedos comprados e estruturados, como as do grupo de controle, tendem a ter uma consciência possível mais aprofundada, onde o artesanato e a improvisação substituem a dependência de objetos da indústria infantil, que tem sido uma das linhas produtivas mais lucrativas do mercado. A criatividade de Ladybug, ao transformar itens simples, como rolos, em brinquedos para "cozinhar" ou construir torres, reflete não apenas uma habilidade individual, mas também as condições socioeconômicas de seu contexto. Essa consciência possível, baseada na criação manual e na flexibilidade, surge como uma alternativa ao consumismo típico da consciência real, mais ligado ao acesso a brinquedos industrializados.

Portanto, o diálogo não só destaca a criatividade de Ladybug, mas também revela como o ambiente socioeconômico da classe trabalhadora, representado pelo grupo experimental, favorece uma maior autonomia e inovação no brincar, desenvolvendo habilidades que são características da consciência possível e do artesanato, em oposição à dependência de objetos pré-fabricados típica da consciência real.

A partir deste ponto, destaca-se a entrevista qualitativa realizada com a criança Wandinha, nesta categoria da pesquisa. Sobre fabricar algum brinquedo para brincar, o diálogo segue da seguinte forma:

Pesquisadora: [...] Você fabrica algum brinquedo pra você brincar?

Wandinha: Em casa, sim. A mamãe pode comprar uma caixa. Aí eu coloco um monte de coisa lá e pego pra brincar.

Pesquisadora: Que monte de coisa é essa?

Wandinha: Tipo, meu celular. Também eu pego um pouquinho de papel, recorto e faço tipo um *Ipad*.

Pesquisadora: Ah, é? Você gosta? E onde você vê pra fazer isso?

Wandinha: Eu faço com a minha imaginação.

Pesquisadora: Com a sua imaginação? Esse tipo de brinquedo que você me falou, compra na loja?

Wandinha: Não, Você faz em casa.

Pesquisadora: E usa o quê pra fazer?

Wandinha: Tipo papel se for um iPad. Também de caixa se você quiser fazer tudo. E também uma caixa de sapato pra colocar dentro (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo com Wandinha oferece uma rica oportunidade de análise, contrapondo os conceitos de artesanato e criatividade, característicos da consciência possível, com a industrialização e o consumismo, associados à consciência real. Sua fala destaca a capacidade de usar a imaginação e materiais simples para criar brinquedos próprios, refletindo uma abordagem mais artesanal e criativa, típica da consciência possível. Ao fabricar brinquedos com materiais como papel e caixas, Wandinha demonstra inovação e criatividade a partir dos recursos disponíveis. Esse comportamento contrasta com a consciência real, associada à industrialização, onde brinquedos são prontos e padronizados, limitando a exploração criativa. Embora Wandinha mencione o uso do celular, um objeto industrializado, ela o insere em um contexto criativo, misturando-o com sua fabricação artesanal, evidenciando sua habilidade de combinar elementos de ambas as consciências, com predominância da consciência possível.

Pesquisadora: Tem algum outro brinquedo que não compra na loja? Eu acho que você já falou hoje.

Wandinha: Ah, o que você fabrica mesmo em casa.

Pesquisadora: Ah, o que você fabrica em casa não se compra na loja?

Wandinha: Não, você mesmo que faz (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

A fala de Wandinha revela a predominância da consciência possível, em que ela reconhece que o ato de brincar pode estar profundamente conectado à criatividade e ao artesanato, em oposição à consciência real e à lógica da industrialização. O fato de que ela prefere criar seus próprios brinquedos em casa, em vez de depender de brinquedos comprados, demonstra uma valorização do processo criativo e do fazer manual, típicos da consciência possível infantil, que promove maior liberdade, inovação e exploração no brincar. Essa distinção entre brinquedos fabricados e comprados reflete uma visão mais autônoma e imaginativa do brincar, onde a criança exerce controle sobre o processo lúdico e se torna criadora de seus próprios objetos e narrativas.

Quando questionada sobre a preferência:

Pesquisadora: Qual você acha mais legal?

Wandinha: O que eu mesmo fabrico.

Pesquisadora: Por quê?

Wandinha: Porque pra chegar na loja demora muito.

Pesquisadora: Ah, demora muito pra chegar na loja?

Wandinha: Aham, Então é melhor você fabricar que você vê como você fabrica.

Pesquisadora: Você vê como você fabrica e essa parte, ela é... você acha mais legal?

Wandinha: Sim, Porque é mais rápido (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

A fala de Wandinha sobre a demora para ir à loja pode estar diretamente ligada às condições socioeconômicas de sua família, em que a compra de brinquedos prontos envolve o tempo e a disponibilidade financeira. Para muitas famílias de menor poder aquisitivo, adquirir brinquedos pode não ser uma prioridade e o acesso a esses itens frequentemente depende de recursos limitados. Assim, a “demora” para comprar brinquedos simboliza as barreiras financeiras enfrentadas por Wandinha e sua família.

Essa realidade ajuda a explicar por que Wandinha valoriza tanto o artesanato e a fabricação própria de brinquedos. Ao criar seus próprios objetos de brincar, ela supera as limitações financeiras e evita depender da compra de produtos prontos, reforçando sua autonomia e criatividade. Fabricar brinquedos em casa, permite-lhe continuar explorando e se divertindo, sem as restrições impostas pela necessidade de comprar, revelando uma adaptação prática às suas circunstâncias.

Dessa forma, a preferência de Wandinha por fabricar seus próprios brinquedos reflete uma resposta criativa às condições econômicas da sua família. Ao transformar a falta de recursos em oportunidade para exercitar a criatividade, ela mantém sua autonomia lúdica. Esse comportamento é um exemplo claro da consciência possível, em que a criança encontra maneiras de brincar e explorar o mundo por meio de suas próprias criações, superando as limitações socioeconômicas.

A pesquisadora e a criança Wandinha conversam sobre materiais não-estruturados⁸⁷:

Pesquisadora: Ah, que legal! E você acha que é legal assim esse tipo de coisa para brincar?

Wandinha: Sim, aí você pode fingir que isso daqui é liso isso aqui pode ser o negócio de colocar o ovo e pronto.

Pesquisadora: Interessante. E isso aqui olha, isso?

Wandinha: Não é.

Pesquisadora: Não é o quê?

Wandinha: Comprado na loja.

Pesquisadora: Não é comprado na loja?

Wandinha: Não.

Pesquisadora: Mas dá pra brincar?

Wandinha: Dá.

Pesquisadora: Como que dá para brincar?

Wandinha: Um negócio de vigiar as pessoas.

Pesquisadora: Um binóculo?

Wandinha: Sim. E também o nariz do Pinóquio (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

⁸⁷ Essa é apenas uma amostra do diálogo entre a pesquisadora e Wandinha; o teor completo pode ser verificado no apêndice II ao final do trabalho.

O diálogo demonstra que Wandinha se engaja em um brincar que contraria a lógica da industrialização, característica de traços espúrios da consciência real que são introjetados na consciência infantil. Ao usar materiais não-estruturados, ela expressa uma forma de resistência ao consumismo e ao uso de brinquedos comprados, mostrando que é possível brincar de forma criativa e autônoma, sem depender de produtos fabricados. Essa postura está em forte contraste com a consciência real, que valoriza a padronização e a dependência de brinquedos industrializados. Wandinha revela, assim, uma consciência possível, onde a imaginação e o uso de materiais simples assumem o lugar central no brincar, promovendo uma visão mais criativa e socialmente integrada da experiência lúdica.

2.1.2 Universo de Controle

Em diálogo com crianças do universo de controle, na mesma categoria (brinquedos estruturados e não-estruturados), observou-se uma manifestação de consciência possível, quando o assunto foi a preferência por brinquedos comprados ou não:

Pesquisadora: [...] De qual vocês gostam de brincar mais? De brinquedo comprado da loja ou coisas que as vezes não são brinquedos que compram na loja?

H: Coisas que não são comprados na loja.

Pesquisadora: Fala pra mim por que.

H: Porque é mais legal.

Pesquisadora: Mais legal por que, H?

H: Porque dá pra fazer coisas.

Pesquisadora: O que, por exemplo?

H: Tipo com uma caixa de papelão uma casa.

Pesquisadora: E onde você fez isso? Onde você viu isso?

H: No Youtube.

Pesquisadora: Então, você pode pegar coisas que não compra na loja e fazer brinquedos p'ra brincar. Entendi. E você, gosta de brincar mais com brinquedo da loja ou brinquedo que não é brinquedo?

LO: Não é brinquedo.

Pesquisadora: Por quê?

LO: Porque eu pego uma caixa de papelão e por uma luz e fazer uma televisão, aí no jornal. O jornal da TV.

Pesquisadora: Ah da TV. Então, você pega uma caixa transforma em uma TV Faz um corte.

LO: Faz um corte, Pega um papel escreve algumas coisas e aí eu faço no jornal.

Pesquisadora: Mas você chegou a fazer isso aí já?

LO: Nunca.

Pesquisadora: Mas você viu onde?

LO: No Youtube.

Pesquisadora: No Youtube, mas ninguém... Na casa Alguém já falou pra fazer essas coisas?

LO: Na biblioteca da pepa pig.

Pesquisadora: E vocês, gostam de coisas que é comprado na loja ou aquelas coisas que não compram na loja e dá pra brincar?

LD: Coisas que não são compradas na loja.

Pesquisadora: Por quê?

LD: Caixa de papelão e um papel pra colar na caixa.
 Pesquisadora: Por quê?
 LD: Porque dá pra fazer, talvez, aquelas roupas de pirata.
 Pesquisadora: Ah, é?
 LD: É.
 Pesquisadora: Vai falando. Quero saber.
 LD: E também, dá pra fazer um monte de coisas, como brincar que é uma loja (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Esse diálogo revela a presença de traços de consciência possível no grupo de controle, mas destaca que esses traços não surgem como resultado de uma mediação pedagógica direta por parte dos professores e, mas por meio da influência de mídias digitais, especialmente vídeos vistos no *YouTube*. As crianças demonstram criatividade e interesse em utilizar materiais não-estruturados (como caixas de papelão), para criarem suas próprias brincadeiras e brinquedos, o que é um traço da consciência possível. No entanto, a origem dessa criatividade não vem de uma prática pedagógica incentivada no ambiente escolar, mas de conteúdos vistos *online*, o que ressalta a crescente influência das mídias digitais na construção das formas de brincar das crianças.

2.2 Coletividade

O presente tópico buscou analisar como as crianças dos universos experimental e de controle vivenciam as dinâmicas de brincar, sob a perspectiva da coletividade, em contraposição ao individualismo, característico da consciência real introjetada, para verificar a presença da consciência possível.

2.2.1 Universo Experimental

Nos Círculos Epistemológicos a respeito da seriedade do brincar, verifica-se:

Pesquisadora: É sério ou não é serio? Vamos lá. Quem disse que é sério pode me falar porque é sério?
 M: É sério porque precisa brincar direitinho com a amiga.
 Pesquisadora: É sério porque não pode brincar de qualquer jeito? É isso?
 M: É (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

Se a fala de M. for interpretada como uma expressão de preocupação com o bem-estar da colega, o diálogo passa a refletir mais traços da consciência possível do que da consciência real. A seriedade atribuída ao brincar não seria apenas um reflexo de normas sociais rígidas,

mas um cuidado em garantir que a brincadeira seja agradável e respeitosa para ambas as crianças. Isso indica uma preocupação com a colaboração, o respeito mútuo e a empatia, características que são centrais à consciência possível infantil, em que o brincar é visto como uma oportunidade para fortalecer os laços sociais e promover a solidariedade. Assim, o ato de "brincar direitinho" seria uma forma de cuidar e preservar a qualidade das interações, ao invés de simplesmente seguir regras pré-determinadas.

Sobre onde eles se sentem melhor para brincar, tem-se:

Pesquisadora: Aonde que você se sente melhor para brincar?
 J.: No parquinho.
 Pesquisadora: Aonde tem esse parquinho? Aqui?
 J.: Sim.
 [...]
 Pesquisadora: Olha qual que é a pergunta aonde que você se sente melhor pra brincar?
 Todos: No parquinho.
 Pesquisadora: No parquinho, então está bom. Agora eu vou perguntar para vocês, quais são os espaços de brincar que tem aqui na escola?
 J.: O parquinho.
 A.L.: No pátio.
 Pesquisadora: No pátio? Só tem o pátio para brincar aqui ou tem outro lugar?
 J.: Tem outro lugar.
 Pesquisadora: Qual?
 J.: O parquinho (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

A preferência pelo parquinho reflete uma rejeição do individualismo e uma valorização do coletivo, característica da consciência possível. No parquinho, as crianças têm a oportunidade de brincar juntas, fortalecer os laços sociais, praticar a solidariedade e a cooperação, características que contrastam com o enfoque no individualismo da consciência real. Este espaço aberto e social oferece mais liberdade e oportunidade de interação do que ambientes mais controlados, como a sala de aula, onde o individualismo e a regulação são mais evidentes.

Ao conversar com a criança Barbie a respeito do que é o brincar, o seguinte diálogo ocorreu:

Pesquisadora: Ah, você falou que é uma coisa que todo mundo faz. Quem que é esse todo mundo? Quem aqui é todo mundo que brinca?
 Barbie: Minha irmã, meu primo Murilo, a minha prima Manoela brinca de vez em quando e minha tia Camila, ela só fica me dando doce.
 Pesquisadora: Mas brincar é de adulto, de criança, é de todo mundo? O que você acha?
 Barbie: De todo mundo.
 Pesquisadora: Ah, qualquer pessoa de qualquer idade pode brincar?
 Barbie: Sim (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Esse diálogo reflete a perspectiva de Barbie sobre o brincar, evidenciando uma visão de coletividade que se opõe ao individualismo. Quando a criança afirma que "todo mundo" pode brincar, incluindo adultos e crianças, ela demonstra uma concepção de brincar como uma atividade universal e inclusiva, não restrita a um grupo específico. Essa visão está alinhada com a consciência possível, na qual o brincar é visto como uma prática coletiva e colaborativa, envolvendo diferentes pessoas, independentemente da idade.

E sobre a importância do brincar, ela continua:

Pesquisadora: Não pode brincar de madrugada. Mas é importante brincar?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: Por quê?
 Barbie: Porque é uma atividade.
 Pesquisadora: É uma atividade séria?
 Barbie: É.
 Pesquisadora: Ou é uma coisa que não tem importância?
 Barbie: É uma atividade séria.
 Pesquisadora: Séria para quem?
 Barbie: Para nós todos
 [...]
 Pesquisadora: [...]É importante brincar?
 Ladybug: É.
 Pesquisadora: Por quê?
 Ladybug: Porque a gente tem que, a gente tem que aproveitar a nossa idade.
 Pesquisadora: A nossa idade é com essa idade que brinca?
 Ladybug: Não, com qualquer idade.
 Pesquisadora: Com qualquer idade que brinca, principalmente nessa idade sua, é?
 Ladybug: Sim (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Ao afirmar que o brincar é sério e importante "para nós todos", Barbie manifesta um traço da consciência possível típico da infância, demonstrando solidariedade e preocupação com o coletivo. A resposta destaca a importância do brincar como um valor social e uma prática coletiva, o que está alinhado com a consciência possível e não sugere um movimento em direção à consciência real.

O diálogo com Ladybug reflete um entendimento de que o brincar é essencial em todas as fases da vida, não apenas na infância. A importância que ela dá ao "aproveitar a idade" sugere uma valorização do presente e do brincar como uma forma de socialização e integração. Ao mesmo tempo, sua visão de que o brincar é para "qualquer idade" revela uma abordagem mais coletiva e flexível, típica da consciência possível, que transcende a rigidez das categorias etárias e promove a interação intergeracional por meio do ato lúdico.

Sobre a preferência pelo local de brincadeira, o seguinte diálogo ocorre:

Pesquisadora: Aí então a 'pro vai te perguntar assim, aonde que você se sente melhor para brincar? Qual lugar que você acha o melhor de todos?

Barbie: No balanço.
 Pesquisadora: Da casa ou da escola?
 Barbie: Da escola.
 Pesquisadora: Então, aonde você se sente melhor para brincar? Aonde você prefere brincar? Qual o melhor lugar de todos para você?
 Barbie: Oh, é quando tá, quando tá, é.... meio, quando a minha irmã chega eu brinco só um pouquinho, aí na escola eu brinco um monte, porque lá tem muito espaço para brincar.
 Pesquisadora: Ah, na escola tem muito espaço para brincar?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: Você brinca em casa também, mas você acha que é mais pouquinho?
 Barbie: Sim, porque lá só tem uma rede.
 Pesquisadora: Ah, entendi. Então, onde você costuma brincar mais? Em casa ou na escola?
 Barbie: Na escola (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Barbie, ao expressar sua preferência pela escola devido ao espaço maior, pode estar demonstrando tanto a consciência real quanto a consciência possível. Se, por um lado, ela valoriza o espaço físico e os recursos materiais disponíveis na escola, por outro, essa preferência pelo ambiente escolar também pode ser interpretada como uma valorização do espaço coletivo e das oportunidades de socialização que ele oferece, o que se alinha à consciência possível. Portanto, Barbie está expressando uma visão que combina os elementos de ambas as consciências, com um possível destaque para a consciência possível na medida em que o espaço coletivo é preferido ao privado.

Ladybug sobre a importância do brincar, proporciona o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Então, para criança é importante brincar?
 Ladybug: É porque, como a gente é criança, a gente tem que aproveitar a nossa idade.
 Pesquisadora: É? Explica melhor, para a pró. Como assim, aproveitar melhor?
 Ladybug: Quando a gente é criança, a gente tem que aproveitar melhor a nossa idade.
 Pesquisadora: A nossa idade.
 Ladybug: Porque a gente tem que sair um pouco do celular e aproveitar a nossa idade e brincar um pouco.
 Pesquisadora: E brincar, então, é importante para as crianças porque você falou assim que tem que aproveitar a idade. É nessa idade que brinca?
 Ladybug: Da minha idade, sim.
 Pesquisadora: Sim. Outra idade não pode?
 Ladybug: Até pode, todo mundo pode brincar.
 Pesquisadora: Ah, é?
 Ladybug: Até adulto pode, até adolescente, até criança (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

No diálogo, Ladybug demonstra uma predominância de consciência possível, especialmente em sua visão da brincadeira como uma atividade importante e necessária para crianças, além de sua inclusão de todas as idades no ato de brincar. Ela valoriza o brincar como parte essencial da infância, destacando a importância de "aproveitar a idade" e evitar o

uso excessivo de tecnologia. A flexibilidade de sua visão sobre quem pode brincar reflete uma abordagem integradora e coletiva, características fortes da consciência possível. No entanto, há também traços de consciência real, como sua percepção da relação entre idade e o brincar e a distinção clara entre o brincar e o trabalho, que mostram uma internalização das normas sociais que organizam as atividades humanas.

Sobre preferencia de brincar sozinha ou em grupo, Ladybug fala:

Pesquisadora: Ou é melhor brincar sozinho? Ou é melhor brincar só entre vocês crianças?

Ladybug: É melhor brincar só entre a gente.

Pesquisadora: Mas você 'tá falando que gostaria que a professora brincasse, né?

Ladybug: Sim. Só que eu não sei qual que é. Eu gostaria que ela brincasse com todo mundo criança (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Este diálogo revela um interessante equilíbrio entre consciência real e consciência possível em Ladybug. Por um lado, ela valoriza a socialização entre crianças e o brincar coletivo, típico da consciência possível, em que a interação entre pares é central. Ao mesmo tempo, Ladybug expressa uma certa hesitação sobre o papel da professora no brincar, o que sugere uma internalização da hierarquia e dos papéis sociais tradicionais do ambiente escolar, traços da consciência real. No entanto, seu desejo de incluir a professora na brincadeira reflete uma abertura à inclusão e uma solidariedade, indicando que, embora os papéis sociais sejam reconhecidos, Ladybug busca uma forma de integração que transcenda as barreiras hierárquicas. Isso revela uma combinação das duas formas de consciência, com uma inclinação para a consciência possível, através do desejo de um brincar mais inclusivo e coletivo.

O diálogo continua:

Pesquisadora: Então, assim. Você gosta de brincar sozinha?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Você gosta de brincar entre amigos?

Ladybug: Sim (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Este diálogo revela predominantemente traços de consciência possível em Ladybug, com ênfase na socialização e na valorização das relações coletivas durante o ato de brincar. Sua preferência por brincar entre amigos, em vez de brincar sozinha, reflete uma visão em que a interação social é o aspecto central da atividade lúdica.

No grupo experimental, não houve nenhum indício de propostas de brincadeiras que envolvessem o coletivo, exceto as que os próprios alunos inventaram. Em um dia da pesquisa

de campo, a pesquisadora propôs às crianças a brincadeira do "Corre Cotia", na qual percebeu que eles não sabiam brincar e até pediram que ela voltasse mais vezes à escola para brincar com eles desse tipo de brincadeira. Isso pode ser verificado no diálogo:

Pesquisadora: [...] Vocês brincam de outra brincadeira sem ser com brinquedo?
 Ladybug: Não.
 Pesquisadora: Mas antes, lá quando você falou assim que quando está chovendo vocês vão lá no coberto, vocês brincam de algumas coisas lá. Você falou uns nomes.
 Ladybug: É, esconde-esconde, pega-pega, polícia e ladrão...
 Pesquisadora: Isso aí, quem que escolhe pra vocês brincarem? Vocês ou a Pro?
 Ladybug: A gente.
 Pesquisadora: Vocês que escolhem mesmo?
 Ladybug: É, porque a gente que inventa essas brincadeiras (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Esse diálogo revela que, embora a professora não proponha brincadeiras coletivas, as próprias crianças, como Ladybug, têm preferência por esse tipo de interação social e criam suas próprias brincadeiras, como "Esconde-Esconde", "Pega-Pega" e "Polícia e Ladrão". O fato de que são as crianças que escolhem e inventam essas brincadeiras demonstra uma inclinação natural para a coletividade, o que reflete traços da consciência possível, onde o brincar é social, colaborativo e baseado na interação entre os pares.

Apesar da falta de estímulo por parte da professora para promover atividades coletivas, as crianças ainda encontram maneiras de exercitar a criatividade e a socialização por meio de suas próprias criações. Esse comportamento contraria o padrão da consciência real que, muitas vezes, prioriza o individualismo e o uso de brinquedos industrializados e indica que, mesmo em um ambiente onde a coletividade não é formalmente promovida, as crianças tendem a valorizar o brincar coletivo.

A iniciativa de Ladybug e seus colegas em inventar e praticar essas brincadeiras em grupo mostra uma autonomia no brincar, ressaltando o desejo das crianças por interações sociais significativas. Essa preferência pelo brincar coletivo, mesmo sem a orientação da professora, destaca que a coletividade é uma dimensão essencial para o desenvolvimento infantil, sendo preferida pelas crianças em suas dinâmicas de brincar.

Na entrevista com a criança Wandinha, sobre a seriedade do brincar, aconteceu o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Brincar para as crianças, pra você, brincar pra você é uma coisa séria?
 Wandinha: Sim.
 Pesquisadora: Sim. Por que é séria?
 Wandinha: Porque se você errar alguma coisa, se você estiver brincando com um amiguinho, o amiguinho vai ficar triste (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo reflete claramente a consciência possível de Wandinha, pois sua preocupação com o impacto de suas ações sobre o amigo demonstra uma forte empatia e valorização das relações sociais. Para ela, o brincar é uma atividade importante, justamente porque envolve a cooperação e o bem-estar emocional do outro, o que revela uma visão coletiva e integrada da experiência lúdica, típica da consciência possível.

A próxima declaração de Wandinha envolve duas categorias: socialização e coletividade, em que se pode confirmar tal tendência:

Pesquisadora: Pensa e me fala. Aonde você acha que brinca mais?
 Wandinha: Pensa, pensa, pensa. Na casa da minha madrinha, quando tem criança.
 Minha prima. Em casa e no parque.
 Pesquisadora: Qual parque?
 Wandinha: O parque da escola e lá de casa (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo revela que Wandinha valoriza o brincar como uma atividade social e coletiva, ocorrendo de maneira mais intensa quando há outras crianças presentes e, em espaços amplos, como o parque. Essa preferência reflete a consciência possível, em que o brincar é entendido como uma oportunidade de exploração e interação social, em vez de uma atividade restrita a objetos ou regras específicas. O foco em diferentes ambientes e na presença de outros para brincar destaca a importância das relações sociais e dos espaços abertos no ato lúdico, elementos fundamentais para uma experiência de brincar rica e significativa.

A respeito da preferência por brincar sozinha ou em grupo, segue o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Enquanto vocês estão brincando, ela está fazendo o trabalho. Então, é melhor brincar só entre vocês ou brincar sozinho?
 Wandinha: Entre vocês.
 Pesquisadora: Mas você gostaria que a professora brincasse junto?
 Wandinha: Sim (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Este diálogo revela o desejo de Wandinha por uma interação coletiva no ato de brincar, expressando uma preferência por brincar com os colegas em vez de brincar sozinha. Além disso, Wandinha demonstra que gostaria que a professora participasse ativamente das brincadeiras, o que traz à tona questões relacionadas à consciência possível, envolvendo a socialização, o valor do coletivo e o papel do adulto no contexto lúdico.

A entrevista com Wandinha sobre a percepção da criança em relação a brinquedo e brincadeira revela algo interessante:

Pesquisadora: No pátio coberto, mas aí tem os brinquedos lá nas caixas e vocês pegam qual vocês querem?

Wandinha: É.

Pesquisadora: É? Tá. Então vocês não escolhem as brincadeiras?

Wandinha: Hum, os brinquedos não. Os brinquedos não, mas as brincadeiras sim.

Pesquisadora: Então, brinquedo é diferente de brincadeira?

Wandinha: Eu acho que sim.

Pesquisadora: É? Brinquedo é o que então?

Wandinha: É tipo uma coisa construída e também um monte de colorido.

Pesquisadora: Ou aqueles brinquedos que estão lá na caixa em cima do armário, é isso?

Wandinha: Isso.

Pesquisadora: E brincadeira é o que?

Wandinha: Se divertir e também tipo brincar de esconde-esconde, se divertir.

Pesquisadora: Entendi. Então, quando tem brincadeira, que tipo de brincadeira que tem? Você falou que tem esconde-esconde?

Wandinha: Pega-pega e restaurante de comida invisível (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo entre a pesquisadora e Wandinha revela uma distinção interessante entre brinquedo e brincadeira na percepção da criança, destacando o fato de que o brincar pode ir além do uso de objetos físicos, como brinquedos estruturados, e envolver atividades lúdicas mais criativas e abstratas. Essa distinção, feita por Wandinha, oferece *insights* sobre a coexistência das consciências real e possível no ambiente escolar e na forma como as crianças vivenciam o ato de brincar.

O diálogo com Wandinha revela a coexistência de elementos da consciência real e da consciência possível. Enquanto os brinquedos são vistos como objetos estruturados e limitados, pertencentes à consciência real, as brincadeiras, por outro lado, envolvem criatividade, imaginação e interação social, características da consciência possível. A distinção que Wandinha faz entre brinquedos e brincadeiras demonstra que, embora o ambiente escolar possa impor limites ao uso de objetos físicos, as crianças ainda encontram maneiras de expressar sua autonomia lúdica e criatividade, inventando brincadeiras que não dependem de materiais estruturados e que permitem uma maior flexibilidade e liberdade.

2.2.2 Universo de Controle

A categoria "seriedade do brincar", no universo de controle, encontrou-se a consciência possível nos seguintes diálogos, primeiramente a respeito da importância do brincar, nos Círculos Epistemológicos:

Pesquisadora: Então LO, é importante brincar?

LO: É.

Pesquisadora: Por quê?

LO: Porque é bom ser feliz. Se divertir e fazer amizade.

Pesquisadora: E o brincar traz isso pra gente?

LO: Sim, pra fazer amizade com os amigos. Tipo, eu e a H, desde que eu cheguei aqui, ainda a gente se conhece.

Pesquisadora: E aí quando vocês brincam, isso é?

LO: Isso daqui é diversão, amizade (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

A fala de LO reflete traços claros de consciência possível, em que o brincar é visto como uma fonte de felicidade, diversão e amizade. Mesmo no contexto do grupo de controle, onde o consumismo e o individualismo são mais marcantes, LO reconhece que o brincar é importante para construir e fortalecer laços sociais, promovendo a solidariedade e a colaboração. O diálogo revela que as crianças ainda conseguem identificar o valor do brincar como um processo coletivo e social, que transcende a posse material e o individualismo. Esse exemplo sugere que, apesar das pressões consumistas e industriais, o brincar tem o poder de criar espaços de interação e conexão que favorecem o desenvolvimento da empatia e da socialização.

Ainda nos Círculos Epistemológicos, foi questionado às crianças sobre a participação da professora nos momentos de brincadeira:

Pesquisadora: Então, quando faz brincadeiras, a Prô brinca junto?

H: Sim.

Pesquisadora: Tipo do lencinho na mão? De que mais, H?

H: A Prô brinca... Ela vai falar quem que brincou na brincadeira.

Pesquisadora: Eu quero saber qual a brincadeira que a professora participa com vocês. Vocês falaram que brinca de lencinho na mão com a Prô. Que mais que vocês brincam?

H: A gente brinca...

Pesquisadora: De que?

H: A gente brinca, tipo, de pega-pega. De mamãe e filhinha.

LD: De esconde-esconde.

Pesquisadora: Voces gostam que a professora brinca junto com vocês...

LO: Sim?

Pesquisadora: Ou é melhor brincar sozinho? Ou é melhor só brincar entre vocês?

Várias: É melhor brincar junto com a Prô.

G: É mais divertido.

Pesquisadora: É o quê?

LO: Divertido. É mais divertido.

Pesquisadora: E você, LD, o que você acha que é gostoso a pro brincar com vocês?

LD: Eu concordo que é divertido.

Pesquisadora: Então, quando a professora faz isso, vocês gostam?

Todas: Sim (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

A participação ativa da Professora Girassol nas brincadeiras reforça o valor do coletivo e promove interações sociais significativas, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de cooperação, comunicação e trabalho em equipe. Esse ambiente lúdico colaborativo fortalece a consciência possível, pois ensina as crianças a valorizar o grupo e as relações sociais mais do que as conquistas individuais ou a posse de objetos. Ao contrastar

com o individualismo e o consumismo da consciência real, essa experiência de brincar coletivo ajuda a construir uma visão mais integrada e social do brincar.

A única identificação da consciência possível no universo de controle, percebida nesta categoria em diálogo em profundidade, foi com a criança Princesa Ariel, durante o primeiro encontro com a pesquisadora, em que a conversa aborda como ela percebe o brincar, conforme segue:

Pesquisadora: Ariel, o que você acha que é o brincar?
 Ariel: Se divertir.
 Pesquisadora: Se divertir? E o que é se divertir?
 Ariel: Fazer amizade.
 Pesquisadora: Fazer amizade? E quem disse isso pra você?
 Ariel: Eu já sabia.
 Pesquisadora: Já sabia? E onde você viu isso? Aonde você ouviu falar disso?
 Ariel: Na TV (Entrevista qualitativa, apêndice II).

O diálogo entre a pesquisadora e Ariel sugere uma visão de brincar ligada à construção de amizades, o que reflete traços de consciência possível, voltada para a socialização e o coletivo, em oposição ao individualismo. Apesar de mencionar que essa ideia veio da TV, ao associar diversão com fazer amizades, Ariel demonstra uma percepção de brincar que valoriza o vínculo social.

2.3 Socialização

Este tópico explora como as crianças dos universos experimental e de controle percebem as dinâmicas do brincar sob a ótica da socialização em contraposição à apropriação individual, característica da consciência real, buscando identificar a presença da consciência possível.

2.3.1 Universo Experimental

A identificação da consciência possível é percebida nos diálogos em profundidade com a criança Ladybug, durante a conversa sobre como ela percebe o brincar, conforme segue:

Ladybug: Pra mim é quando a gente quer brincar com nossos amigos.
 Pesquisadora: Brincar do que?
 Ladybug: Esconde-esconde.
 Pesquisadora: O que mais que você gosta de brincar?

Ladybug: Às vezes eu e meu irmão, um dia eu fui num lugar que tinha uma pessoa que a gente brincou de gato mia.

Pesquisadora: Ah, de gato mia? E como é isso?

Ladybug: Tipo assim, uma pessoa tem que contar e a pessoa... E aí, uma pessoa tem que terminar de contar e procurar a pessoa de olho fechado. E a pessoa que está de olho fechado tem que falar gato mia e a outra pessoa tem que falar miau!

Pesquisadora: Ah, entendi. E pra você brincar é uma coisa séria?

Ladybug: Às vezes quando a pessoa fala muito sério é (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo revela, predominantemente, uma consciência possível em Ladybug. A valorização da socialização, o uso de brincadeiras sem brinquedos estruturados e a flexibilidade nas regras sugerem uma visão do brincar que é criativa, coletiva e adaptável. O foco está na interação social com amigos e familiares e nas brincadeiras imaginativas que não dependem de objetos comprados. Embora haja uma menção à seriedade em algumas circunstâncias, o brincar, para Ladybug, é principalmente uma atividade fluida, divertida e flexível, características fortes da consciência possível.

Seguindo o diálogo, ela continua:

Pesquisadora: Então você se sente melhor pra brincar aqui na escola?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Porque aqui tem mais o que que você falou?

Ladybug: Tem mais amigos.

Pesquisadora: Ah, mais amigos, entendi. E onde você costuma brincar mais? Em casa ou na escola?

Ladybug: Em casa.

Pesquisadora: Você brinca mais lá em casa?

Ladybug: Sim, porque às vezes quando.... eu tenho um primo que ele é autista, ele se chama Gui. Aí às vezes eu brinco, a gente brinca de fazer cosca (cócegas). Quer dizer, eu que faço cosca (cócegas) nele, eu imito algum animal (Entrevista qualitativa, apêndice II).

Este diálogo reflete uma combinação de consciência possível e consciência real, com uma predominância da consciência possível. Ladybug valoriza a socialização no contexto escolar, destacando a importância de brincar com os amigos, o que reflete uma visão coletiva e flexível do brincar. Além disso, suas brincadeiras em casa com o primo mostram criatividade e autonomia, onde a interação lúdica não depende de brinquedos ou objetos estruturados, mas da imaginação e das relações sociais.

Por outro lado, há uma leve distinção entre a casa e a escola em termos de onde o brincar ocorre com mais frequência, sugerindo um traço de consciência real ao separar os contextos. No entanto, esse traço é secundário, já que a flexibilidade e a valorização das relações humanas prevalecem como os aspectos centrais no entendimento de Ladybug sobre o ato de brincar.

A categoria de não-consumismo também é percebida no diálogo com a criança Wandinha:

Pesquisadora: Tá, entendi. Você gosta desses brinquedos que tem aqui na sala ou você gostaria que tivesse outros?

Wandinha: Do que tem na sala.

Pesquisadora: Você gosta? Não precisa de mais nenhum? Tá ótimo? Todos que tem lá, você gosta?

Wandinha: Sim (Entrevista qualitativa, apêndice II).

O fato de Wandinha não expressar a necessidade de mais brinquedos pode ser interpretado como uma manifestação da consciência possível, em que a criança valoriza o uso consciente dos brinquedos disponíveis e não se sente compelida a adquirir mais. Isso coloca sua postura em oposição ao consumismo, que é uma característica da consciência real. Sua satisfação com o que já tem demonstra uma capacidade de aproveitar e criar a partir do que está disponível, sem a busca por acumulação, reforçando os valores de autonomia, criatividade e flexibilidade típicos da consciência possível.

2.3.2 Universo de Controle

Não foi percebida identificação da consciência possível no universo de controle para esta categoria socialização.

2.4 Não consumismo

Este tópico explora como as crianças dos universos experimental e de controle percebem as dinâmicas do brincar sob a ótica do não consumismo em contraposição ao consumismo, característica da consciência real, buscando identificar a presença da consciência possível.

2.4.1 Universo Experimental

A primeira identificação da consciência possível ocorreu por meio do diálogo em Círculo Epistemológico, durante uma conversa sobre a preferência de brincar com construção de brinquedos artesanais e ou brinquedos prontos adquiridos em lojas:

Pesquisadora: E você sabe me dizer porque que é mais legal? Vocês estão ouvindo o que a M. está falando?

Várias crianças: Sim!

Pesquisadora: M. você sabe me dizer porque que é mais legal brincar com brinquedo que construiu?

M.: Por causa que é mais legal, porque nós não precisa gastar o dinheiro da mamãe do papai (Círculos Epistemológicos, apêndice II).

Esse diálogo revela uma reflexão interessante sobre as preferências das crianças em relação ao tipo de brinquedo com que gostam de brincar, colocando em foco a comparação entre brinquedos comprados e brinquedos fabricados pela própria criança. A fala de M. oferece insights sobre a relação das crianças com o consumismo, a valorização do processo criativo e a consciência econômica no brincar.

A fala de M. revela uma preferência clara pelo processo de criação de brinquedos, destacando o prazer e a satisfação que vêm de fabricar algo com as próprias mãos, em vez de simplesmente comprar brinquedos prontos. Essa preferência reflete traços importantes da consciência possível, como a valorização da criatividade, da autonomia e da economia de recursos. M. também demonstra uma conscientização econômica, ao mencionar que não é necessário "gastar o dinheiro da mamãe e do papai", o que revela uma crítica implícita ao consumismo e ao acúmulo de bens materiais, típicos da consciência real. Além disso, o fato de M. compartilhar essa experiência com as outras crianças pode fomentar uma visão mais coletiva e socializada do brincar, onde o processo de criação é valorizado e compartilhado, promovendo um ambiente de cooperação e desenvolvimento criativo.

No diálogo em profundidade com a criança Ladybug, também se encontram traços da consciência possível quando a conversa gira em torno de brinquedos adquiridos e não adquiridos em loja, aqueles que podem ser construídos. A pesquisadora pergunta: "[...] Então esse tipo de brinquedo não é comprado na loja?" A criança responde: "É, às vezes, tipo, o que a gente quer, o que a gente sabe fazer, não precisa nem comprar" (Ladybug, entrevista qualitativa, apêndice II). A fala de Ladybug reflete uma postura crítica em relação ao consumismo, que é um traço fundamental da consciência real. Em vez disso, ela revela uma inclinação para a consciência possível, pois demonstra uma valorização da criação e da autossuficiência, aspectos que reforçam o senso de autonomia e criatividade e rejeitam a necessidade de acúmulo de bens materiais. Esse tipo de percepção é um indicativo de que, apesar das influências consumistas presentes em muitos ambientes, ainda há espaço para o desenvolvimento de uma visão mais socializada e menos materialista do mundo entre as crianças.

O diálogo com Ladybug continua:

Pesquisadora: [...] Você conhece alguma coisa que não foi comprado na loja, mas dá para brincar?

Ladybug: Conheço.

Pesquisadora: O que?

Ladybug: É quando a gente... Tipo assim, igual isso você usa, tipo assim, um papel. Só que ele usou um adesivo. Aí... Aí é só a gente pegar o papel que tem nos bichinhos e reformar o seu próprio brinquedo.

Pesquisadora: Fazer o seu próprio brinquedo? Com papel ou com...

Ladybug: Lenço.

Pesquisadora: Lenço, que mais que a gente pode usar para fazer o próprio brinquedo? Tenta lembrar.

Ladybug: Papel colorido.

Pesquisadora: Papéis, que mais que a gente pode usar para fazer brinquedos?

Ladybug: Adesivos (Entrevista qualitativa, apêndice II).

Esse diálogo com Ladybug revela mais uma camada da sua percepção sobre o brincar e a criação de brinquedos, destacando tanto uma visão prática quanto uma postura crítica em relação à compra de objetos prontos. A ideia de reformar ou construir brinquedos, usando materiais simples aponta novamente para uma rejeição do consumismo e uma valorização da criatividade e da reutilização de recursos, revelando uma forte inclinação para a consciência possível, expressa na sua valorização da criatividade e na rejeição do consumismo. A proposta de reformar brinquedos e criar algo novo a partir de materiais comuns como papel, lenços e adesivos mostra que ela enxerga o brincar como um processo de transformação e invenção, em vez de algo ligado à compra de objetos prontos. Isso contrasta com a lógica de apropriação e acumulação, típica da consciência real. Ao valorizar o "faça você mesmo" e a reutilização de materiais, Ladybug revela uma visão de mundo que favorece a cooperação, a socialização e o uso consciente de recursos, todos traços da consciência possível.

No próximo diálogo com Ladybug, identificam-se dois traços da consciência possível: um relacionado ao não consumismo e outro à solidariedade:

Pesquisadora: Você está precisando de algum brinquedo hoje, na sua vida?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: De nada?

Ladybug: Nada.

Pesquisadora: Você já tem tudo?

Ladybug: Eu já tenho todas as coisas, porque eu tenho muito brinquedo e eu vou doar um pouco. Aí, eu vou deixar tipo assim, lá fora. Aí, eu vou anotar de cada um. Eu vou com um papelzinho escrito vendendo (Entrevista qualitativa, apêndice II).

Esse diálogo com Ladybug revela uma relação complexa entre o não consumismo, a solidariedade e uma visão inicial sobre a troca e valor dos objetos. Ao declarar que não

precisa de mais brinquedos, Ladybug demonstra uma postura de não consumismo, em que valoriza o que já possui e reconhece que não necessita de novos itens. Essa perspectiva sugere um desprendimento da mentalidade de acumulação, característica da consciência real e aproxima-se de uma consciência possível que vê o brincar como algo que não depende da constante aquisição de novos objetos.

A iniciativa de doar brinquedos reflete um ato de solidariedade, indicando que Ladybug deseja compartilhar o que tem, em vez de manter tudo para si. No entanto, sua menção de anotar os brinquedos em um papel "vendendo", traz uma nova camada ao diálogo: Ladybug parece estar explorando a ideia de troca e valor, ainda que de forma embrionária e adaptada ao seu contexto infantil. Esse "vendendo" pode sugerir um início de compreensão do valor de troca, em que o brincar e os brinquedos podem ser utilizados de maneira que tenha significado para ela e para os outros.

Esse diálogo de Ladybug aponta para uma combinação de consciência possível e uma inicial consciência de valor econômico. Sua disposição para doar brinquedos demonstra solidariedade e um rompimento com o consumismo, enquanto sua ideia de "vender" reflete uma experimentação com a noção de troca e circulação de objetos entre pares.

No diálogo com Wandinha, também se encontram traços de consciência possível de não consumismo, contrária à acumulação, quando questionada pela pesquisadora se a criança estaria precisando de algum brinquedo. Este diálogo com Wandinha revela uma postura que pode ser interpretada como um traço de anticonsumismo e uma certa satisfação pessoal em relação ao número de brinquedos que já possui. Ao afirmar que "não, eu tenho muitos brinquedos (entrevista qualitativa, apêndice II)", Wandinha indica que não sente a necessidade de adquirir mais bens materiais, mesmo que a brincadeira seja uma parte central de sua vida e isso reflete uma ausência do desejo de acumulação, o que se opõe à lógica do consumismo muitas vezes presente em ambientes mais favorecidos ou em contextos onde a aquisição de bens é vista como um valor social.

2.4.2. Universo de Controle

Para esta categoria, não foram identificados traços de consciência possível no grupo de controle.

2.5 Solidariedade

Este tópico explora como as crianças dos universos experimental e de controle percebem as dinâmicas do brincar sob a ótica da solidariedade em contraposição ao consumismo, característica da consciência real, buscando identificar a presença da consciência possível. A análise se concentra em entender se as interações das crianças refletem um espírito de compartilhamento e colaboração ou uma tendência de apropriação individual e valorização de bens materiais.

2.5.1 Universo Experimental

A primeira constatação de consciência possível para esta categoria foi percebida nas entrevistas em Círculos Epistemológicos, quando a pesquisadora questionou as crianças se havia alguém na sala que estivesse precisando de brinquedo. Dentre as respostas apresentadas, destacam-se as de C. e A.L.: “C.: Não. A.L.: É uma pessoa carente, que ela não tem brinquedo para trazer. Tem que comprar brinquedo para as pessoas carentes (Círculos Epistemológicos, apêndice II)”. Quando C. afirma que não precisa de brinquedo, ele está rejeitando a lógica da acumulação e do consumismo, demonstrando uma postura consciente e crítica. Essa recusa a adquirir mais brinquedos, mesmo que tivesse a oportunidade, reflete um entendimento de que já possui o necessário, o que está em linha com os princípios da consciência possível, que valoriza o uso consciente dos recursos e o desapego à acumulação material. Por outro lado, a fala de A.L. complementa essa visão ao trazer à tona a necessidade de ajudar crianças que não têm brinquedos, reforçando uma consciência coletiva e solidária. Juntas, essas falas representam uma crítica ao consumismo e à apropriação pessoal, sugerindo que o consumo deve ser consciente e voltado para o bem comum, não para o acúmulo individual, traços típicos de consciência possível.

A próxima constatação ocorreu no diálogo com Ladybug, conforme segue:

Pesquisadora: Então, você tem bastante brinquedo hoje, certo?

Ladybug: Não, eu sempre tinha bastante brinquedo.

Pesquisadora: Você sempre teve?

Ladybug: Tipo assim, uma vez eu era neném. Aí, minha mãe começou a comprar muito brinquedo. Quando eu fui crescendo, fui crescendo, fui crescendo, ela comprou.

Pesquisadora: Certo.

Ladybug: Tipo assim, foi comprando, foi comprando, foi comprando. Aí, a gente começou a comprar vários brinquedos. Aí, eu vou doar os brinquedos, que eu não vou brincar (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Esse diálogo revela um processo de conscientização em Ladybug, onde ela reconhece o comportamento consumista (consciência real) no acúmulo de brinquedos, mas também demonstra um movimento em direção à consciência possível ao optar por doar os brinquedos que não usa mais. O ato de doar reflete uma postura crítica em relação à acumulação e ao consumismo, valorizando a partilha e a solidariedade. Essa transição entre consciências indica uma abertura para o desapego e para a construção de relações menos materialistas e mais focadas na socialização, aspectos centrais da consciência possível.

O próximo diálogo com a criança Wandinha explora a percepção da criança sobre a importância dos brinquedos no brincar e o papel que a aquisição de novos objetos tem na qualidade da experiência lúdica:

Pesquisadora: Muito bem. Pra brincar, precisa ter brinquedo?

Wandinha: Precisa.

Pesquisadora: Sério? Por quê?

Wandinha: Deixa eu ver...Pra melhorar a brincadeira.

Pesquisadora: Melhorar?

Wandinha: Uhum.

Pesquisadora: Como que melhora?

Wandinha: Tipo, se a gente tiver brincando de mamãe e filhinha, Aí a filhinha não pode ter nenhum brinquedo. Aí a mamãe fala, filha, fica aí que eu vou comprar um brinquedo pra você. Aí melhora a brincadeira (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Este diálogo com Wandinha revela uma importante característica relacionada à solidariedade e ao ato de cuidar do outro, mesmo em um contexto lúdico. Embora, a princípio, a criança mencione que "precisa ter brinquedo" para melhorar a brincadeira, o exemplo que ela dá, sobre a mamãe comprar um brinquedo para a filhinha que está sem, indica um gesto de empatia e cuidado dentro da própria brincadeira. Isso sugere que, para Wandinha, a aquisição de brinquedos não está apenas ligada ao consumismo ou ao desejo de acumulação pessoal, mas sim a uma preocupação com o bem-estar do outro, o que reflete traços de consciência possível.

2.5.1. Universo de Controle

No universo de controle, não foram encontrados indícios de consciência possível relacionados a esta categoria.

2.6 A Consciência Possível e seu Enfraquecimento sob a Pressão da Consciência Real – duas consciências em questão

Este tópico examina como a consciência real, com seus valores voltados para o consumismo, apropriação e individualismo, tende a dominar as percepções e atitudes das crianças, frequentemente abafando a expressão da consciência possível. A análise busca entender de que forma essa consciência real se manifesta nos comportamentos e nas falas das crianças, limitando o desenvolvimento de valores associados à socialização, criatividade e solidariedade.

2.6.1 Universo Experimental

A começar pela entrevista em profundidade com Barbie, será possível observar como a consciência real pode sufocar traços de consciência possível, ao enfatizar o brincar como algo opcional ou de menor relevância, dependendo do contexto.

Pesquisadora: [...] Brincar é importante? É importante brincar?

Barbie: Não muito.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Barbie: É porque eu não gosto de brincar muito no parquinho, mas tipo na minha casa, correr, eu gosto.

Pesquisadora: Ah, você gosta na sua casa. Na escola não?

Barbie: Sim, porque lá do lado tem um parquinho aí, pelo menos não preciso ficar andando.

Pesquisadora: Não precisa ficar andando? Mas é importante brincar?

Barbie: É.

Pesquisadora: É ou não é?

Barbie: É.

Pesquisadora: É importante. É importante pra quem?

Barbie: Pra nós todos.

Pesquisadora: Pra nós todos quem?

Barbie: Tipo, a minha irmã, a minha irmã brinca comigo de vez em quando na rede, mas aí fica ela bem forte (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

A resposta de Barbie revela uma oscilação de contradição entre a consciência real e a consciência possível. De um lado, há a preferência por atividades individuais e a comodidade do brincar em casa, o que aponta para um traço de individualismo. Por outro, há uma referência à importância do brincar em termos de socialização, especialmente com sua irmã, o que manifesta a solidariedade presente na consciência possível. Essa análise mostra que a criança navega entre essas duas formas de consciência, expressando ambas as categorias de maneiras diferentes em suas respostas.

Na entrevista com Barbie, a dualidade persiste enquanto a pesquisadora explora a relação de Barbie com o brincar no parque de terra, levando em conta tanto suas preferências quanto as influências externas sobre essa atividade:

Pesquisadora: Ah, sua mãe? Então você não gosta de brincar no parque de terra porque sua mãe não gosta que suja o tênis?
 Barbie: Sim, porque ela não precisa ficar lavando.
 Pesquisadora: 'Tá, mas você gosta de brincar lá?
 Barbie: Muito.
 Pesquisadora: Ah, você gosta muito, mas você brinca lá ou não brinca?
 Barbie: Não brinco, mas eu gosto muito.
 [...]
 Barbie: No outro dia, que é de terra, eu vou. Mas eu vou só mais uns minutos no parque de terra que a minha professora deixa. Só um pouquinho porque eu gosto de ficar lá, mas eu fico só um pouquinho porque senão vai sujar meu tênis. E hoje tá muito calor, então o barro pode sujar tudo no meu tênis (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O fato de Barbie não conseguir realizar o que deseja por causa das regras externas reflete como a consciência possível está sendo sufocada pela consciência real — as normas materiais e familiares limitam sua expressão espontânea de brincar. Barbie demonstra uma forte influência da consciência real ao se conformar com a regra de não brincar no parque de terra para não sujar o tênis, adaptando seu comportamento às expectativas materiais e funcionais impostas pela mãe. Ao mesmo tempo, a expressão de seu desejo de brincar no parque, mesmo sem fazê-lo, indica a presença de uma consciência possível que é reprimida pelas normas sociais e familiares. Isso sugere que, embora Barbie valorize a brincadeira e deseje participar, a consciência real predomina neste contexto, enquanto a consciência possível permanece latente, sem ser plenamente expressa.

No diálogo a seguir, Barbie explora a necessidade de brinquedos para o brincar, refletindo sobre momentos em que a presença de objetos estruturados parece importante e outros em que brincadeiras podem ocorrer sem brinquedos:

Pesquisadora: Ah, Entendi. 'Tá. Aí, eu vou te perguntar, para brincar precisa ter brinquedo?
 Barbie: Precisa, senão todo mundo vai ficar triste e chateado falando que não tem brinquedo.
 Pesquisadora: Precisa de brinquedo para brincar?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: Por que precisa?
 Barbie: Na verdade, não precisa tanto assim, porque os outros ficam brincando de esconde-esconde, pega-pega...
 Pesquisadora: Ah, então quando vai brincar tem momento que precisa de brinquedo e tem momento que não precisa?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: Quais são os momentos que não precisa de brinquedo?

Barbie: Quando os outros, quando eu vejo as mães brincando sozinhas com os amigos, eu também vou lá e chamo uma amiguinha para brincar junto comigo sozinha.

Pesquisadora: 'Tá, eu entendi. Então, tem momento que não precisa de brinquedo. É porque vocês estão brincando do quê, quando não precisa de brinquedo?

Barbie: De pega-pega, bolas, bonecas.

Pesquisadora: Mas bola precisa de brinquedo, né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: E de boneca também precisa, né?

Barbie: É... Esconde-esconde.

Pesquisadora: Aí não precisa? Não precisa de brinquedo, né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: No esconde-esconde, 'né?

Barbie: Sim (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Esse diálogo com Barbie revela uma percepção ambígua sobre a necessidade de brinquedos para brincar, o que reflete uma oscilação entre a consciência real e a consciência possível. Inicialmente, Barbie afirma que o brinquedo é essencial para evitar sentimentos negativos, como tristeza e frustração, entre as crianças. Essa resposta sugere uma internalização de valores da consciência real, em que os brinquedos são vistos como necessários para o prazer e satisfação no brincar, evidenciando uma associação entre felicidade e a posse de objetos.

No entanto, ao longo da conversa, Barbie reconsidera e reconhece que existem momentos em que o brinquedo não é essencial, como nas brincadeiras de Esconde-Esconde e Pega-Pega. Esse reconhecimento indica um movimento em direção à consciência possível, em que o brincar é visto como uma atividade que não depende de bens materiais, mas sim da interação e criatividade entre as crianças. Quando Barbie observa que é possível se divertir com jogos que não requerem brinquedos, ela expressa uma percepção do brincar como algo flexível e social, características da consciência possível.

A hesitação de Barbie ao mencionar “bonecas” e “bolas” sugere uma certa dependência de brinquedos industrializados, característica da consciência real, mas que é rapidamente ajustada pela compreensão de que algumas brincadeiras, especialmente as coletivas, não exigem objetos específicos.

No diálogo a seguir, a pesquisadora questiona Barbie sobre como ela organizaria os brinquedos. A conversa revela as diferentes atitudes de Barbie em relação ao acesso aos brinquedos, dependendo do papel que assume e explora suas percepções sobre compartilhar e controlar o uso dos objetos:

Pesquisadora: [...] Mas se você fosse organizar os brinquedos, aonde você ia deixar?
Em cima do armário?
Barbie: Sim.

Pesquisadora: Ia deixar tudo no alto, assim?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: Pra ninguém pegar?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: Por quê?
 Barbie: É, porque... na verdade, eu gosto de dividir meus brinquedos, mas quando eu sou uma professora, eu deixo lá em cima, porque às vezes, algumas pessoas peggam.
 Pesquisadora: Hum, se fosse criança, ia deixar embaixo?
 Barbie: Sim.
 Pesquisadora: Mas quando é professora...
 Barbie: Deixa em cima (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo analisado revela uma dinâmica interessante entre a consciência real e a consciência possível, refletindo em Barbie uma visão que oscila entre controle, organização e, ao mesmo tempo, um desejo de compartilhamento e flexibilidade, dependendo do contexto. Na perspectiva da consciência real, que envolve controle, apropriação e normatividade, Barbie demonstra uma inclinação para a organização e o controle. Ao afirmar que, como "professora", deixaria os brinquedos "... em cima do armário, para que ninguém pegasse...", ela reflete uma forma de controle e apropriação dos objetos. Em uma posição de autoridade, ela alinha-se a uma visão de apropriação material, onde os brinquedos são organizados de modo a limitar o acesso das crianças. Isso indica que, ao assumir uma função de autoridade, Barbie reproduz normas de controle e supervisão típicas da consciência real, onde a regulação e o controle do uso dos brinquedos são vistos como necessários para manter a ordem e evitar o uso livre dos objetos.

Por outro lado, a consciência possível, que envolve solidariedade, socialização e flexibilidade, também está presente na fala de Barbie. Embora sua visão como professora esteja associada ao controle, ela também menciona que, como criança, deixaria os brinquedos "embaixo" e afirma que "gosta de dividir" seus brinquedos. Isso indica uma disposição para a solidariedade e socialização, características da consciência possível. Quando está no papel de criança, sua atitude em relação ao brincar é mais aberta, com a possibilidade de compartilhar e distribuir os brinquedos de forma mais acessível. Essa disposição para dividir e facilitar o acesso revela uma visão de coletividade e integração no ato de brincar, em que os brinquedos são vistos como recursos de uso comum.

Além disso, a diferença de comportamento entre os papéis de professora (associado ao controle) e de criança (associado ao compartilhamento) mostra que Barbie adapta sua abordagem em relação aos brinquedos conforme o contexto. Essa flexibilidade e capacidade de adaptação ao usar os objetos lúdicos estão alinhadas com a consciência possível, que valoriza a socialização e a distribuição equitativa dos brinquedos para facilitar o brincar coletivo.

Outra manifestação das duas consciências é identificada na interação com Ladybug, conforme exemplificado pelo seguinte diálogo: “Pesquisadora: Mas, pensando, não lá em Tuiuti, você brinca na escola ou em casa? Ladybug: Eu brinco em qualquer lugar, qualquer lugar que tiver brinquedo meu, que eu goste, eu até gostaria de brincar (Entrevistas qualitativas, apêndice II)”. O diálogo revela uma mistura de consciência real e consciência possível em Ladybug quando, por um lado, sua flexibilidade em brincar em “qualquer lugar” reflete traços de consciência possível, uma vez que ela não se limita a um espaço rígido e demonstra abertura para brincar em diferentes contextos. No entanto, a presença de brinquedos específicos, que ela menciona como sendo seus e que condicionam sua vontade de brincar, revela traços de consciência real, na qual o ato de brincar está atrelado à posse e à apropriação de objetos materiais. Assim, Ladybug apresenta uma visão híbrida, onde a flexibilidade espacial da consciência possível coexiste com a dependência material da consciência real.

No encontro com Wandinha, também se percebem traços de consciência possível coexistindo com a consciência real, observado nos diálogos a seguir:

Pesquisadora: Mais rápido? Interessante. Tá, já perguntei de qual você gosta mais, você acha que é aqueles que você fabrica? Tá. E só que com qual você brinca mais? Com qual você brinca mais? Daqueles que compra na loja ou naqueles que fabrica em casa? Com qual você brinca mais?

Wandinha: Do da loja (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

O diálogo evidencia uma clara tensão entre a consciência possível e a consciência real. Embora Wandinha aprecie o processo de fabricação manual dos brinquedos, ela acaba utilizando mais os comprados, o que reflete como a consciência real, com seu foco em praticidade, rapidez e consumo, acaba prevalecendo sobre a autonomia e a criatividade. A lógica industrial sufoca, em muitas ocasiões, a expressão criativa da criança, que passa a preferir o caminho mais rápido e simples, mesmo que reconheça o valor de suas próprias criações. Este diálogo é um exemplo claro de como os valores da consciência real — consumismo e eficiência — podem dominar e limitar o desenvolvimento pleno da consciência possível, marcada pela flexibilidade e pela capacidade de transformação manual.

No próximo diálogo, a pesquisadora explora com Wandinha os motivos pelos quais ela pede brinquedos aos pais, aprofundando-se nas situações e razões que a levam a fazer tais pedidos:

Pesquisadora: É? E quando você pede para o seu papai ou a sua mamãe comprar algum brinquedo, por que é que você pede? Quando você pede?

Wandinha: Às vezes uma boneca e às vezes um quebra-cabeça.
 Pesquisadora: Mas por que que você pede? Quando você pede para o papai comprar ou a mamãe?
 Wandinha: Se eles deixam ou não deixam?
 Pesquisadora: Não. Quando você pede pra mamãe ou pro papai comprar algum brinquedo, porque você pede? É porque você tá precisando?
 Wandinha: Eu não preciso.
 Pesquisadora: Não precisa, mas por que então você pede, às vezes?
 Wandinha: Às vezes é porque... Eu quero o brinquedo que eu não tenho e eu peço pro meu papi (papai).
 Pesquisadora: Entendi. Mas quando você pede um brinquedo que você não tem, é porque você viu alguém com esse brinquedo? E aí você quer também?
 Wandinha: (balança a cabeça que não) É porque. Tipo uma BB Reborn. Meu sonho é ter uma.
 Pesquisadora: Ah é? Então, mas onde foi que você viu esse BB Reborn que fez você querer um também?
 Wandinha: Sempre quando eu passo no shopping, eu vejo um pequeno, uma pequena lojinha de bebê Reborn (Entrevistas qualitativas, apêndice II).

Este diálogo de Wandinha revela aspectos centrais da consciência real, sobretudo em relação ao consumismo e ao desejo por produtos específicos que não são essencialmente necessários, mas que são despertados pela exposição ao mundo externo, como as vitrines do shopping. A análise mostra como a consciência possível é muitas vezes suprimida pelo desejo de consumo, alimentado por influências externas, típicas da sociedade de consumo.

A fala de Wandinha também revela uma contradição interna entre sua consciência possível, que valoriza a fabricação própria de brinquedos e a consciência real, que a leva a desejar objetos prontos e comercializados. Embora em outros momentos ela tenha mencionado que prefere fabricar seus próprios brinquedos, aqui ela é influenciada pelo desejo de posse, resultado da exposição ao consumo, o que demonstra como os valores da consciência real podem sufocar a criatividade e a autonomia propostas pela consciência possível. A criança se vê envolvida em uma lógica de consumo em que o importante é ter algo e não criar ou transformar objetos por si própria.

2.6.2 Universo de Controle

No universo de controle, não foram encontrados indícios de consciência possível relacionados a esta categoria.

3 Consciência Real e Consciência Possível na Produção Gráfica Infantil

IMAGEM I

Desenho⁸⁸ confeccionado por criança do universo de controle



Fonte: Apêndice V.

Entre as 19 crianças que participaram da atividade de desenho no Universo Experimental, verificou-se que a grande maioria, 16 crianças (84,21%), expressou elementos da consciência possível em suas produções. Esses traços foram observados principalmente na representação do brincar em coletividade, contrastando com o individualismo e na escolha frequente do parquinho como cenário para suas brincadeiras. Em contraste, apenas 3 crianças (15,79%) apresentaram traços da consciência real, caracterizados por uma visão mais individualista e limitada dos espaços de brincar. Esses dados indicam uma tendência predominante à consciência possível, evidenciada pela valorização do espaço coletivo e da socialização nos desenhos realizados.

No universo de controle, sete crianças participaram da confecção de desenhos, observou-se que a maioria, 5 crianças (71,43%), manifestou traços de consciência possível. Essas características apareceram principalmente na representação de atividades de brincadeira em grupo, em oposição ao individualismo. Por outro lado, 2 crianças (28,57%) demonstraram elementos de consciência real, evidenciando uma abordagem mais individualista e restrita dos espaços de brincar. Esses dados sugerem, ainda que em menor escala, uma tendência à consciência possível, que valoriza o brincar coletivo e a socialização, mesmo dentro do grupo de controle.

⁸⁸ Todos os desenhos confeccionados pelas crianças que participaram da pesquisa, tanto do grupo experimental quanto do grupo de controle, estão disponíveis no apêndice V.

Conclui-se este capítulo com a análise das manifestações de consciência real e consciência possível em crianças de cinco anos, nos contextos de Educação Infantil em escolas públicas e privadas, representadas, respectivamente, pelo universo experimental e pelo universo de controle.

A pesquisa respondeu as questões que a motivaram, chegando à conclusão de que as falas das crianças evidenciam como elementos da ideologia dominante — incluindo consumismo e apropriação — caracterizam a consciência real, suprimindo frequentemente os traços de consciência possível, que se manifesta por meio da solidariedade, criatividade e coletividade. Nos contextos de escola pública, a consciência possível tende a emergir de forma mais acentuada, impulsionada pela maior coletividade e pelas limitações materiais, enquanto, nas escolas particulares, prevalece uma orientação consumista e individualista, característica da consciência real, que restringe as expressões de cooperação e socialização.

Ao explorar como o ambiente educativo de cada contexto influencia o desenvolvimento dessas formas de consciência, esta análise reafirma o papel significativo das práticas pedagógicas e das condições socioeconômicas na formação da visão de mundo das crianças. A presença, ainda que limitada, da consciência possível aponta para o potencial de um brincar emancipador e integrador, reforçando o papel transformador da Educação Infantil. Essa análise abre espaço para uma discussão ampliada sobre o papel do brincar e da educação na construção de uma infância mais crítica e solidária, que será sintetizada de forma mais explícita nas considerações finais.

Nas considerações finais, a articulação entre brincar, desenvolvimento infantil e formação de consciência será explorada com mais detalhes, reafirmando o brincar como uma prática educativa transformadora.

CONCLUSÕES

POR UMA “PEDAGOGIA DO BRINCAR”

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (Freire 2003, p. 133-134).

1. Considerações Finais

A epígrafe escolhida para iniciar esta última parte da tese convida à reflexão proposta por Paulo Freire, à qual a autora desta tese faz uma analogia com o término deste trabalho. Embora o trabalho chegue a uma conclusão, isso não representa um fim definitivo no processo de construção do conhecimento. A pesquisa científica é contínua, caracterizada pela constante construção e reconstrução de saberes, onde o crítico, o novo e o inacabado coexistem. Freire ressalta a importância de resistir ao poder sutil da ideologia, adotando uma postura crítica e aberta ao diálogo com a realidade e com os outros. Essa perspectiva se alinha diretamente com o fundamental desta investigação, que não busca consolidar verdades absolutas, mas questioná-las e ampliar o campo de reflexões e debates.

Nesta investigação, a análise das percepções infantis sobre o brincar, mediada pelos conceitos de consciência real e possível de Lucien Goldmann, revelou-se uma jornada de descobertas e também de questionamentos. Embora muitas questões tenham sido respondidas, outras tantas surgiram ao longo do percurso, reforçando a ideia de que o conhecimento científico é sempre provisório e em constante construção. Assim como Freire propõe uma desconfiança metódica para evitar certezas rígidas, esta pesquisa se insere em um processo dialético, em que os resultados são contribuições para o campo, mas não encerram o debate. Eles, na verdade, abrem novas possibilidades de investigação sobre o brincar e sua materialidade lúdica.

Ao longo do trabalho, foi fundamental manter uma postura aberta às diferentes perspectivas, em especial às vozes das crianças entrevistadas. Suas falas proporcionaram novas perspectivas e levantaram questionamentos adicionais, mostrando que o conhecimento científico deve rejeitar o dogmatismo e estar sempre disposto à revisão de suas próprias certezas. Dessa forma, as considerações finais não são o fim de uma trajetória, mas um ponto de partida para novas reflexões, mantendo viva a capacidade de pensar criticamente e de continuar questionando.

Em consonância com a postura defendida por Freire, este trabalho não pretende oferecer verdades definitivas, mas contribuir para o avanço do conhecimento, convidando outros(as) pesquisadores(as) a se juntarem a essa busca contínua. Ao expor os resultados do trabalho às diferenças e à crítica, a investigação reafirma o compromisso de se manter a ciência aberta, dialógica e comprometida com a transformação e o entendimento mais profundo da realidade.

Buscando estabelecer uma conexão entre as teorias sobre o brincar e as percepções das crianças em relação a essa prática, a análise foi mediada pelos conceitos de consciência real e consciência possível de Lucien Goldmann.

A revisão bibliográfica, destacada no Capítulo I, permitiu uma aproximação com os elementos centrais dessa investigação, destacando como as crianças percebem e organizam suas experiências lúdicas. Por meio do confronto entre as teorias do brincar e as vozes das crianças, foi possível desenvolver uma análise crítica, explorando as dinâmicas entre a materialidade lúdica e os discursos sociais que influenciam o brincar. Essa abordagem permitiu compreender as percepções das crianças não apenas como experiências concretas, mas também como reflexos das possibilidades de consciência proporcionadas por seu contexto sociocultural.

Com base no que foi exposto nesta tese, pode-se reafirmar que o ato de brincar é um direito inalienável das crianças pequenas. Além disso, é fundamental refletir sobre a abordagem científica e metodológica adequada para o tema, assim como considerar os aspectos afetivo-emocionais e psicomotores. A escuta ativa das crianças deve ser valorizada, reconhecendo suas percepções tanto no que diz respeito à sua consciência real, ou seja, como vivenciam o mundo atualmente, quanto na criação de ambientes propícios para que as crianças possam alcançar uma consciência possível, que se refere às suas aspirações e potencialidades. Espera-se que as instituições que atuam com a educação da infância possam valorizar essa base fundamental para integrá-la de fato na prática diária dos docentes.

Será verdade que a criança tem consciência? Será que elas exprimem consciência crítica? Será verdade que as crianças manifestam somente consciência real? Ou será que essa consciência real é inoculada, cheia de valores dos adultos (opressores), da propaganda de televisão, dos brinquedos industrializados de última geração das mais variadas marcas, dos noticiários de internet, de *blogueiros(as)*? Há a possibilidade da manifestação da consciência possível em crianças? Ou as crianças só reproduzem o que os adultos falam? Haveria um brincar mais apropriado, capaz de fomentar a consciência possível nas crianças? O brincar heurístico corrobora os estudos sobre consciência possível em crianças? Será que quando Paulo Freire falou em consciência transitiva e intransitiva, ele conseguiu ler as crianças? Existe consciência de classe nas crianças? Será que existe um brincar proletário e um brincar burguês? Será que o brinquedo já posto, comprado para determinado fim, por isso alienante, seria um brincar burguês? Será que o brincar que a criança cria geneticamente num processo, teria algo do Estruturalismo Genético do Piaget e, portanto, proletário?

Frente a esses questionamentos, tornou-se essencial para a pesquisa incluir a escuta das crianças e, a partir das respostas obtidas a essas questões e visando responder à pergunta central deste estudo – considerando o brincar na infância e o protagonismo na Educação Infantil, será que a consciência real e a consciência possível já estão presentes na infância? –, buscou-se explorar a relação entre consciência real e consciência possível nas crianças. O objetivo é desvendar estruturas significativas na perspectiva delas sobre o brincar, que é estratégico para o desenvolvimento infantil, levando em conta a importância do brincar na infância e o protagonismo na Educação Infantil.

A abordagem metodológica que mais se adequava ao referencial teórico foi a de natureza qualitativa, com crianças do 2.º ciclo final da Educação Infantil como participantes da pesquisa. O estudo qualitativo foi desenvolvido por meio de Círculos Epistemológicos, enquanto a pesquisa qualitativa consistiu em entrevistas em profundidade aplicadas a seis crianças. Foi necessário dividir o universo da Educação Infantil em grupo experimental e grupo de controle, em que o grupo experimental é composto por crianças da Escola Pública Municipal Mauaense, na cidade de Mauá, e o grupo de controle é formado por crianças da Escola Particular Pedacinho do Céu, em São Bernardo do Campo. Ambas as escolas estão localizadas na região metropolitana de São Paulo, especificamente no ABCDMRR.

Para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças nos dois universos, para além de escutar as crianças, as docentes de ambas as turmas, juntamente com a equipe gestora de cada unidade escolar, responderam a um questionário, cujas percepções

sobre o brincar infantil no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil encontram-se nos apêndices, ao final do trabalho.

2. Discussão da análise

Para melhor visualização das respostas apresentadas pelas crianças na pesquisa empírica, elas foram formatadas de acordo com as categorias de que resultou esta tese.

O quadro XIII, a seguir, dá uma ideia sintética da tabulação dos depoimentos infantis, coletados por instrumentos diversificados.

QUADRO XIII
Consciência Possível

Categorias de Análise	Universo Experimental	Universo de Controle
Criatividade/artesanato <i>versus</i> industrialização	15	1
Coletividade <i>versus</i> individualismo	13	3
Socialização <i>versus</i> apropriação	3	0
Não consumismo <i>versus</i> consumismo	5	0
Solidariedade <i>versus</i> consumismo	3	0
Consciência Possível Enfraquecida (pressão da Consciência Real)	7	0
Subtotal	46	4

Fonte: Apêndice II da pesquisa.

O quadro apresenta uma comparação entre os universos experimental (escola pública) e universo de controle (escola particular), destacando a quantidade de traços de consciência possível observada nos diálogos individuais e coletivos, com base nas categorias propostas na tese. Essas categorias se opõem diretamente à consciência real, conforme discutido no estudo. A seguir, está a análise detalhada dos dados apresentados:

2.1 Criatividade/Artesanato *versus* Industrialização

A maior presença de criatividade e artesanato no universo experimental, com 15 ocorrências, reflete uma valorização da criatividade e da improvisação por parte das crianças da escola pública, que, talvez por condições materiais e culturais, são mais incentivadas a criar e reinventar seus brinquedos e atividades. No universo de controle, a preferência por brinquedos prontos e industrializados é muito mais evidente, com apenas 1 ocorrência de

criatividade. Isso pode sugerir que, no ambiente de controle, as crianças dependem mais de produtos acabados do que da criação espontânea.

2.2 Coletividade *versus* Individualismo

A coletividade aparece de maneira muito mais forte no universo experimental (13 ocorrências), em contraste com o universo de controle (3 ocorrências). Isso sugere que as crianças da escola pública tendem a ter um comportamento mais coletivo, valorizando a cooperação e a socialização no brincar. Em contraposição, as crianças da escola particular demonstram maior individualismo, característica que está mais associada à consciência real e ao contexto mais competitivo e materialista em que vivem.

2.3 Socialização *versus* Apropriação

No aspecto da socialização, o universo experimental também se destaca, embora com um número relativamente menor de ocorrências (3). Esse dado reforça a ideia de que as crianças da escola pública estão mais abertas à interação social e à construção de relações mais cooperativas, enquanto, no universo de controle, a apropriação individualista é mais prevalente, com nenhuma ocorrência de socialização.

2.4 Não Consumismo *versus* Consumismo

O não consumismo é uma categoria presente apenas no universo experimental, com 5 ocorrências. Isso sugere que as crianças da escola pública têm maior consciência ou praticam mais o uso de recursos improvisados, não demonstrando uma dependência de bens de consumo para o brincar. Já no universo de controle, essa categoria não aparece, o que reflete uma tendência maior para o consumismo e a dependência de brinquedos comprados.

2.5 Solidariedade *versus* Consumismo

A solidariedade é outro traço da consciência possível que se manifesta apenas no universo experimental, com 3 ocorrências. Isso indica que as crianças da escola pública têm uma preocupação maior com o coletivo e com o bem-estar do outro, contrastando com o

universo de controle, onde esse aspecto não se manifesta, talvez devido à cultura mais competitiva e individualista.

2.6 Consciência Possível Sufocada pela Consciência Real

A presença de 4 ocorrências de consciência possível sufocada pela consciência real no universo experimental mostra que, mesmo em um contexto que favorece a coletividade e a criatividade, a consciência real ainda exerce uma influência significativa. No universo de controle, essa categoria não é registrada, possivelmente porque a consciência real é predominante e já incorporada na cultura das crianças da escola particular.

Dessa forma, o universo experimental (escola pública) apresenta um total de 46 ocorrências de consciência possível, enquanto o universo de controle (escola particular) apresenta apenas 4 ocorrências. Esses dados confirmam que, no grupo experimental, as crianças tendem a valorizar mais a coletividade, a criatividade e a socialização, manifestando menos traços de consumismo e individualismo. Por outro lado, o grupo de controle, embora tenha alguns traços de consciência possível, está muito mais fortemente influenciado pela consciência real, que privilegia a apropriação, a acumulação e o consumo.

Esses resultados corroboram as hipóteses da tese, sugerindo que o contexto socioeconômico e o ambiente em que as crianças estão inseridas influenciam diretamente o desenvolvimento de uma consciência mais coletiva ou individualista, com o grupo experimental demonstrando maior inclinação para uma consciência possível.

Partir das perspectivas teóricas exploradas na tese, especialmente no capítulo I, é possível interpretar esses dados à luz do conceito de protagonismo infantil e da relação entre consciência real e consciência possível, conforme proposto por Lucien Goldmann. O grupo experimental demonstra maior abertura para a consciência possível, indicando que, sendo oriundas de um contexto socioeconômico desafiador, as crianças são capazes de propor alternativas e reimaginar seus ambientes de brincadeira. Essa ideia está em sintonia com a visão de Freire sobre a educação e a conscientização crítica. Ele acreditava que a educação deve ser um processo de reflexão e ação, onde os indivíduos, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade, desenvolvem uma consciência crítica sobre sua realidade, superando adversidades com criatividade e resiliência.

Freire defendia que pessoas em contextos adversos frequentemente encontram soluções criativas para seus problemas, o que pode levar a uma compreensão mais profunda

do mundo. Essa perspectiva é central em sua obra, como em "Pedagogia do Oprimido", onde ele explora a importância da conscientização e da transformação social.

Por outro lado, a predominância da consciência real no grupo de controle, tanto nas entrevistas em profundidade quanto nas coletivas, reflete uma adesão a padrões convencionais de brincar, reforçada por um contexto pedagógico mais estruturado. O acesso a recursos abundantes e brinquedos estruturados pode limitar a reflexão crítica e a autonomia, consolidando uma postura mais passiva e funcional nas crianças. No entanto, a emergência da consciência possível, mesmo que limitadas, surgem em momentos de interação social, abrindo brechas para novas formas de pensar e agir, mesmo que de maneira pontual.

Esses resultados ressaltam a importância de práticas pedagógicas que promovem o protagonismo infantil, valorizando a participação ativa das crianças na escolha e organização de seus espaços de brincar e incentivando o uso de materiais não estruturados. Embora isso não seja o foco desta pesquisa, observou-se que esses materiais podem estimular a imaginação e a exploração livre. O papel das docentes também é essencial, não apenas como mediadoras do brincar, mas como facilitadoras de um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para experimentar e propor novas possibilidades.

No grupo experimental, a necessidade de improvisação e adaptação parece fomentar uma postura mais autônoma e reflexiva, enquanto no grupo de controle, a disponibilidade de recursos estruturados tende a reforçar comportamentos convencionais. Contudo, a abertura para a consciência possível nas entrevistas coletivas sugere que diálogo e colaboração podem desempenhar um papel importante na promoção de uma educação mais emancipatória, conforme defendido por Paulo Freire. Em última análise, esses resultados destacam a necessidade de políticas e práticas pedagógicas inclusivas que permitam às crianças explorar plenamente seu potencial, desenvolvendo uma consciência crítica e transformadora desde a infância.

Retomando a problemática central desta tese, que foi apresentada da seguinte forma: considerando o brincar na infância e o protagonismo na Educação Infantil, será que a consciência real e a consciência possível já estão presentes na infância e revelam estruturas significativas para o desenvolvimento infantil? Com base na análise dos dados e nos conceitos abordados, é possível afirmar que essas consciências estão, de fato, presentes na infância e podem ser identificadas nas práticas de brincar, revelando aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. A compreensão dessas manifestações, analisadas sob a ótica do brincar, sob a luz das categorias consciência real e consciências possível, de Lucien Goldmann, que foi indicado por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (2018, p. 257),

sugere que as crianças, desde cedo, demonstram uma capacidade de transitar entre a aceitação funcional dos objetos e ambientes ao seu redor (consciência real) e a re-imaginação crítica e transformadora desses elementos (consciência possível). Esses processos não apenas refletem a postura cognitiva das crianças, mas também evidenciam como o brincar se constitui como uma linguagem estratégica para promover seu desenvolvimento integral.

Nos dados analisados, observa-se que, embora ambas as formas de consciência coexistam na infância, a frequência e a intensidade com que se manifestam variam conforme o contexto socioeconômico e pedagógico. O grupo experimental, inserido em um ambiente de menor privilégio econômico, demonstra maior abertura para a consciência possível, especialmente nas entrevistas individuais. Essa tendência sugere que a necessidade de lidar com limitações materiais leva as crianças a desenvolverem maior criatividade e flexibilidade, revelando sua capacidade de reorganizar o espaço e os objetos em consonância com uma pedagogia mais emancipatória. Por outro lado, no grupo de controle, a consciência real se apresenta de forma predominante, indicando que o acesso facilitado a brinquedos e espaços estruturados pode reforçar comportamentos conformistas, nos quais as crianças se adaptam aos padrões estabelecidos, sem explorar novas possibilidades.

Essas diferenças reforçam o argumento de que o brincar, enquanto prática essencial da infância, é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a afirmação do protagonismo infantil. Conforme discutido na base teórica, o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas também um espaço para a experimentação, a expressão de subjetividades e a construção de significado. A emergência da consciência possível representa uma oportunidade estratégica para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança vá além das funções previsíveis dos objetos e espaços, desvendando novas maneiras de interagir e aprender.

A coexistência da consciência real e da consciência possível na infância revela estruturas cognitivas e sociais fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A capacidade de transitar entre essas formas de consciência é estratégica, pois incentiva a formação de indivíduos mais críticos e autônomos. O protagonismo infantil, conforme teóricos da infância, se manifesta na medida em que as crianças são capazes de interpretar e transformar a realidade ao seu redor, rompendo com padrões passivos e construindo novas formas de pensar e agir. Assim, a identificação dessas consciências no brincar não apenas confirma sua presença na infância, mas também aponta para a necessidade de uma prática educativa que valorize essa transição e promova a liberdade criativa das crianças, tornando-as protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

A problemática central da tese investiga se a consciência real e a consciência possível já estão presentes na infância, especialmente no contexto do brincar e do protagonismo na Educação Infantil, a primeira denunciando relativo grau de alienação e a segunda exprimindo um esboço de conscientização. É claro que, para ter chegado a estas conclusões, para os efeitos desta tese, foram levados em conta que os traços da consciência real se manifestam na criança por influência dos "aparelhos ideológicos do estado e da sociedade civil", além dos impostos pela visão de mundo dos adultos que lhe são próximos. Já os traços da consciência possível foram considerados, para os efeitos desta tese, a partir do que seria uma "consciência natural" das crianças, a partir das concepções de Rousseau sobre a infância e de uma consciência de classe dos pais ou genitores.

A análise dos dados obtidos ao longo do capítulo V e as reflexões teóricas estabelecidas fornecem evidências que corroboram a hipótese formulada, sugerindo que a consciência de classe se manifesta de acordo com a classe social a que pertence a criança. As crianças de classes dominadas, apesar de carregarem valores espúrios da consciência real, podem expressar uma consciência crítica.

Os resultados mostram que as crianças do grupo experimental, que frequentam escolas públicas, tendem a apresentar maior quantidade de consciência possível em comparação com o grupo de controle, composto por crianças de escolas particulares. Essa diferença sugere que a situação socioeconômica do grupo experimental propicia a expressão da consciência crítica. Assim, a consciência de classe, conforme mencionado na hipótese, se revelou nas experiências de brincar, em que as crianças conseguem questionar e refletir sobre suas realidades.

Ademais, a hipótese destaca que a consciência das crianças provenientes de classes dominadas pode estar "carregada de valores espúrios". A análise dos dados indica que, embora as crianças apresentem uma consciência real, há indícios claros de uma transição para a consciência possível. Essa manifestação de consciência crítica, mesmo em situações de opressão, é um aspecto importante, pois sugere que as crianças, mesmo sem uma teorização formal, são capazes de articular críticas sobre o mundo que as cerca.

Outro ponto relevante é a desconfiança em relação à capacidade de as crianças desenvolverem uma consciência crítica. No entanto, os dados revelam que as crianças do grupo experimental demonstram uma capacidade significativa de questionar e refletir sobre suas experiências, especialmente em relação ao papel do brincar em suas vidas. Essa expressão de consciência crítica, portanto, indica que as práticas educativas podem incentivar essa manifestação, desafiando a ideia de que as crianças são meras receptoras de informações.

A referência de Paulo Freire à vantagem do olhar do oprimido se aplica ao contexto investigado, pois as crianças do grupo experimental, frequentemente oriundas de classes sociais menos favorecidas, expressam suas visões de mundo de maneira crítica e significativa, evidenciando que suas experiências de vida e suas interações no ambiente escolar são ferramentas poderosas para a construção de uma consciência crítica.

A hipótese central da pesquisa sugere que as crianças podem exprimir uma consciência crítica sobre a importância do brincar na Educação Infantil de forma clara tanto quanto os docentes. Os dados obtidos sustentam essa afirmação, pois as crianças do grupo experimental reconhecem o papel do brincar como essencial para seu desenvolvimento, demonstrando que essa consciência crítica está sendo manifestada. Assim, pode-se afirmar que a hipótese formulada para a tese é corroborada pelos dados analisados, pois as crianças não apenas manifestam uma consciência crítica, mas também revelam como suas experiências no brincar desafiadoras e enriquecedoras contribuem para a construção dessa consciência, questionando as estruturas sociais que as cercam.

Concluída a análise proposta nesta tese, ainda resta, nestas considerações finais, considerar, também, alguns discursos das crianças que abrem nossa reflexão para além da consciência real e consciência possível. Não faria sentido finalizar este trabalho sem considerar o que as crianças estão dizendo relacionado a outros temas, seja no ambiente da escola pública ou da particular, pois esta tese parte do princípio de que o sistema educacional para a infância e as práticas pedagógicas do brincar desempenham um papel central na transformação da realidade e na formação da visão de mundo das crianças em relação aos adultos. A importância do ato de brincar e do sistema cultural, como componentes fundamentais dessa transformação, destaca a interconexão entre ambos na formação do indivíduo. Para ampliar e aprofundar o entendimento das discussões acerca do brincar e valorizar de fato o protagonismo infantil, foram captadas essas práticas no contexto educacional real.

A análise das falas das crianças, também revela uma visão que posiciona o brincar como uma prática secundária na estrutura pedagógica, geralmente subordinada a regras e à agenda escolar. No ambiente das escolas observadas, o brincar aparece como uma atividade altamente controlada, vinculada a uma série de normas e comportamentos preestabelecidos. Este cenário ressalta que o brincar, em muitos casos, é utilizado como uma ferramenta disciplinar, em que as crianças perdem o direito ao brincar se descumprirem regras, o que reforça uma abordagem de controle comportamental.

Esses discursos demonstram que o espaço escolar oferece pouco incentivo para uma experiência de brincar que seja autônoma ou que fomente a criatividade. Em vários momentos, as crianças mencionam que os brinquedos estão guardados e que seu uso depende de autorização ou de momentos específicos do dia, muitas vezes próximos ao final das atividades escolares. Tal dinâmica implica uma visão em que o brincar não é valorizado como parte integrante do aprendizado, mas sim como uma atividade que pode ser relegada ou mesmo retirada em caso de “mau comportamento”.

Nas últimas décadas, a discussão sobre gênero vem ganhando notoriedade no ambiente escolar; contudo, a segmentação de brinquedos por gênero persiste como um reflexo das normas sociais que ainda regem esse espaço, evidenciando a necessidade de um debate contínuo. A associação de determinados brinquedos a meninos ou meninas, bem como a imposição de limites no acesso a esses brinquedos, aponta para uma estrutura que reforça estereótipos e limita as interações e explorações das crianças e este ambiente restrito impede a vivência de um brincar inclusivo e rico, fundamental para o desenvolvimento integral infantil.

O papel das professoras, como narrado pelas crianças, muitas vezes parece distanciado das atividades lúdicas, que em vez de interagir e promover um brincar colaborativo, essa docente muitas vezes utiliza o tempo de brincar para realizar outras tarefas administrativas. Essa ausência reduz o potencial do brincar como uma ferramenta pedagógica e limita as oportunidades de desenvolvimento da criatividade e da socialização. Em alguns casos, as crianças expressam o desejo de que a professora participe mais ativamente, indicando que reconhecem o valor da presença e do apoio do adulto para enriquecer suas experiências lúdicas.

Outro ponto relevante é a visão das crianças sobre o brincar em casa *versus* o brincar na escola. No ambiente doméstico, o brincar parece ser menos regulamentado e mais espontâneo. Já na escola, é notória a restrição de tempo e espaço para o brincar, que é confinado a áreas específicas e condicionado a horários pré-estabelecidos, a depender da “agenda pedagógica”. Essa distinção aponta para uma dualidade na experiência das crianças com o brincar, refletindo um entendimento de que a escola é um lugar de “seriedade” e trabalho, enquanto o lar permite uma liberdade maior.

O diálogo entre as crianças e a pesquisadora também traz à tona o impacto da tecnologia no brincar. Algumas crianças relatam que só brincam quando os dispositivos eletrônicos estão descarregados, o que evidencia uma dependência dos aparelhos e uma possível diminuição do interesse pelo brincar físico e interativo. Esse fenômeno ilustra como o tempo de brincar está sendo cada vez mais substituído por atividades em telas, o que pode

impactar negativamente o desenvolvimento social e emocional infantil, uma vez que o brincar é essencial para a aprendizagem de habilidades interpessoais.

Essa análise das falas das crianças expõe um cenário onde o brincar é fortemente regulamentado e condicionado, refletindo práticas pedagógicas que, ao invés de valorizar o brincar como um direito infantil e uma ferramenta de aprendizagem, o tratam como uma atividade secundária e acessória. Tal abordagem, longe de reconhecer o brincar como um componente fundamental na formação do indivíduo, limita as potencialidades criativas e críticas das crianças, o que vai de encontro à proposta de um sistema educacional transformador, que deveria integrar o brincar como uma experiência central na construção de uma visão de mundo mais inclusiva e colaborativa.

Portanto, numa análise crítico-interpretativa a pesquisa revela que a criança tem consciência – não como uma mera reprodução passiva dos valores dos adultos, mas como uma manifestação complexa que se desdobra em dois planos: a consciência real e a consciência possível. Essa dualidade é central para compreender as práticas de brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

A consciência real é marcada pela incorporação dos discursos e valores dos aparelhos ideológicos – seja através da propaganda televisiva, dos brinquedos industrializados ou dos discursos midiáticos – que, na vida adulta, contribuem para a formação de padrões conformistas e, por vezes, opressores. Essa internalização tende a reproduzir comportamentos individualistas e alienantes, sobretudo em ambientes com maior oferta de recursos prontos e pedagogias mais rígidas.

Em contrapartida, a consciência possível, conforme proposta por Lucien Goldmann, representa o potencial inerente à criança de transcender esses valores impostos, manifestando uma postura crítica e transformadora. É importante destacar, conforme a problemática suscitada a partir do mestre genebrino Jean-Jacques Rousseau, que a consciência possível na infância desperta questões de grande complexidade – se ela é natural ou histórica, debate esse, que ultrapassa os limites dessa tese. Rousseau propõe que, na criança, essa consciência é natural, inata, pura e desprovida de maldade, ao passo que, no adulto, ela emerge somente por meio de uma educação libertadora, conforme preconiza Freire. Nessa perspectiva, apesar de a consciência real ser alienada pelos aparelhos ideológicos, a criança apresenta um potencial transformador a ponto de, mesmo quando historicamente condicionada pelas relações de produção e pelos valores adultos, pode se manifestar de forma crítica. Paulo Freire, em sua obra *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), reforça essa visão ao afirmar que todo ser humano tem consciência e ela é sempre transitiva, inclusive as crianças, sendo a consciência

transitivo-crítica – que corresponde à consciência possível de Goldmann – é uma possibilidade latente desde a infância.

A pesquisa evidencia que, em ambientes marcados por limitações materiais e desafios socioeconômicos – como observado no grupo experimental – o brincar heurístico favorece a emergência dessa consciência possível. Nessas condições, a criatividade, a improvisação e a coletividade se tornam estratégias de resistência e de transformação, permitindo que a criança não se limite a reproduzir o que os adultos dizem, mas sim que articule um brincar que pode ser entendido como "proletário". Esse brincar, espontâneo e ressignificador, contrasta com o "brincar burguês", onde os brinquedos industrializados, já postos para um fim, reforçam comportamentos alienantes e passivos.

Dessa forma, as respostas às questões fundantes da tese podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

Será que a criança tem consciência? Sim, a criança é dotada de uma consciência que se manifesta tanto na reprodução dos valores dos adultos (consciência real) quanto na emergência de uma postura crítica e transformadora (consciência possível).

Será que elas exprimem consciência crítica? Sim, sobretudo em contextos que exigem criatividade e improvisação. O brincar heurístico mostrou-se como importante aliado para a capacidade das crianças de desenvolver uma consciência transitivo-crítica, alinhada às ideias de Paulo Freire e à noção de consciência possível de Lucien Goldmann.

Será verdade que as crianças manifestam somente consciência real? Não. Embora a consciência real esteja presente, especialmente em ambientes com forte influência dos aparelhos ideológicos, os dados demonstram que a criança também pode manifestar uma consciência possível, que vai além da mera reprodução dos valores impostos.

Ou será que essa consciência real é inoculada pelos valores dos adultos (opressores) e dos discursos midiáticos? De fato, a consciência real se configura a partir da internalização dos valores dos aparelhos ideológicos; contudo, essa mesma internalização não impede a emergência de uma consciência possível, que, conforme Goldmann, representa o potencial transformador inato da criança.

Há a possibilidade da manifestação da consciência possível em crianças? Ou elas só reproduzem o que os adultos falam? Há, sim, a manifestação da consciência possível, mesmo que os valores dos adultos estejam presentes, as crianças demonstram, por meio do brincar espontâneo, a capacidade de questionar e ressignificar sua realidade.

Haveria um brincar mais apropriado, capaz de fomentar a consciência possível nas crianças? O brincar heurístico corrobora os estudos sobre consciência possível em crianças?

Sim, o brincar heurístico – caracterizado pela liberdade, pela improvisação e pelo uso de materiais não estruturados – apesar de não ter sido aprofundado nessa questão, o estudo verificou que ele estimula a emergência da consciência transitivo-crítica, possibilitando à criança criar e transformar, e assim, manifestar a consciência possível descrita por Goldmann.

Será que quando Paulo Freire falou em consciência transitiva e intransitiva, ele conseguiu ler as crianças? Sim, os dados da pesquisa confirmam que as crianças, de forma “natural”, transitam entre a aceitação passiva do mundo e a capacidade de uma crítica transformadora – evidenciando, de forma implícita, o olhar de Freire sobre a consciência transitiva, que dialoga com a noção de consciência possível de Goldmann.

Existe consciência de classe nas crianças? Será que existe um brincar proletário e um brincar burguês? Os resultados sugerem que sim. Em função das condições socioeconômicas, há indícios de uma consciência de classe, onde o "brincar proletário" se manifesta por meio da criatividade e improvisação, enquanto o "brincar burguês" se apoia em brinquedos prontos, que reproduzem modelos alienantes.

Será que o brinquedo já posto, comprado para determinado fim, por isso alienante, seria um brincar burguês? Será que o brincar que a criança cria geneticamente num processo teria algo do Estruturalismo Genético do Piaget e, portanto, proletário? A pesquisa aponta que o brinquedo industrializado pode ser interpretado como representante do brincar burguês. Em contrapartida, o brincar espontâneo, construído a partir das experiências vividas e da necessidade de ressignificar, reflete uma prática proletária que dialoga tanto com o Estruturalismo Genético de Piaget quanto com a emergência da consciência possível de Goldmann.

A tese conclui, portanto, que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil e para a emergência de uma consciência crítica. Ao reconhecer e estimular o potencial transformador das crianças – conforme articulado por Lucien Goldmann, Paulo Freire e Piaget –, a educação pode promover ambientes que favoreçam o protagonismo infantil, permitindo que elas transitem entre a reprodução dos valores impostos e a criação de novos sentidos e possibilidades para o seu mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTIN, G. *As técnicas sociométricas*. São Paulo: Morares, 1980.

BECKER, Fernando. Paulo Freire e Jean Piaget: teoria e prática. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 9, n. especial, p. 7-47, 25 jul. 2017. Disponível em:

[https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7140#:~:text=As%20concep%C3%A7%C3%A7%C3%85es%20de%20Piaget%20e,%E2%80%9D%20\(Freire%2C%201978\)](https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7140#:~:text=As%20concep%C3%A7%C3%A7%C3%85es%20de%20Piaget%20e,%E2%80%9D%20(Freire%2C%201978)). Acesso em: 1 dez. 2023.

BELTRAME, Lisaura Maria. *O brincar revolucionário de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: vozes, imagens, manifestações, expressões das infâncias e crianças de 4 e 5 anos*. 2021. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24889>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BEZERRA, Ariany da Silva. *As crianças entre espaços, rotinas e brinquedos: Um estudo sobre um Centro Municipal de Educação Infantil em Itabirito – MG*. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_ArianyDaSilvaBezerra_8552.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

BORDIN, F. B. *A sociologia da infância e os desenhos infantis – uma contribuição sociológica à educação*. 2013. 15f. Artigo de conclusão de curso – Universidade Federal de Pelotas, RS. 2013.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*: Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7/4/2010. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.552, 19 de novembro de 2007*. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm. Acesso em: 29 fev. 2024

BRASIL. *Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC: CNE/CEB, 2009b.

CAETANO, Deylla Viviane de Araujo Batista. *Será que eu posso falar alguma vez aqui?* Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola. 2011. 109 f. Dissertação

(Mestrado) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011. Disponível em: https://ppgedu.org/assets/pdf/defenses/2011/deylla_wiviane_de_araujo_batista_caetano.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. *Os Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças*. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2012. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/maria_aparecida_d_avila_cassimiro.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL “MAUÁENSE”. *Projeto Político-Pedagógico (PPP)*. Mauá: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

FARIAS, Uirá de Siqueira. *Por uma Educação Física escolar “COM” a Educação Infantil: um autoestudo*. 2021. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/8dd86a11-3055-4999-b4bd-14c4a8b4682c>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FREIRE, PAULO. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

Freire, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. RECIFE, v. 1, 1959. 141 p. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/d2fa8b2a-d2c7-4a82-9e81-184f9cc418bc>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. [recurso eletrônico], 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*: (o manuscrito). Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho

(UNINOVE): Big Time/BT Acadêmica, 2018. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pedagogia-do-Oprimido-Manuscrito.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

FURLANETTO, E. C.; PASSEGGI, M. *Dialogar com crianças: O que aprendemos com elas?*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023167, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.18858. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18858>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GOBBI, Márcia A. *Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*: para uma sociologia da totalidade. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOLDMANN, Lucien. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Tradução de Reginaldo Di Piero e Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Paz e Terra, 1973. (Rumos da cultura moderna, 47).

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1979. (Coleção Pensamento Crítico, 32).

KESSELRING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. Tradução de Fernando Becker. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 1990. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257866>. Acesso em: 1 dez. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, et al. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento, I. nov. 2010. Belo Horizonte: Anais, 2010. 20 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 25 abr. 2024.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, n. 60, ano XVIII, dez. 1977. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pW5Psf8rbv9fvxPNbR3LF9K/?format=pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

LACERDA, Nathercia. *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. SIMAN, Lana Mara (ed.). Tradução: Heloísa Monteiro, Francisco Settineri. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p. v. 1. ISBN 8573074892.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática*. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos – Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LOPES, Conceição Aparecida Oliveira. *O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil: o que pensam as crianças e suas professoras*. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14486>. Acesso em: 5 jan. 2024.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÖWY, Michael. Goldmann e o estruturalismo genético. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 125, p. 24-40, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.054>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/Tvvdqsp69P8WNynS5PzNvkz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 dez. 2023.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Pedro. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 1980.

MORAES, Ana Paula de. *Educação infantil e os direitos da criança: por uma infância com dignidade*. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade

Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/829eecd3-2d25-4ca5-9ac9-ee790ce17fbc>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Tradução de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023.

NOGUEIRA, Edilma Bandeira de Araújo. *O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA*. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4534>. Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori G. de. *A Educação Infantil em Santo André*. In: José Eustáquio Romão; Maurício Silva. (Org.). Educação, Paz e Democracia: um olhar freiriano. 1 ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora Ltda, 2020, v. 1, p. 69-84.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori G. de. *O brincar e o direito à brincadeira na escola da primeira infância, à luz da música É bom ser criança, de Toquinho*. In: Ligia de Carvalho Abões Vercelli; Angela Maria Infante. (Org.). Educação e Infância: uma leitura por meio de letras musicais. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2020, v. 1, p. 212.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori G. de. *Segunda carta: Uma carta de apoio e reconhecimento aos educadores de crianças pequenas*. In: Ligia de Carvalho Abões Vercelli; Nádia Conceição Lauriti. (Org.). Cartas a quem se dedica a ensinar: experiências de professoras e gestoras. 1 ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023, v. 1, p. 17-21.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori G. de; CARDOSO, M. A. G. . *Los espacios de juego como elementos del proceso de aprendizaje en la Educación Infantil*. In: Cristiano Rogério Alcântara; Ligia de Carvalho Abões Vercelli. (Org.). Quehaceres de maestros y de gestores de la escuela de la infancia: Reflexiones sobre escenas de la vida cotidiana. 1 ed. Barcelona: Editora Octaedro, 2021, p. 69-86.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori G. de; CARDOSO, M. A. G.. *Os espaços do brincar como elementos do processo de aprendizagem na educação infantil*. In: Ligia de Carvalho Abões

Vercelli; Cristiano Rogério de Alcântara. (Org.). *Fazeres de professores e de gestores da escola da infância*. 1 ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 204.

PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, E. C.; CONTI, L. de; CHAVES, I. E. M.; GOMES, M. de O.; GABRIEL, G. L.; ROCHA, S. M. da. *Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica*. Revista Educação, v. 39, n. 1, p. 85–104, 2014. DOI: 10.5902/1984644411345. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11345>. Acesso em: 2 jan. 2024.

PAXTON, Robert. *A Anatomia do Fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. Disponível em: <https://dagobah.com.br/wp-content/uploads/2016/09/PAXTON-Robert.-A-Anatomia-do-Fascismo-1.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PEÇANHA, Sílvia de Moura. *As concepções sobre o brincar na educação infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares*. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1270/1/smpe%C3%A7anha.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PEREIRA, Marina Coelho. *O discurso publicitário e o dizer da criança sobre o brinquedo na construção dos sentidos sobre masculino e feminino*. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25082014-223327/pt-br.php>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PIAGET, Jean. *O estruturalismo*. Tradução de Moacir Renato de Amorim. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

PINTO, João Alberto da Costa. A trajetória intelectual e os primeiros escritos marxistas de Lucien Goldmann (1927-1952). *Revista Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 24, n. 1, p. 454-488, 23 out. 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=idiokmEAAAAJ&citation_for_view=idiokmEAAASe3iqnhoufwC. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* *Círculo epistemológico: Círculo de cultura como metodologia de pesquisa.* Revista Educação & Sociedade. N. 13. Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é este?. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 4, p. 19-32, 2009. DOI: 10.5585/cpg.v4n0.1791. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1791>. Acesso em: 1 set. 2023.

ROSA, Andreza Saydelles da. “*Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina*”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil. 2018. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16777>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Adriana Zanini da; OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori Guedes de; OLIVEIRA, Renata T. B. de; FERNANDES, Rosemeire. *O Financiamento da Educação Básica na Perspectiva da Equipe Gestora: a transparência dos recursos em questão*. In: COSTA, Ana Araújo; PISANESCHI, Lucilene Schunck C.; ROGGERO, Rosemary. (Org.). *FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA* e a escola como agência multifuncional na sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, v. 1, p. 19-38.

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Por meio desta carta apresentamos a acadêmica Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira, RG 25.622.488-2 e CPF 192.676.218-58, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, sob RA nº 621250217, solicitando a autorização para coleta de dados para a pesquisa de doutorado intitulada provisoriamente de “Perspectivas da Infância: o brincar estratégico e a relação entre consciência real e consciência possível na Educação da Infância”.

A pesquisa científica visa explorar a relação entre “consciência real e consciência possível” em crianças com cinco anos de idade e possivelmente desvendar estruturas significativas na visão em perspectiva delas próprias sobre o brincar que seja estratégico para o desenvolvimento infantil, considerando a importância do brincar na infância e o protagonismo na Educação Infantil.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura a privacidade da instituição e das crianças e dos profissionais e famílias, que possivelmente possam ser entrevistados.

Antecipando agradecimentos, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos complementares que se fizerem necessários.

São Paulo, 27 de março de 2024.

Professor Doutor José Eustáquio Romão

Orientador e Diretor

PPGE-Uninove

ANEXO II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____
_____ e CPF _____, consinto
em participar da pesquisa intitulada: “Perspectivas da Infância: o brincar estratégico na
Educação Infantil (título provisório)”, cujo objeto de estudo é a análise das concepções
das crianças que compõem a classe do ciclo final da Educação Infantil, sobre o brincar,
autorizada pela mantenedora educacional.

Fui informada que esse estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela
doutoranda Elaine Carla S. G. de Oliveira por meio programa de estudos pós-
graduados em Educação Popular e Culturas da Universidade Nove de Julho de São
Paulo, sob a orientação do Professor Doutor José Eustáquio Romão.

Foi esclarecido que minha participação nesse estudo é voluntária. Como parte
integrante da coleta de informações, a metodologia contará com um questionário de
perguntas semiestruturadas sobre a temática do brincar na educação infantil, sob a
minha perspectiva de diretora de unidade escolar. Além disso, se eu não me sentir
confortável em responder a alguma questão, posso deixá-la em branco.

Concordo que os dados, mantido o sigilo sobre a minha participação, sejam
publicados com fins acadêmicos ou científicos.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem
psicológica ou física, não me ocasionará despesas ou lucros financeiros e que será
preservada a minha privacidade.

S. B. do Campo, 1 de março de 2024.

Assinatura

APÊNDICE I

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA CRIANÇAS

Pesquisa de Campo – crianças da “Educação Infantil” – idade: 5 anos

Importância do brincar

- O que é o brincar para você?
- Brincar é uma coisa séria?
 - Brincar É um trabalho?
 - É importante brincar? Por quê?
- Tem alguém que te impede de brincar?
 - Espaços para o brincar / organização do espaço
- Onde você brinca?
- Você só brinca na escola, ou brinca em casa?
- Brincadeira é atividade de escola ou atividade de casa?
- Onde você se sente melhor para brincar?
 - Onde você costuma brincar mais? Em casa ou na escola?
- Quais são os espaços de brincar que tem aqui na escola?
 - Como é esse espaço? O que tem nele?
 - Você gosta desse espaço?
 - Em que momento que você vai nesse espaço? Vai muitas vezes? Vai poucas vezes? Me conta um pouquinho.
 - Você participa da organização desse espaço?
 - Você gostaria que esse espaço fosse diferente do que é hoje? Por quê? Me explica como você gostaria que fosse.

Utilização de Brinquedos para brincar / Organização dos brinquedos

- Para brincar, precisa ter brinquedo? Por quê?
- Você fabrica algum brinquedo para você brincar? (brinquedo não estruturado) –
 - Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu? (brinquedo estruturado) Qual?

➤ Existe algum outro brinquedo que não é comprado na loja? (brinquedo não estruturado) Me dá algum exemplo.

➤ Você gosta de brincar com coisas que não são necessariamente um brinquedo comprado? Quais? Me dá um exemplo.

✚ De qual você gosta mais? Por quê?

✚ Com qual você brinca mais? Por quê?

✚ Você prefere brincar com qual tipo de brinquedo?

✚ Você está precisando de algum brinquedo hoje, agora?

➤ Por quê?

➤ Está precisando para quê?

✚ Por que vocês pedem para os pais comprarem um brinquedo?

➤ É uma necessidade?

➤ Você viu alguém com ele e quer também?

➤ Onde você viu que faz você querer também?

✚ O que você quer dizer quando diz para os para que está precisando de um brinquedo?

✚ Aqui na escola tem brinquedo para brincar?

➤ Onde ficam esses brinquedos aqui na escola?

➤ Você escolhe com qual brinquedo você vai brincar aqui na escola?

➤ Quando que vocês pegam esses brinquedos?

➤ Você gostam desses brinquedos que têm aqui ou gostaria que tivesse outros? Quais? Por quê?

Papel docente nas brincadeiras

✚ Como é a participação da professora nos momentos de brincadeira?

➤ Na hora que vocês estão brincando, a professora participa?

➤ Como é que ela participa?

➤ Ela inicia a brincadeira e depois vocês brincam sozinhos?

➤ Depois ela volta e continua? Conta um pouquinho pra mim como é isso?

✚ O que a professora faz enquanto vocês estão brincando?

✚ Você gostam que a professora brinca junto com vocês?

➤ Ou é melhor brincar só entre vocês?

➤ Ou sozinho?

✚ Você escolhem do que querem brincar? ou

- a professora fala do que vocês vão brincar?
- ⊕ Ou vocês escolhem as brincadeiras?

APÊNDICE II

TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS¹

1. Círculos Epistemológicos de Cultura com o grupo-classe, da Professora Orquídea – Universo Experimental

A sala é bastante numerosa, e as crianças demonstraram extrema agitação. Geralmente, quando há a presença de uma pessoa fora de seu convívio habitual, elas reagem dessa maneira. No primeiro contato, foi necessário realizar a socialização da pesquisadora com as crianças, utilizando atividades que as acalmassem, como uma apresentação lúdica e a entoação de cantigas, para então iniciar a pesquisa.

PRIMEIRO CONTATO

Pesquisadora: Eu quero saber, como vocês se chamam? A nossa brincadeira vai ser assim: cada criança vai falar o seu nome E a fruta que gosta de comer ‘tá bom? O meu nome é Elaine e eu gosto de banana. Vamos ouvir o que o amigo vai falar?

Criança 1: Meu nome é O. E eu gosto de morango.

Criança 2: Eu sou M. e gosto de maçã.

Criança 3: Sou M. e gosto de manga.

Criança 4: Meu nome é E. e eu gosto de maracujá.

Criança 5: Meu nome é M. e a fruta é maçã.

Criança 6: V. morango.

Pesquisadora: E você?

Criança 6: I. e laranja.

Pesquisadora: Os que estão prestando Atenção estão respondendo Diretinho.

Criança 7: Meu nome é D. e gosto de melancia.

Criança 8: L. G. e eu gosto de melancia.

Criança 9: A. L. gosto de laranja.

Criança 10: A. H. Eu amo melancia.

Pesquisadora: E você?

¹ A pesquisadora frequentemente repete as respostas das crianças para assegurar que sejam gravadas corretamente, devido à dificuldade de ouvi-las causada pelos diversos ruídos externos, bem como para confirmar que a criança realmente quis dizer o que disse.

Criança 11: Eu sou M. E eu amo melancia
 Criança 12: Meu nome é I. e gosto de morango.
 Criança 13: Meu nome é M. e gosto de banana.
 Criança 14: Meu nome é J. e eu gosto de uva.
 Criança 15: Meu nome é V. e eu gosto de tangerina.
 Criança 16: Eu sou P. e gosto de laranja.
 Criança 17: O meu é J. e gosto de banana.
 Criança 18: Eu me chamo L. e eu gosto de maçã.
 Criança 19: Sou L. e gosto de mexerica.
 Criança 20: H. e melancia.

Pesquisadora: Eu já me apresentei eu já sei o nome de vocês. E agora vamos cantar algumas músicas tá bom.

E cantaram as músicas do pintinho amarelinho, joaninha é baixinha e borboletinha. Agora que já nos apresentamos, já cantamos...alguém aqui sabe o que é uma pesquisa? Só que para falar nós vamos fazer alguns combinados, porque não dá para todos falarem ao mesmo tempo, porque senão vira bagunça e a pró Elaine não consegue ouvir ninguém tá? Então quando o amiguinho estiver falando, você espera a sua vez para falar, combinado?

Todos: (“Um grande”) Sim.

Pesquisadora: Vocês sabem o que é uma pesquisa?

A.L.: A gente pesquisa uma coisa

Pesquisadora: O que é pesquisar?

P.: Escrever.

Pesquisadora: Você acha que é escrever? E Você?

M.: É como a gente pesquisa uma coisa.

Pesquisadora: ‘Tá’, você, como que é o seu nome?

Criança: L.

Pesquisadora: L. o que é uma pesquisa?

L.: É quando a gente pesquisa uma coisa no computador.

Pesquisadora: Você, qual é o seu nome?

Criança: H.

Pesquisadora: H., o que é você acha que é uma pesquisa?

H.: Fazer pesquisa no computador.

L.: Eu já falei e ela quer me copiar.

Pesquisadora: E você?

Criança: M.

Pesquisadora: M., você sabe o que é?

M.: A pesquisa é quando você está escrevendo no celular e manda uma mensagem.

Pesquisadora: Ah, escrevendo no celular e mandando uma mensagem. Quer falar AL? O que é uma pesquisa?

A.L.: Uma pesquisa é quando é uma coisa que a pessoa não sabe.

Pesquisadora: Ela não sabe e ela quer o quê?

A.L.: Pesquisar.

Pesquisadora: Ela quer des...

P.: Descobrir!

Pesquisadora: Muito bem! Uma pesquisa é quando eu não sei alguma coisa e eu quero descobrir. E pra gente descobrir alguma coisa, o que eu tenho que fazer?

Todos: Pesquisar.

Pesquisadora: Aonde?

M.: No notebook.

H.: No celular.

Pesquisadora: Onde mais?

J.: Na televisão.

Pesquisadora: Na televisão?

I.: No tablet.

Pesquisadora: No tablet?

L.: No computador.

Pesquisadora: No computador? O que mais?

O.: A gente pesquisa e encontra alguma coisa para fazer.

Pesquisadora: Todos estão de parabéns! Por hoje finalizamos aqui e continuaremos em outro dia, está certo?

SEGUNDO ENCONTRO

Pesquisadora: Vocês lembram o que conversamos no outro dia?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Muito bem! Olha só! Uma pesquisa é quando a gente vai tentar descobrir alguma coisa. E pra gente descobrir alguma coisa, a gente vai fazer o quê?

Todos: Pesquisar.

Pesquisadora: Isso mesmo. Eu sou uma pesquisadora. Então que eu vim fazer nessa sala?

Todos: Pesquisar.

Pesquisadora: Pesquisar. Muito bem. Uma pesquisadora é uma pessoa que gosta de fazer muitas perguntas. Vocês gostam de fazer perguntas?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Eu também gosto de fazer perguntas. Se vocês gostam de fazer perguntas, eu adoro. Eu quero saber quem aqui vai me ajudar?

Criança 1: Eu quero!

Criança 2: Eu quero!

Criança 3: Eu quero!

Todos: (gritando) eu, eu, eu, eu, eu, eu...

Pesquisadora: Qual é o nosso combinado?

Todos: Não gritar.

Pesquisadora: Não gritar. A primeira coisa que nós vamos fazer é não gritar, muito bem!

Quero saber se vocês me aceitam aqui na escola alguns dias para conversar com vocês.

Todos: Sim, sim, sim...

Pesquisadora: O que é uma pesquisa então?

O: Pesquisa no computador.

Pesquisadora: Eu e meu amigo estamos pesquisando no computador?

L: Não.

Pesquisadora: Estamos aqui pesquisando com quem?

D: Com o celular!

Pesquisadora: Eu estou pesquisando no celular?

Alguns: Sim!

Outros: Não!

Pesquisadora: Eu estou pesquisando com quem?

Vários: Com os alunos!

Pesquisadora: Com os alunos? Quem são os alunos?

I: A gente!

Pesquisadora: Quem são os alunos?

Vários: A gente!

MA: Eu!

Pesquisadora: Lembrando o que falamos no outro dia, vocês aceitam eu e meu amigo aqui na escola alguns dias com vocês para realizar essa pesquisa?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Então vamos lá. O que é brincar para vocês?

J: Brincar é se divertir!

L: é no parquinho.

A: Brincar é lá no pátio.

Pesquisadora: Você que está com a mão levantada, pode falar o que é brincar para você?

D: É brinquedo.

Pesquisadora: Brincar é uma coisa séria?

Vários: Não!

Outros: Sim!

Pesquisadora: É sério ou não é serio? Vamos lá. Quem disse que é sério pode me falar porque é sério?

M: É sério porque precisa brincar direitinho com a amiga.

Pesquisadora: É sério porque não pode brincar de qualquer jeito? É isso?

M: É.

Pesquisadora: E quem disse que não era sério, por que disse que não é?

V: Porque é alegria.

MA: É diversão.

Pesquisadora: Ah é? Entendi.

O: Porque brincar é se divertir

Pesquisadora: Brincar é um trabalho?

Vários: Não!

Pesquisadora: Por quê não é um trabalho?

M: Porque as crianças que brincam e o papai que trabalha.

Pesquisadora: Ah! O trabalho é para os adultos. E as crianças?

Vários: Brincam!

Pesquisadora: Então está bem, da próxima vez que eu e meu amigo alienígena voltarmos aqui vocês vão nos ajudar respondendo?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Prometem?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Então continuaremos outro dia está bem? Tchau crianças!

TERCEIRO ENCONTRO

Pesquisadora: Quando vocês forem falar, vocês vão falar bem alto, tá bom? Mas não é gritando, e é só na sua vez de falar, combinado?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Então está bem, aqui estamos eu e o nosso amigo alienígena, que apresentei no outro dia, lembram?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Atenção, o meu amigo quer saber. Pra vocês, é importante brincar?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Alguém acha que não é importante?

Todos: Não!

Pesquisadora: Tem alguém aqui que acha que não é importante?

L.: Eu!

Pesquisadora: Você acha que não é importante brincar?

L.: Não!

Pesquisadora: Fala de novo.

L.: Não, precisamos ficar olhando. Nós não podemos brincar, não.

Pesquisadora: Quando o quê? Não pode brincar quando a Pro está dando aula?

L.: Sim.

Pesquisadora: Que aula que ela está dando que não pode brincar?

L.: Quando ela lê... ela dá estorinha pra nós lê. Quando ela faz atividade, ela fala... Nós fica olhando pro quadro pra nós ver negócios. Aí, quando depois, nós começamos a ler a estorinha outras vezes.

Pesquisadora: Obrigada. Tem alguém que não deixa vocês brincarem?

H.: Minha mãe, não deixa.

Pesquisadora: Não deixa? Por quê?

H.: Porque ela só tem que ir na escola aí se eu cair?

Pesquisadora: E aqui na escola tem alguém que não deixa brincar?

M.: Tem, a pro, quando nós empurra o amiguinho, nós vamos sentar.

Pesquisadora: Ah, quando não cumpre o combinado...

M.: E quando bater vai sentar perto da pró.

Pesquisadora: Ah, quando bate, senta perto da pro e também quando empurra o amigo né?

V.: Quando a gente empurra ou sai da aula sem pedir, a gente sempre senta perto da pro ou a gente fica sem brincar.

Pesquisadora: Ah, entendi, deu pra entender V.

V.: E fica sem massinha.

Pesquisadora: Sem massinha, entendi. Pronto, agora eu vou pra outra pergunta agora, tá? O nosso amigo quer saber aonde que vocês brincam.

V: No parquinho.

Pesquisadora: Aonde que brinca?

M: No parque.

A.L.: Na biblioteca.

Pesquisadora: Na biblioteca? O que tem na biblioteca?

A.L.: Brinquedo.

Pesquisadora: Na biblioteca tem brinquedo?

V: Não, tem livro.

Pesquisadora: Ah, na biblioteca tem o quê?

M: Livro.

Pesquisadora: Livro.

H.: E brinquedo. Tem.

M: Na biblioteca não tem brinquedo.

M: Só tem livro.

A.L.: Só tem coisa legal.

Pesquisadora: Aonde?

A.L.: Lá na Biblioteca.

Pesquisadora: 'Tá, mas eu 'tô perguntando aonde é que brinca aqui na escola?

Todos: No parquinho, no parquinho!

M.: A gente brinca no parquinho e brincar lá em casa.

Pesquisadora: Deixa eu perguntar pra vocês, vocês brincam só na escola ou brinca em casa?

Não dá pra escutar. Vocês estão gritando. Você brinca onde?

M.A.: Na escola e em casa também.

V.: Quando eu vou pra festa eu sempre brinco nos brinquedos da minha amiga.

Pesquisadora: Ah, muito bem. Entendi. Agora eu vou perguntar uma coisa pra vocês.

Brincadeira é atividade da escola ou é atividade da casa?

Todos: Atividade da escola.

Pesquisadora: Da escola? Fala. L. a brincadeira é a atividade de casa ou da escola?

L.: Da escola.

Pesquisadora: Por quê?

L.: É porque na escola. Se levar o desenho da escola pra casa, a professora vai brigar.

Pesquisadora: Mas eu perguntei outra coisa. Eu perguntei se brincadeira é atividade da escola ou é atividade de casa?

H.: De escola.

Pesquisadora: Por quê?

H.: Porque a gente tem que fazer atividade na escola e entregar para a pro.

Pesquisadora: Mas eu tô falando de brincadeira, não tô falando de atividade. Fala, A.

A.: Atividade é da escola.

Pesquisadora: E brincadeira? Eu tô perguntando de brincadeira, não tô perguntando de atividade, V. fala.

V.: Atividade é importante porque pode brincar no parquinho, em casa.

Pesquisadora: A brincadeira?

V.: De massinha também.

Pesquisadora: Tá, agora eu vou perguntar uma coisa. Aonde que você, criança, se sente melhor para brincar?

V.: No pátio (Paço Municipal).

Pesquisadora: Por quê?

V.: Porque eu brinco de patins e patinete.

Pesquisadora: Mas aqui tem patinete e patins aqui na escola?

V.: Não. No passe.

Pesquisadora: Onde é isso? Passe. Ah, é paço municipal?

V.: Sim.

J.: Eu sei.

Pesquisadora: Aonde que você se sente melhor para brincar?

J.: No parquinho.

Pesquisadora: Aonde tem esse parquinho? Aqui?

J.: Sim.

Pesquisadora: Aonde vocês costumam brincar mais? Em casa ou na escola?

V.: Na festa.

Pesquisadora: Você falou na festa? Qual festa amor, você costuma brincar mais?

D.: Na minha festa.

Pesquisadora: Na sua festa? Por que lá?

D.: Porque na festa do dinossauro eu brinco com meus amigos.

Pesquisadora: E lá pode brincar?

D.: Pode!

Pesquisadora: Deixa eu ver, Fala V.:

V.: Do lado da minha casa tem um parquinho e eu já fui, é muito legal.

Pesquisadora: Olha qual que é a pergunta aonde que você se sente melhor pra brincar?

Todos: No parquinho.

Pesquisadora: No parquinho, então está bom. Agora eu vou perguntar para vocês, quais são os espaços de brincar que tem aqui na escola?

J.: O parquinho.

A.L.: No pátio.

Pesquisadora: No pátio? Só tem o pátio para brincar aqui ou tem outro lugar?

J.: Tem outro lugar.

Pesquisadora: Qual?

J.: O parquinho.

Pesquisadora: E como que é esse lugar, J.?

J.: É perto de onde a gente come.

Pesquisadora: Esse lugar que você falou de brincar, O que tem nesse lugar? Que é o pátio e o parque?

J.: Tem brinquedos.

Pesquisadora: Lá tem?

J.: Aham.

Pesquisadora: Você gosta desse lugar?

J.: Sim.

Pesquisadora: Ah, então, você gosta desse lugar porque tem brinquedos, é isso?

J.: Aham.

Pesquisadora: Então tá bom, obrigada. Qual o momento que você vai lá nesse lugar que tem brinquedo? Quando que você vai?

J.: Eu vou depois do almoço. A gente tem que sentar lá pra esperar o pessoal da outra escola sair do parquinho.

Pesquisadora: E você vai bastante vez ou pouca vez?

J.: Bastante vez.

Pesquisadora: Ah, você gosta?

J.: Sim.

Pesquisadora: Você ajuda a organizar esse lugar?

J.: Sim.

Pesquisadora: Você ajuda a organizar ele?

J.: Sim.

Pesquisadora: Você ajudar a organizar ele? Como que você organiza?

J.: Organizo. Eu pego a caixa pra guardar os brinquedos.

Pesquisadora: Ah, quando ficam os brinquedos espalhados pelo chão, você pega e guarda?

J.: Sim.

Pesquisadora: Você gostaria que esse lugar fosse diferente do que ele é hoje ou do jeito que está, tá ótimo?

J.: Tá ótimo.

Pesquisadora: Não precisa de mais nada?

J.: Mais nada.

Pesquisadora: Está tudo lindo tem tudo que você gostaria que tivesse?

J.: Sim.

Pesquisadora: E o que é que tem nele mesmo só pra eu saber?

J.: Brinquedo.

Pesquisadora: Qual brinquedo que tem lá você pode me dizer?

J.: Brinquedos de menino e menina.

Pesquisadora: Ah é, tem brinquedo de menino e menina? Qual que é o brinquedo de menino?

J.: Os dinossauros.

Pesquisadora: Os dinossauros? E das meninas?

J.: As bonecas.

Pesquisadora: E menina só brinca com boneca e menino só brinca com o dinossauro?

J.: Sim.

Pesquisadora: Se você quiser brincar com o dinossauro, pode?

J.: Não.

Pesquisadora: Por quê? Quem não deixa?

J.: Mas tem que falar por favor.

Pesquisadora: Ah, então pode?

J.: Pode.

Pesquisadora: Se o menino quiser brincar de boneca, também pode?

J.: Não.

Pesquisadora: Tem que pedir por favor.

Pesquisadora: Ah, mas pode, A.L.? Mas Se o menino quiser brincar de boneca lá, pode?

A.L.: Pode.

P.: Sim.

Pesquisadora: E se a menina quiser brincar de dinossauro, pode?

Todos: Pode.

Pesquisadora: E quem foi que falou, A.L. que o dinossauro é de menino e a boneca é de menina? Quem falou isso?

A.L.: É porque a minha mãe é muito esperta e ela me contou tudo isso.

Pesquisadora: A sua mãe que te contou? Não foi aqui na escola que falaram que você pode brincar de boneca e os meninos de dinossauro?

A.L.: É.

Pesquisadora: Mas deixa eu te perguntar, só tem esses dois brinquedos lá? O dinossauro e a boneca?

A.H.: E também tem coisa de cozinheiro.

Pesquisadora: O A.H., lá onde a A.L. está falando que no pátio tem brinquedo, lá tem dinossauro, e o que mais?

A.H.: Tem robô...

Pesquisadora: Gente vamos ajudar a A.L. Ela está falando que tem dinossauro e boneca no pátio Só tem isso ou tem mais coisa?

Várias crianças: Tem mais coisa.

Pesquisadora: Tem mais coisa? O que que tem lá?

M.: Tem bolas.

Pesquisadora: Tem bolas no pátio?

Várias crianças: Sim.

M.: E tem bonecas... bonecas...

A.L.: Uma casinha de bonecas.

Pesquisadora: No pátio?

P.: Tem livro.

Pesquisadora: No pátio tem livro?

Várias crianças: Não.

Pesquisadora: O que tem lá?

A.L.: Tem boneca, tem dinossauro.

Pesquisadora: O que mais?

A.L.: Tem dinossauro, tem brinquedo de cozinha, e também tem casinha de boneca, e bola, e também tem...

Pesquisadora: 'Tá, já entendi. Agora eu vou perguntar pra vocês. Pra brincar tem que ter brinquedo?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Alguém acha que pra brincar não precisa de brinquedo?

Todos: Não!

Pesquisadora: Todo mundo acha que tem que ter brinquedo?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Tá bom. Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês. Vocês fabricam algum brinquedo pra brincar?

Algumas crianças: Sim!

Pesquisadora: Fabrica?

Todos: Não!

Pesquisadora: Não? Sim ou não?

Algumas crianças: Sim!

Pesquisadora: Vocês fabricam algum brinquedo para brincar?

Criança: Não

Pesquisadora: Não? Não é fabricador?

M.: Não.

Pesquisadora: Fabrica A.L.?

A.L.: Não. Deixa eu falar. É porque, não fabrica, minha mãe compra tudo o que eu quero.

Pesquisadora: Compra tudo que você quer? E compra aonde?

A.L.: No shopping.

Pesquisadora: Vocês tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu? Quem quer falar?

Crianças: eu, eu, eu, eu, eu, eu....

Pesquisadora: Algumas já falaram bastante, vamos dar oportunidade para outras crianças falarem. Vem cá.

L.: Sim.

Pesquisadora: Qual?

L.: O meu pai.

Pesquisadora: O pai comprou o que pra te dar?

L.: A minha Barbie.

Pesquisadora: A Barbie, entendi. Tem algum outro brinquedo que não é comprado na loja?

Alguém sabe?

A.L.: Eu.

Pesquisadora: Fala A.L.

A.L.: A minha mãe trabalha pra ganhar dinheiro.

Pesquisadora: Hum, tá. Pra quê?

A.L.: Pra comprar coisa pra mim.

Pesquisadora: Ah é? Coisa pra você?

A.L.: Sim.

Pesquisadora: Vamos olhar essas coisas que a Prô Elaine trouxe. Vejam. Um monte de tampinha de garrafa. Isso pode virar um brinquedo?

Muitas crianças: Pode!

Pesquisadora: Vocês gostam de brincar com coisas que não são brinquedos?

Algumas crianças: Sim!

Outras crianças: Não!

Pesquisadora: Vocês não gostam de brincar com coisas que não são brinquedos?

Algumas Crianças: Não!

J.: Eu gosto!

D.: E eu também.

Pesquisadora: Você gosta? Você gosta por quê?

J.: Por causa que minha mãe deixou eu usar cola para fazer legos.

Pesquisadora: Ah, como assim? Como é fazer legos? Explica para a prô Elaine.

J.: Você coloca a cola e a tampinha, aí você coloca a outra tampinha, aí você começa a colar um monte e vira uma torre para virar também um lego.

Pesquisadora: Sério que você faz isso?

J.: Sim.

M.: Eu também.

Pesquisadora: Essas coisas que você constrói, você constrói aqui na escola ou em casa?

M.: Nós ‘constrói’ lá em casa e depois nós podemos também levar para a reunião da escola para nós ‘brincar’.

Pesquisadora: Ah, é?

M.: Sim, Em casa e também para ‘levar’ para cá para todos.

Pesquisadora: Aqui, a professora já construiu esses brinquedos com você?

Várias crianças: Não.

Pesquisadora: Não? Quem deu essa ideia de construir brinquedo?

J.: É por causa que eu vi o brinquedo na internet.

Pesquisadora: Você viu na internet? Ah ‘tá. M., você falou que não gosta de brincar com brinquedo que não é brinquedo você não gosta de brincar com coisas que não é brinquedo, você gosta de brincar com que coisa?

M.: Tipo com lego, com lindinha tipo com enfermeira.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com brinquedo pronto já, aqueles que compra na loja esse que a M. brincou não compra na loja, né?

Algumas crianças: Não.

Pesquisadora: Tem que fazer. Aí eu vou te perguntar uma coisa M., você gosta mais de brincar com brinquedo que você fabricou? Ou com um brinquedo que comprou na loja?

M.: Eu gosto dos dois.

Pesquisadora: Mas tem um que você mais?

M.: O de fazer, porque é mais legal.

Pesquisadora: E você sabe me dizer porque que é mais legal? Vocês estão ouvindo o que a M. está falando?

Várias crianças: Sim!

Pesquisadora: M. você sabe me dizer porque que é mais legal brincar com brinquedo que construiu?

M.: Por causa que é mais legal, porque nós não precisa gastar o dinheiro da mamãe do papai.

Pesquisadora: Ah! Não precisa gastar dinheiro da mamãe do papai?

M.: Sim.

Pesquisadora: Agora eu vou falar uma coisa. Agora eu quero saber uma coisa, nesse momento, tem alguém precisando de brinquedo?

C.: Não.

A.L.: É uma pessoa carente, que ela não tem brinquedo para trazer. Tem que comprar brinquedo para as pessoas carentes.

Pesquisadora: Mas eu não estou falando das crianças carentes. Eu estou falando das crianças da sala da professora Orquídea. Tem alguém precisando de algum brinquedo?

H.: Eu.

Pesquisadora: Por que você está precisando de um brinquedo?

H.: Porque a minha mãe não tem mais brinquedo e nem meu pai.

Pesquisadora: Porque você está precisando desse brinquedo?

H.: Porque só tenho um brinquedo para brincar.

Pesquisadora: Só um? Aonde?

H.: Na minha casa.

Pesquisadora: Então você está precisando de mais um.

H.: Aham.

Pesquisadora: E quando você fala que está precisando de algum brinquedo, é por causa de quê? Você viu aonde?

H. Lá na lojinha.

Pesquisadora: Aqui na escola tem brinquedo pra brincar?

Várias crianças: Tem!

Pesquisadora: Tem? Aonde que fica esse brinquedo aqui na escola pra brincar? Quem me fala?

V.: Eu.

Pesquisadora: V. onde que fica os brinquedos nessa escola pra brincar? Fala pra mim.

V.: Ali.

Pesquisadora: Ali aonde?

V.: Ali na caixa preta.

Pesquisadora: Na caixa preta? Que fica em cima do armário?

V.: Fica.

Pesquisadora: Você pode escolher com qual você vai brincar quando você quer? Você que escolhe?

V.: Aham.

Pesquisadora: Me explica como funciona. Quando que você pega aquele brinquedo?

V.: Quanto a prô manda.

Pesquisadora: Ah, pera só um minutinho, por favor. Por favor. Agora é o V. A professora fala pra pegar aquele brinquedo. Onde ela põe aquela caixa?

V.: Ali.

Pesquisadora: Ali no chão?

V.: Uhum.

Pesquisadora: Aí você escolhe?

V.: A prô manda pegar só um.

Pesquisadora: Só um? E o que tem lá dentro? Fala pra mim.

V.: Então....Tem cavalo, tem...

Pesquisadora: Cavalo, o que mais?

V.: Sem resposta.

Pesquisadora: V. você gosta desses brinquedos que tem aqui?

V.: Aham.

Pesquisadora: Você gostaria que tivesse outros brinquedos aqui?

V.: Carro.

Pesquisadora: Ali não tem carro?

V.: Não.

Pesquisadora: E só tem aqueles brinquedos que ficam ali nas quatro caixas? Ou tem outros em outro lugar, V., aqui na escola?

V.: Só tem aqueles mesmo.

Pesquisadora: Aonde que ficam os brinquedos aqui turminha?

M.: Fica naquela e naquela e naquela caixa, naquelas caixas petas e nas outras caixas.

Pesquisadora: E que hora que pega esses brinquedos?

M.: No horário da saída.

Pesquisadora: Ah, quando sobra um tempinho?

M.: É.

Pesquisadora: Ah, entendi. E você gosta desses brinquedos que estão aqui ou gostaria que tivesse outros?

M.: Eu gostaria, eu gosto que tem uns brinquedos do bem10 e eu gosto deles.

Pesquisadora: Mas está ali?

M.: Não.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber se você gostaria que tivessem outros brinquedos ali.

M.: Sonic.

Pesquisadora: Hoje é você que escolhe os brinquedos para brincar, ou não?

M.: Não.

Pesquisadora: Quem que escolhe para você brincar?

L.: A pró escolhe para nós também.

M.: Não escolhe não.

Pesquisadora: Quem que escolhe, então?

M.: As crianças.

Pesquisadora: As crianças?

M.: Sim.

Pesquisadora: Aonde que fica aquelas caixas pra vocês escolherem?

M.: Fica ali no chão. As duas ficam uma ali e a outra ali.

Pesquisadora: Aí a pro fala, “pode pegar”?

M.: É.

Pesquisadora: Ah, entendi.

L.: A pro fala que vai pegar um de cada vez. Aí ela coloca aquela caixa rosa e os meninos brincam daquela outra caixa.

Pesquisadora: Qual?

M.: Da caixa preta.

Pesquisadora: Os meninos brincam com qual?

M.: Aquela que ‘tá com a tampa preta.

Pesquisadora: Então tem brinquedo de menina e de menino? Mas todo mundo pode brincar com tudo ou não pode?

M.: Pode.

Pesquisadora: Pode, ela deixa, né?

M.: Deixa.

Pesquisadora: Então ‘tá’ bom, obrigada.

QUARTO ENCONTRO

Pesquisadora: Eu vou perguntar uma coisa para vocês agora, ‘tá’? Presta atenção! Na hora que vocês estão brincando, a professora participa da brincadeira?

J.: Não.

L.: Não.

H.: Não.

D.: Não

Pesquisadora: E aí? Ela participa da brincadeira?

MA: Não.

Pesquisadora: E você? Ela participa da brincadeira?

M.: Sim.

Pesquisadora: A professora participa da brincadeira? Como que ela participa?

M.: Quando sobra um lugar, a professora pode ir por causa que precisa dar a mão, por causa que nós também brincamos.

Pesquisadora: Eu estou perguntando se quando vocês estão brincando, a professora participa.

AL: Eu.

Pesquisadora: Então você vai falar seu nome e responder.

AL: Meu nome é AL e quando as professoras não fazem... Não.

Pesquisadora: Não? ‘Tá’.

J.: Eu.

Pesquisadora: Pode falar.

J.: Não.

Pesquisadora: Não. 'Tá'.

J.: Eu.

Pesquisadora: Quando vocês estão brincando, a professora participa?

J.: Não.

Pesquisadora: Não. 'Aí' eu vou fazer outra pergunta agora. A maioria falou que quando vocês estão brincando, a professora não participa, seria isso?

Várias crianças: Sim.

Pesquisadora: Então, a próxima pergunta é assim. O que a professora faz, então, no momento em que vocês estão brincando?

L.: Conversa.

Pesquisadora: Conversa? A professora fica conversando com quem?

L.: Com a sua amiga.

Pesquisadora: Qual amiga?

L: A outra professora.

Pesquisadora: E nesse momento que ela está conversando com a amiga dela, onde que vocês estão?

L: No parquinho.

Pesquisadora: Ah, quando vocês estão brincando, ela está conversando com a outra professora. Quem mais gostaria de responder sobre o que a professora faz enquanto vocês estão brincando?

H.: Você faz atividade para a gente fazer.

Pesquisadora: A professora faz atividade para vocês fazerem? Ela fica organizando?

H.: Sim.

Pesquisadora: E o M.? O que você quer falar, M.? O que a professora faz enquanto vocês estão brincando?

MA.: Enquanto nós 'tamo' brincando na sala, ela fica escrevendo no caderno.

Pesquisadora: No caderninho?

MA.: É.

Pesquisadora: Você, fala seu nome e depois responde o que a professora faz enquanto vocês estão brincando? Me conta um pouquinho.

M.: Quando a gente está brincando um pouquinho?

Pesquisadora: Quando você está brincando em algum lugar. Ou aqui na sala também.

M.: Quando a gente 'tá' brincando na sala, a pró vai fazendo atividade e a gente vai brincando com os legos, com as bonecas.

Pesquisadora: Ah, entendi. E quando vocês estão no parquinho?

M.: A pro fica conversando com as outras pró.

Pesquisadora: Entendi. Obrigada, viu?

Pesquisadora: O que a professora faz enquanto vocês estão brincando? Fala pra mim V.

V.: Ela fica colocando agendas.

Pesquisadora: Ah, ela escreve na agenda?

V.: Sim.

Pesquisadora: Obrigada, 'tá'? Agora eu vou mudar a pergunta.

AL: Eu ainda não fui.

Pesquisadora: O que você quer falar para a Pro?

AL: É porque quando a gente brinca e ela faz as coisas, ela mexe na nossa agenda e a gente brinca.

Pesquisadora: Ah, entendi. Enquanto vocês estão brincando, ela está escrevendo na agenda, né?

AL: Sim.

Pesquisadora: Obrigada. Pronto. Agora, uma pergunta muito importante, vamos ver quem vai responder. Vocês gostam quando a professora brinca junto com vocês?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Mas ela brinca junto com vocês?

Todos: Não.

Pesquisadora: Ah, vocês gostam, então assim, vou mudar a pergunta vocês gostariam que a professora brincasse junto com vocês?

Todos: Sim.

Uma criança: Não.

Pesquisadora: Quem falou não? Você não gostaria que eu brincasse junto?

M.: Por causa que meu amigo ia brincar com 'nós'.

Pesquisadora: Ah, tá, entendi. Como que vocês gostariam que a pro brincasse junto com você? Como?

H.: Ela não pode brincar porque aqui na escola os brinquedos são para as crianças brincarem.

Pesquisadora: Ah, não é brinquedo de adulto?

H.: Não.

Pesquisadora: Mas e se ela brincasse com o brinquedo das crianças junto com você? Você gostaria?

H.: Sim!

Pesquisadora: Como que você acha que ia ser?

H.: É porque adultos também ‘gosta’ de brincar com as crianças.

Pesquisadora: E como você gostaria que ela brincasse com vocês?

H.: De cozinha.

Pesquisadora: O que ela faria e o que vocês estariam fazendo?

H.: Brincar de massinha e brincar de cozinheira.

Pesquisadora: Mas aí ela ia fazer o que na brincadeira? O que você acha?

H: Brincar de cozinheira.

O: Ela não ia fazer nada porque ela tem muita coisa para fazer.

Pesquisadora: Pode falar O?

O: Eu gostaria que a Prô brincasse, mas a Prô não pode porque ela tem muita coisa para fazer.

Pesquisadora: Que tipo de coisa que ela tem para fazer, O?

O: Ela faz as nossas atividades para colocar lá, para as crianças ficarem vendo.

Pesquisadora: Ah, entendi.

M.: Sabe...

Pesquisadora: Seu nome?

M.: M.

Pesquisadora: Você gostaria que a Prô brincasse junto com você?

M.: Não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

M: Porque ela tem muita coisa pra fazer, ela tem que fazer atividade, tem que conversar.

Pesquisadora: Mas e se ela não tivesse atividade pra fazer as coisas dela, como que ela brincaria com vocês?

M: Ela brincaria de pega-pega, esconde-esconde.

Pesquisadora: Junto com vocês?

M: Sim.

Pesquisadora: Fala, meu amorzinho.

M: A pro fica dando lição pra nós. Isso. E aí depois ela dá as massinhas, aí ela pega o livro da atividade pra ‘nós’ fazer em casa e ela cola atividade.

Pesquisadora: ‘Tá’, entendi. Na hora que vocês estão brincando, é isso?

M.: Sim.

Pesquisadora: Obrigada.

V.: A Pro não pode brincar, porque ela tem que fazer lição pra gente.

Pesquisadora: Mas e se ela pudesse brincar, ela ia brincar do que com vocês? O que vocês gostariam?

V.: De boneca.

Pesquisadora: De boneca? O que ela ia fazer?

V.: Ela ia brincar com a gente de boneca, porque sempre as meninas brincam de boneca e os meninos brincam de carrinho.

Pesquisadora: É melhor brincar só entre vocês, sozinhos ou com a professora junto?

Algumas crianças: Com a professora junto.

Pesquisadora: Por quê?

L: É porque tem mais coisa pra gente fazer.

Pesquisadora: Você acha que ela ia fazer mais coisas pra vocês, brincando junto?

L: Sim.

Pesquisadora: Será que a pro ia inventar um monte de coisa, de brincadeira se brincasse junto?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Mais uma outra coisa, é melhor brincar sozinho, é melhor brincar só entre vocês, ou melhor brincar junto com a professora?

Muitas crianças: Junto com a professora.

I: Sozinha.

Pesquisadora: Por quê, Sozinha?

I: Porque que daí é mais legal.

Pesquisadora: Legal? Por que mais legal?

I: É porque que daí a gente faz novos amiguinhos.

Pesquisadora: Entendi. Vocês escolhem do que vocês querem brincar na escola?

Algumas: Sim.

Algumas: Não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

H.: Porque não pode trazer coisa na escola.

Pesquisadora: E por que teria que trazer alguma coisa pra escola?

H.: Porque algumas pessoas ‘tragam’ (trazem).

Pesquisadora: Eu estou perguntando se você escolhe do que você brinca aqui na escola. Você escolhe?

H: Não.

Pesquisadora: Ah, vocês não podem escolher?

V: A gente escolhe.

Pesquisadora: Vocês escolhem como?

V: A gente escolhe de brincar no balanço, no escorrega.

Pesquisadora: Quando você está lá no parque, você escolhe do que você quer brincar. Entendi. Mas quando você está aqui na sala, você escolhe do que você quer brincar?

V: A pro que decide, de lego, de boneca.

Pesquisadora: E brincadeira? Vocês escolhem de qual brincadeira vocês querem brincar?

Todos: Sim!

Pesquisadora: E qual que vocês escolhem geralmente?

M: Nós ‘escolhe’ boneca ou brincar mamãe e filhinha e brincar de bonecos.

Pesquisadora: Aonde? Em que lugar?

M: Aqui da sala, quando a pro pega a caixa. Aí ela põe no chão, aí primeiro é o menino que pega e depois nós ‘pega’, aí ela pega duas caixas pra nós.

Pesquisadora: Ah, entendi. Aí você pega da caixa que você quiser?

M: Sim.

Pesquisadora: Obrigada.

M: De nada.

Pesquisadora: Isso aqui, são brinquedos?

Muitos: Não!

Pesquisadora: Ah, não são brinquedos. Aí eu vou perguntar outra coisa pra vocês, mas dá pra brincar com isso?

Muitos: Dá sim!

Pesquisadora: Sim? Como que dá pra brincar com isso, então?

J: Dá pra pegar isso e jogar aqui.

Pesquisadora: E fazer o que, por exemplo?

J: E depois tira e pega.

Pesquisadora: O que dá pra fazer com essas coisas?

O: Dá pra pegar uma estrelinha, colocar aqui, pegar uma tampinha, tira essa e depois ‘ponhar’ aqui na tampinha, daí pode furar e colocar.

Pesquisadora: E daí, isso seria o quê?

O: Aí dá pra colocar uma ponta de lápis e vira um lápis.

Pesquisadora: E você? Vamos ver se os dois querem falar alguma coisa. Do que dá pra brincar com issos aí?

O: Daria para brincar assim ó...

Pesquisadora: Como?

O: Eu brincaria assim. Eu brincaria de uma coisa (dispersou).

V: Dá Pra brincar de varinha.

Pesquisadora: Ah, como? Pega lá pra eu ver.

V: Assim. Aí, pode brincar fingindo que está transformando numa pessoa.

Pesquisadora: Ah, uma varinha mágica, entendi. Vocês acham legal brincar com essas coisas assim?

Várias crianças: Sim.

Pesquisadora: Lembra que a Pro Elaine falou que tem brinquedo comprado na loja? Isso aqui não é brinquedo, comprado na loja, mas dá para brincar?

Várias crianças: Sim.

Pesquisadora: E é legal brincar com essas coisas?

Várias crianças: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

O: Porque é uma coisa que é feito por você.

Pesquisadora: E quando é feito por vocês é mais legal?

O: É.

Pesquisadora: Por quê?

O: Porque a gente pode usar isso pra fazer um peixe.

M: Um peixe que não é um peixe, na verdade.

O: É mais legal, porque você pode usar isso pra fazer... Olha, você coloca isso aqui, você coloca um desse bastante.

Pesquisadora: E faz o quê?

O: Aí você coloca uma estrelinha.

Pesquisadora: E faz o quê com isso aí?

O: Brincar de peixe. De comidinha.

H: Olha dá pra fazer assim... pegar um copinho e fingir que 'tá' nadando peixinho.

Pesquisadora: Isso aqui, que vocês estão mexendo é brinquedo?

Muitas crianças: Sim! Sim!

Pesquisadora: Sim? Fala para o Prô.

M: Por causa que dá para fazer um monte de coisa.

Pesquisadora: Ah! Mas é brinquedo que compra na loja?

M: Não.

Pesquisadora: Não. E fala para mim. Seria mais legal brincar com essas coisas aqui ou com um brinquedo de loja?

L: Com esses aqui.

Pesquisadora: Por quê?

L: Porque dá para brincar com um monte de coisa.

Pesquisadora: Dá para inventar mais coisas, seria isso?

L: É isso.

Pesquisadora: M, o que está fazendo aí?

M: Comidinhas.

Pesquisadora: Comidinhas?

M: Sim.

QUINTO ENCONTRO:

Pesquisadora: Falando em brinquedos das caixas aqui da sala, quais que vocês usam?

MA: É a de menina é aquela dali.

Pesquisadora: Essa aqui é de quê?

MA: de menina e a outra é o de baixo.

Pesquisadora: E aqui de menina tem o quê?

MA: Panelinhas.

D: Aquela que tem cor é de menina, aquela que tem tampa preta é de menino.

Pesquisadora: E quem falou que é de menina e menino?

MA: Porque a prô coloca na mesa das meninas e na mesa dos meninos ela coloca a de tampa preta.

Pesquisadora: E na caixa dos meninos tem o quê MA?

MA: Não sei.

Pesquisadora: Turma, aqui que ele falou que é de menino tem o quê?

A: Carrinhos.

O: Dinossauros.

Pesquisadora: Se a menina quiser pegar o de dinossauro, pode?

Alguns: Não.

Outros: Sim.

Pesquisadora: Pode A.?

A: Pode.

Pesquisadora: Mas a amiga falou que não.

L: Não pode.

Pesquisadora: Por quê

L: Porque dá briga.

Pesquisadora: Vamos organizar, a pro coloca uma caixa “de menina” na mesa das meninas e uma caixa “de menino” na mesa dos meninos, mas se o menino quiser pegar “de menina” pode?

Alguns: Pode.

Alguns: Não pode.

Pesquisadora: Não pode, porquê?

P: O menino não pega brinquedo de menina.

Pesquisadora: Não pega porque não quer, ou porque não pode?

“Sem resposta”.

Pesquisadora: Se quiser e pedir por favor, pode?

O: Pode.

Pesquisadora: Pode?

O: Porque tem que dividir com o amigo.

M: Não pode.

Pesquisadora: Por que não pode?

M: É por causa quando a pro coloca a caixa pra nós, a pro não deixa nós ‘ir’ pra mesa dos meninos pra pegar bichinho.

Pesquisadora: Por que não pode?

M: Porque se o menino vai pra mesa das meninas, aí também podemos pegar as pecinhas normais.

Pesquisadora: Esses brinquedos que estão aqui vocês levam eles para outro lugar ou só fica aqui?

Várias crianças: Só fica aqui.

Pesquisadora: Mas pode levar para outro lugar?

Várias crianças: Não pode.

Pesquisadora: Quem já levou para outro lugar?

Várias crianças: Ninguém.

Pesquisadora: E que hora que pode pegar?

MA: Pode brincar só na hora da saída.

Pesquisadora: Por que só na hora da saída?

MA: Não sei.

O: Porque tem muita coisa pra fazer.

Pesquisadora: Muita coisa pra fazer? Que coisa?

O: Estudar.

Pesquisadora: E estudar é o quê?

O: É uma coisa que precisa aprender o alfabeto...ler, escrever...

Pesquisadora: Ah, é?

O: Daí todo mundo vai virar burrinho.

Pesquisadora: Vai virar burrinho? E quem falou isso?

O: A minha mãe. Porque vira burrinho porque não vai pra escola.

Pesquisadora: Entendi. Agora vocês farão uma atividade sobre o brincar, só que no papel, vocês vão desenhar do que vocês mais gostam de brincar, o lugar que vocês mais gostam de brincar e com quem vocês mais gostam de brincar está bem? Caprichem, podem começar.

1. Entrevistas qualitativas com Crianças – Grupo Experimental – Turma da Professora Orquídea

1.1 Entrevista qualitativa com a criança Barbie.

Pesquisadora: Vamos conversar com muita sinceridade? Porque o nosso amiguinho e eu, nós queremos saber algumas coisas. Então, vamos lá! O que é brincar para a Barbie?

Barbie: De brinquedo?

Pesquisadora: O que é brincar pra você? Pensa.

Barbie: Mas pode falar um brinquedo?

Pesquisadora: Brinquedo é depois. O que a Barbie acha que é brincar? Pode falar do jeito que você quiser.

Barbie: Brincar eu acho legal.

Pesquisadora: Mas o que é brincar?

Barbie: Brincar é uma coisa que todo mundo faz. Simplesmente quando eu vou na minha casa, na minha casa tem uma rede, aí eu sempre brinco com a minha irmã.

Pesquisadora: Ah, você falou que é uma coisa que todo mundo faz. Quem que é esse todo mundo? Quem aqui é todo mundo que brinca?

Barbie: Minha irmã, meu primo Murilo, a minha prima Manoela brinca de vez em quando, e minha tia Camila, ela só fica me dando doce.

Pesquisadora: Mas brincar é de adulto, de criança, é de todo mundo? O que você acha?

Barbie: De todo mundo.

Pesquisadora: Ah, qualquer pessoa de qualquer idade pode brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Tá. Brincar é uma coisa séria?

Barbie: (Balança a cabeça dizendo que não é).

Pesquisadora: Brincar não é importante?

Barbie: Não, é uma coisa séria, porque quando a pró² fala assim, você vai brincar, e a outra fala não, aí eu esqueci da outra parte.

Pesquisadora: Vamos tentar lembrar? Por exemplo. Brincar é importante? É importante brincar?

Barbie: Não muito.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Barbie: É porque eu não gosto de brincar muito no parquinho, mas tipo na minha casa, correr, eu gosto.

Pesquisadora: Ah, você gosta na sua casa. Na escola não?

Barbie: Sim, porque lá do lado tem um parquinho aí, pelo menos não preciso ficar andando.

Pesquisadora: Não precisa ficar andando? Mas é importante brincar?

Barbie: É.

Pesquisadora: É ou não é?

Barbie: É.

Pesquisadora: É importante. É importante pra quem?

Barbie: Pra nós todos.

Pesquisadora: Pra nós todos quem?

Barbie: Tipo, a minha irmã, a minha irmã brinca comigo de vez em quando na rede, mas aí fica ela bem forte.

Pesquisadora: Ah, entendi. Mas brincar é trabalho?

Barbie: Brincar não é trabalho.

² A expressão “pró” é uma forma reduzida e informal utilizada para se referir à “professora”. Esta abreviação é comumente empregada no contexto escolar, especialmente entre crianças, como uma maneira carinhosa e simplificada de chamar sua professora. O uso dessa abreviação reflete a tendência da linguagem cotidiana de economizar palavras e criar formas mais acessíveis e íntimas de comunicação. Portanto, quando aparecer assim na transcrição da fala dos entrevistados, não será modificada.

Pesquisadora: Não é trabalho?

Barbie: Eu quero dizer que trabalho é uma atividade.

Pesquisadora: Uma atividade. De que?

Barbie: Tipo, a gente pode brincar de várias coisas. Aí, quando a gente passa... É, brincar não é inteiro. É inteiro dia. Aí a gente vai acabar viciando nos brinquedos.

Pesquisadora: Ah é? Acaba viciando no brinquedo?

Barbie: Sim. Isso é ruim ou é bom?

Barbie: Ruim.

Pesquisadora: O que você acha?

Barbie: Ruim.

Pesquisadora: É ruim? Não pode brincar sempre? Será isso?

Barbie: Sim, porque a noite não pode. Porque se a noite sobe e sair um trovão, alguém vai pegar um raio.

Pesquisadora: Mas esse brincar que você fala é de noite, é de dia? Do que você está falando?

Barbie: De noite e de dia.

Pesquisadora: Ah, e o que você está querendo dizer da noite? Está querendo dizer que não pode brincar à noite?

Barbie: Sim, quando está de madrugada, não pode.

Pesquisadora: Não pode brincar de madrugada. Mas é importante brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Barbie: Porque é uma atividade.

Pesquisadora: É uma atividade séria?

Barbie: É.

Pesquisadora: Ou é uma coisa que não tem importância?

Barbie: É uma atividade séria.

Pesquisadora: Séria para quem?

Barbie: Para nós todos.

Pesquisadora: Nós todos quem? Fala do seu jeitinho, tá? Que aí a 'pro anota aqui. Do seu jeitinho que você quiser. É uma coisa séria, pra nós todos quem?

Barbie: Tipo, quando chega a noite, aí quando fecha todas as portas e apaga a luz e a chave ainda 'tá lá, alguém vai lá e consegue abrir a nossa porta para ir brincar. Aí de madrugada, por isso o olho fica preto aqui, aí por isso que você não dorme.

Pesquisadora: Mas quem é que brinca de madrugada?

Barbie: Ninguém. Mas eu só 'tô falando.

Pesquisadora: É que a 'pro está tentando entender. Bom, depois eu vou voltar aqui pra ver o que você quer falar mais, 'tá? Aonde você brinca, Barbie?

Barbie: Na rede, no parquinho. Que tem lá de casa.

Pesquisadora: Ah, lá na sua casa?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Entendi. E você brinca em casa ou brinca na escola?

Barbie: Em casa e na escola.

Pesquisadora: Nos dois?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Mas a brincadeira é uma atividade de escola ou uma atividade de casa?

Barbie: Atividade de escola.

Pesquisadora: De escola? Mas você falou que você brinca em casa. Se é uma atividade da escola, por que você falou que você brinca em casa?

Barbie: Ah, porque eu gosto, pelo menos lá tem minha rede e eu fico balançando.

Pesquisadora: Aí então a 'pro vai te perguntar assim, aonde que você se sente melhor para brincar? Qual lugar que você acha o melhor de todos?

Barbie: No balanço.

Pesquisadora: Da casa ou da escola?

Barbie: Da escola.

Pesquisadora: Então, aonde você se sente melhor para brincar? Aonde você prefere brincar?

Qual o melhor lugar de todos para você?

Barbie: Oh, é quando tá, quando tá, é.... meio, quando a minha irmã chega eu brinco só um pouquinho, aí na escola eu brinco um monte, porque lá tem muito espaço para brincar.

Pesquisadora: Ah, na escola tem muito espaço para brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Você brinca em casa também, mas você acha que é mais pouquinho?

Barbie: Sim, porque lá só tem uma rede.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então, onde você costuma brincar mais? Em casa ou na escola?

Barbie: Na escola.

Pesquisadora: Ah, na escola. Então, aí eu vou te perguntar, quais os espaços de brincar que tem aqui na escola? Aonde fica esses espaços, esses lugares de brincar?

Barbie: Na casinha.

Pesquisadora: Aonde fica essa casinha?

Barbie: Lá que dá para colocar bem uma portinha no meio.

Pesquisadora: Aonde?

Barbie: Lá onde que fica a entrada da casinha.

Pesquisadora: Aonde é essa casinha? Aqui do lado do banheiro?

Barbie: Não, lá no parquinho.

Pesquisadora: Ah, então quais os espaços de brincar que tem essa escola aqui?

Barbie: Dentro da casinha.

Pesquisadora: Só tem lá? Só é lá esse espaço de brincar?

Barbie: Aí quando corre no balanço tem muito mais espaço.

Pesquisadora: Então, aonde que é o espaço que as crianças brincam aqui na escola? Onde é?

Onde fica?

Barbie: Oh, a Luísa³ e a Ana Luísa costumam mais de brincar no balanço.

Pesquisadora: 'Tá, mas a Pro quer saber aonde os lugares que tem de brincar nessa escola, que a Barbie acha que é os lugares de brincar. É na merenda? É no banheiro? Onde que são os lugares de brincar das crianças aqui na escola?

Barbie: Na minha sala.

Pesquisadora: Na sua sala que brinca. Não brinca no parque, então. Então quais são os lugares de brincar aqui da escola? Onde fica?

Barbie: Massinha fica lá no armário da minha prô.

Pesquisadora: Não, a 'prô está perguntando onde ficam os lugares de brincar. Quais são os lugares que as crianças brincam aqui na escola? Onde ficam?

Barbie: A minha 'prô guarda as pecinhas lá no armário e ela bota todas na mesa para as crianças pegarem.

Pesquisadora: Então, aonde que é os lugares de brincar aqui da escola?

Barbie: Na mesa da minha sala.

Pesquisadora: Na mesa da sua sala, que é lugar de brincar, aonde mais? Brinca na mesa, onde mais que brinca?

Barbie: No parquinho.

Pesquisadora: No parquinho, tem algum outro lugar da escola que você também usa para brincar?

Barbie: Atrás da casa onde que é de brinquedo. Ela tem muito, muito, muito espaço.

Pesquisadora: Aonde que é que fica?

³ Nomes fictícios

Barbie: Ela, é perto do lanche.

Pesquisadora: Será que é ali no pátio?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: No pátio coberto?

Barbie: Não. É no parque sem ter aquele teto coberto.

Pesquisadora: É no parquinho?

Barbie: Solar, onde tem o de terra e onde que tem o de...

Pesquisadora: Qual?

Barbie: O de pedra.

Pesquisadora: Aqui o coberto? Onde vocês estavam ensaiando para dançar?

Barbie: Não.

Pesquisadora: Não, onde fica então?

Barbie: Lá, tem amarelinha, balanço. Mais um balanço.

Pesquisadora: É?

Barbie: Sim, aí no parque de terra tem mais um balanço, ai no parque de terra também tem mais um escorrega, mais um escorrega.

Pesquisadora: Então tem dois parques, um de terra e um sem terra?

Barbie: Não, tem três parques.

Pesquisadora: Três?

Barbie: Sim, aquele coberto que tem brinquedo na caixinha, aquele de lama e aquele que não é coberto.

Pesquisadora: Depois você me mostra porque eu não sei onde fica?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: E qual você gosta mais de brincar desses aí que você falou? Qual você gosta mais?

Barbie: No parque de terra, eu não gosto porque suja tudo meu tênis.

Pesquisadora: É? Quem falou isso pra você?

Barbie: Minha mãe.

Pesquisadora: Ah, sua mãe? Então você não gosta de brincar no parque de terra porque sua mãe não gosta que suja o tênis?

Barbie: Sim, porque ela não precisa ficar lavando.

Pesquisadora: Tá, mas você gosta de brincar lá?

Barbie: Muito.

Pesquisadora: Ah, você gosta muito, mas você brinca lá ou não brinca?

Barbie: Não brinco, mas eu gosto muito.

Pesquisadora: Você gosta muito. Você não brinca muito por causa de quê mesmo?

Barbie: Ah, porque eu fico com vontade de beber água e a minha professora vai lá, aí eu sento perto da professora porque eu ‘tava meio cansada agora.

Pesquisadora: Deixa eu te falar uma coisa, por que você gosta muito de brincar na parte de terra? Por quê? Como que é lá que você gosta? Você falou que gosta bastante, por que você gosta de brincar lá? O que tem lá que você gosta?

Barbie: Balanço, escorrega, aí lá tem mais um escorrega que é muito divertido.

Pesquisadora: É divertido. ‘Tá. Você gosta de brincar lá?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: ‘Tá. Que legal. Você vai muitas vezes nesse lugar que você tá falando? Nesse de terra, nesse coberto, no outro que não é de terra? Você vai muitas vezes ou poucas vezes?

Barbie: No outro dia, que é de terra, eu vou. Mas eu vou só mais uns minutos no parque de terra que a minha professora deixa. Só um pouquinho porque eu gosto de ficar lá, mas eu fico só um pouquinho porque senão vai sujar meu tênis. E hoje tá muito calor, então o barro pode sujar tudo no meu tênis.

Pesquisadora: Entendi. Então você vai poucas vezes, mas a professora leva vocês bastante?

Barbie: Não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Barbie: Ah, porque as vezes o gira-gira ‘tava com muita, muita, muita terra e o balanço também. Um dia ‘tava uma plaquinha escrita que não pode ir porque ‘tava com terra.

Pesquisadora: Sério? E por que tinha terra? Que será que aconteceu?

Barbie: Porque sujou, no dia, sujou minha calça.

Pesquisadora: Ah, e quando suja a mamãe não gosta ou a Barbie não gosta?

Barbie: Eu não gosto porque depois fica todo coberto de lama.

Pesquisadora: A roupa?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Tá. Mas aí não tem outra roupa pra trocar?

Barbie: Não, não tem.

Pesquisadora: Mas se tiver uma roupa dá pra trocar, né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Aí dá pra brincar bastante, será?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Aí troca e fica limpinho. Seria isso?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Ah, então se tiver uma roupa você gostaria de brincar mais, né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: 'Tá. E no espaço coberto, conta pra mim como é lá?

Barbie: Meio chato.

Pesquisadora: Por quê?

Barbie: Ah, porque lá não tem suficiente brinquedo pra brincar.

Pesquisadora: Ah, não tem brinquedo suficiente?

Barbie: Sim, porque os outros chegam lá tudo atacando os brinquedos, aí às vezes eu fico sem.

Pesquisadora: Poxa vida, viu? 'Né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Você gostaria que esse pátio coberto fosse diferente? Ou você gosta do jeito que ele 'tá mesmo?

Barbie: Eu gosto do jeito que 'tá com todos. Eu gosto... eu queria melhorar o parque.

Pesquisadora: O parque?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: O que você queria que melhorasse?

Barbie: Eu queria que tivesse uma gangorra, mais brinquedos de caixinha. Boneca.

Pesquisadora: Ah, lá no parque que tivesse esses brinquedos para poder brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Aí quando você tivesse esses brinquedos lá, vocês iam fazer o quê?

Barbie: Simplesmente, no parque que a gente foi com eu e com o meu pai, ele tem muito, muito, muito brinquedos. Oh, tem uma casa de árvore que tem um escorregua e a gente toda vez vai lá. Aí tem um balanço de madeira.

Pesquisadora: Que legal. E aqui não tem?

Barbie: Não.

Pesquisadora: Mas então você gostaria que no parque tivesse mais brinquedos, certo?

Barbie: Sim, eu queria uma casa de árvore que queria um escorregua dentro. Aí ia ser legal.

Pesquisadora: E no espaço coberto, como você gostaria que fosse?

Barbie: Do mesmo jeito.

Pesquisadora: Do mesmo jeito como?

Barbie: Tipo com balança, escorregua, gangorra.

Pesquisadora: Mas já não tem lá no outro parque?

Barbie: Sim, mas eu queria outros que...

Pesquisadora: Por quê?

Barbie: Porque tipo os outros pintam as gangorras, e por isso que eu quero melhorar, porque aí pode pintar de rosa, azul, verde, amarelo, vermelho...

Pesquisadora: Eu sei, mas ó... Você falou pra mim que ali no pátio coberto, você gostaria que fosse diferente. Você gostaria que tivesse o que, então? Fala pra mim. No pátio coberto, ali ó... onde você estava ensaiando pra dançar. Você gosta de brincar lá?

Barbie: Às vezes.

Pesquisadora: Às vezes? Você gosta mais de brincar no pátio coberto ou no parque?

Barbie: No parque.

Pesquisadora: No parque. Por que você não gosta de brincar no pátio coberto?

Barbie: É porque lá não tem muito brinquedo. Na verdade, nem tem brinquedo lá.

Pesquisadora: Nem tem brinquedo? E como que vocês brincam quando vocês vão lá?

Barbie: A gente só pega aqueles brinquedos de caixinha. Aí, como eu te falei, às vezes eu fico sem.

Pesquisadora: Ah, Entendi. 'Tá. Aí, eu vou te perguntar, para brincar precisa ter brinquedo?

Barbie: Precisa, senão todo mundo vai ficar triste e chateado falando que não tem brinquedo.

Pesquisadora: Precisa de brinquedo para brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Por que precisa?

Barbie: Na verdade, não precisa tanto assim, porque os outros ficam brincando de esconde-esconde, pega-pega...

Pesquisadora: Ah, então quando vai brincar tem momento que precisa de brinquedo e tem momento que não precisa?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Quais são os momentos que não precisa de brinquedo?

Barbie: Quando os outros, quando eu vejo as mães brincando sozinhas com os amigos, eu também vou lá e chamo uma amiguinha para brincar junto comigo sozinha.

Pesquisadora: 'Tá, eu entendi. Então, tem momento que não precisa de brinquedo. É porque vocês estão brincando do quê, quando não precisa de brinquedo?

Barbie: De pega-pega, bolas, bonecas.

Pesquisadora: Mas bola precisa de brinquedo, né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: E de boneca também precisa, né?

Barbie: É... Esconde-esconde.

Pesquisadora: Aí não precisa? Não precisa de brinquedo, né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: No esconde-esconde, ‘né?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: ‘Tá. Você fabrica algum tipo de brinquedo para brincar?

Barbie: Não, porque eu não posso mexer com agulha.

Pesquisadora: Ué, mas para fabricar brinquedo tem que ter agulha?

Barbie: Não, mas a minha mãe já costurou um brinquedo para mim.

Pesquisadora: Ah, entendi. Mas você já montou algum tipo de brinquedo para você?

Barbie: Não, só de papel.

Pesquisadora: Ah, de papel? Como que era?

Barbie: Eu, eu, na verdade ainda eu monto. Eu faço um coraçõozinho, um rostinho e uma linguinha de cachorro. Aí eu faço os móveis para casa.

Pesquisadora: Ah, é? E você faz isso aonde?

Barbie: Na minha casa, eu cortei os papéis.

Pesquisadora: E você gosta?

Barbie: Muito.

Pesquisadora: E quem te ajuda a montar essas coisas, a construir isso?

Barbie: Só eu.

Pesquisadora: Só você?

Pesquisadora: E onde foi que você viu isso? Que faz sozinha?

Barbie: A minha amiga que me ensinou.

Pesquisadora: Será que ela viu aonde isso?

Barbie: Não, ela que sabe fazer mesmo. Aí eu fui lá e eu também fiz, aí eu consegui fazer. Aí eu fiz uma casinha para o cachorro, bebida, comida.

Pesquisadora: Ah, é?

Barbie: Sim, presente, roupinhas.

Pesquisadora: Que legal! Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

Na loja.

Barbie: Tenho.

Pesquisadora: Qual?

Barbie: Óh, na loja, a minha amiga no meu aniversário, que foi no País das Maravilhas, ela me deu uma boneca, ela falou que era de uma loja.

Pesquisadora: Ah, tá. Aí, tem algum brinquedo que não é comprado na loja (referindo-se aos materiais não-estruturados)?

Barbie: Sempre.

Pesquisadora: Qual?

Barbie: Porque quando você tem um brinquedo velho, igual esses, você constrói.

Pesquisadora: Esse qual?

Barbie: Esses peixinhos.

Pesquisadora: Ah, essas coisas aqui? (apontando para os materiais não estruturados). Isso aqui não é brinquedo?

Barbie: Sim, você pode pegar uma madeira de peixe e botar uma varinha embaixo.

Pesquisadora: Ah, então existe coisa que não é brinquedo que vira brinquedo?

Barbie: Sim, tipo na festa da minha irmã, tinha essas varinhas.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então dá pra brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: E você gosta de brincar com coisas que não é às vezes um brinquedo mesmo?

Você gosta de brincar de coisas que às vezes não é brinquedo?

Barbie: Tipo, se algumas coisas não é brinquedo e eu tenho que construir, tudo bem, eu faço.

Pesquisadora: Você constrói?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Aí eu vou te falar uma coisa, de qual você gosta mais? De brinquedo que compra lá na loja ou às vezes esses assim? Seja sincera, qual você gosta?

Barbie: Às vezes esses.

Pesquisadora: Por quê?

Barbie: Ah, porque na minha festa tinha essas varinhas aí, e não era normal, ela acendia, porque a gente botou uma luzinha bem pequeninha aí dentro.

Pesquisadora: 'Tá, mas aí eu vou te perguntar, com qual você brinca hoje mais? Você brinca com coisas que não são brinquedos ou você brinca mais com coisas que são brinquedos?

Barbie: Coisas que são brinquedos e coisas que não são brinquedos.

Pesquisadora: Coisas que não são brinquedos, você brinca mais aonde?

Barbie: É tipo, eu levo minha bebê reborn para dar um passeio. Aí de vez em quando eu boto ela para dormir, boto ela para comer, mas é de mentira. A mamadeira dela só pode colocar água.

Pesquisadora: 'Tá, entendi, mas você falou que brinca com brinquedo que não é brinquedo, né? Mas esses brinquedos que não são brinquedos, eles ficam aonde? Mais aonde? Fica mais na escola, mais na casa? Fica aonde?

Barbie: Mais na minha casa e mais na escola, porque na casa pelo menos está em segurança.

Pesquisadora: Mas na escola não tem esse tipo de brinquedo? Você já construiu algum brinquedo aqui na escola?

Barbie: Já.

Pesquisadora: O que você construiu?

Barbie: Na verdade não. Mas na minha casa, eu pego um papelão eu corte fingindo que é uma abelha e eu boto cola e espero para secar.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Barbie: Mas eu colo com cola quente, por isso que eu não pode mexer, eu pedi para a minha mãe.

Pesquisadora: E quem que falou para você fazer essa abelha?

Barbie: É... Minha mãe, ela que cortou, aí eu pintei com tinta e ficou lá pendurado.

Pesquisadora: Ah, mas era uma atividade que você inventou ou alguém que mandou você fazer?

Barbie: Minha 'pro que mandou, mas eu brinquei só um pouco.

Pesquisadora: Ah, ela pediu para você fazer?

Barbie: Sim, agora está colado lá no armário.

Pesquisadora: Entendi. Você gostou de construir isso?

Barbie: Muito.

Pesquisadora: Por quê?

Barbie: Ah, por que, porque eu fiz com tinta.

Pesquisadora: Ah, e é gostoso mexer com tinta?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Você mexe com tinta aqui na escola?

Barbie: Não, mas na minha casa eu mexo muito, muito, muito com tinta.

Pesquisadora: E é muito gostoso?

Barbie: Sim, um dia do meu time ganhou, aí a gente fez uma bandeira do Brasil.

Pesquisadora: Mas por que é gostoso brincar com tinta? Por que?

Barbie: Porque a gente pode ficar pintando sem secar as mãos, a gente pode pintar só com pincel.

Pesquisadora: 'Tá, mas é gostoso por quê? Por que é gostoso brincar com tinta?

Barbie: Porque eu gosto, aí a minha irmã que inventa.

Pesquisadora: 'Tá. Você está precisando de algum brinquedo hoje?

Barbie: Estou.

Pesquisadora: Está? Qual?

Barbie: Mais uma Bebê Reborn.

Pesquisadora: É? Por que você está precisando dela?

Barbie: Ah, porque agora eu não tenho muitos brinquedos, eu só tenho ela de Bebê Reborn.

Pesquisadora: 'Tá, e você está precisando para quê?

Barbie: O nome dela é Larissa.

Pesquisadora: E por que você está precisando? Para quê você está precisando da Bebê Reborn?

Barbie: Ah, porque eu quero fingir que elas são irmãs.

Pesquisadora: E você viu alguém com esse brinquedo que você também quer?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Aonde você viu?

Barbie: Uma amiguinha tem. Aí eu falei que Bebê linda!

Pesquisadora: Ah, entendi. Então quando você está falando que está precisando de um brinquedo é porque é uma coisa muito séria?

Barbie Sim.

Pesquisadora: E se não tiver, o que acontece?

Barbie: Eu fico meio triste.

Pesquisadora: Entendi. Aqui na escola tem brinquedo pra brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Onde que fica esse brinquedo?

Barbie: Lá em cima do armário da minha prô'. Aí no armário da minha prô', dentro do armário tem massinha, aí tem pecinha. Aí tem lego.

Pesquisadora: Tem tudo isso?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: E você escolhe com qual brinquedo que você vai brincar?

Barbie: Não, a prô' que fala que pega só um, mas eu escolho qual eu vou pegar.

Pesquisadora: Como que vocês pegam esses brinquedos?

Barbie: Tipo, as pecinhas, ela bota tudo na mesa pra gente pegar. E tem alguma vez que você não quer brincar com o brinquedo que a professora falou pra você brincar?

Barbie: Não, mas as vezes eu fico cansada de brincar.

Pesquisadora: Você ficava cansada de brincar com aquele brinquedo, aí você gostaria de escolher outro?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você gosta desses brinquedos que tem aqui na sala ou você gostaria que tivesse outros?

Barbie: Tivessem outros.

Pesquisadora: Quais?

Barbie: Uma cozinha de mentira que uma vez eu fiz uma cozinha era desse tamanho, mas era de papelão agora eu tenho uma cozinha, eu também fiz as panelinhas, na verdade as panelinhas já tinham.

Pesquisadora: Entendi, então você gostaria que tivesse outro tipo de brinquedo? Cozinha de mentira, o que mais?

Barbie: Cozinha de brinquedos.

Pesquisadora: E onde iam ficar esses brinquedos, se você pudesse escolher?

Barbie: Na minha casa.

Pesquisadora: Não, mas eu estou falando aqui da escola. Se tivesse umas cozinhas de mentira para você brincar, onde ia ficar? Onde você ia colocar?

Barbie: Onde que eu ia colocar?

Pesquisadora: É, onde você ia deixar?

Barbie: Eu ia deixar aqui.

Pesquisadora: Nesse espaço?

Barbie: Sim, ali.

Pesquisadora: Um espaço onde tivesse brinquedos?

Barbie: Sim, eu ia deixar ali.

Pesquisadora: Porque do jeito que os brinquedos ficam hoje, é legal ou não é legal?

Barbie: É legal.

Pesquisadora: Onde é que fica?

Barbie: Tipo, a minha prô' bota os brinquedos em cima da mesa para a gente pegar, aí às vezes eu coloco em algum lugar, porque eu monto uma casa e eu coloco os móveis.

Pesquisadora: Ah, entendi. Mas se você fosse organizar os brinquedos, aonde você ia deixar?

Em cima do armário?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Ia deixar tudo no alto, assim?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Pra ninguém pegar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Barbie: É, porque... na verdade, eu gosto de dividir meus brinquedos, mas quando eu sou uma professora, eu deixo lá em cima, porque às vezes, algumas pessoas pegam.

Pesquisadora: Hum, se fosse criança, ia deixar embaixo?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Mas quando é professora...

Barbie: Deixa em cima.

Pesquisadora: Por que será que deixa em cima hein?

Barbie: Na verdade, quando é professora deixa em baixo, quando é criança deixa em cima.

Pesquisadora: Poxa, trocou? Quando é criança deixa em cima?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Barbie: Porque a minha professora disse que a gente pode brincar com o brinquedo só de "manhã", não, de dia. De noite a gente só pode brincar com a massinha.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então vocês não escolhem a hora que vai brincar, né?

Barbie: Sim, porque a gente sai daqui de noite.

Pesquisadora: Então só pode brincar no finalzinho do dia?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Perto da hora de ir embora?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Não pode brincar antes, mas por quê?

Barbie: Não, não pode brincar perto de escola, porque a Prô' tem que fazer muitas, muitas coisas. Ela tem que pegar os brinquedos, botar lá em cima do armário, para ninguém pegar.

Pesquisadora: Então, que hora que tem que ser?

Barbie: É, quando a gente vai pro lanche e a gente brinca no parquinho, mas quando a gente volta do parquinho a gente faz atividade.

Pesquisadora: E que hora que brinca então? Com os brinquedos do armário?

Barbie: Tipo, a massinha a gente brinca quando tá meio assim, meio assim, passado do almoço. A gente almoça, vem pra sala e a gente termina mais um pouco a atividade, a gente vai lá, aí a minha prô' fala pra pegar as massinhas.

Pesquisadora: Então, só quando faz as atividades do dia é que pode brincar?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Não pode brincar antes, por que será? Você acha?

Barbie: Ah, por que? Porque a professora briga.

Pesquisadora: Ah, entendi. Agora vou te perguntar uma coisa. Na hora que vocês estão brincando, a professora participa junto?

Barbie: Não.

Pesquisadora: Não? Como é que ela participa?

Barbie: Ela não participa.

Pesquisadora: Ah, o que ela fica fazendo na hora que vocês estão brincando?

Barbie: Ela fica olhando a gente.

Pesquisadora: E fazendo mais alguma coisa?

Barbie: Aí ela fica conversando com algumas pró', algum pró' homem, alguma pró' mulher.

Pesquisadora: Ah, e você gosta que a professora brinca junto?

Barbie: Ah, gosto.

Pesquisadora: Gosta?

Barbie: Não, não gosto.

Pesquisadora: Gosta ou não gosta?

Barbie: Não gosto.

Pesquisadora: Mas você gostaria que ela brincasse?

Barbie: Sim, mas ela não dá.

Pesquisadora: Por que não dá?

Barbie: Porque ela fica olhando a gente, por isso que ela não brinca com a gente, porque ela já tá observando a gente.

Pesquisadora: Ela está observando. Por que será que ela está observando?

Barbie: Para ninguém fazer bagunça. Tipo, hoje a minha amiga fez bagunça. Aí ela viu, aí ela botou do lado dela.

Pesquisadora: Ah, entendi. E é melhor brincar sozinho? É melhor brincar com os colegas junto? Ou seria legal brincar com os amigos e com a Prô também?

Barbie: Com os amigos e sozinha.

Pesquisadora: Com a Prô' não gosta?

Barbie: Eu gostaria, mas...

Pesquisadora: Se ela fosse brincar com você. O que você gostaria que ela fizesse? Se ela fosse brincar junto?

Barbie: Um dia minha pró' já brincou com a gente e ela foi num escorregua.

Pesquisadora: Foi legal?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Como era o nome dela?

Barbie: Prô' José.

Pesquisadora: Prô' José?

Barbie: Sim, mas não era um homem.

Pesquisadora: Você escolhe do que você vai brincar ou a professora que fala do que você vai brincar?

Barbie: A professora fala no quadro. Depois do parquinho, depois a janta e depois a saída.

Pesquisadora: Mas ela escolhe do que você vai brincar ou você que escolhe? As crianças que escolhem?

Barbie: Ninguém que escolhe, na hora do parquinho é o que vai mesmo.

Pesquisadora: Só leva?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: E quando não está brincando de parquinho, que está brincando de brinquedo, as crianças que escolhem do que vão brincar?

Barbie: Escolhe.

Pesquisadora: Ah.

Barbie: Porque as crianças ficam botando a mão nos brinquedos.

Pesquisadora: Ah, entendi. Eu acho que agora deve estar na hora da janta, 'né? Se for a hora da janta, você vai lá um pouquinho na janta, daí você fala para a Pro' que você vai voltar aqui depois só para terminar com a Prô Elaine tá? Vai lá perguntar para Prô se está na hora da janta.

Pesquisadora: E essas coisas não são brinquedos de loja, mas você acha que dá para brincar?
É isso?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Pode olhar.

Barbie: Esse daqui pode brincar de varinha.

Pesquisadora: Ah, varinha. Varinha do que?

Barbie: Varinha mágica.

Pesquisadora: Tem outras coisas aí, vê aí. Pode pegar, mexe. Pode tirar daí, é que a prô' guardou aí. Dá para brincar do que isso aí?

Barbie: De panelinha.

Pesquisadora: Aonde? Aonde dá para brincar de panelinha? Mostra pra mim.

Barbie: Com isso.

Pesquisadora: Vai aí, brinca aí pra eu ver.

Barbie: Esse é o arroz.

Pesquisadora: Ah, as argolinha vão ser o arroz, pode pôr então, aqui vai ser o que?

Barbie: Isso, vai ser o arroz.

Pesquisadora: Tá, e isso aqui é o que?

Barbie: É a panela.

Pesquisadora: Ah, A panela, tá, entendi. Então vai.

Barbie: Ai, essa mais arroz. Isso é tomate, a salsa, dois hambúrgueres e uma batata frita.

Pesquisadora: Ah, arroz, alface, hambúrguer e batata frita?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: Olha só.

Barbie: Agora eu vou pegar a colher.

Pesquisadora: Colher.

Barbie: Agora eu vou mexer.

Pesquisadora: Por exemplo, isso aqui não foi lá comprar um brinquedo na loja, né?

Barbie: Não.

Pesquisadora: Mas é legal brincar com essas coisas aqui? O que você acha, Barbie?

Barbie: É muuuuuuuuito legal!

Pesquisadora: Mais do que brinquedo mesmo, será?

Barbie: Sim!

Pesquisadora: Por que você acha?

Barbie: É porque é muito legal! Dá pra brincar de panelinha, estrela, peixinho.

Pesquisadora: Dá para inventar é isso?

Barbie: Sim. Pirata. Isso daqui, finge que é uma garrafinha.

Pesquisadora: Garrafinha de quê?

Barbie: De suco.

Pesquisadora: Legal. E aqui, essas coisas?

Barbie: Pode ser um prato. Aqui, eu vou botar aqui dois negocinhos. Porque a comida já está pronta.

Pesquisadora: Ah, a comida já está pronta, vamos servir nos pratos.

Barbie: Sim.

Pesquisadora: “Então, eu vou comer. Me dá um pratinho com comida, por favor?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: “Hummmmm, Nossa, que delícia”.

Barbie: "Aproveita que tem mais comida".

Pesquisadora: "Tem mais comida? Nossa, mas eu tenho que pagar?"

Barbie: "Não, é de graça."

Pesquisadora: "De graça? Ai, que delícia. Melhor ainda que é de graça que eu não preciso pôr dinheiro".

Barbie: *Risos*. "Daqui a pouco eu vou estar fazendo mais comida".

Pesquisadora: "Que delícia! Muito bom!". O que eu estou fazendo aqui junto? O que eu estou fazendo aqui junto com você?

Barbie: Você está observando eu e comendo.

Pesquisadora: Eu estou observando ou eu estou brincando?

Barbie: Você está tipo brincando, mas na verdade você está comendo de mentira.

Pesquisadora: Ah, 'tá. Mas lembra que eu te perguntei se você gostaria que a pro brincasse junto?

Barbie: Sim.

Pesquisadora: E se a pro brincasse assim com vocês igual eu? Como que ia ser?

Barbie: Eu ia gostar.

Pesquisadora: Que legal!

Barbie: Agora eu vou botar sal em todos os copos.

Pesquisadora: Que legal. E aquele lá dá p'ra ser o que? Colega, amiguinha, o que dá pra ser aquele ali?

Barbie: Qual?

Pesquisadora: Aquele ali do lado.

Barbie: É pra fingir que tá colocando açúcar assim óh.

Pesquisadora: Ah, então dá um pouco de suco.

Barbie: Tá bom. Tá cheiroso.

Pesquisadora: Deixa eu ver. 'Tá mesmo.

Barbie: 'Tá com cheiro de amora. Pra mim tá cheiroso.

Pesquisadora: 'Tá cheiroso também pra mim. Hummmmm. Então vai ser suco de?

Barbie: Morango.

Pesquisadora: Isso, pode ser. Dá um pouquinho pra mim, então.

Barbie: 'Peraí, eu vou botar aqui. Quer açúcar?

Pesquisadora: Bem pouquinho, porque acho que muito açúcar faz mal para a saúde. Eu quero só um pouquinho.

Barbie: Tá bom. Vou colocar só um pouquinhinho. Pronto!

Pesquisadora: Hummmmm, Que delícia! Vou experimentar o seu suco.

Barbie: Agora eu vou mexer.

Pesquisadora: Tá bom.

Barbie: Porque quando joga açúcar, dissolve. E quando não mexe, não dissolve. Pronto! Finge que já está pronto. Pronto! Já derreteu. Quer gelo?

Pesquisadora: Quero.

Barbie: Dois ou quatro?

Pesquisadora: Quatro, porque eu gosto de bem gelado.

Barbie: Um, dois, três, quatro. Agora eu vou, deixa eu ver. Agora eu vou fazer assim, então.

Pesquisadora: Nossa, tá cheiroso hein amiga? Vamos ver se ‘tá saboroso. Hummmmm, Que delícia! Onde você comprou esse morango?

Barbie: Já ‘tava aqui.

Pesquisadora: ‘Tava aqui? Morango? Onde?

Barbie: Na verdade, não ‘tava aqui. Eu que comprei.

Pesquisadora: Então, onde você comprou esse morango delicioso?

Barbie: No mercado.

Pesquisadora: “Você pagou muito caro nesse morango?”

Barbie: “Não, não. Foi três reais”.

Pesquisadora: “Três reais? Nossa, preço bom esse morango, hein? Eu acho que eu vou lá comprar, porque eu ‘tô gostando desse suco”.

Barbie: “Agora eu vou fazer uma comida para mim, na verdade eu vou fazer uma comida para você e um suco pra todos nós.”

Pesquisadora: “Qual comida que você vai me dar? Estou com muita fome viu?”

Barbie: “Assim, eu vou jogar tudo essas argolas aqui vou botar dentro da panela aqui e fizer os arroz, pronto, aqui, vou jogar tudo aqui pronto, agora é para fazer o arroz, sempre precisa de água.”

Pesquisadora: Precisa? onde você viu isso?

Barbie: A minha mãe que faz.

Pesquisadora: Ah é? “Vai arroz?”

Barbie: “Sim, espera aí, você está com fome?”

Pesquisadora: “É, muita fome.”

Barbie: “Então por enquanto, toma um suquinho que eu vou te dar”.

Pesquisadora: “Tá. Nossa, esse cheiro é muito bom, hein?”

Barbie: Nossa, está parecendo um cheiro de “fine”.

Pesquisadora: É mesmo. O que é “fine”?

Barbie: “Fine” é uma coisa de comer, tipo tem vários.

Pesquisadora: É? E onde tem?

Barbie: No meu pai.

Pesquisadora: No seu pai?

Barbie: Sim, tem bastante de “fine” também.

Pesquisadora: Nossa, e compra onde?

Barbie: Na farmácia, ele chama “carmed”.

Pesquisadora: Ah, tá, é verdade, tem um cheiro desse?

Barbie: Sim, delicioso. Ai, você está sentindo cheiro, né?

Pesquisadora: Nossa, é muito bom. Amei, amiga.

Barbie: “Vou botar açúcar. Vou mexer. Pronto. A comida daqui a pouco já vai estar pronta”.

Pesquisadora: Ainda bem, porque eu estou com fome.

Barbie: “Eu vou colocar dois gelos. Aqui”.

Pesquisadora: “Nossa, cheiro bom, hein?”

Barbie: “Agora eu vou mexer essa comida.”

Pesquisadora: “Que delícia”. Só que agora deixa eu ver a hora. A nossa brincadeira já vai ter que acabar.

Barbie: Aaaaaaah!

Pesquisadora: Você gostou?

Barbie: Siiiiimmmmm.

Pesquisadora: O que você achou dos amiguinhos?

Barbie: Legal! E abraço pra você!

Pesquisadora: Será que ele aprendeu alguma coisa com você hoje, com as coisas que você falou?

Barbie: Eu acho que sim!

Pesquisadora: Você acha que sim?

Barbie: Sim!

Pesquisadora: Então pode colocar eles dentro da bolsinha de pano, ali óh!

Barbie: Tchau amiguinhos!

1.2 Entrevista qualitativa com a criança LadyBug.

Pesquisadora: Ladybug, o que é brincar pra você?

Ladybug: Pra mim é quando a gente quer brincar com nossos amigos.

Pesquisadora: Brincar do que?

Ladybug: Esconde-esconde.

Pesquisadora: O que mais que você gosta de brincar?

Ladybug: Às vezes eu e meu irmão, um dia eu fui num lugar que tinha uma pessoa que a gente brincou de gato mia.

Pesquisadora: Ah, de gato mia? E como é isso?

Ladybug: Tipo assim, uma pessoa tem que contar e a pessoa... E aí, uma pessoa tem que terminar de contar e procurar a pessoa de olho fechado. E a pessoa que está de olho fechado tem que falar gato mia e a outra pessoa tem que falar miau!

Pesquisadora: Ah, entendi. E pra você brincar é uma coisa séria?

Ladybug: Às vezes quando a pessoa fala muito sério é.

Pesquisadora: Muito sério? É... Mas brincar é uma coisa muito importante?

Ladybug: É.

Pesquisadora: É? Explica um pouquinho como que é importante, porque?

Ladybug: É porque meus irmãos eles ficam todo dia no celular. E a irmã foi assaltada. Aí, a gente vai fazer uma, eu e minha irmã, vamos fazer uma troca. Como meu irmão, todo dia ele tem celular. Aí, tem uma TV lá em casa, que o controle é muito fácil. Aí, eu saio do celular as vezes e brinco um pouquinho, porque isso é importante para não ficar de, às vezes, cego.

Pesquisadora: Então, mas ficar cego, como assim?

Ladybug: Cego é quando a pessoa... (fica em silêncio).

Pesquisadora: Mas como assim? Para de ficar no... na onde você falou? Na TV, né?

Ladybug: No celular.

Pesquisadora: No celular e vai brincar?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Então, mas é importante brincar só para não ficar cego? Como que é isso?

Explica para a Pró Elaine.

Ladybug: Cega é quando a pessoa não consegue enxergar nada.

Pesquisadora: Certo, mas... brincar é uma coisa séria ou não é? Ou é qualquer coisa?

Ladybug: Não é porque às vezes a pessoa fala que não é para trapacear.

Pesquisadora: Como que é? Explica isso para a Pró.

Ladybug: Às vezes a pessoa que inventa a brincadeira fala para não trapacear.

Pesquisadora: Isso? É sério? Como que é?

Ladybug: Sério, é quando a gente fala com alguém que não é para trapacear no jogo.

Pesquisadora: Então, para criança é importante brincar?

Ladybug: É porque, como a gente é criança, a gente tem que aproveitar a nossa idade.

Pesquisadora: É? Explica melhor, para a prô. Como assim, aproveitar melhor?

Ladybug: Quando a gente é criança, a gente tem que aproveitar melhor a nossa idade.

Pesquisadora: A nossa idade.

Ladybug: Porque a gente tem que sair um pouco do celular e aproveitar a nossa idade e brincar um pouco.

Pesquisadora: E brincar, então, é importante para as crianças porque você falou assim que tem que aproveitar a idade. É nessa idade que brinca?

Ladybug: Da minha idade, sim.

Pesquisadora: Sim. Outra idade não pode?

Ladybug: Até pode, todo mundo pode brincar.

Pesquisadora: Ah, é?

Ladybug: Até adulto pode, até adolescente, até criança.

Pesquisadora: Brincar é um trabalho?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não? Por que?

Ladybug: Porque tem brinquedo.

Pesquisadora: Ah, para brincar tem que ter brinquedo?

Ladybug: Tem.

Pesquisadora: E quando tem brinquedo não é um trabalho?

Ladybug: Não, porque a gente vai brincar, e o trabalho é quando a gente chega de algum trabalho pra, assim, minha mãe, ela trabalha no hospital e ela chega muito cansada.

Pesquisadora: Certo. Mas aí, então, quem te contou isso?

Ladybug: É os meu irmãos, porque eles, quando todo dia, eles vão me ensinar algumas coisas, porque como eu sou criança, eles me ensinam algumas coisas.

Pesquisadora: Certo.

Ladybug: E às vezes, quando eu estou tomando banho, eu fico entediada. Aí temos brinquedos lá pra mim brincar.

Pesquisadora: Ah, deixa eu te perguntar Você brinca do que?

Ladybug: Eu brinco de mamãe e filhinha.

Pesquisadora: É? E como é brincar de mamãe e filhinha?

Ladybug: Tem que ter uma pessoa de qualquer tamanho Que vai importar só que não muito alta.

Pesquisadora: Tá.

Ladybug: Por se for muito alta igual a Luisa ela vai ter que ser a mãe ou o pai

Pesquisadora: Aí eu vou perguntar. Onde você brinca?

Ladybug: Às vezes eu brinco, às vezes quando eu 'tava em Tuiuti, que era a casa do Nubo, tinha uma piscina, tinha praça, aí eu brincava de às vezes de esconde-esconde, às vezes de pega-pega, às vezes de bolas, às vezes isso.

Pesquisadora: Mas, pensando, não lá em Tuiuti, você, brinca na escola ou em casa?

Ladybug: Eu brinco em qualquer lugar, qualquer lugar que tiver brinquedo meu, que eu goste, eu até gostaria de brincar.

Pesquisadora: Ah. Mas assim, pensando na casa e na escola, você brinca só na escola ou só em casa?

Ladybug: Só em casa. Porque em casa tem brinquedo e na escola é pra gente estudar.

Pesquisadora: Ah é? Na escola é pra estudar? Então eu vou te perguntar. Brincadeira é atividade da escola ou atividade da casa?

Ladybug: Da escola.

Pesquisadora: Mas você disse que brincar é em casa, porque na escola só faz lição?

Ladybug: Porque é o lugar de estudar.

Pesquisadora: Certo, então. Mas a brincadeira, o brincar, é coisa da escola ou coisa de casa?

Ladybug: É....., Em casa

Pesquisadora: O que você acha?

Ladybug: Em casa.

Pesquisadora: Brincadeira é coisa de casa, não é coisa de escola? O que você acha?

Ladybug: É.....Às vezes a professora fala, às vezes tem alguma brincadeira de atividade para fazer. As vezes a gente faz em casa.

Pesquisadora: Aonde você prefere brincar?

Ladybug: Na escola.

Pesquisadora: Você se sente bem para brincar na escola? É isso?

Ladybug: Sim, porque eu a Lívia e a Isabela⁴ a gente é super amigas, as vezes a gente faz uma brincadeira que é mais ou menos séria, só quando a gente nos vê, as vezes tipo assim, as vezes quando uma da nossas amigas não tá nos vendo ela pega e brinca de assustar as pessoas.

Pesquisadora: Então você se sente melhor pra brincar aqui na escola?

Ladybug: Sim.

⁴ Todos os nomes utilizados na transcrição desta tese são fictícios.

Pesquisadora: Porque aqui tem mais o que que você falou?

Ladybug: Tem mais amigos.

Pesquisadora: Ah, mais amigos, entendi. E onde você costuma brincar mais? Em casa ou na escola?

Ladybug: Em casa.

Pesquisadora: Você brinca mais lá em casa?

Ladybug: Sim, porque às vezes quando.... eu tenho um primo que ele é autista, ele se chama Gui. Aí às vezes eu brinco, a gente brinca de fazer cosca (cócegas). Quer dizer, eu que faço cosca (cócegas) nele, eu imito algum animal.

Pesquisadora: Ah tá.

Ladybug: Aí ele sai aqui correndo.

Pesquisadora: Entendi. E quais são os espaços de brincar que tem nessa escola?

Ladybug: É aqui onde a gente está e lá fora.

Pesquisadora: Aqui nesse lugar⁵ onde a gente está é de brincar? Nesse?

Ladybug: É de meninos.

Pesquisadora: Ah tá, eu 'tô perguntando, aqui na escola, quais são os lugares que as crianças brincam.

Ladybug: Lá fora.

Pesquisadora: Aonde?

Ladybug: Lá no parque.

Pesquisadora: Lá no parque? E só no parque?

Ladybug: É, também a gente brinca na parte coberta quando 'tá chovendo.

Pesquisadora: Aonde é essa parte coberta?

Ladybug: Aonde você nos encontrou quando a gente 'tava dançando.

Pesquisadora: Ah, ali, na quadra, 'né?

Ladybug: É.

Pesquisadora: Então, os espaços que tem pra brincar aqui na escola são no parque quando não 'tá chovendo e ali no coberto quando 'tá chovendo, é isso?

Ladybug: Balança a cabeça que sim.

Pesquisadora: Você gosta desse espaço?

Ladybug: Gosto.

Pesquisadora: O que tem nele? Fala pra mim.

⁵ Sala de leitura.

Ladybug: Tem um brinquedo que fica colado.

Pesquisadora: Como é esse negócio de brinquedo que fica colado?

Ladybug: É.....São uns brinquedos que montam.

Pesquisadora: Brinquedos que montam?

Ladybug: Não.... é aqueles... tipo assim, Gira-gira, casinha. E balanço.

Pesquisadora: Você gosta de lá?

Ladybug: Balança a cabeça positivamente.

Pesquisadora: Gosta. E quando 'tá chovendo que você vai para o espaço coberto? Como que brinca lá?

Ladybug: Aí tem uns brinquedos lá que ficam em uma caixa.

Pesquisadora: Ah, e o que tem nessa caixa?

Ladybug: Tem alguns brinquedos que a gente.. Que da pra gente, tipo assim, carrinho.

Pesquisadora: Você não lembra muito porque não brinca sempre com eles, é isso?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Ah, só brinca com eles quando está chovendo?

Ladybug: Sim. Que às vezes.. Às vezes eu e a gente brinca de outra coisa. A gente brinca de um...

Pesquisadora: Do que?

Ladybug: Pega-pega, polícia e ladrão, batatinha frita.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você vai sempre nesse espaço? No parquinho? Conta um pouquinho. Você vai sempre? Vai muitas vezes? Vai poucas vezes? Como que é? Me conta.

Ladybug: Às vezes a gente não vai, porque não dá, às vezes a gente fica na parte coberta.

Pesquisadora: 'Tá, mas você vai no parquinho sempre?

Ladybug: Um dia sim, um dia não.

Pesquisadora: Um dia sim, um dia não, 'tá.

Ladybug: Quando a gente não merece.

Pesquisadora: Não merece? Me conta um pouquinho.

Ladybug: É porque às vezes alguns alunos bagunçam.

Pesquisadora: Ah, aí o que acontece quando bagunça?

Ladybug: Fica sem parque.

Pesquisadora: Aí fica na sala?

Ladybug: É, todo mundo.

Pesquisadora: Entendi. Você participa da organização desse lugar lá, do parque, ou não? Ou o parque já está organizado?

Ladybug: O parque já está organizado

Pesquisadora: Então não participa, que já está as coisas lá, é isso?

Ladybug: Sim, já está as coisas aqui, tem que ficar lá.

Pesquisadora: Já fica, 'tá. E quando você vai na parte coberta e vocês vão brincar, vocês ajudam a organizar esse espaço?

Ladybug: Os brinquedos.

Pesquisadora: Como que é organizar?

Ladybug: Organizar é quando as coisas estão tudo bagunçadas.

Pesquisadora: Aí como vocês organizam?

Ladybug: Tipo assim, pega e põe na caixa.

Pesquisadora: Ah, entendi. Tipo, está tudo fora da caixa e aí alguém pede para vocês porem na caixa?

Ladybug: Sim, a prô.

Pesquisadora: Entendi. Deixa eu te perguntar, você gostaria que esse espaço hoje fosse diferente do que é?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não? Você gostaria que ele fosse de um outro jeito?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Do jeito que está, tá bom?

Ladybug: 'Tá.

Pesquisadora: O parque tá bom?

Ladybug: 'Tá.

Pesquisadora: E a parte coberta? Quando está chovendo e você vai lá, você queria que ela fosse diferente?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Como você gostaria que fosse?

Ladybug: Eu queria que tivesse alguns brinquedos, tipo assim, é, deixa eu ver, quebra-cabeça, algumas coisas que eu me acostumo brincar.

Pesquisadora: Quais coisas que você costuma brincar que você gostaria que tivesse lá na parte coberta, para quando estivesse chovendo?

Ladybug: Gostaria de ter bonecas, alguns livros e alguns carrinhos.

Pesquisadora: Bonecas, livros, carrinhos.

Pesquisadora: Para brincar, tem que ter brinquedos?

Ladybug: Tem.

Pesquisadora: Por quê?

Ladybug: Senão a gente não consegue brincar.

Pesquisadora: Não consegue brincar se não tiver brinquedo?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Você fabrica algum brinquedo para você brincar?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Que tipo de brinquedo que você fabrica? Me dá um exemplo.

Ladybug: Aqui ou na minha casa?

Pesquisadora: Aqui e na sua casa. Aonde você quiser.

Ladybug: Na minha casa eu pego algumas bonecas e como eu tenho uma cama que parece uma casa, eu ponho elas pra dormir.

Pesquisadora: Ah, mas eu quero perguntar se você constrói algum brinquedo? Você faz algum tipo de brinquedo?

Ladybug: Eu não sei fazer. Só se for tipo assim de quebra-cabeça, ou de monta-monta.

Pesquisadora: Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

Ladybug: Tenho.

Pesquisadora: Tem. Qual?

Ladybug: Um dia a minha prima ela foi e tinha me dado uma sandália que veio um carrinho.

Pesquisadora: Então você ganhou um carrinho, é isso?

Ladybug: E veio uma boneca também.

Pesquisadora: Então esses são brinquedos que alguém compra na loja, né? Tem algum outro brinquedo que não é comprado em loja? Você conhece algum brinquedo que não compra em loja?

Ladybug: Não compra?

Pesquisadora: É.

Ladybug: Algum?

Pesquisadora: Você conhece algum brinquedo que não se compra na loja? Qual?

Ladybug: É, tipo assim, Um dia, a minha irmã, ela ia ver uma pulseira. Aí, ela foi e não achou os estojos antigos dela. Aí...

Pesquisadora: Achou o quê?

Ladybug: O estojo.

Pesquisadora: O estojo, hã?

Ladybug: Ela foi fazer... Aí... Eu 'tava... Aí... Aí eu fui fazer um brinquedo.

Pesquisadora: Que brinquedo você foi fazer?

Ladybug: Eu ia tentar fazer um... Uma abelha, só que eu não consegui.

Pesquisadora: Uma abelha com o quê que você ia fazer?

Ladybug: Eu ia fazer com... Com... Com papel colorido.

Pesquisadora: Ah, uma abelha com papel colorido?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: 'Tá. Então esse tipo de brinquedo não é comprado na loja?

Ladybug: É, as vezes, tipo, o que a gente quer, o que a gente sabe fazer, não precisa nem comprar.

Pesquisadora: Você gosta de brincar, com coisas que não são um brinquedo comprado?

Ladybug: Balança a cabeça que sim.

Pesquisadora: Ah, você gosta?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: 'Tá, mas qual é esse tipo de coisa que não é um brinquedo comprado, mas são coisas que dá pra brincar, por exemplo?

Ladybug: Por exemplo?

Pesquisadora: Aham. Sim, me dá um exemplo.

Ladybug: Eu não sei.

Pesquisadora: Você falou assim, que gosta de brincar com coisas que não é um brinquedo comprado da loja? Você falou que sim, né?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Que tipo de coisa que é essa? Que dá pra brincar mas que não compra na loja?

Ladybug: É, igual algumas coisas, tipo assim, Uma vez a minha vó, ela costura roupa. Aí, ela foi e fez uma Sabe as coisas que põe na almofada? No Sofá?

Pesquisadora: O que que põe?

Ladybug: Igual Um Toalha?

Pesquisadora: Pano?

Ladybug: Pano. Aí ela foi, ela tentou fazer um brinquedo, só que não conseguiu.

Pesquisadora: Que coisa que ela tentou fazer?

Ladybug: Ela tentou fazer... ela tinha uns papéis sem cor e alguns... Ela tentou fazer uma coruja.

Pesquisadora: Por exemplo, isso aqui não comprou na loja (apontando para o alienígena).

Isso aqui foi feito.

Ladybug: Sim, porque Você usou uma almofada.

Pesquisadora: Não, Mas essa almofada não era uma almofada. Essa almofada era um pano. E aí um monte de gente ajudou a fazer. Fez isso, colocou isso, colocou isso (apontando para os acessórios que foram costurados na almofada).

Ladybug: Isso aqui não foi comprado.

Pesquisadora: Então, esse brinquedo aqui não foi comprado, foi feito. É isso que eu estou te perguntando. Você conhece alguma coisa que não foi comprado na loja, mas dá para brincar?

Ladybug: Conheço.

Pesquisadora: O que?

Ladybug: É quando a gente... Tipo assim, igual isso você usa, tipo assim, um papel. Só que ele usou um adesivo. Aí... Aí é só a gente pegar o papel que tem nos bichinhos e reformar o seu próprio brinquedo.

Pesquisadora: Fazer o seu próprio brinquedo? Com papel ou com...

Ladybug: Lenço.

Pesquisadora: Lenço, que mais que a gente pode usar para fazer o próprio brinquedo? Tenta lembrar.

Ladybug: Papel colorido.

Pesquisadora: Papéis, que mais que a gente pode usar para fazer brinquedos?

Ladybug: Adesivos.

Pesquisadora: Adesivos, que mais?

Ladybug: Almofada.

Pesquisadora: Almofada?

Ladybug: É.

Pesquisadora: Ah, eu vou te perguntar uma coisa agora, Ladybug. De qual você gosta mais de brincar? Com um brinquedo comprado da loja ou algum brinquedo que a gente constrói, que a gente faz para brincar? Qual brinquedo você gosta mais de brincar?

Ladybug: Uma vez, Eu fui... Às vezes dá pra... Da loja.

Pesquisadora: Você gosta mais de brincar com o brinquedo da loja?

Ladybug: Sim, porque aí a gente não precisa nem fazer.

Pesquisadora: Não precisa nem fazer. Já tá pronto? É isso?

Ladybug: Tipo assim, um dia... Ia ser o aniversário do meu primo. Lembra que eu te falei que ele é um homem? Lembra que eu... Não é que eu te falei que ele é autista?

Pesquisadora: Sim.

Ladybug: O Gui.

Pesquisadora: Aham.

Ladybug: Então, ia ser o aniversário dele. Ele tinha quatro anos e fez cinco.

Pesquisadora: Certo.

Ladybug: A gente foi e eu queria e eu queria comprar alguma coisa pra mim, só que minha mãe comprou uma coisa muito barata pra mim.

Pesquisadora: E o que era essa coisa?

Ladybug: Era tipo assim, uma boneca de fada. Só que eu amei, porque...Eu gosto de fada.

Pesquisadora: Era uma boneca de?

Ladybug: Fada.

Pesquisadora: Fada. E ela era muito barata?

Ladybug: Mais ou menos.

Pesquisadora: Ah, tá, entendi. Então, deixa eu tentar entender, Ladybug. Com qual brinquedo você brinca mais? Com o brinquedo que compra na loja, ou brinquedo que não compra na loja?

Ladybug: Compra.

Pesquisadora: Com os que compra. E com qual brinquedo você prefere brincar mais? Qual tipo de brinquedo?

Ladybug: Sabe aquelas coisas brancas que vêm com tinta? Que passam. Aquelas coisas brancas que é de... Foi feito de... Peraí, é... Vidro, plástico. É esponja.

Pesquisadora: Esponja?

Ladybug: É. Aí...Isso mais tinta, sabe? Então, eu gosto de brincar de mais disso.

Pesquisadora: Hum, isso aí compra na loja ou faz?

Ladybug: Compra.

Pesquisadora: Compra na loja, 'tá. E você viu alguém brincando com ele?

Ladybug: Nunca. Só nos vídeos.

Pesquisadora: Só nos vídeos? Aonde que 'tá esse vídeo?

Ladybug: É...No celular.

Pesquisadora: Você está precisando de algum brinquedo hoje, na sua vida?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: De nada?

Ladybug: Nada.

Pesquisadora: Você já tem tudo?

Ladybug: Eu já tenho todas as coisas, porque eu tenho muito brinquedo e eu vou doar um pouco. Aí, eu vou deixar tipo assim, lá fora. Aí, eu vou anotar de cada um. Eu vou com um papelzinho escrito vendendo.

Pesquisadora: Ah, você vai vender os brinquedos que você tem?

Ladybug: Alguns brinquedos que eu não gosto, porque eu não brinco.

Pesquisadora: E que brinquedos são esses?

Ladybug: Eu não sei.

Pesquisadora: Que brinquedo que você quer vender?

Ladybug: Algumas bonecas, alguns carrinhos...

Pesquisadora: Então, você tem bastante brinquedo hoje, certo?

Ladybug: Não, eu sempre tinha bastante brinquedo.

Pesquisadora: Você sempre teve?

Ladybug: Tipo assim, uma vez eu era neném. Aí, minha mãe começou a comprar muito brinquedo. Quando eu fui crescendo, fui crescendo, fui crescendo, ela comprou.

Pesquisadora: Certo.

Ladybug: Tipo assim, foi comprando, foi comprando, foi comprando. Aí, a gente começou a comprar vários brinquedos. Aí, eu vou doar os brinquedos, que eu não vou brincar.

Pesquisadora: Certo, entendi. Agora, fala uma coisa pra mim. Quando você pede pra sua família comprar um brinquedo, é que você precisa muito daquele brinquedo?

Ladybug: Sim, Precisa.

Pesquisadora: E você precisa muito por quê?

Ladybug: Porque, tipo assim, eu nunca teve.

Pesquisadora: Ah, nunca teve. Aí, tipo, você viu alguém com esse brinquedo e quer também, é isso?

Ladybug: Não, eu não vejo. Tipo assim, eu vejo um vídeo. Aí, vem um monte de pessoas que vêm com o brinquedo que eu nunca teve.

Pesquisadora: Ah, entendi. E essas pessoas, então você viu, foi nos vídeos, é isso? E essas pessoas brincam e aí faz você querer também?

Ladybug: Não, eu acho que elas compraram.

Pesquisadora: Eu sei, mas aí você vê e faz você querer também e pedir pra mamãe, é isso?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Entendi.

Ladybug: As coisas que eu já tenho, eu fico tipo assim. Em choque, porque os vídeos que eu vejo não tinham esse brinquedo.

Pesquisadora: Ah, entendi. Os brinquedos que a sua mãe dá pra você não tem nos vídeos, é isso?

Ladybug: Às vezes tem.

Pesquisadora: E tem coisa no vídeo que você não tem e aí você quer?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: E aí?

Ladybug: As coisas que eu não acho muito legais, eu vou anotando, só assisto o desenho até o final. As coisas que eu não acho muito bonito, que eu não gosto, eu pego e...Eu vou e assisto até o final do vídeo.

Pesquisadora: 'Tá. Agora deixa eu perguntar uma coisa pra você. Aqui na escola tem brinquedo pra brincar, sim ou não?

Ladybug: (Pensa bastante e responde) Sim.

Pesquisadora: Sim. Aonde fica esses brinquedos aqui na escola?

Ladybug: é brinquedo ou livro?

Pesquisadora: Brinquedo. Nós estamos falando de brinquedos. Aonde estão esses brinquedos aqui na escola?

Ladybug: Sabe a sala dos professores? Tem alguns brinquedos.

Pesquisadora: Ah, eles ficam lá?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Você escolhe com qual brinquedo você vai brincar aqui na escola?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Você escolhe? Como que você escolhe? Conta pra mim.

Ladybug: Quando eu fico indecisa, eu faço unidunitê.

Pesquisadora: Você falou que esses brinquedos estão onde?

Ladybug: Na sala dos professores.

Pesquisadora: E você vai lá na hora que você quer pegar esse brinquedo?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Que hora que é essa?

Ladybug: Eu nunca fui.

Pesquisadora: Você nunca foi?

Ladybug: Nunca. Só que a minha pró, um dia ela não queria deixar a gente na sala, porque ela ia na sala dos professores deixar algum brinquedo. Aí ela foi e levou a gente e era um lugar que tinham alguns brinquedos.

Pesquisadora: Lá na sala dos professores tem alguns brinquedos? Aí ela levou vocês lá pra escolher?

Ladybug: Não, só pra guardar o brinquedo que a gente já estava brincando.

Pesquisadora: Ah, vocês foram guardar o brinquedo que vocês estavam brincando. E quem foi que escolheu esses brinquedos pra vocês brincarem?

Ladybug: A professora.

Pesquisadora: A professora foi lá, escolheu e levou aonde pra vocês brincarem?

Ladybug: Na sala.

Pesquisadora: Ah, vocês ficaram brincando na sala?

Ladybug: Sim, na verdade tem na sala. Na sala do brinquedo da professora.

Pesquisadora: Lá na sua sala tem brinquedo?

Ladybug: Tem.

Pesquisadora: E fica aonde?

Ladybug: Fica aí em cima do armário.

Pesquisadora: Em cima do armário. E você que escolhe os brinquedos que vai brincar?

Ladybug: Não, é a professora.

Pesquisadora: A professora escolhe e põe aonde?

Ladybug: Ela põe, às vezes ela põe no chão ou na mesa pra gente pegar.

Pesquisadora: Certo.

Ladybug: Aí às vezes ela também deixa na mesa.

Pesquisadora: Entendi. Mas você também falou que tem na sala dos professores. Você já foram lá pegar esses brinquedos na sala dos professores?

Ladybug: Nunca.

Pesquisadora: Não, quem que pega? Lá na sala dos professores?

Ladybug: Às vezes quando a gente nunca viu esse brinquedo, a gente acha que 'tava na sala dos professores.

Pesquisadora: Ah, você acha. E deixa eu te perguntar, você gosta desses brinquedos que tem aqui na escola?

Ou você gostaria que tivessem outros?

Ladybug: Eu gosto.

Pesquisadora: Você gosta?

Ladybug: O que tem aqui na escola.

Pesquisadora: E o que tem aqui na escola de brinquedo pra brincar?

Ladybug: Tem livro.

Pesquisadora: Livro? Não é brinquedo. Esses brinquedos que você falou que a professora põe na mesa, ou põe no chão, na caixa. Que brinquedo é esse?

Ladybug: Às vezes é boneca, às vezes é os brinquedos que ela traz. Eu não sei o nome.

Pesquisadora: Não sabe o nome. Mas você lembra quais são esses que você pega?

Ladybug: Lembro.

Pesquisadora: Então qual é?

Ladybug: Tipo assim, eu pego só algumas bonecas e pego algum brinquedo que foi feito.

Pesquisadora: Então, mas que brinquedo é esse?

Ladybug: Não sei o nome.

Pesquisadora: Não sabe o nome?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: E você também ajuda a organizar esses brinquedos?

Ladybug: Ajudo.

Pesquisadora: Que hora?

Ladybug: A hora que é pra guardar.

Pesquisadora: Na hora que é pra guardar, como que a professora fala?

Ladybug: Tipo assim... O brinquedo tá tudo na mesa. Aí ela fala, põe na caixa. A gente põe.

Pesquisadora: Põe na caixa. Aí guarda. É isso? Muito bem. Agora está quase acabando. Na hora que vocês estão brincando, a professora participa junto?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não?

Ladybug: Não. É porque ela às vezes, quando ela fica fazendo algumas coisas, tipo assim, às vezes ela dá o brinquedo pra gente, pra gente ficar quieto e aí ela vai e faz atividade, nossa atividade.

Pesquisadora: Na hora que você está brincando, a professora participa junto?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não? O que ela fica fazendo?

Ladybug: Ela fica arrumando nossas atividades.

Pesquisadora: Ah, ela fica arrumando. O que mais que ela faz?

Ladybug: Ela....só isso. Às vezes ela vai na sala... Não é que quando você vem lá?

Pesquisadora: Hã.

Ladybug: Então, ela foi lá na sala dos professores. Às vezes é isso também.

Pesquisadora: Entendi. Como que ela fala pra vocês, para brincar? Como ela fala?

Ladybug: Sem bater, sem brigar. Só isso.

Pesquisadora: E... Vocês brincam sozinhos?

Ladybug: Não. A gente brinca com nossos amigos que a gente quer.

Pesquisadora: Então a professora, ela brinca junto com vocês?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não brinca?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: É melhor brincar só entre vocês? ou você gostaria que a professora brincasse junto?

Ladybug: Queria.

Pesquisadora: Queria?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Como?

Ladybug: Com os brinquedos que ela traz.

Pesquisadora: Você gostaria que ela fizesse como pra ela brincar junto? Como que ela ia participar? Fala um pouquinho pra pro.

Ladybug: Ela pegava uma cadeira. É só ela pegar uma cadeira e pegar alguns brinquedos.

Pesquisadora: E brincar junto com vocês? Você ia gostar?

Ladybug: Eu queria. Pena que não.

Pesquisadora: Entendi. Então, você gostaria que a professora brincasse junto?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Ou é melhor brincar sozinho? Ou é melhor brincar só entre vocês crianças?

Ladybug: É melhor brincar só entre a gente.

Pesquisadora: Mas você 'tá falando que gostaria que a professora brincasse, né?

Ladybug: Sim. Só que eu não sei qual que é. Eu gostaria que ela brincasse com todo mundo.

Pesquisadora: Tô perguntando assim. Você gostaria que a professora brincasse junto?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Mas ela brinca?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Então, assim. Você gosta de brincar sozinha?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Você gosta de brincar entre amigos?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Vocês escolhem do que vocês querem brincar? Ou a professora escolhe do que vocês vão brincar?

Ladybug: Às vezes sim, às vezes não.

Pesquisadora: Explique para a Pro Elaine.

Ladybug: Ah. Isso eu não sei por que. Isso ela nunca fez, eu acho.

Pesquisadora: O que ela nunca fez?

Ladybug: sem resposta.

Pesquisadora: Então, vamos por partes. Vocês escolhem do que vocês querem brincar?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Sim?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Aonde que vocês escolhem do que vocês querem brincar?

Ladybug: A professora pega uma caixa com alguns brinquedos. E às vezes ela levanta para pegar o brinquedo.

Pesquisadora: Lá tem várias caixas?

Ladybug: Um dia tem duas, um dia tem uma.

Pesquisadora: Aí ela fala assim...Escolhem do que vocês querem brincar?

Ladybug: Isso.

Pesquisadora: É isso? Ah, tá. Às vezes é vocês que escolhem. E às vezes é a pro que fala do que vocês querem brincar. É isso?

Ladybug: Às vezes ela põe uma caixa, tipo assim, aqui , a gente levanta e pega.

Pesquisadora: Certo. Então, às vezes põe a caixa de brinquedo e você pega. E às vezes, como que é?

Ladybug: Às vezes ela vai deixar o brinquedo assim. Põe em cada mesa.

Pesquisadora: Um pouquinho em cada mesa e cada um pega o que quer. É isso?

Ladybug: É.

Pesquisadora: Entendi. Vocês brincam de outra brincadeira sem ser com brinquedo?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Mas antes, lá quando você falou assim que quando está chovendo vocês vão lá no coberto, vocês brincam de algumas coisas lá. Você falou uns nomes.

Ladybug: É, esconde-esconde, pega-pega, polícia e ladrão...

Pesquisadora: Isso aí, quem que escolhe pra vocês brincarem? Você ou a Pro?

Ladybug: A gente.

Pesquisadora: Vocês que escolhem mesmo?

Ladybug: É, porque a gente que inventa essas brincadeiras.

Pesquisadora: Tá, e quando vocês estão lá brincando a professora fica onde?

Ladybug: A professora, sabe aquele banco?

Pesquisadora: Sei.

Ladybug: Então, ela fica lá sentada.

Pesquisadora: Sentada e vocês brincam, é isso?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Agora eu vou te perguntar uma coisa. É importante brincar?

Ladybug: É.

Pesquisadora: Por quê?

Ladybug: Porque a gente tem que, a gente tem que aproveitar a nossa idade.

Pesquisadora: A nossa idade, e é com essa idade que brinca?

Ladybug: Não, com qualquer idade.

Pesquisadora: Com qualquer idade que brinca, principalmente nessa idade sua, é?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: 'Tá bom. Tem alguém que proíbe vocês de brincar?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não. Todo mundo deixa?

Ladybug: Todo mundo.

Pesquisadora: Seja na escola ou seja em casa?

Ladybug: Em casa. Porque às vezes, os meus irmãos eles estão brincando de alguma coisa.

Aí tipo assim., eles estão brincando de... tinha alguma coisa que machuca.

Pesquisadora: Machuca?

Ladybug: Sim, só que eles sabem o jeito que é certo de brincar que não machuca. Eu não sei, eles não deixam eu brincar. Aí eles estão brincando de uma coisa. Tipo assim, esconde-esconde. Aí eles falam assim...você até pode brincar, só que você tem que fazer um desafio.

Aí eu falei, qual? Aí... assim...Fazer um espacate. Eu fui lá e fiz.

Pesquisadora: Espacate? Como é que é espacate?

Ladybug: (fez o espacate)

Pesquisadora: Quantos irmãos você tem, Ladybug?

Ladybug: Dois.

Pesquisadora: Dois? Mais velhos ou mais novos?

Ladybug: Meu irmão é mais novo, só que ele é mais alto do que eu. E eu tenho uma irmã que... Ela está fazendo, acho que... 30 anos.

Pesquisadora: Nossa, bastante.

Ladybug: Eu não sei quantos anos ela está fazendo. Que ela ainda não falou. Aí, ela falou que ia ser com cor neom, verde e azul. Só que eu achei que verde e azul não combinam muito com aniversário de 15 anos.

Pesquisadora: Ah, então ela está fazendo 15, né? Deixa eu te perguntar, brincar é um trabalho?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não é um trabalho?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Quem te falou isso?

Ladybug: Meus irmãos.

Pesquisadora: Brincar é uma coisa séria?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: O que é brincar para você?

Ladybug: É quando a gente tem que... A gente brinca, a gente vai, sai do celular... E vai e brinca. Às vezes, como eu vou ter um tablet e um celular... Quando os dois descarregarem de uma hora, tipo assim... E dois desligam, eu já sei que descarregou. Aí eu vou lá e brinco.

Pesquisadora: De quê?

Ladybug: Eu brinco de boneca.

Pesquisadora: Entendi. Então você só brinca com essa boneca, quando não tem celular e não tem tablet?

Ladybug: É.

Pesquisadora: E deixa eu te perguntar, celular e tablet é brinquedo?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: O que é isso para você?

Ladybug: Isso é tela.

Pesquisadora: Tela. E quando está no celular e no tablet, não está brincando? Isso não é brincadeira?

Ladybug: É porque a gente está jogando.

Pesquisadora: Jogando, mas isso não é brinquedo?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Não é brinquedo?

Ladybug: Não, É tela.

Pesquisadora: Tela é uma coisa, brinquedo é outra coisa, é isso?

Ladybug: Isso.

Pesquisadora: Entendi. E você brinca mais com telas ou com brinquedos?

Ladybug: Com brinquedos.

Pesquisadora: Você brinca mais com brinquedos. Qual que é mais gostoso, tela ou brinquedo?

Ladybug: Brinquedo.

Pesquisadora: Você acha melhor?

Ladybug: Sim, porque às vezes o meu irmão faz uma trolagem comigo, ele pega e às vezes eu fui lá beber água. Uma vez eu estava no meu celular, ele deixou o celular bloqueado. Aí eu fui lá beber água, ele fez uma trolagem comigo, ele pôs tipo assim tudo, tipo assim a luz tudo, tinha uma luzinha lá. Ele pôs tudo.

Pesquisadora: Entendi.

Ladybug: Ficou ardendo meu olho.

Pesquisadora: Deixa eu te perguntar, Ladybug, na sua casa tem quintal?

Ladybug: Tem.

Pesquisadora: Você mora em casa ou apartamento?

Ladybug: Em casa.

Pesquisadora: Em casa, tem quintal, e você brinca mais aonde, Lá na sua casa?

Ladybug: No quintal.

Pesquisadora: E lá você brinca mais do que No quintal?

Ladybug: Eu brinco de...Mamãe filhinha, tipo assim. Mãe filhinha, aí eu vou lá e pego...uma toalhinha e pego e cubro o chão.

Pesquisadora: E faz o que?

Ladybug: Aí eu pego e deito minha boneca.

Pesquisadora: Brinca lá com a boneca, mamãe filhinha.

Ladybug: Sim. Aí eu fico estendendo roupa.

Pesquisadora: Aqui na escola você brinca mais na sala com brinquedo ou no parque?

Ladybug: No parque.

Pesquisadora: Qual você gosta mais, de brincar na sala com brinquedo ou no parque?

Ladybug: No parque.

Pesquisadora: Por quê?

Ladybug: Porque lá tem espaço suficiente pra correr.

Pesquisadora: Espaço suficiente pra correr.

Ladybug: É.

Pesquisadora: E se lá também tivesse brinquedo seria legal?

Ladybug: Sim. Porque como lá tem balanço, tem escorrega, tem gira-gira. Tem essas coisas aí, tem casinha, vai lá, escolhe a casa e vai lá e brinca de mamãe filhinha.

Pesquisadora: Com os brinquedos?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Se fosse assim, era bom?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Então tá bom. Obrigada, Ladybug. Nós acabamos por hoje, viu?

Outro encontro

Pesquisadora: Ladybug, issos aqui são brinquedos (materiais não estruturados)?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Compram na loja isso?

Ladybug: Não.

Pesquisadora: Ah, isso aqui é brinquedo?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: É? Então fala pra mim por que é brinquedo?

Ladybug: Porque isso aqui é feito de, isso aqui é feito eu acho que de estrela, isso aqui foi feito de rolo.

Pesquisadora: De rolo. Mas ele é brinquedo?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Ele é brinquedo?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: E dá pra brincar com o que disso?

Ladybug: Dá pra brincar de cozinhar.

Pesquisadora: Como que é isso?

Ladybug: Tipo assim, que a gente tem uma massinha, a gente faz assim (imitando um rolo de abrir massas).

Pesquisadora: Ah, tipo a massa de pão?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Ah, Entendi. O que mais aqui que dá pra brincar?

Ladybug: Isso.

Pesquisadora: O que é isso? O que você acha que dá pra fazer com isso?

Ladybug: Eu acho que dá pra...por assim...

Pesquisadora: O que seria isso?

Ladybug: Seria uma torre.

Pesquisadora: Uma torre? E aonde você aprendeu isso?

Ladybug: Uma torre é feita de coisa que compra.

Pesquisadora: Compra?

Ladybug: (Sem resposta)

Pesquisadora: E aqui? O que você acha que dá para fazer com isso?

Ladybug: Eu acho que dá para...Pegar uma massinha e fazer em formato.

Pesquisadora: Ah, fazer formato de massinha?

Ladybug: Sim

Pesquisadora: E essas coisas aqui?

Ladybug: Isso aqui. É tipo um boneco.

Pesquisadora: Dá para fazer um boneco com isso?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Como que você faria?

Ladybug: Eu faria por no olho, a boca e o nariz.

Pesquisadora: E é legal construir coisas assim?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: E você ia gostar mais desse aqui que você fez? Ou aqueles que compram lá na loja?

Ladybug: O que fiz.

Pesquisadora: O que você fez, por quê?

Ladybug: Porque a gente não gasta dinheiro, dá pra comprar comida.

Pesquisadora: Ah, aí com o dinheiro que não gasta com o brinquedo dá pra comprar comida?

Ladybug: Aham.

Pesquisadora: E isso aqui?

Ladybug: Esse aqui, que foi feito de um peixinho e um palé.

Pesquisadora: O quê?

Ladybug: Um negocinho de sushi.

Pesquisadora: Sushi?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Olha, tá. E esses aqui, dá pra fazer alguma coisa? Dá pra brincar do que com isso?

Ladybug: Com isso aqui, eu brincaria de piscina.

Pesquisadora: Como?

Ladybug: Tipo assim, você põe água e pega uma boneca.

Pesquisadora: E bota aqui?

Ladybug: Sim. Só que tem que ser pequena, se for grande, pode ser grande (pois o recipiente era bem pequeno).

Pesquisadora: Ah, se tiver um desse aqui maior dá pra colocar...

Ladybug: Grande.

Pesquisadora: Gostou de ver essas coisas?

Ladybug: Sim.

Pesquisadora: Obrigada Ladybug.

1.3 Entrevista qualitativa com a criança Wandinha.

Pesquisadora: O que é o brincar pra você?

Wandinha: Deixa eu ver. Brincar é uma coisa de se divertir.

Pesquisadora: De se divertir? Quem falou isso pra você?

Wandinha: Minha mãe. Sempre quando eu 'tô brincando, ela fala, você tá se divertindo?

Pesquisadora: E você responde o que?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Wandinha: Às vezes eu brinco com meus batões de novelinha.

Pesquisadora: De novela?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Brincar para as crianças, pra você, brincar pra você é uma coisa séria?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Sim. Por que é séria?

Wandinha: Porque se você errar alguma coisa, se você estiver brincando com um amiguinho, o amiguinho vai ficar triste.

Pesquisadora: Hum. Então brincar é uma coisa séria. Por quê mesmo?

Wandinha: Porque se você estiver brincando com um amiguinho e você errar, você tem que prestar bem atenção no que você 'tá fazendo.

Pesquisadora: Explica mais um pouquinho.

Wandinha: Brincar é uma coisa de se divertir e prestar atenção no que você 'tá brincando.

Pesquisadora: Prestar atenção... Como é prestar atenção?

Wandinha: É olhar o que você está fazendo.

Pesquisadora: Olhar o que a gente tá fazendo. E prestar atenção em que coisa?

Wandinha: Tipo, se você estiver brincando de esconde-esconde e você precisar bater pra você não contar de novo, você tem que correr e prestar bem atenção onde que você contou, senão você vai se perder.

Pesquisadora: Entendi. Então a brincadeira é muito séria porque não pode fazer de qualquer jeito, é isso?

Wandinha: Sim. Sério.

Pesquisadora: Tem que fazer sério e prestando muita atenção no que está fazendo.

Wandinha: É, tipo esconde-esconde.

Pesquisadora: E se não fizer sério, o que será que pode acontecer?

Wandinha: O amiguinho vai ficar triste e nunca mais vai brincar com você.

Pesquisadora: Ah é? Entendi. Brincar pra criança é como se fosse um trabalho?

Wandinha: Pra mim é.

Pesquisadora: Ah é? Explica um pouquinho, Wandinha.

Wandinha: Às vezes, quando eu estou brincando, o que a minha mãe faz? Eu pergunto pra ela o que ela faz e eu brinco com a minha irmã.

Pesquisadora: Mas porque você acha que é um trabalho para as crianças?

Wandinha: Pros adultos?

Pesquisadora: Não, pras crianças. Se brincar é um trabalho das crianças. O que você acha?

Wandinha: Não sei responder direito.

Pesquisadora: Se você lembrar, você me fala, tá?

Wandinha: Tá.

Pesquisadora: Essa eu acho que você sabe. É importante brincar? O que você acha?

Wandinha: Mais ou menos.

Pesquisadora: Mais ou menos? Por quê?

Wandinha: Porque, às vezes, se você quiser brincar na hora da janta, não pode. Então, às vezes, você pode brincar e não.

Pesquisadora: Ah, mas é importante brincar?

Wandinha: Mais ou menos.

Pesquisadora: Você consegue me explicar melhor, Wandinha?

Wandinha: Sim. Tipo, se eu estiver lendo um livro e minha mãe me chamar. Eu vou? Sim. Eu posso ir na hora da janta, então eu posso, depois, fingir que eu estou brincando com meus alunos invisíveis.

Pesquisadora: Tá.

Wandinha: Na hora da janta deles.

Pesquisadora: Deixa eu tentar entender. É... A brincadeira para criança é importante?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Wandinha: Porque brincadeira é legal.

Pesquisadora: Brincadeira é legal. Mas e para criança? Por que é importante?

Wandinha: Deixa eu pensar porque é importante.

Pesquisadora: Isso.

Wandinha: Porque você também pode brincar de YouTube e também pode brincar de papel e depois pegar e jogar fora.

Pesquisadora: Mas por que fazer essas coisas que você me falou é importante para as crianças? Ou para a Wandinha?

Wandinha: Deixa eu pensar.

Pesquisadora: Pensa.

Wandinha: Não sei.

Pesquisadora: Todas as vezes que você quer brincar, as pessoas deixam?

Wandinha: Com a minha prima, eu tenho que perguntar para a minha mãe se eu posso atravessar com ela para depois ela não ficar me procurando.

Pesquisadora: Entendi. Mas assim, isso você falou na casa, né? E na escola? Tem alguém na escola que não deixa você brincar?

Wandinha: A professora, se você bagunça, você não brinca de massinha, ou não brinca no parque, ou não brinca de brinquedo.

Pesquisadora: Entendi. E por que será que ela faz isso?

Wandinha: Porque a pessoa empurrou o amiguinho ou falou palavrão.

Pesquisadora: Então, para poder brincar...

Wandinha: Tem que ficar boazinha.

Pesquisadora: Ah, tem que ficar boazinha para brincar. Se não fica boazinha...

Wandinha: Vai sentar do lado da prô.

Pesquisadora: Ah, entendi. Eu e meu amigo aqui, a gente quer saber aonde é que você brinca?

Wandinha: Tem dois lugares.

Pesquisadora: Aonde?

Wandinha: Na verdade, quatro.

Pesquisadora: Quatro? Me conta.

Wandinha: Na escola, no parquinho, na minha cama e na cozinha de cozinhar.

Pesquisadora: Ah é? Pelo que eu estou vendo, você só brinca na escola?

Wandinha: Não.

Pesquisadora: Você brinca também aonde?

Wandinha: Na escola e em casa.

Pesquisadora: Então brincadeira é atividade de escola ou atividade de casa?

Wandinha: De escola.

Pesquisadora: De escola? Mas você falou que também brinca em casa.

Wandinha: É. Então é dos dois.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então brincar é atividade tanto da escola quanto de casa?

Wandinha: Aham.

Pesquisadora: E onde é que a Wandinha se sente melhor para brincar? Você prefere brincar em qual lugar?

Wandinha: Pode ser na escola também, no parque?

Pesquisadora: Lógico. Onde você se sente melhor para brincar? Aonde você prefere brincar?

Wandinha: Na escola, no parquinho lá perto de casa e em casa.

Pesquisadora: Ah, entendi. E onde é que você costuma brincar mais?

Wandinha: Mais?

Pesquisadora: É. Aonde você brinca mais?

Wandinha: Mais, mais, mais, mais. Muito, muito, muito, muito, muito?

Pesquisadora: Sim.

Wandinha: Em casa.

Pesquisadora: Em casa? Por que você acha que você brinca mais em casa?

Wandinha: Por que.....ã.....qual a pergunta mesmo? Esqueci.

Pesquisadora: Aonde você costuma brincar mais?

Wandinha: Mais, mais, mais, mais, mais, mais?

Pesquisadora: Aonde?

Wandinha: Um pouquinho em casa e um pouquinho na escola.

Pesquisadora: Mas antes você tinha falado que brinca mais em casa, quando as crianças chegaram.

Wandinha: (risos).

Pesquisadora: Pensa e me fala. Aonde você acha que brinca mais?

Wandinha: Pensa, pensa, pensa. Na casa da minha madrinha, quando tem criança. Minha prima. Em casa, e no parque.

Pesquisadora: Qual parque?

Wandinha: O parque da escola e lá de casa.

Pesquisadora: Entendi. Então eu vou perguntar assim. Você brinca mais em casa ou na escola?

Wandinha: Um pouquinho em casa e um pouquinho na escola.

Pesquisadora: Nos dois então, entendi. Eu vou te perguntar assim. Quais são os lugares aqui da escola que é de brincar?

Wandinha: No pátio coberto, no parquinho e no parquinho de terra.

Pesquisadora: No parquinho de terra? Onde fica esse parquinho de terra?

Wandinha: Do lado do normal.

Pesquisadora: Daquele aqui da escola?

Wandinha: (Balança a cabeça que sim).

Pesquisadora: E me fala como que é esse espaço que você fala que é de brincar?

Wandinha: Primeiro eu vou falar o de coberto. Quando a gente está brincando de mamãe filhinha, aqui pode ser um sofá, uma cama.

Pesquisadora: Lá. Você está falando do pátio coberto. Como que é esse lugar? Como é? Você lembra como que é o pátio coberto? O que tem nele?

Wandinha: Ele é azul. Também tem um monte de brinquedo espalhado para todo o lado.

Pesquisadora: Ah é? Mas que brinquedo que é esse?

Wandinha: Dinossauro dos meninos. Também tem bolsa, um celularzinho.

Pesquisadora: E onde fica isso?

Wandinha: Na escola.

Pesquisadora: Você falou que o dinossauro é dos meninos, mas só os meninos que podem brincar?

Wandinha: Se as meninas forem brincar, tem que pedir por favor.

Pesquisadora: Mas por que você falou que o dinossauro é dos meninos? Por quê? Alguém falou que é dos meninos?

Wandinha: Porque eles gostam mais de brincar com dinossauro.

Pesquisadora: Então vocês acham que é deles?

Wandinha: E também um pouquinho das meninas. Que as meninas podem fingir que é um cachorro, um gato.

Pesquisadora: Ah, entendi. Entendi. Você gosta de brincar nesse espaço pátio coberto?

Wandinha: (Balança a cabeça positivamente).

Pesquisadora: Entendi. E como que é o espaço do parque que você falou? Que você gosta de brincar no parque?

Wandinha: De terra ou normal?

Pesquisadora: Quero saber dos dois.

Wandinha: Tá. O de terra tem casinha, balanço e também tem escadinha de... como é que se chama mesmo? Escadinha de...Tipo cabo de guerra, cabo de guerra.

Pesquisadora: Você falou que esses lugares, o pátio coberto e o parque, é lugar de brincar. Os outros lugares da escola não são de brincar?

Wandinha: Dentro da sala pode, porque dentro da sala de aula tem brinquedo, então pode brincar.

Pesquisadora: Pode? Ah, daqui a pouco a gente vai falar um pouquinho sobre isso. E na sala que você acabou de falar que tem brinquedo, você pode pegar esses brinquedos?

Wandinha: Quando a pro coloca em cima da mesa a gente pega.

Pesquisadora: E quando não está na mesa eles ficam aonde?

Wandinha: Eles ficam no chão ou na mesa da professora.

Pesquisadora: Mas quando vocês não estão brincando eles ficam onde?

Wandinha: Em cima do armário.

Pesquisadora: Entendi. Voltando ao pátio coberto e ao parque, que hora que você vai nesses lugares?

Wandinha: Depois do lanche.

Pesquisadora: Todo dia?

Wandinha: Um pouquinho, porque às vezes chove de noite e a gente não vai.

Pesquisadora: E quando chove então não brinca de nada?

Wandinha: Não, a gente brinca ou de massinha ou de brinquedo ou de panelinha.

Pesquisadora: De panelinha, que fica aonde?

Wandinha: Em cima do armário junto com os outros brinquedos.

Pesquisadora: Ah, tá. E é você que escolhe brincar de panelinha ou massinha? É você que escolhe?

Wandinha: Não, a professora tem que escolher cada dia ou de massinha ou de panelinha ou de brinquedo normal.

Pesquisadora: Ah, entendi. Lá no pátio e lá no parque você participa de organizar esses lugares?

Wandinha: No parquinho não tem brinquedo, mas no pátio coberto tem, então a gente organiza.

Pesquisadora: Como que você organiza?

Wandinha: Quando os brinquedos estão jogados pelo pátio, a gente pega e guarda no lugar que ele devia estar dentro.

Pesquisadora: Então, recolhe os brinquedos.

Wandinha: Isso.

Pesquisadora: Mas para organizar o espaço, cada coisa assim no seu lugar para começar a brincar, você organiza isso?

Wandinha: Eu começo a pensar, organiza e a gente também.

Pesquisadora: E como que é isso de organizar antes de começar?

Wandinha: Tem uma caixinha cheia de brinquedos, aí quando a professora chama, vamos para sala, a gente pega os brinquedos e coloca no lugar e a gente vai para cima.

Pesquisadora: Entendi. Então, organizar para você é quando guarda dentro das caixas para poder ir para sala, é isso?

Wandinha: E também dentro do meu baú. Entendi.

Pesquisadora: Você gostaria que esse espaço coberto e o parquinho fosse diferente do que é hoje? Do jeito que está, está bom?

Wandinha: 'Tá.

Pesquisadora: Não precisa de mais nada? Para melhorar?

Wandinha: Não precisa.

Pesquisadora: Não precisa? do jeito que está, está bom?

Wandinha: 'Tá.

Pesquisadora: Muito bem. Pra brincar, precisa ter brinquedo?

Wandinha: Precisa.

Pesquisadora: Sério? Por quê?

Wandinha: Deixa eu ver...Pra melhorar a brincadeira.

Pesquisadora: Melhorar?

Wandinha: Uhum.

Pesquisadora: Como que melhora?

Wandinha: Tipo, se a gente tiver brincando de mamãe e filhinha, Aí a filhinha não pode ter nenhum brinquedo. Aí a mamãe fala, filha, fica aí que eu vou comprar um brinquedo pra você. Aí melhora a brincadeira.

Pesquisadora: Ah, entendi. Deixa eu te perguntar uma coisa. Você fabrica algum brinquedo pra você brincar?

Wandinha: Em casa, sim. A mamãe pode comprar uma caixa. Aí eu coloco um monte de coisa lá e pego pra brincar.

Pesquisadora: Que monte de coisa é essa?

Wandinha: Tipo, meu celular. Também eu pego um pouquinho de papel, recorto e faço tipo um *Ipad*.

Pesquisadora: Ah, é? Você gosta? E onde você vê pra fazer isso?

Wandinha: Eu faço com a minha imaginação.

Pesquisadora: Com a sua imaginação? Esse tipo de brinquedo que você me falou, compra na loja?

Wandinha: Não, Você faz em casa.

Pesquisadora: E usa o quê pra fazer?

Wandinha: Tipo papel se for um iPad. Também de caixa se você quiser fazer tudo. E também uma caixa de sapato pra colocar dentro.

Pesquisadora: Ah, entendi. Então, você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Que brinquedo é esse?

Wandinha: Á.....Como é que chama mesmo?

Pesquisadora: Não sei.

Wandinha: É computador da Barbie.

Pesquisadora: Ah, computador da Barbie. Esse computador compra na loja?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Quem te deu?

Wandinha: Minha mãe ou foi meu pai.

Pesquisadora: Tem algum outro brinquedo que não compra na loja? Eu acho que você já falou hoje.

Wandinha: Ah, o que você fabrica mesmo em casa.

Pesquisadora: Ah, o que você fabrica em casa não se compra na loja?

Wandinha: Não, você mesmo que faz.

Pesquisadora: Tá. Aí eu pergunto pra você, você gosta de brincar com brinquedo que não compra na loja ou com brinquedo que compra na loja? Qual você prefere brincar mais?

Wandinha: Mais, mais, mais, mais. Mais, mais, mais?

Pesquisadora: Qual você acha mais legal?

Wandinha: O que eu mesmo fabrico.

Pesquisadora: Por quê?

Wandinha: Porque pra chegar na loja demora muito.

Pesquisadora: Ah, demora muito pra chegar na loja?

Wandinha: Aham, Então é melhor você fabricar que você vê como você fabrica.

Pesquisadora: Você vê como você fabrica e essa parte, ela é... você acha mais legal?

Wandinha: Sim, Porque é mais rápido.

Pesquisadora: Mais rápido? Interessante. Tá, já perguntei de qual você gosta mais, você acha que é aqueles que você fabrica? Tá. E só que com qual você brinca mais? Com qual você brinca mais? Daqueles que compra na loja ou naqueles que fabrica em casa? Com qual você brinca mais?

Wandinha: Do da loja.

Pesquisadora: Ah, entendi. Por quê?

Wandinha: Porque é mais rápido pra fazer também.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você prefere só que esses brinquedos que fabrica, você faz eles aqui na escola ou em casa?

Wandinha: Às vezes a gente faz na escola e em casa também.

Pesquisadora: Você lembra algum brinquedo que você construiu aqui na escola?

Wandinha: Não.

Pesquisadora: Não?

Wandinha: Não.

Pesquisadora: Então, será que você já fez mesmo?

Wandinha: Ah! Eu não lembrei se eu fiz ou não fiz.

Pesquisadora: Ah, entendi. Mas você falou que prefere brincar com qual mesmo? Aqueles que compra na loja ou aqueles que faz?

Wandinha: Eu mesmo faço.

Pesquisadora: Aquele que você mesmo faz, entendi. Você está precisando de algum brinquedo hoje?

Wandinha: Não, eu tenho muitos brinquedos.

Pesquisadora: É? E quando você pede para o seu papai ou a sua mamãe comprar algum brinquedo, por que é que você pede? Quando você pede?

Wandinha: Às vezes uma boneca e às vezes um quebra-cabeça.

Pesquisadora: Mas por que que você pede? Quando você pede para o papai comprar ou a mamãe?

Wandinha: Se eles deixam ou não deixam?

Pesquisadora: Não. Quando você pede pra mamãe ou pro papai comprar algum brinquedo, porque você pede? É porque você tá precisando?

Wandinha: Eu não preciso.

Pesquisadora: Não precisa, mas por que então você pede, às vezes?

Wandinha: Às vezes é porque... Eu quero o brinquedo que eu não tenho e eu peço pro meu papi (papai).

Pesquisadora: Entendi. Mas quando você pede um brinquedo que você não tem, é porque você viu alguém com esse brinquedo? E aí você quer também?

Wandinha: (balança a cabeça que não) É porque. Tipo uma BB Reborn. Meu sonho é ter uma.

Pesquisadora: Ah é? Então, mas onde foi que você viu esse BB Reborn que fez você querer um também?

Wandinha: Sempre quando eu passo no shopping, eu vejo um pequeno, uma pequena lojinha de bebê reborn.

Pesquisadora: E o que que é um bebê reborn?

Wandinha: Bebê reborn é tipo uma boneca, mas só que ele vem com vestidinho e acessório.

Pesquisadora: Ele parece um bebê de verdade?

Wandinha: Parece.

Pesquisadora: Ah, entendi. Aqui na escola tem brinquedo para brincar?

Wandinha: Tem.

Pesquisadora: Tem? Onde fica esse brinquedo aqui na escola? Fala para a pro Elaine.

Wandinha: No pátio e dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Então vamos começar assim. Na sala de aula, onde fica esse brinquedo?

Wandinha: Em cima do armário.

Pesquisadora: E no pátio fica onde?

Wandinha: Do lado de um espaço e também junto assim uma parede.

Pesquisadora: E quando você Pode pegar esse brinquedo, você escolhe com qual você quer brincar?

Wandinha: Sim, quando a pro coloca em cima da mesa, eu posso escolher qual.

Pesquisadora: E qual que tem lá?

Wandinha: Uma bonequinha de chapéu.

Pesquisadora: Qual que tem lá, nas caixas?

Wandinha: Bom, bonequinho pequenininho, panelinha, uma caixa tipo de sapato. Deixa eu ver qual mais. Não lembro qual.

Pesquisadora: E que hora que vocês podem pegar esses brinquedos? Que hora que pega?

Wandinha: Tipo de noite.

Pesquisadora: De noite, como que é?

Wandinha: Tipo de noite assim. Quase de noite. De noite é o horário que tá quase saindo?

Pesquisadora: Sim, quando a gente tá brincando de massinha é quase no final de ir embora, a gente faz a bolinha e coloca dentro da caixa só.

Pesquisadora: Entendi. Então, quando você brinca com esses brinquedos, é depois que já fez todas as coisas da aula? Ou às vezes brinca no começo da aula que tá claro assim, ó, claro, com sol?

Wandinha: Também quem bagunça?

Pesquisadora: Não, eu estou perguntando se a hora que vocês brincam com esses brinquedos da caixa na sala de aula, você disse, você falou que é de noite, que já está noite, não é isso?

Wandinha: É tipo de noite e também assim, claro.

Pesquisadora: Mas você brinca mais quando está perto da hora de embora ou quando está mais sol?

Wandinha: Um pouquinho assim de sol e também quase na hora de embora.

Pesquisadora: Mas é mais quando vai na hora de embora ou mais com sol?

Wandinha: Quando o sol está no meio.

Pesquisadora: Ah, mais quando está acabando o sol e quando está começando a noite?

Wandinha: Isso.

Pesquisadora: Tá, entendi. Você gosta desses brinquedos que tem aqui na sala ou você gostaria que tivesse outros?

Wandinha: Do que tem na sala.

Pesquisadora: Você gosta? Não precisa de mais nenhum? Tá ótimo? Todos que tem lá, você gosta?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Entendi. Que barulho que tá lá fora, né, Wandinha?

Wandinha: Aham.

Pesquisadora: Agora a gente está quase acabando. Na hora que vocês estão brincando, a professora participa?

Wandinha: Às vezes não.

Pesquisadora: Mais não ou mais sim?

Wandinha: Um pouquinho mais não.

Pesquisadora: Então como que funciona? Fala pra mim como que ela fala pra vocês brincarem?

Wandinha: É assim ó. Quando alguém bagunçar, ninguém mais brinca.

Pesquisadora: E pra brincar, como que ela fala?

Wandinha: Quase o mesmo.

Pesquisadora: Como?

Wandinha: Se alguém bagunçar, amanhã e hoje não vai mais brincar.

Pesquisadora: Então assim. Quando é para brincar, ela fala assim, gente, pode brincar, é assim?

Wandinha: Às vezes não. Algumas coisas eu esqueço.

Pesquisadora: Mas assim, quando vai começar a brincadeira, como que ela faz? Como que ela fala?

Wandinha: Quem bagunça não brinca.

Pesquisadora: Tá. Então vocês brincam sozinhos?

Wandinha: Não, às vezes com o coleguinha.

Pesquisadora: Ah, entendi. O que a professora faz enquanto que vocês estão brincando?

Wandinha: Às vezes ela tá colando bilhete no caderno, às vezes no caderno pra fazer no fim de semana, pra ajudar a criança a fazer.

Pesquisadora: A lição de casa?

Wandinha: A gente ainda não faz, mas a gente um dia vai fazer.

Pesquisadora: Tá.

Wandinha: E também colando bilhete na agenda.

Pesquisadora: Você gosta que a professora brinca junto com vocês?

Wandinha: Ela não brinca.

Pesquisadora: Ah, ela não brinca.

Wandinha: Ela só fica fazendo o trabalho dela.

Pesquisadora: Enquanto vocês estão brincando, ela está fazendo o trabalho. Então, é melhor brincar só entre vocês ou brincar sozinho?

Wandinha: Entre vocês.

Pesquisadora: Mas você gostaria que a professora brincasse junto?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Como que seria se ela brincasse junto? Como que ia ser? Será? Como que podia ser?

Wandinha: Ela podia brincar de bonequinha com a gente.

Pesquisadora: O que será que ela ia fazer quando ela estivesse brincando?

Wandinha: Eu acho que. Não sei direito, quando eu lembrar eu te falo, tá?

Pesquisadora: Tá bom. E outra coisa, vocês escolhem do que vocês vão brincar ou a professora fala do que vocês vão brincar?

Wandinha: Às vezes a gente brinca de massinha e de bonequinha e de panelinha.

Pesquisadora: Mas quem que escolhe isso pra vocês brincarem? São vocês mesmos ou é a pro que fala que vocês vão brincar disso?

Wandinha: É a pro.

Pesquisadora: A pro que fala do que vocês vão brincar?

Wandinha: Do, assim, da caixa, tipo, é panelinha.

Pesquisadora: Ah, entendi. E no pátio coberto?

Wandinha: A gente que escolhe mesmo.

Pesquisadora: No pátio coberto, mas aí tem os brinquedos lá nas caixas e vocês pegam qual vocês querem?

Wandinha: É.

Pesquisadora: É? Tá. Então vocês não escolhem as brincadeiras?

Wandinha: Hum, os brinquedos não. Os brinquedos não, mas as brincadeiras sim.

Pesquisadora: Então, brinquedo é diferente de brincadeira?

Wandinha: Eu acho que sim.

Pesquisadora: É? Brinquedo é o que então?

Wandinha: É tipo uma coisa construída e também um monte de colorido.

Pesquisadora: Ou aqueles brinquedos que estão lá na caixa em cima do armário, é isso?

Wandinha: Isso.

Pesquisadora: E brincadeira é o que?

Wandinha: Se divertir e também tipo brincar de esconde-esconde, se divertir.

Pesquisadora: Entendi. Então, quando tem brincadeira, que tipo de brincadeira que tem?

Você falou que tem esconde-esconde?

Wandinha: Pega-pega e restaurante de comida invisível.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Wandinha: E também escolinha.

Pesquisadora: Por que comidinha Invisível? Por que tem que ser comidinha invisível?

Wandinha: Porque quando a gente está no parque assim sem brinquedo, a gente não pode ir lá no espaço coberto pegar um brinquedo pra brincar.

Pesquisadora: Não pode, Por quê?

Wandinha: Porque vai falar que vai perder e não vai saber onde que tá.

Pesquisadora: Ah, entendi. Mas você gostaria de catar os brinquedos que tá no pátio coberto e levar para o parque?

Wandinha: Aham, Sim.

Pesquisadora: Sim? E por que você gostaria de levar os brinquedos do pátio para o parque?

Wandinha: Porque às vezes a gente pode estar brincando de comidinha e também de mamãe filhinha. Aí a gente tem que comer a comida invisível se não tiver brinquedo, se a gente não puder pegar.

Pesquisadora: Ah, e você acha que seria mais gostoso tendo os brinquedos ou brincando de brincadeira invisível sem as coisas?

Wandinha: é melhor “**Sem as coisas**”, porque não precisa sair onde você está brincando e pegar lá.

Pesquisadora: E se a professora levasse os brinquedos para vocês usarem lá no parque?

Wandinha: Seria mais fácil.

Pesquisadora: Seria bom?

Sim.

Pesquisadora: Seria gostoso?

Wandinha: Siiiiiiimmmmm (com muita empolgação).

Pesquisadora: Você acha que é difícil sair do parque para ir no pátio coberto pegar, mas se tivesse lá no parque, você ia gostar muito?

Wandinha: Sim. Mas é um pouquinho difícil se você estiver correndo e não ver os brinquedos e vai derramar.

Pesquisadora: Eu entendi. Tá bom. Dona Wandinha, muito obrigada.

Wandinha: De nada.

Pesquisadora: Eu amei falar com você. Tá bom?

OUTRO ENCONTRO

Pesquisadora: Isso aqui é brinquedo (referindo-se aos materiais não-estruturados)?

Wandinha: Eu acho que sim. Sim.

Pesquisadora: Antes você tinha falado que pode ser um brinquedo. Você acha que dá para brincar com essas coisas?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Como?

Wandinha: Tipo, isso aqui poder ser um negocinho de uma panelinha.

Pesquisadora: Isso aqui é comprado em loja mas serve para ser um brinquedo?

Wandinha: Sim. Você pode pegar um brinquedo que fosse comprado na loja e colocar como se fosse uma tampinha. Ou também isso daqui pode ser uma frigideira de fritar ovinho.

Pesquisadora: Ah, que legal! E você acha que é legal assim esse tipo de coisa para brincar?

Wandinha: Sim, aí você pode fingir que isso daqui é liso isso aqui pode ser o negócio de colocar o ovo e pronto.

Pesquisadora: Interessante. E isso aqui olha, isso?

Wandinha: Não é.

Pesquisadora: Não é o quê?

Wandinha: Comprado na loja.

Pesquisadora: Não é comprado na loja?

Wandinha: Não.

Pesquisadora: Mas dá pra brincar?

Wandinha: Dá.

Pesquisadora: Como que dá para brincar?

Wandinha: Um negócio de vigiar as pessoas.

Pesquisadora: Um binóculo?

Wandinha: Sim. E também o nariz do Pinóquio.

Pesquisadora: Um nariz de Pinóquio. E isso aqui?

Wandinha: Pode fingir que tem garrafa dentro, que tem água. Pode ser também tipo um leitinho, aí você finge que tem um leitinho dentro...

Pesquisadora: Leitinho?

Wandinha: Aham, aí você chacoalha pra fingir que tem Nescau e leite.

Pesquisadora: Entendi. Nossa, eu amei! E esses aqui, olha? Dá pra brincar?

Wandinha: Dá.

Pesquisadora: O que seria isso?

Wandinha: Uma varinha mágica. Espera aí. Vou escolher essa daqui.

Pesquisadora: Certo. Fala alto aqui, tá?

Wandinha: Varinha, varinha mágica. Em tudo que eu bater você vai me obedecer. Aí tem que ter uma coisa soltando, aí você tem uma varinha.

Pesquisadora: Ah, uma varinha mágica? Amei. Isso aqui é brinquedo?

Wandinha: Parece.

Pesquisadora: Não, não é brinquedo. É brinquedo que compra na loja?

Wandinha: Não.

Pesquisadora: Não, mas dá para brincar do que com isso? Você acha que dá para brincar?

Wandinha: Sim.

Pesquisadora: Do que dá para brincar?

Wandinha: Pode brincar que isso aqui é um anel, que está na loja de um anel.

Pesquisadora: Ah, aí dá para brincar que faz conta que você tem uma loja e que isso aí é um anel?

Wandinha: Isso. E aí dá para brincar com quem?

Wandinha: Com minhas amigas.

Pesquisadora: Amigas, aí....?

Wandinha: Umas ia comprar e umas ia vender.

Pesquisadora: Tá bom. Obrigada.

Wandinha: De nada.

2. Círculos Epistemológicos de Cultura com o grupo-classe, da Professora Girassol – Universo de Controle

PRIMEIRO CONTATO

Pesquisadora: Então vamos lá. Presta atenção. Então, eu sou Elaine e vocês já se apresentaram e eu quero ver se já decorei o nome de todos vocês. J, P e G., LD, LO, L, H e R. Quem sabe o que eu vim fazer aqui?

H: Conta uma história pra gente.

Pesquisadora: Também. Vamos contar. Mas, ainda não. Não vim fazer isso hoje. O que será que eu vim fazer aqui hoje?

L: Conversar com a gente.

Pesquisadora: Muito bem, L. Eu vim conversar L. Mas, você sabe sobre o que eu vim conversar?

J: Sobre... da onde...

Pesquisadora: Sobre o que eu vim conversar com vocês, será?

J: Sobre da onde surgiu o Brasil.

Pesquisadora: Ah, é? Vocês gostariam de saber da onde surgiu o Brasil?

H: Sim.

Pesquisadora: Que legal. P, o que é que a pro Elaine veio fazer aqui hoje? O que vocês acha?

P: Conversar.

LO: A gente vai conversar sobre o Brasil.

Pesquisadora: Ah, quem aqui sabe o que é uma pesquisa?

H: É uma pessoa que manda mensagem, que responde pro Google.

Pesquisadora: Ah, uma pesquisa é quando a gente faz alguma pergunta pro Google?

LD: Pesquisa é quando a gente pesquisa alguma coisa que a gente quer saber.

Pesquisadora: Ah, quando a gente pesquisa alguma coisa que a gente quer saber? Nossa, muito bem.

LO: A pesquisa é quando a pessoa não sabe de alguma coisa e quer saber.

Pesquisadora: Quando a pessoa não sabe alguma coisa e ela quer?

Todos: Saber.

Pesquisadora: Muito bem. Então, palmas p'ra vocês. Acertaram. Então, se vocês sabem o que é uma pesquisa, sabe o que eu vou falar para vocês? Eu sou uma pesquisadora. Uau! O que é uma pesquisadora, então?

Alguns: É uma pessoa que pesquisa!

Pesquisadora: Muito bem! Sou eu, Pro Elaine. E eu vim fazer uma pesquisa. Sabe por quê? Vocês sabiam que eu estudo igual vocês? Presta atenção! Lá na minha faculdade, eu estudo demais, bastante. E eu preciso descobrir algumas coisas para a minha pesquisa. E aí, sabe quem é que vai ajudar nessa pesquisa? Quem é?

H: A professora.

Pesquisadora: A professora?

L: A pesquisadora.

Pesquisadora: A pesquisadora quer descobrir algumas coisas. E quem será que vai ajudar a pesquisadora a descobrir algumas coisas?

LD: O Google.

Pesquisadora: Google? Tem certeza?

Alguns: Sim.

Pesquisadora: O que será que vocês estão fazendo aqui?

Gabriel: Estudando.

H: Estudando.

Pesquisadora: Olha, se eu sou uma pesquisadora e eu vim descobrir algumas coisas, quem é que vai ajudar a pro Elaine descobrir algumas coisas aqui?

R: A professora.

Pesquisadora: A Pro Girassol? Vocês acham que é a Pro Girassol?

G: Não, é você que vai descobrir.

Pesquisadora: Eu vou descobrir, mas quem é que será que vai ajudar a pro Elaine descobrir algumas coisas?

LO: A Violeta.

Pesquisadora: A Violeta está aqui?

Todos: Não.

Pesquisadora: A pro Girassol está na roda?

G: Não.

Pesquisadora: E quem vocês acham então que vai ajudar a pro Elaine descobrir umas coisas muito importantes?

LD: A faculdade?

Pesquisadora: A faculdade? Eu estudo lá na faculdade. A faculdade está lá na casa dela. Lá em São Paulo.

LD: Mas aqui é São Pa... Ah não, aqui é São Bernardo.

Pesquisadora: Isso. Vou perguntar de novo. Já estou sabendo quem é que está se distraindo. Vou só prestar atenção nisso. Se eu estou aqui tentando descobrir alguma coisa, quem será que são as pessoas que vão ajudar a pro Elaine descobrir alguma coisa?

LD: As pessoas que fazem a voz do Google.

Pesquisadora: Ah é? Vocês são muito engraçados.

LO: Eu acho que é isso mesmo.

Pesquisadora: Então, mas o Google está aqui?

Todos: Não.

Pesquisadora: Ô Google, ajuda eu aqui. Ele está ali?

Todos: Não.

Pesquisadora: Então, quem será que está aqui que vai...

LO: Eu acho que é o celular.

Pesquisadora: Ah, está lá na casa dele.

LO: Que é o celular.

Pesquisadora: Ah, tá. E quem é que está aqui que então vai ajudar a pro Elaine descobrir alguma coisa? O que será que vocês estão fazendo aqui?

R: O pensamento?

Pesquisadora: Vocês gostam de fazer perguntas?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Vocês falaram que quem quer descobrir coisas faz perguntas, certo? Vocês gostam de fazer perguntas?

Todos: Sim.

Pesquisadora: E para quem vocês fazem perguntas?

Algumas crianças: Para o Google.

Pesquisadora: Ah, e quando vocês estão na escola vocês fazem perguntas para quem?

LD: Para a pro.

Pesquisadora: Muito bem!

LO: Em alguma atividade, que vai ser fácil, alguma coisa assim.

Pesquisadora: Aí vocês perguntam para quem?

Todos: Para a Pro.

Pesquisadora: Muito bem. E sabe quem é que vai me ajudar a resolver essas perguntas que eu quero saber?

LO: A Pro.

Pesquisadora: A Pro está na roda?

Todos: Não.

Pesquisadora: Quem é que está na roda?

Todos: A gente.

Pesquisadora: Então quem vai ajudar a pro Elaine?

Todos: A gente.

Pesquisadora: Aleluia. São vocês. Então, assim, eu adoro fazer perguntas.

LO: Eu também.

Pesquisadora: Só que quem vai ser os espertos que vão responder essas perguntas são quem mesmo?

Todos: A gente!

Pesquisadora: Muito bem! E eu quero saber se vocês podem me ajudar?

Todos: Sim!

Pesquisadora: Quem quer ajudar a pro Elaine?

Todos: Eu!

Pesquisadora: Muito bem! Só que eu trouxe uma pessoa.

LD: Cadê?

Pesquisadora: Não, uma pessoa não. Não é uma pessoa, né?

Alguns: Cadê? Cadê? Cadê? Jubileu!

Pesquisadora: Jubileu?

LD: Jubiscreuda! Jubiscreuda!

LO: É, eu não entendi nada! Entendi nada! Entendi nada dessa pessoa.

Pesquisadora: Então a pro vai explicar. Esse bichinho aqui é um ser humano?

Todos: Não!

Pesquisadora: Quem gostou do nome Jubileu?

Várias: Eu!

Pesquisadora: Eu gostei.

H: A menina vai ser a Jubiscreuda.

Pesquisadora: O Jubileu não mora no planeta Terra.

LO: Ah, que dó.

Pesquisadora: Ele não mora no nosso planeta. Lá onde ele mora, ele é uma alienígena. Olha só, quantos narizes ele tem?

Várias: Um.

Conversam sobre o alienígena.

Pesquisadora: E lá onde ele mora, não existe escola. Não tem criança. E ele me pediu pra ajudar ele a descobrir algumas coisas sobre a pesquisa que eu vim fazer aqui. Tudo bem?

Todos: Tudo!

H: Eu fiz um monstro lá em casa.

Pesquisadora: Fez? Que legal.

LO: Eu também.

R: Eu também.

Pesquisadora: Depois vocês tiram foto para a pro Elaine ver.

LO: Esse daqui pode ser Jujuba.

Pesquisadora: E esse aqui, poderia ser

H: Jubiscreuda.

Pesquisadora: Esse aqui? Os meninos concordam?

P: Não.

Pesquisadora: Não? Vocês acham que eles deveriam chamar como?

J: Jubiscreuda.

Pesquisadora: Um vai ser jubiscreuda, e o outro?

LD: O outro vai ser... Pouvudo.

Pesquisadora: G você gostaria de dar um nome para o alienígena?

G: Não.

Pesquisadora: P, E o nome do bichinho?

P: Não sei.

Pesquisadora: Então quando eu voltar aqui de novo, vocês dão o nome pra eles, tá bom? Só o jubileu que a gente já sabe. Né, L? Então vamos lá, olha já está quase acabando, já já acaba. Vocês vão me ajudar?

Todas: Sim.

Pesquisadora: Então está bom. Vamos lá. Lembra qual é o nosso combinado? Para responder quando você souber uma pergunta você levanta a mão e espera a sua vez de falar ok? Não pode gritar, ‘tá bom? Eu e jubileu queremos saber uma coisa muito importante, queremos saber se brincar, é uma coisa séria?

Várias crianças juntas: Não.

Pesquisadora: Vou falar para a L dizer, porque foi a única que não gritou e levantou a mão, conforme nosso combinado. L, brincar é uma coisa séria?

L: Não.

Pesquisadora: Por que você acha que brincar não é sério?

L: Porque brincar não é trabalhar.

Pesquisadora: Não é trabalhar? Então, brincar não é um trabalho? O que você acha L?

L: (sem resposta).

Pesquisadora: Então, para a criança brincar não é sério?

L: Não.

Pesquisadora: Quem te falou isso?

L: Minha mãe.

Pesquisadora: A sua mãe falou o que para você sobre isso?

L: Que brincar não é sério, brincar é uma diversão.

Pesquisadora: Ah, brincar não é sério, brincar é uma diversão. Alguém gostaria de falar?

G: Não.

Pesquisadora: Então, O que é o brincar para vocês?

H: Se divertir.

Pesquisadora: P. quer falar?

P: Sim.

Pesquisadora: O brincar é uma coisa séria, P?

P: É.

Pesquisadora: É sério? Para quem?

P: É sério, para os outros

Pesquisadora: Os outros quem?

P: O papai e a mamãe e toda a família.

Pesquisadora: Você acha que o brincar é para todo mundo?

P: É.

Pesquisadora: Tanto para pequeno quanto para grande?

P: É.

Pesquisadora: Todo mundo pode brincar?

P: É, mas eu gosto de brincar com o papai.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com o seu pai? Então, o brincar é uma coisa séria?

P: Não.

Pesquisadora: Não é sério? Então, o que será que é o brincar, então, P?

P: Se divertir.

Pesquisadora: Se divertir.

Pesquisadora: Entendi. Então, quando são coisas que dão alegria, que dão prazer, então, não é uma coisa muito séria?

P: É.

Pesquisadora: É ou não é?

LO: Não é.

Pesquisadora: LD, o que é o brincar pra você?

LD: Brincar é uma coisa divertida.

Pesquisadora: Divertida. Brincar é uma coisa séria?

LD: Não.

Pesquisadora: Não é sério?

LO: Não.

Pesquisadora: Porque vocês estão entendendo que sério é quando a gente fica assim, olha, de cara fechada? É isso?

Algumas: Sim.

LO: Assim, sem piscar.

Pesquisadora: Quando fica sério?

LO: Sim.

Pesquisadora: E brincadeira é?

H: Se divertir.

Pesquisadora: É alegria? É diversão? Então, acaba não sendo sério assim, né? Ficar com a cara fechada?

LO: É, Tipo bravo.

Pesquisadora: Ah, tipo bravo. Entendi. Então brincar é um trabalho?

Todos: Não.

Pesquisadora: Não é um trabalho.

Todos: Não.

Pesquisadora: Aí eu vou pra outra pergunta. Será que é importante brincar?

H: Não é importante.

Pesquisadora: Por que você acha que não é importante, H?

H: Porque não é sério.

Pesquisadora: Ah, não é sério. Quando é uma coisa importante, aí vira séria?

H: Aham.

Pesquisadora: G, é importante brincar?

G: (sem resposta).

Pesquisadora: E o J, não vai falar com a pro Elaine?

J: Eu não sei.

Pesquisadora: Não sabe? Sabia que nós todos sabemos alguma coisa?

P: Eu sei.

Pesquisadora: Então é importante brincar, P?

P: Não.

Pesquisadora: Não é importante? Por que não é?

P: Porque não é sério, e brincar é divertido. O importante é fazer lição de casa.

Pesquisadora: Quem falou isso para você, P?

P: O papai e a mamãe.

Pesquisadora: Ah, é? Eles falaram que é importante fazer lição de casa?

P: É.

Pesquisadora: E a L? Acha que é importante brincar?

L: Sim.

Pesquisadora: Por que, L?

L: Porque brincar rende mais o nosso corpo.

Pesquisadora: Como que é? Você falou que rende mais o nosso corpo? Como que é render mais?

L: Fica mais forte.

Pesquisadora: Fica forte como?

L: (bem baixinho – a pesquisadora repetiu alto).

Pesquisadora: Quando anda de bicicleta, além de ser divertido, ainda fortalece o corpo?

Quem falou isso pra você?

L: Minha mãe.

Pesquisadora: Sua mãe falou? Ou você descobriu em outro lugar?

L: Eu descobri em outro lugar.

Pesquisadora: Qual?

L: No mercado.

Pesquisadora: No mercado? E lá eles estão falando sobre isso?

L: (sem resposta).

Pesquisadora: Agora eu vou perguntar uma coisa.

LO: Eu não falei.

Pesquisadora: Então LO, é importante brincar?

LO: É.

Pesquisadora: Por quê?

LO: Porque é bom ser feliz. Se divertir e fazer amizade.

Pesquisadora: E o brincar traz isso pra gente?

LO: Sim, pra fazer amizade com os amigos. Tipo, eu e a H, desde que eu cheguei aqui, ainda a gente se conhece.

Pesquisadora: E aí quando vocês brincam, isso é?

LO: Isso daqui é diversão, amizade.

Pesquisadora: Que linda! E a LD quer falar o que sobre o brincar, se é importante brincar?

LD: É importante brincar, porque a gente faz uma amizade e tem algumas brincadeiras que a gente corre e faz bem pro coração.

Pesquisadora: Ah, muito bem então tem brincadeira que além de dar diversão, faz o que com a gente?

LD: Treina o nosso corpo.

Pesquisadora: Agora, mais uma pergunta. Vamos continuar? Tem alguém, tem alguém que impede vocês de brincar?

H: Minha cachorra.

Pesquisadora: Não deixa? Por quê?

H: Porque ela fica me mordendo.

Pesquisadora: Ah é?

G: A minha cachorra não morde.

Pesquisadora: Vamos ouvir a R.

R: Uma vez o meu pai não deixou eu brincar, uma vez com os brinquedos.

Pesquisadora: Por quê? Você sabe?

R: Não.

Pesquisadora: Esqueceu? Agora é G., depois A. G., tem alguém que não deixa você brincar?

Quem?

G: O P.

Pesquisadora: Por quê?

G: (sem resposta)

Pesquisadora: P. por que será que ele falou isso, que você não deixa ele brincar? Você sabe?

P: Eu falei que ele não ia brincar hoje, porque ele tinha ‘pegado’ meu lápis e colocou no estojo dele.

G.: Mas elx deixou eu pegar.

Pesquisadora: Primeiro elx emprestou e depois elx falou que não, e você pegou mesmo assim?

G: É.

Pesquisadora: Você deu, então, aí depois você vai falar que ele não pode brincar, né?

P: É, mas eu só falei que ele (lápis) estava no estojo.

Pesquisadora: Então, mas sabe o que é isso? É só pedir perdão e está tudo certo, não é?

P: Então, a Pro já guardou de voltar no estojo.

Pesquisadora: Olha lá, a Pro já resolveu, né, G.?

G: Sim.

Pesquisadora: Então, está bom. Olha, L. vai falar. Tem alguém que não deixa você brincar?

L: Tem.

Pesquisadora: Quem?

L: Meu pai.

Pesquisadora: Por quê?

L: Uma vez meu pai e minha mãe a gente ia comprar um presente para ir no aniversário, mas eu queria brincar, mas não dava tempo, porque a gente estava atrasado.

Pesquisadora: Ah, então ele não deixou porque vocês estavam atrasados, né?

L: Sim.

Pesquisadora: Mas, olha, não precisa ser só em casa. Aqui na escola também. Se alguém não deixa vocês brincarem. Seja aqui ou seja em casa.

LD: Uhum.

Pesquisadora: Fala, LD.

LD: Não tem ninguém que me impede de brincar, mas uma vez, minha mãe não deixou eu brincar. E eu acho que já foi várias vezes, mas eu não sei se aconteceu isso ou se não aconteceu.

Pesquisadora: Mas, olha, todas as horas, todos os momentos que vocês querem brincar, vocês vão? Toda hora que vocês querem brincar?

LD: Não, a gente não vai. Se a gente sair do parque. Se a gente saiu do parque aqui na escola e a pro fala que não, mas a gente fala, por favor, pro, ela não deixa, do mesmo jeito, não é gente?

Pesquisadora: Mas por quê?

LD: Por causa que a gente tá atrasado p'ro inglês, p'ro lanche, p'ra atividade, p'ro...

Pesquisadora: Mas daí vocês já tinham brincado ou não?

LD: Algumas vezes sim, algumas vezes não.

Pesquisadora: Deixa eu tentar entender essa história. Vamos supor, a pro levou vocês no parque e aí falou assim, vamos gente, agora já é hora de fazer outra coisa, é isso LD?

LD: É, a gente às vezes, a gente às vezes faz um picnic lá no parque de cima.

Pesquisadora: Certo.

LD: Aí a gente quer brincar, a pro deixa e a gente brinca, só que tem uma hora que depois, é a hora de ir embora, aí o pro fala, “já é hora de ir embora”. A gente fala “ah, pro!”

Pesquisadora: Mas ela falou para parar de brincar porque era a hora de...

LD: Ir embora.

Pesquisadora: Ah entendi.

LD: Algumas vezes a gente faz atividade.

Pesquisadora: Entendi. Eu acho que o nosso tempo hoje infelizmente já acabou.

LO: Ah!

Pesquisadora: Quem gostou?

G: Eu gostei.

J: Eu gostei.

Pesquisadora: Quem gostou, bate palma.

R: Eu amei!

Pesquisadora: Quem gostou e quer que eu volte da próxima vez?

Todos: Eu!

Pesquisadora: Eu e o jubileu agradece a participação de vocês. Então vem dar um abraço, até a próxima.

SEGUNDO ENCONTRO

Pesquisadora: Pronto, vamos lá. Ah, vocês estão bem à vontade, né? Agora a gente vai começar. A Pro Elaine vai pedir pra vocês pra gente tentar prestar atenção no que a gente vai falar, tá bom? Eu e o nosso amiguinho aqui, o Jubileu, a gente quer saber algumas coisas de vocês. Porque, lembra que lá no país deles não tem escola? Lembra?

Todos: Sim!

Pesquisadora: E lá também não tem criança? Ele queria saber algumas coisas que ele não sabe. Por isso que ele veio aqui junto comigo p'ra perguntar. Então, todas as vezes que vocês falarem, fala pra ele bem alto, 'tá bom? Aonde é que vocês brincam?

LD: A gente brinca no parque, aqui na escola, mas lá na nossa casa a gente brinca em qualquer lugar.

Pesquisadora: Ah, tá. Você acha que aqui na escola brinca aonde?

LD: No parque, na brinquedoteca.

Pesquisadora: Ah, é? Aonde mais?

LD: Na brinquedoteca.

Pesquisadora: Aonde mais?

LD: Aqui na sala de música.

Pesquisadora: Aqui na sala de música. Com quem aqui?

LO: Com os brinquedos de casa.

Pesquisadora: Ah, e quem traz vocês pra cá?

LO: Na verdade, a gente nunca brincou aqui com os brinquedos de casa.

Pesquisadora: Não?

LD: A gente já brincou lá no parque de cima.

Pesquisadora: Então, mas você falou que aqui brinca com os brinquedos de casa?

LO: É, a gente não brinca.

Pesquisadora: Ah, você se enganou?

LO: É.

Pesquisadora: Então, os lugares que brinca aqui na escola é o..

R: No parque...

Pesquisadora: R, aonde mais?

R: Na brinquedoteca.

Pesquisadora: Na brinquedoteca.

R: Na sala de música.

Pesquisadora: Ah, na sala de música. Ah, mas vocês falaram que aqui não brinca!!?

R: É.

Pesquisadora: Ué.

LD: Ah, a gente veio brincar de dança das cadeiras.

Pesquisadora: Mas quem fez essa dança das cadeiras?

LD: (sem resposta).

Pesquisadora: Quais são os lugares que vocês brincam aqui na escola?

H: Parque.

LO: Brinquedoteca.

Pesquisadora: Tem mais algum lugar que vocês brincam?

LO: Parque de baixo.

Pesquisadora: Onde fica o parque debaixo?

H: Lá embaixo.

Pesquisadora: Lá fora?

LD: É interditado, porque tem uma escada quebrada.

H: Mas já consertou.

Pesquisadora: E tem outro lugar que brinca aqui na escola?

G: O parque de cima.

Pesquisadora: Ah, o parque de cima, entendi. Nossa, quantos lugares de brincar. Olha, agora eu vou fazer uma pergunta pra vocês.

LO: Quadra.

Pesquisadora: Na quadra brinca também?

LO: É, na quadra.

Pesquisadora: Mas com quem que brinca na quadra?

LD: Com o professor.

Pesquisadora: Ah, o professor de?

Todos: Educação Física.

Pesquisadora: Ah, o professor de educação física. Ele faz bastante brincadeira com vocês?

LD: As vezes a gente está brincando sem o professor.

Pesquisadora: Sem o que?

LD: Sem o professor. As vezes a gente fica com o professor e as vezes é com a pro.

Pesquisadora: Qual pro?

LD: A nossa pro.

Pesquisadora: Como é o nome da pro?

LD: A pro Girassol.

Pesquisadora: Que legal, a pro Girassol leva vocês p'ra brincar lá na quadra?

Todas crianças: Sim.

Pesquisadora: Nossa, quantas vezes que vocês brincam, hein? Então, na educação física também tem bastante brincadeira?

H: Sim.

Pesquisadora: Muito bom. Agora uma pergunta para vocês, meus príncipes e minhas princesas. Vocês só brincam na escola?

Algumas: Não.

Pesquisadora: Não? Onde vocês brincam?

G: Em casa.

Pesquisadora: E você, H?

H: Em casa.

LD: Em casa.

LO: Em casa.

Pesquisadora: Ah, vocês brincam em casa também. Agora eu vou fazer mais uma pergunta.

Brincadeira é atividade de escola ou de casa? O que vocês acham?

Algumas crianças: Dos dois.

Pesquisadora: Dos dois? Por quê?

LD: Porque a gente tanto faz no sábado ou no domingo, a gente brinca em casa. Aí já na segunda, na terça, na quarta a gente brinca na escola.

Pesquisadora: Ah, é? E vocês? Você acham a mesma coisa?

Todas: Sim.

Pesquisadora: Então, a brincadeira é uma atividade da escola e de casa também, é isso?

Todas: Aham.

Pesquisadora: Aonde vocês se sentem melhor para brincar?

LD: Na escola e em casa.

Pesquisadora: Por quê?

LD: Porque é confortável. Em casa que a gente pode brincar no sofá. Menos de slime porque mela e não dá mais para brincar.

H: Grudou slime na minha cortina ontem.

Pesquisadora: Então, e agora vocês, onde vocês se sentem melhor para brincar? Onde vocês preferem brincar mais? Você preferem em casa ou na escola?

H: Em casa, porque eu tenho minha cachorra.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com ela?

H: Sim.

Pesquisadora: E a LO?

LO: Eu gosto de brincar aqui na escola porque tem muita diversão. A gente precisa aprender muitas coisas.

Pesquisadora: Qual é a diversão?

LO: A minha diversão é ficar correndo, andar e também pular.

Pesquisadora: Aqui na escola?

LO: Aham, E também escorregar no escorrega.

Pesquisadora: Agora é G, onde você costuma brincar mais?

G: Em casa.

Pesquisadora: Por quê?

G: Porque na minha casa tem parquinho e quadra.

Pesquisadora: Mas aqui não tem?

G: (sem resposta).

Pesquisadora: E onde você brinca mais? Lá?

G: É.

Pesquisadora: Por que lá E não aqui?

G: Lá tem muita coisa.

Pesquisadora: Muito mais coisa do que aqui? O que lá tem mais que aqui não tem?

G: No parquinho tem balança, escorregador, trêses.

Pesquisadora: Três o quê?

G: Três escorregadores.

Pesquisadora: Aqui não tem?

G: Lá embaixo.

Pesquisadora: E aqui, as meninas, aonde vocês brincam mais? Aqui na escola ou em casa?

LO: Na escola.

Pesquisadora: Vocês brincam mais na escola?

LO: Sim.

Pesquisadora: É?

LO: Divertido.

Pesquisadora: Mais uma pergunta. Quais são os espaços de brincadeira que tem aqui na escola?

LD: Quadra, parque, de cima e de baixo, brinquedoteca, e só.

Pesquisadora: Agora, tá bom. G, eu quero que você me fale o que tem no espaço do parque de cima. Você lembra como é lá?

G: Muita coisa.

Pesquisadora: O que tem lá?

G: Esqueci.

Pesquisadora: Esqueceu? Vamos perguntar para H: O que tem no parque de cima?

H: Escorrega.

Pesquisadora: O que tem no parque de cima também?

H: Brinquedão.

Pesquisadora: O que tem nesse brinquedão LD?

LD: Escorregador, ponte, aquelas ponte de madeira e escadas e escorregador.

Pesquisadora: Legal. Tem cima de bolinha?

Todas: Tem.

LO: E tem a Vila Pedacinho do Céu.

Pesquisadora: Como é a Vila Pedacinho do Céu?

LD: Tem uma casa, uma cozinha, aí do lado tem um mercadinho e depois tem um pet shop.

H, com certeza se

Tivesse aberto você podia levar a cachorra dela ela ia cuidar da Belinha direto. Já no outro...

LO: A escola.

LD: É a escola. Tem uma lousa.

LO: Tem uma lousa.

Pesquisadora: Tem uma lousa lá?

LO: Tem uma lousa de verdade.

Pesquisadora: Sério?

H: Mas não tem giz.

Pesquisadora: Não tem giz? Ah 'tá, Mas aí tem que pedir para a Pro, né?

LO: "Me dá um giz p'ra nós fazer a atividade na lousa".

Pesquisadora: Isso! Vocês gostam desse espaço lá de cima?

Todas: Sim.

Pesquisadora: Muito ou pouco?

Todas as crianças: Muito! (com bastante entusiasmo)

Pesquisadora: Vocês vão bastante vezes lá?

LD: Sempre. A gente vai mais lá em cima do que do baixo.

Pesquisadora: Sério?

H: Porque o outro está interditado, claro.

Pesquisadora: Vocês lembram quantas vezes que vocês vão lá?

LD: A gente não lembra. Se tiver, p'ra cima de nós interditado, a gente brinca uma parte no corredor que é de cima para baixo, na rampa.

Pesquisadora: Entendi. Então assim, vocês vão bastante vezes ou vai poucas vezes lá? Que vocês lembram?

G: Lá em baixo?

Pesquisadora: Lá em cima.

G: Muitas.

LD: Desde o dia 3 a gente vai lá.

Pesquisadora: 'Tá, mas durante os dias vai bastantão ou vai pouquinho?

Várias: Bastantão.

Pesquisadora: Agora, H, fala um pouquinho para mim de como é a brinquedoteca, o que tem lá na brinquedoteca?

H: Ursinho de pelúcia.

Pesquisadora: Que mais?

H: Brinquedos.

Pesquisadora: Tem bastante brinquedos?

H: Muito.

Pesquisadora: E como que é lá na brinquedoteca?

LO: É muito divertido.

Pesquisadora: Muito divertido?

LO: Tem muita diversão.

Pesquisadora: Então, tem muita diversão?

LD: Tem.

Pesquisadora: Como que é? Vocês vão bastantes vezes lá, G?

G: Sim.

LD: Não.

Pesquisadora: Eita! G. falou que sim e você falou que não. Vocês vão bastante vezes na brinquedoteca?

LD: Não tantas.

Pesquisadora: Não tantas? E você, G, o que você acha? Vai bastante?

G: Pouquinho.

Pesquisadora: Pouquinho? E você, H, você acha que vai muito ou pouco?

H: Pouco.

Pesquisadora: Pouco? Por que será? Vocês já perguntaram para a pro?

LO: Não.

LD: Nunca.

Pesquisadora: Nunca perguntaram? Ah, vocês podiam perguntar. Depois vocês perguntam.

Agora, outro lugar. Na sala de aula de vocês, vocês brincam?

H: Sim.

Pesquisadora: E você, Dantas?

LD: Acho.

Pesquisadora: E você G, brinca na sala de aula?

G: Brinca, porque é no brinquedo de casa.

Pesquisadora: Quando traz brinquedo de casa?

G: É.

Pesquisadora: Ah, é?

H: Porque é o dia do brinquedo.

Pesquisadora: Lembra de mais alguma coisa que brinca na sala de aula?

H: De tampinha.

Pesquisadora: De tampinha, fazendo o quê? Você lembra do que?

H: De massinha.

Pesquisadora: Quem mais?

LD: A gente brinca de massinha.

Pesquisadora: O que vocês fazem com a massinha?

LD: A gente faz De forminha com as tampinhas

Pesquisadora: G, Faz o que com a massinha?

G: Não sei.

Pesquisadora: Não sabe, G? Agora eu vou perguntar para vocês. Vocês participam da organização desses lugares?

LD: Sim.

Pesquisadora: Em qual lugar, H?

H: No parque.

Pesquisadora: Vocês organizam lá no parque?

H: Sim.

Pesquisadora: Como vocês organizam?

H: A gente organiza quando a gente pega pedacinho do céu vilage.

LD: Mas a gente não está mais pegando pedacinho do céu vilage, a pro não está deixando.

Pesquisadora: Por quê?

LD: Porque lá já tem muita bagunça. Já instalaram câmera lá, Por causa de muita bagunça.

Pesquisadora: Ah, entendi.

H: É por causa que estão achando que alguém pode achar que a gente tem fazendo alguma coisa.

Pesquisadora: Então, quando vocês vão nesses lugares, quando vocês chegam nesses lugares, o lugar já está organizado ou é vocês que têm que organizar para brincar? Como que está?

LD: A gente chega lá, 'tá organizado. Mas, na verdade, instalaram câmeras, não é por causa que estão achando que a gente está fazendo alguma coisa. Não. Porque lá está ficando muita bagunça.

Pesquisadora: Ah, quando vocês chegam...

LD: Porque tem algumas pessoas que não estão ajudando arrumar, aí instalaram câmera para ver se a pessoa vai ajudar a arrumar.

Pesquisadora: Entendi, LD. Então, assim, quando você chega nesse lugar, ele está arrumado. Só que aí, quando vocês organizam, é na hora de ir embora, vocês deixam do jeito que vocês encontraram. É isso?

LD: Não. É. Simplesmente é isso. Tem algumas pessoas que guardaram em outros lugares e a gente guarda em outros lugares.

Pesquisadora: Entendi. Mas, quando você chega para brincar lá, Já está arrumado para vocês brincarem?

LD: É.

Pesquisadora: Aí, na hora que vai embora, tem que deixar arrumado também. Só que aí tem gente que não arruma. É isso?

LD: Tem que arrumar só por causa que aí as pessoas podem até se perder. A pessoa vai pegar um mentos. Tem umas caixas de mentos. As meninas estão viciadas no rosa. Viciadas.

Pesquisadora: Por quê?

LD: Por causa que é um rosa grande, H, brinca quase todo dia. Mas, agora, só por causa que está uma briga, a gente não mexe mais né H?

Pesquisadora: O que é isso aí? É rosa? Como é o nome disso?

Algumas: Mentos.

Pesquisadora: Mentos?

LD: Mentos, é uma caixa de chiclete.

Pesquisadora: De brincadeira, é isso? E por que as meninas gostam de pegar o rosa?

LD: Por causa...

H: Eu não gosto de pegar muito o rosa.

Pesquisadora: Tem outras cores?

H: Sim.

LD: Tem azul.

Pesquisadora: E o azul é de quem?

H: É o meu.

LD: Oxi. Não é dX H não, é da escola.

Pesquisadora: É da escola, mas quem que brinca com o azul?

H: Eu.

Pesquisadora: Qualquer criança pode brincar com qualquer cor?

Várias: Sim.

LD: Tem vermelho, tem branco, tem azul, o azul pequeno e o azul grande.

Pesquisadora: Depois vocês me mostram lá em cima? Eu quero ver. Então, 'tá. E na Brinquedoteca, vocês participam da organização da Brinquedoteca?

LO: Sim.

LD: às vezes não, as vezes sim.

Pesquisadora: Então, mas quando vocês chegam na Brinquedoteca, já está arrumado?

Várias: Sim. Sim.

Pesquisadora: Quando vocês saem, vocês deixam arrumado?

LD: Sim.

Pesquisadora: Quando vocês na Brinquedoteca e já está arrumado, quem vocês acham que deixou arrumado lá pra vocês?

LD: As outras pessoas, tipo primeiro ano. Não. Quem deixa arrumado eu acho que o... Eu acho que os bebês deixam arrumado, porque os bebês vão lá.

Pesquisadora: Os bebês também vão?

LD: O G2. Eu acho que vai. O G3 vai. Eu tenho certeza. O G4 também. E a gente, o G5 também vai e o primeiro ano.

Pesquisadora: Ah! Então é assim, deixa eu ver se eu entendi. Quando vocês chegam e está arrumado, é a professora junto com as outras crianças que deixaram arrumado?

Várias: Sim.

Pesquisadora: Ái vocês arrumam e p'ras próximas crianças irem? É isso? Muito legal! Deixa eu perguntar, vocês gostariam que esse espaço da brinquedoteca fosse diferente do que é hoje?

H: Sim.

G: Não.

Pesquisadora: Vocês gostariam que fosse diferente? G, o que você gostaria que tivesse? Por que você gostaria que fosse diferente?

G: Porque eu gosto de escorregas.

Pesquisadora: Ah, você gostaria que tivesse escorregas lá dentro? Mas já tem no parque, né?

H, você gostaria que a brinquedoteca fosse diferente do que é hoje?

H: Sim, gostaria.

Pesquisadora: Por que?

H: Porque eu queria que tivesse cachorro.

Pesquisadora: Ah, cachorro. Também não dá, né, H? Pra trazer cachorro aqui na escola? E você?

H: Não, cachorro de mentira.

Pesquisadora: Ah, tipo o ursinho pelúcia?

H: Sim.

Pesquisadora: Ah, legal. E LO, gostaria que fosse diferente do que é hoje? O que você gostaria?

LO: Eu gostaria que tivesse princesas lá.

Pesquisadora: Princesas do que?

LO: De verdade.

Pesquisadora: Ah, e princesas existem de verdade?

LO: Não.

Pesquisadora: Mas você gostaria que tivesse?

LO: Aham.

Pesquisadora: E você, LD? Você gostaria que a brinquedoteca fosse diferente do que é hoje?

LD: Sim. Eu queria e gostaria sereias e príncipes.

Pesquisadora: Sereias e príncipes. 'Tá. Eu gostaria de saber se vocês gostariam que o espaço de cima lá fosse diferente do que é hoje.

LD: Eu gostaria.

H: Eu gostaria.

Pesquisadora: Por que?

LD: Eu gostaria de ter, sabe o que? Sereias de brinquedos. Barbies.

Pesquisadora: Bonecas não tem?

LD: Boneca, boneca.

Pesquisadora: Mas tem na brinquedoteca?

LD: Sim.

Pesquisadora: Ah, gente, não dá pra ter tudo em todo lugar. Se tem na brinquedoteca é porque lá em cima tem outras coisas, vocês não acham?

Várias: Sim.

Pesquisadora: Sim, né? Você gostaria que fosse diferente lá em cima? O que você gostaria que fosse diferente lá em cima?

H: Eu gostaria, sabe o que? Eu gostaria de ter uma piscina.

Pesquisadora: Piscina do que? De água?

H: Piscina com água de verdade.

Pesquisadora: Ah, é?

H: Porque todo dia tá meio quente e tá meio frio.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você gostaria que tivesse uma piscina p'ra se refrescar. Então, vou perguntar uma coisa. Você acham que para brincar, precisa ter brinquedo?

Todas :Sim, sim, sim.

Pesquisadora: Precisa?

LD: Às vezes, não. Porque a gente vai ter brinquedão lá em cima. Às vezes sim, às vezes não.

Pesquisadora: P'ra brincar, precisa ter brinquedo?

Várias: Sim.

Pesquisadora: O brinquedão não é um brinquedo?

Várias: Sim.

Pesquisadora: Então, é brinquedo. Então, vocês acham que pra brincar tem que ter brinquedo?

LO: É lógico.

Pesquisadora: É lógico. Agora, vou perguntar. Você fabricam algum brinquedo?

LD: Não.

Pesquisadora: Não? O que vocês acham? Não? Você brincam com alguma coisa que não é brinquedo?

Várias: Sim, sim, sim.

G: A gente brinca com muitas coisas que não é brinquedo.

Pesquisadora: O que você brinca que não é brinquedo?

LD: Simplesmente, tampinha.

Pesquisadora: Você brinca aonde?

LD: A gente brinca aqui na sala mesmo.

Pesquisadora: Na sala do quê?

LD: De várias coisas também. A gente pode brincar de pano.

Pesquisadora: Que pano?

LD: Pano pra fazer Cabo de guerra.

Pesquisadora: Cabo de guerra? É? Aonde?

LD: Corre cutia, na casa da tia, corre cipó, na casa da vó, lencinho na mão, caiu no chão, moça bonita do meu coração...

Pesquisadora: Aonde vocês brincam disso?

LO: Dança das cadeiras.

Pesquisadora: Aonde vocês brincam disso?

LD: A gente não sabe onde a gente brinca.

Pesquisadora: Mas o lencinho na mão vocês brincaram aonde?

LD: A gente já brincou...

Pesquisadora: Aonde? Que lugar? Fala pra mim. E as crianças, lembram? Vocês já brincaram com o lencinho na mão aqui na escola?

H: Sim.

Pesquisadora: Aonde?

Várias: Aqui.

Pesquisadora: Aqui aonde?

H: Aonde a gente tá.

Pesquisadora: Na sala de música?

H: Sim.

Pesquisadora: E quem brincou com vocês aqui?

H: Os amigos.

Pesquisadora: E quem que fez a brincadeira com vocês?

LD: A pro.

Pesquisadora: Qual o pro?

LD: A Pro Girassol.

Pesquisadora: Nossa, essa Pro Girassol é top.

LO: É muito top. Nossa, ela é muito top.

Pesquisadora: Então, quer dizer que tem brinquedos que não é comprado em loja, é isso?

LD: Sim.

Pesquisadora: Igual o que que você falou?

LD: Igual tampinhas.

Pesquisadora: Vocês tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

LO: Eu.

Pesquisadora: O que?

LO: Monster High.

Pesquisadora: E você? Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

H: Sim.

Pesquisadora: Qual?

H: (sem resposta).

Pesquisadora: E Você, LD?

LD: Uma boneca.

Pesquisadora: E você?

LO: Minha vó pediu pra minha irmã comprar uma bebe reborn, sabe aonde? Na Americana.

Pesquisadora: Na Americana.

LO: Na Americana da loja do aplicativo. Aí, sabe? Aí ela me deu, ela chegou, Eu ganhei.

Pesquisadora: E G? Já ganhou alguma coisa que tem na loja? O que?

G: Um carrinho.

Pesquisadora: Então, agora uma outra coisa. Existe algum outro brinquedo que não é comprado na loja?

G: Sim.

Pesquisadora: O que, G? Que não é comprado na loja? Que é brinquedo e não é comprado na loja? O que?

G: Tem muitas coisas.

Pesquisadora: O que?

G: (sem respostas).

LD: pelúcia.

Pesquisadora: Mas isso é comprado na loja.

LD: Então, talvez...

Pesquisadora: Algum tipo de coisa que não seja brinquedo, comprado em loja e que dá pra brincar?

LD: É...

Pesquisadora: Você falou uma coisa lá na sala.

LD: Tampinha.

Pesquisadora: Tampinha é brinquedo?

LO: É.

LD: Não.

LO: Forminha.

Pesquisadora: Vamos falar da tampinha. A tampinha é brinquedo?

Todas: Não.

Pesquisadora: Mas ela serve pra brincar?

Várias: Sim.

LO: Isso daqui é um perigo. Sabe por quê?

Pesquisadora: Por quê?

LO: Porque as crianças podem, assim, engolir a tampinha. Aí não dá pra socorrer.

Pesquisadora: Mas quem falou isso pra você?

LO: É pequeno.

Pesquisadora: Aonde você viu isso?

LO: Eu aprendi...

Pesquisadora: Aonde você aprendeu?

LO: Eu aprendi no YouTube.

Pesquisadora: Ah, no YouTube você aprendeu? Então tem que tomar cuidado com tampinhas. Mas dá pra brincar.

LO: Aham. Só que tem que tomar cuidado.

Pesquisadora: Entendi.

LD: Porque a pessoa pode pegar uma tampinha pequeninha e por na boca e ficar mastigando e acabar engolindo.

LO: E pode morrer.

Pesquisadora: Entendi. Agora, deixa eu perguntar. Vocês gostam de brincar com essas coisas? Que não são necessariamente um brinquedo?

Várias: Eu gosto.

Pesquisadora: Vocês gostam?

Várias: Sim. Eu gosto.

Pesquisadora: Agora eu vou perguntar p'ra vocês. De qual vocês gostam de brincar mais? De brinquedo comprado da loja ou coisas que as vezes não são brinquedos que compram na loja?

H: Coisas que não são comprados na loja.

Pesquisadora: Fala pra mim por que.

H: Porque é mais legal.

Pesquisadora: Mais legal por que, H?

H: Porque dá pra fazer coisas.

Pesquisadora: O que, por exemplo?

H: Tipo com uma caixa de papelão uma casa.

Pesquisadora: E onde você fez isso? Onde você viu isso?

H: No Youtube.

Pesquisadora: Então, você pode pegar coisas que não compra na loja e fazer brinquedos p'ra brincar. Entendi. E você, gosta de brincar mais com brinquedo da loja ou brinquedo que não é brinquedo?

LO: Não é brinquedo.

Pesquisadora: Por quê?

LO: Porque eu pego uma caixa de papelão e por uma luz e fazer uma televisão, aí no jornal. O jornal da TV.

Pesquisadora: Ah da TV. Então, você pega uma caixa transforma em uma TV Faz um corte.

LO: Faz um corte, Pega um papel escreve algumas coisas e aí eu faço no jornal.

Pesquisadora: Mas você chegou a fazer isso aí já?

LO: Nunca.

Pesquisadora: Mas você viu onde?

LO: No Youtube.

Pesquisadora: No Youtube, mas ninguém... Na casa Alguém já falou pra fazer essas coisas?

LO: Na biblioteca da pepa pig.

Pesquisadora: E vocês, gostam de coisas que é comprado na loja ou aquelas coisas que não compram na loja e dá pra brincar?

LD: Coisas que não são compradas na loja.

Pesquisadora: Por quê?

LD: Caixa de papelão e um papel pra colar na caixa.

Pesquisadora: Por quê?

LD: Porque dá pra fazer, talvez, aquelas roupas de pirata.

Pesquisadora: Ah, é?

LD: É.

Pesquisadora: Vai falando. Quero saber.

LD: E também, dá pra fazer um monte de coisas, como brincar que é uma loja.

Pesquisadora: Agora eu vou perguntar. Vocês estão precisando de algum brinquedo hoje que vocês lembram?

H: Eu tô.

Pesquisadora: O quê?

H: Uma boneca.

Pesquisadora: Ah, por que que tá precisando?

H: Uma bebe reborn.

Pesquisadora: Por que você 'tá precisando de uma boneca dessa?

H: Porque eu já escrevi numa boneca. Eu tenho ela até hoje, mas não 'to brincando com ela.

Pesquisadora: E aonde você viu que você quer?

H: (sem respostas).

Pesquisadora: Mas eu quero saber, assim, com qual vocês brincam mais?

LD: Eu brinco mais com os brinquedos da loja.

Pesquisadora: E vocês? G, você brinca com Qual você mais brinca?

G: Da loja.

Pesquisadora: Da loja? Por quê?

G: Porque eu gosto de muita coisa.

Pesquisadora: O que?

G: Eu gosto de muita coisa.

Pesquisadora: E você?

LD: Da loja, Porque as bonecas podem vir com roupa.

Pesquisadora: E você? Com qual você brinca mais? Coisas de loja ou coisas que não são de loja?

H: Eu gosto mais daqueles de loja, porque dá vontade de abrir da caixinha. Tem que pegar a tesourinha para não quebrar.

Pesquisadora: Mas com qual você brinca mais? Com esses ou com o da loja?

H: Com os da loja.

Pesquisadora: Por que mesmo?

LO: Porque é muito divertido.

LD: Aham.

Pesquisadora: O LD, Você falou que está precisando de um brinquedo...Quando você pede para sua família comprar um brinquedo, que você está precisando, o que você quer dizer com isso?

LD: Porque eu estou precisando de boneca. Às vezes eu posso estar sentindo saudade. Quando eu tive, Quando eu ganhei.

Pesquisadora: E daí você perdeu ou quebrou? E você não tem mais. É isso?

LD: É. Porque risquei ela toda.

Pesquisadora: Você riscou a boneca. E quando você fala que está precisando de outra. É porque você gostaria de ter uma nova.

LD: Sim.

Pesquisadora: É isso? Entendi. Está quase acabando, gente. Deixa eu perguntar uma coisa para vocês. Como que é a participação da professora nos momentos de brincadeira?

LD: É muito legal. Porque a gente... Ela brinca com a gente e ajuda a gente a organizar.

Pesquisadora: Ela brinca com vocês, a Prô?

LD: Aham.

Pesquisadora: Ela brinca com vocês, a Prô?

Algumas: Sim.

Pesquisadora: Sério? A Prô Girassol?

LO: Sim.

Pesquisadora: Ela brinca com vocês como?

H: Participando.

Pesquisadora: Como que ela participa brincando com vocês? O que ela faz?

LD: Ela brinca com a gente.

Pesquisadora: Aonde? Em qual lugar?

H: Em vários lugares.

Pesquisadora: Quais, gente? Qual o lugar que a Prô Girassol brinca com vocês?

LO: É... Tipo...

Pesquisadora: Aqui na escola, onde que ela brinca com vocês?

LD: Tipo... No parque, a gente... Por exemplo, Aí eu levo um milho para ela de brincadeirinha. Aí ela fala que está gostoso.

Pesquisadora: Ah! E na brinquedoteca, ela brinca com vocês?

H: Sim.

Pesquisadora: O que ela faz lá?

LD: Ela não brinca.

Pesquisadora: Brinca ou não brinca? LD está falando que a Prô não brinca na brinquedoteca.

Ela está certa?

LO: Sim.

Pesquisadora: A Prô fica fazendo o que na hora que vocês estão brincando?

LD: No computador, resolver algumas coisas.

Pesquisadora: E quem fica com vocês na brincadeira?

H: Os amigos.

Pesquisadora: Sozinhos?

LD: Não. Ela pega o computador dela e leva para lá.

Pesquisadora: Ah! Toda vez que vocês estão brincando, a Prô mexe no computador?

H: Sim.

Pesquisadora: Ah, mas vocês falaram que ela brinca junto.

LD: Mas ela só brinca lá no parque de cima.

Pesquisadora: Então, quando faz brincadeiras, a Prô brinca junto?

H: Sim.

Pesquisadora: Tipo do lencinho na mão? De que mais, H?

H: A Prô brinca... Ela vai falar quem que brincou na brincadeira.

Pesquisadora: Eu quero saber qual a brincadeira que a professora participa com vocês. Você falam que brinca de lencinho na mão com a Prô. Que mais que vocês brincam?

H: A gente brinca...

Pesquisadora: De que?

H: A gente brinca, tipo, de pega-pega. De mamãe e filhinha.

LD: De esconde-esconde.

Pesquisadora: Voces gostam que a professora brinca junto com vocês...

LO: Sim?

Pesquisadora: Ou é melhor brincar sozinho? Ou é melhor só brincar entre vocês?

Várias: É melhor brincar junto com a Prô.

G: É mais divertido.

Pesquisadora: É o quê?

LO: Divertido. É mais divertido.

Pesquisadora: E você, LD, o que você acha que é gostoso a pro brincar com vocês?

LD: Eu concordo que é divertido.

Pesquisadora: Então, quando a professora faz isso, vocês gostam?

Todas: Sim.

Pesquisadora: Vocês escolhem do que vocês brincam ou é a professora que escolhe do que vocês vão brincar?

H: A gente escolhe do que a gente vai brincar.

LD: Às vezes, quando a professora fala que a gente vai ter uma brincadeira que não é livre, ela fala qual é a brincadeira.

Pesquisadora: O que é brincadeira livre, então?

LD: É quando a pessoa brinca do que quiser.

Pesquisadora: E, geralmente, essa brincadeira livre acontece aonde? Em que lugar?

LD: No parque, na brinquedoteca.

Pesquisadora: E quando não é brincadeira livre?

G: Ela fala que é uma brincadeira. Ela escolhe qual é a brincadeira que vai brincar.

Pesquisadora: Então, vocês brincam tanto de coisas que a Pro fala, tanto de brincadeira livre?

Todas: Sim.

Pesquisadora: Alguém quer me falar alguma coisa sobre como funciona a brincadeira livre?

LO: A gente brinca de brincadeira livre No parque, Brinquedoteca.

Pesquisadora: E quando vocês estão na brinquedoteca, a Pro está fazendo o quê? Está brincando do quê?

LD: Ela pegou o computador, e fica lendo algumas coisas que a Violeta mandou.

Pesquisadora: Quem é Violeta?

LD: A Violeta é a a coordenadora daqui , só que ela é a diretora dos pequenos.

Pesquisadora: Vem aqui, Issos aqui, são brinquedos? Vem aqui olhar. São brinquedos?

Várias: Não.

Pesquisadora: Mas deixa eu perguntar. Dá pra brincar com isso?

Várias: Dá.

Pesquisadora: Se vocês fossem brincar, o que poderia ser issos aqui?

H: Isso pode ser uma varinha.

Pesquisadora: Ah, e essas coisas aqui, dá pra brincar do quê disso?

G: Podia ser uma argola.

Pesquisadora: Argola de quê?

G: de brincos.

Pesquisadora: H acha que é melhor brincar com issos aqui. Por que mesmo, H?

H: Porque dá pra fazer coisas.

Pesquisadora: E quem falou que gosta de brincar de brinquedo de loja?

G: Eu.

Pesquisadora: Por quê?

G: (sem resposta.)

Pesquisadora: Puxa vida, acabamos por hoje. Quando eu voltar aqui novamente vocês me levam para conhecer o parque de cima. Eu e o jubileu agradecemos a participação de vocês ‘tá? Vamos tirar uma fotos juntos?

Todas: Sim!

TERCEIRO ENCONTRO

Pesquisadora: Hoje nosso encontro é para vocês três me apresentarem o parque de cima, a tão famosa Vila do Pedacinho do Céu. Vamos?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: É lá em cima, né? Será que vai ter alguém lá em cima? Senão teremos que voltar outro dia. Crianças: Ali!

Pesquisadora: Vocês gostam desse lugar?

Todas: Sim!

Pesquisadora: Agora vou entender o que é esse tal de Mentos... Ah, tem coisa aqui pra vocês brincarem. Ah, não é brinquedo, mas dá pra brincar. Ah, cadê os mentos?

Gata: Eu não sei!

Pesquisadora: Onde fica?

Ariel: Eu não sei.

Pesquisadora: Onde será que está guardado?

Angry Birds: Não tem não.

Pesquisadora: Será que é esse? São desses aqui que ele está falando?

Todas: É!

Ariel: Tem mentos rosa. Tem mentos rosa.

Pesquisadora: Então, mas é isso aqui?

Gata: É mentos.

Pesquisadora: Ah, eu achei que era outra coisa.

Ariel: Mas tem um mentos rosa não é Gata?

Gata: É. Achei Estava aqui dentro. Ah, não tem..

Pesquisadora: Produto de limpeza...

Gata: termômetro...

(estão falando de vários materiais não-estruturados que contem a Vila)

Pesquisadora: Mas isso tudo dá para brincar?

Ariel: Dá!

Pesquisadora: Essa parte aqui é o quê, escola?

Todas: É!

Ariel: É escola.

Pesquisadora: Aqui é pet shop?

Angry Birds: É!

Ariel: Aqui é o mercado.

Pesquisadora: Mercado...tem torneira.

Angry Birds: O pro aqui é uma cozinha.

Pesquisadora: Que legal! Será que sai água daí?

Angry Birds: Não, mas tem uma tampinha aqui.

Pesquisadora: Dá pra pegar, Angry, ou não?

Gata: Microondas.

Pesquisadora: Que legal! O brinquedão, 'né?

Gata: Achei um mentos rosa.

Pesquisadora: Eu achava que quando vocês estavam falando que era mentos, era uma coisa bem grande, assim, de imaginação. Eu estava achando.

Ariel: Não!

Pesquisadora: E lá naquelas portas, são o quê?

Angry Birds: Ali, ali, o moço falou que... a porta dá de cara com...

Pesquisadora: Com o barranco?

Angry Birds: Não. É de cara com o telhado.

Gata: É verdade.

Pesquisadora: Deixa eu ver.

Angry Birds: É de cara com o telhado.

Pesquisadora: Nossa, é verdade. Ali é o brinquedão, né?

Ariel: É de cara com o telhado. E a gente pode cair.

Pesquisadora: E é aqui que eles vão colocar a câmera p'ra vocês... não bagunçar?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Aqui, quando brinca, tem que botar tudo no lugar?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Vocês gostam de brincar no brinquedão?

Angry Birds: Sim.

Gata: sim.

Pesquisadora: P'ra ir na piscina de bolinha, vocês têm que tirar o sapato?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Muito linda essa escola. Vocês gostaram dessa escola?

Todas: Sim.

Pesquisadora: Vamos descer? Vamos, meus amores? Obrigado por me mostrar.

Angry Birds: Era só isso?

Pesquisadora: Só.

Angry Birds: Ah.

Pesquisadora: Como chama aqui em cima mesmo?

Gata: Parque de cima.

3. Entrevistas qualitativas com Crianças – Grupo de Controle – Turma da Professora Girassol

3.1 Entrevista qualitativa com a criança Angry Birds.

Pesquisadora: Então quando você falar com o Jubileu, você fala bem alto, ‘tá? Como que é o seu nome?

R: Angry Birds.

Pesquisadora: Vamos lá, Angry Birds, o Jubileu quer saber, o que você acha que é o Brincar para você?

Angry Birds: Eu não sei.

Pesquisadora: Ah, tenho certeza que você sabe hein, vou perguntar de novo, O que você acha que é brincar pra você?

Angry Birds: Se divertir.

Pesquisadora: Se divertir?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Você acha que brincar é importante?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não é importante. Por que você acha que não é importante?

Angry Birds: Porque não é trabalho.

Pesquisadora: Ah, não é trabalho. E só trabalho que é uma coisa importante?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: O trabalho que é importante?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Mas aí o brincar não é importante pra os adultos ou p'ras crianças? O que você acha?

Angry Birds: Para as crianças.

Pesquisadora: Você acha que não é importante para as crianças? Criança acha que não é importante?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: É? E não acha que é importante por quê?

Angry Birds: Porque se é diversão, não é trabalho.

Pesquisadora: E só é coisa importante quando é trabalho?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Uma coisa assim muito séria, é?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Ah, entendi. E brincar é um trabalho?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não é um trabalho. E quem disse essas coisas para você?

Angry Birds: Meu pai e minha mãe.

Pesquisadora: É? Seu pai e sua mãe. Às vezes as crianças têm coisas que deixam elas tristes, né? Você já se sentiu triste porque você não conseguiu brincar?

Angry Birds: Já.

Pesquisadora: Já? Quando que foi essa vez?

Angry Birds: Não lembro.

Pesquisadora: Mas por que que você não conseguiu brincar, você lembra?

Angry Birds: (sem resposta).

Pesquisadora: Será que alguém não deixou? Alguém que impediu?

Angry Birds: É que eu estava brincando com o meu brinquedo, um dia que não era sexta-feira e a Violeta falou para eu parar e eu chorei.

Pesquisadora: Quem falou?

Angry Birds: A Violeta.

Pesquisadora: Quem é Violeta?

Angry Birds: A Violeta lá de baixo.

Pesquisadora: Ela é o que, professora?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: O que ela é?

Angry Birds: Ela falou para eu guardar meu brinquedo.

Pesquisadora: Por que ela falou?

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Era que dia?

Angry Birds: Não lembro.

Pesquisadora: A Violeta coordenadora?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Ah, 'tá. E onde que você brinca? Quais são os espaços que você brinca?

Angry Birds: Eu brinco lá, no parque de cima, no parque de baixo, na brinquedoteca e na quadra.

Pesquisadora: E na quadra? Nossa! E você só brinca aqui na escola ou brinca em casa também?

Angry Birds: Brinco em casa também.

Pesquisadora: Brincadeira é atividade de escola ou atividade de casa?

Angry Birds: Nenhum dos dois.

Pesquisadora: Nenhum dos dois? Então não pode brincar nem na escola e nem em casa?

Angry Birds: Em casa pode brincar, mas na escola não pode brincar toda hora.

Pesquisadora: Ah, tem hora certa para brincar?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Qual hora que é de brincar na escola?

Angry Birds: No final do dia.

Pesquisadora: No final do dia?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Aí onde que brinca?

Angry Birds: Um dia é no parque de cima, outro dia é no parque de baixo, outro dia é na brinquedoteca e outro dia é na quadra, outro dia é na sala de leitura.

Pesquisadora: Ah, é? E onde que você se sente melhor para brincar?

Angry Birds: No parque de cima e no parque de baixo.

Pesquisadora: Ah, por quê?

Angry Birds: Porque tem um lugar para correr.

Pesquisadora: Ah, e para brincar, se tiver lugar para correr é bom?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: É? E onde você costuma brincar mais? Mais em casa ou mais na escola?

Angry Birds: Em casa.

Pesquisadora: Você brinca mais na sua casa. E na sua casa você brinca mais aonde?

Angry Birds: Dentro da minha casa.

Pesquisadora: Dentro da sua casa? Em que lugar da sua casa? Qual espaço?

Angry Birds: Todos os lugares.

Pesquisadora: Todos? Me fala um que você gosta bastante de brincar?

Angry Birds: Na minha sala.

Pesquisadora: Dentro da sua casa?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Um lugar dentro da sua casa que você gosta de brincar bastante?

Angry Birds: No quarto.

Pesquisadora: Ah, no quarto. Quais são os espaços de brincar que tem aqui na escola? Você já até falou, né?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Quais são?

Angry Birds: Brinquedoteca, sala de música, quadra, parque de cima, parque de baixo e sala de leitura.

Pesquisadora: Ah, tá. E como são esses lugares, O que tem neles?

Angry Birds: Livro, brinquedão...

Pesquisadora: Brinquedão, o que mais?

Angry Birds: Aqui não tem nada.

Pesquisadora: Aqui não, que aqui é a sala de música, né?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Mas vocês brincam aqui do que?

Angry Birds: Ah, a gente traz brinquedos pra cá.

Pesquisadora: Ah, e onde ficam esses brinquedos?

Angry Birds: Na sala.

Pesquisadora: Na sala. E como que é a brinquedoteca?

Angry Birds: Tem um monte de brinquedo.

Pesquisadora: E você gosta desses lugares que você falou? Você gosta desses lugares de brincar?

Angry Birds: Da brinquedoteca, eu não gosto.

Pesquisadora: Por quê?

Angry Birds: Porque eu não tenho lugar p'ra correr.

Pesquisadora: Porque não tem lugar pra correr. Ah, e como é que brinca lá na brinquedoteca?

Angry Birds: Só pega alguns bichos e brinca lá.

Pesquisadora: Brinca na mesa ou no chão? Como que é?

Angry Birds: No chão e na mesa.

Pesquisadora: Ah, tá. Pode brincar do que quiser?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Você vai bastante vezes nesses lugares de brincar que você falou, vai poucas vezes?

Angry Birds: Bastante.

Pesquisadora: Bastante? Quem leva você lá?

Angry Birds: A Prô.

Pesquisadora: Você participa de organizar esses lugares que você vai?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Como que você participa de organizar?

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Tá. Você gostaria que esses espaços que você falou fossem diferentes do que é hoje?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Qual que você gostaria que fosse diferente?

Angry Birds: Na brinquedoteca.

Pesquisadora: Como você gostaria que fosse?

Angry Birds: Eu queria que tivesse um lugar pra correr.

Pesquisadora: Ah, na brinquedoteca. E lá em cima do brinquedão, você gosta do jeito que é hoje ou você gostaria que fosse diferente?

Angry Birds: Diferente.

Pesquisadora: Como você gostaria que fosse?

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Não sabei?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: P'ra brincar, o Jubileu quer saber, precisa ter brinquedo?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Ah, por quê?

Angry Birds: Porque se não tiver brinquedo, não consegue brincar de nada.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Não? Você fabrica algum brinquedo pra você brincar?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Mas você já fabricou alguma vez?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Sim? Qual? Qual você tem?

Angry Birds: Angry Birds.

Pesquisadora: Ah, Angry Birds. Tem mais algum?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Tem algum outro brinquedo que não é comprado na loja?

Angry Birds: Os Angry Birds foi comprado na Shopee.

Pesquisadora: Ah, tá. Na Shopee é loja da internet, né?

Angry Birds: É, aí eu também comprei na Shopee o Angry Birds de por.

Pesquisadora: Ah, mas tem algum brinquedo que não se compra na loja? Eu tenho algum brinquedo que você conhece que não compra em loja?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com coisas que não são brinquedos comprados?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Isso aqui é brinquedo (mostrando materiais não-estruturados)?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não é brinquedo?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não mesmo, deixa só a pro colocar 'tá'? É.. você gosta de brincar com esse tipo de coisa?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não gosta? Pode ser sincero.

Angry Birds: O que é isso?

Pesquisadora: Então, você que vai me falar. Issos aqui são brinquedos?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não é brinquedo, mas dá para brincar com essas coisas?

Angry Birds: Dá para brincar com essas coisas, só com esses.

Pesquisadora: Só com esses (mostrando as argolinhas)? Com os outros não dá?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não dá? Por que não dá?

Angry Birds: Eu posso brincar com esses também.

Pesquisadora: Como que dá para brincar?

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Então, a Pro está te perguntando se dá para brincar com essas coisas.

Angry Birds: (sem resposta).

Pesquisadora: E isso aqui é brinquedo?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não é. Mas dá pra brincar?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não dá pra brincar com essas coisas?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Você nunca viu ninguém brincando?

Angry Birds: Mas dá pra brincar com aqueles (apontando para brinquedos industrializados).

Pesquisadora: Mas por que com esses aqui dá e com esses não dá?

Angry Birds: Aqueles daqui tem que usar e aqueles é pelúcia.

Pesquisadora: Ah, mas esse é pra usar o que?

Angry Birds: Pode quebrar esse e esse pode cair no chão e quebrar.

Pesquisadora: Dá pra brincar com esses?

Angry Birds: Dá.

Pesquisadora: Dá para brincar de que, por exemplo?

Angry Birds: (brincando e sem resposta).

Pesquisadora: Como que você está brincando?

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Não?

Angry Birds: (continua brincando).

Pesquisadora: Então, você gosta de brincar com qual tipo de brinquedo? Com os brinquedos que compra na loja ou com esses?

Angry Birds: Com os que ‘compra’ na loja.

Pesquisadora: Por quê?

Angry Birds: Como que abre esse daqui?

Pesquisadora: Você gosta de brincar mais com qual?

Angry Birds: Com aqueles.

Pesquisadora: Por quê?

Angry Birds: Porque é pelúcia.

Pesquisadora: Você está precisando de algum brinquedo?

Angry Birds: 'Tô.

Pesquisadora: Qual?

Angry Birds: Três, dois bichos e um angry Bird.

Pesquisadora: Dois bichos e um angry bird? E por que você está precisando deles?

Precisando para quê?

Angry Birds: Eu estou precisando de um monte de angry birds, Porque tem muito porco.

Pesquisadora: Tem o quê? Porco?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: E o que o angry birds faz?

Angry Birds: Mata os porcos.

Pesquisadora: Mata os porcos? E onde você viu isso?

Angry Birds: No jogo e no desenho.

Pesquisadora: Ah, no jogo e no desenho?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: No Youtube, é isso?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Angry Birds: E no filme também.

Pesquisadora: Mas quando você fala que está precisando, precisando é porque é algo muito importante?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Quando está precisando é porque é alguma coisa muito importante?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Ah, entendi. Aqui na escola tem brinquedo para brincar?

Angry Birds: Tem.

Pesquisadora: Onde ficam esses brinquedos? Fala para a Pro Elaine.

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Onde ficam os brinquedos aqui na escola? Você não sabe onde fica os brinquedos da escola?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Você sabe onde fica?

Angry Birds: No parque.

Pesquisadora: No parque, aonde mais?

Angry Birds: Na brinquedoteca.

Pesquisadora: Ah, você escolhe com qual brinquedo você vai brincar?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Você pode escolher?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: E quando que você pega esses brinquedos?

Angry Birds: Eu não pego os brinquedos do parque.

Pesquisadora: Você não pega?

Angry Birds: (sem resposta – e continua a mexer nos materiais não-estruturados.

Pesquisadora: Lembra que você falou para mim que não dava para brincar com esses materiais aí? Agora você está brincando. Então dá para brincar ou não dá?

Angry Birds: Dá.

Pesquisadora: Ah, E é legal?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Agora deixa eu perguntar uma coisa para você, sem balançar, senão o jubileu não ouve. Na hora que você está brincando, a professora brinca com você?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não. Como ela faz? O que ela fica fazendo na hora que vocês estão brincando?

Angry Birds: Olha a gente.

Pesquisadora: Olhando?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: Mas ela participa?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Como que ela fala? “Gente, agora vocês vão brincar”. É assim?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Como que ela fala?

Angry Birds: Ela só fala, ela só fala na hora que a gente vai embora.

Pesquisadora: Como assim ela fala?

Angry Birds: Ela fala que a gente vai descer.

Pesquisadora: Para quê?

Angry Birds: P'ra pegar a mochila.

Pesquisadora: Mas eu estou falando como que ela faz, como que ela participa quando vocês estão brincando.

Angry Birds: (sem resposta).

Pesquisadora: Por exemplo, o que ela fica fazendo enquanto vocês estão brincando?

Angry Birds: Eu não sei.

Pesquisadora: Angry, o que a professora fica fazendo quando vocês estão brincando? Conta para mim um pouquinho.

Angry Birds: Fica só olhando a gente.

Pesquisadora: Olhando, 'tá Para fazer o que?

Angry Birds: Porque a gente briga.

Pesquisadora: Ah, para não brigar. Você gosta que a pro brinca junto?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Não? Mas ela já brincou?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Você prefere brincar com os amiguinhos, sozinho ou que a professora brinca junto?

Angry Birds: Só com os amiguinhos.

Pesquisadora: Só com os amiguinhos?

Angry Birds: É.

Pesquisadora: E vocês escolhem do que vocês querem brincar?

Angry Birds: Sim.

Pesquisadora: Escolhe, ou a professora fala do que vocês vão brincar?

Angry Birds: A gente escolhe.

Pesquisadora: É? E você gosta de brincar mais do que?

Angry Birds: De minions.

Pesquisadora: Aqui na escola de minions? E tem minions? Tem minions aqui na escola?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Então, issos aqui são brinquedos?

Angry Birds: Não.

Pesquisadora: Mas se fosse para brincar, como que você brincaria?

Angry Birds: Não sei.

Pesquisadora: Mas você estava pondo isso aqui dentro da mão. O que é isso?

Angry Birds: (sem resposta – e continua brincando). Eu gostei muito desse montrinho aqui (mostrando o alienígena Jubileu)

Pesquisadora: É? Obrigada ‘tá? Agora a gente vai lá em cima que vocês vão mostrar pra mim... Como é mesmo o nome?

Angry Birds: Vila Pedacinho do Céu.

Pesquisadora: Isso, Vila Pedacinho do Céu. Vem.

3.2 Entrevista qualitativa com a criança Gata Galáctica.

Pesquisadora: Gata, a gente vai conversar um pouquinho, que você já sabe né, que o nosso amiguinho jubileu quer saber algumas coisas, então quando você falar, você fala pra ele bem alto, porque às vezes ele é um pouco surdo, ‘tá’? Gata, o que você acha que é o brincar pra você?

Gata: É legal, divertido.

Pesquisadora: É? Onde que você aprendeu isso que é legal e divertido?

Gata: Correndo, brincando...

Pesquisadora: Ah, você aprendeu brincando mesmo?

Gata: É.

Pesquisadora: Você acha que é uma coisa boa?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Brincar é uma coisa séria?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não, Por quê?

Gata: (silêncio).

Pesquisadora: O que é sério pra você? A pro quer dizer que sério, no sentido de se você acha que brincar é uma coisa muito importante.

Gata: Brincar é importante também.

Pesquisadora: É importante? Ah, então ‘tá’. É importante pra quem?

Gata: P’ra mamãe.

Pesquisadora: P’ra mamãe que é importante brincar?

Gata: Não.

Pesquisadora: P’ra quem que você acha que brincar é importante?

Gata: Não sei.

Pesquisadora: Tenta pensar. Você acha que o brincar é como um trabalho pra você?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não é, Por quê?

Gata: Trabalhar?

Pesquisadora: O que é isso?

Gata: Tipo trabalhar no computador.

Pesquisadora: Ah, então brincar não é um trabalho né?

Gata: É.

Pesquisadora: É importante brincar?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não é importante? Por que não é importante brincar?

Gata: Porque é divertido, se brincar muito.

Pesquisadora: Então, mas é divertido mas não é importante?

Gata: (sem resposta).

Pesquisadora: Por que será que não é importante?

Gata: (sem resposta).

Pesquisadora: Não é assim necessário?

Gata: (sem resposta).

Pesquisadora: Como você quer dizer que não é importante?

Gata: Gata: (sem resposta).

Pesquisadora: Para as crianças brincar é importante?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Gata: Importante?

Pesquisadora: Fala para a pro porque o brincar não é importante para as crianças? O que você acha?

Gata: (Sem resposta).

Pesquisadora: Você acha que não é importante porque os adultos não acham importante? Ou a Gata que não acha importante, brincar?

Gata: Os adultos eu acho.

Pesquisadora: Por quê? Por que você acha que talvez os adultos acham que brincar não é importante? Pensa.

Gata: Vou pensar aqui no meu caso.

Pesquisadora: Não é importante para os adultos, mas para as crianças é importante brincar?

Gata: É.

Pesquisadora: Ah, tá. Então, por que será que você acha que o adulto não acha importante?

O que será que o adulto fala p'ra você que você acha que não é importante?

Gata: (pensando).

Pesquisadora: O Jubileu quer saber.

Gata: Acho que é porque eles são adultos grandes, eu acho que eles não entram no brinquedo.

Pesquisadora: Ah, você acha que talvez pra eles não é importante porque eles não cabem dentro do brinquedo. Mas será que o adulto acha que é importante a criança brincar?

Gata: Sim!

Pesquisadora: Ah, ele acha que é importante. Por que será que você acha que o adulto acha que é importante pra criança brincar?

Gata: É divertido demais, dá pra correr.

Pesquisadora: Você acha que os adultos acham que é importante?

Gata: É.

Pesquisadora: Às vezes, as crianças ou os adultos, tem coisas que deixam triste. Você já se sentiu triste porque você não conseguiu brincar alguma vez?

Gata: Não.

Pesquisadora: Todas as vezes você brincou? Nunca ninguém te impediu de brincar?

Gata: Não.

Pesquisadora: Todo mundo sempre deixou?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Ah, tá. Aonde que você brinca?

Gata: No parquinho do meu prédio.

Pesquisadora: No parquinho do seu prédio, onde mais?

Gata: Aqui na escola.

Pesquisadora: Aqui na escola?

Gata: É.

Pesquisadora: Você só brinca na escola ou brinca em casa também?

Gata: Eu brinco em casa também.

Pesquisadora: 'Tá, você brinca aqui e em casa?

Gata: É.

Pesquisadora: Agora deixa eu te perguntar, brincadeira, é atividade de escola ou de casa?

Gata: Eu acho que de escola.

Pesquisadora: De escola? Por quê?

Gata: Porque é legal.

Pesquisadora: Ah, e a escola aqui, a escola é... Brincar é legal, atividade legal, e aí na escola faz coisa legal?

Gata: Faz.

Pesquisadora: E onde que você se sente melhor pra brincar? Aonde?

Gata: Do parquinho do meu prédio lá.

Pesquisadora: É? Por que você acha que é lá?

Gata: Porque eu gosto muito de lá.

Pesquisadora: Você se sente melhor p'ra brincar lá? O que tem lá que você se sente melhor pra brincar?

Gata: Balanço.

Pesquisadora: Aqui não tem?

Gata: Não.

Pesquisadora: Na escola não tem?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não tem? Sério? É... E onde você costuma brincar mais. Aqui na escola ou em casa?

Gata: Em casa.

Pesquisadora: Por quê?

Gata: Porque tem escorregas legais, muito legal.

Pesquisadora: Muito legal lá? O escorregua daqui não é muito legal?

Gata: É.

Pesquisadora: Então, mas você acha que brinca mais em casa, por que será?

Gata: Porque eu tenho brinquedos lá.

Pesquisadora: Aqui não tem?

Gata: Tem sim ali.

Pesquisadora: Ah, tem esses?

Gata: É.

Pesquisadora: E por que você está falando que você brinca mais em casa?

Gata: Porque eu gosto.

Pesquisadora: Você gosta? Tá. Quais são os espaços de brincar que tem aqui na escola?

Gata: O parque de baixo. Espaço.

Pesquisadora: Só tem lá?

Gata: É.

Pesquisadora: Só lá que vocês brincam?

Gata: Não, tem parque de cima também.

Pesquisadora: Então fala para a pro Elaine. Quais são os lugares que vocês brincam aqui na escola? Parque de baixo...

Gata: Parque de cima.

Pesquisadora: Parque de cima.

Gata: E brinquedoteca.

Pesquisadora: Só nesses lugares que brinca, nesses três?

Gata: É.

Pesquisadora: Tá. O que tem no parque de parque de baixo.

Gata: Tem escorregua, escada.

Pesquisadora: Escada para subir no escorregua. Que mais?

Gata: Só isso eu acho.

Pesquisadora: Só acha isso?

Gata: É.

Pesquisadora: Não lembra? E no parque de cima?

Gata: Tem escorregua, tem a Vila do Pedacinho do Céu.

Pesquisadora: Vila do Pedacinho do Céu, o que mais? E o que tem lá nesse espaço?

Gata: Tem aquele pula pula.

Pesquisadora: Pula pula. Você gosta?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Você gosta da Vila do Pedacinho Céu?

Gata: Sim.

Pesquisadora: O que tem lá?

Gata: Tem mentos de mentirinha.

Pesquisadora: O que mais?

Gata: Tem creme de mentirinha.

Pesquisadora: Creme de passar onde?

Gata: Cabelo.

Pesquisadora: Ah é?

Gata: E também tem negócio de veterinário, tipo cachorrinho.

Pesquisadora: Ah é? De profissões?

Gata: É.

Pesquisadora: Que legal. E aqui na brinquedoteca, o que tem aqui?

Gata: Tem brinquedos.

Pesquisadora: Brinquedos. Você gosta desses lugares?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Na sala de aula não brinca?

Gata: Brinca.

Pesquisadora: Então você não falou.

Gata: (risos).

Pesquisadora: Vocês brincam do que na sala de aula?

Gata: Com Brinquedos de casa.

Pesquisadora: Ah, quando que vocês trazem brinquedo de casa?

Gata: Na segunda-feira.

Pesquisadora: De segunda? Que legal. Você vem muitas vezes aqui nesse espaço da brinquedoteca?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Vem bastante ou bem pouquinho?

Gata: Pouquinho.

Pesquisadora: Bem pouquinho? Por quê?

Gata: Porque...Porque...

Pesquisadora: Por que será que vem bem pouquinho aqui?

Gata: Porque tem as listas de atividades.

Pesquisadora: Ah, lá na sala?

Gata: É.

Pesquisadora: E às vezes lá na lista da sala...?

Gata: Não tem brinquedoteca.

Gata: Lá na lista, não tem brinquedoteca.

Pesquisadora: Não tem?

Gata: É.

Pesquisadora: E o que tem na lista que não tem brinquedoteca?

Gata: Inglês, aula de música.

Pesquisadora: O que mais?

Gata: Parque de cima.

Pesquisadora: Parque de cima, o que mais?

Gata: Parque de baixo.

Pesquisadora: Mas não tem brinquedoteca?

Gata: Não.

Pesquisadora: Tem que falar para a pro trazer mais vezes vocês aqui, hein? O que você acha?

Gata: Eu acho que sim.

Pesquisadora: Você ia gostar?

Gata: Aham. Posso beber água?

Pesquisadora: Pode. Na sala vocês brincam só com brinquedos de casa? Ou tem outras brincadeiras?

Gata: Brinquedos de casa só.

Pesquisadora: Brinquedos de casa, 'tá bom. Você organiza os espaços da brincadeira? Você falou três, o parque de baixo, o parque de cima, aqui e lá na sala, você participa de organizar esse espaço?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Como que você organiza?

Gata: Guardando.

Pesquisadora: Ah....

Gata: Guardando.

Pesquisadora: Mas você escolhe como que vai ficar, onde que vai pôr as coisas ou não?

Gata: Sim.

Pesquisadora: É? Como que é isso?

Gata: Hum (sem resposta).

Pesquisadora: Você gostaria que esse espaço aqui fosse diferente do que é hoje?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Como você gostaria que ele fosse?

Gata: Fosse colocar uma estante, essa estante para lá, essa estante para cá, essa estante para cá e essa estante colocar aqui.

Pesquisadora: E fazendo assim ia ajudar no que? O que será que ia ajudar fazendo isso?

Gata: Hum (sem resposta).

Pesquisadora: Ajudava no que?

Gata: (sem resposta).

Pesquisadora: Por que a Gata ia mexer nas estantes? O que você acha que ia ser melhor?

Gata: Ficar na estante ali.

Pesquisadora: Por quê?

Gata: Porque tem vários brinquedos.

Pesquisadora: Colocar as estantes tudo junto para os brinquedos ficarem mais perto?

Gata: É.

Pesquisadora: É isso?

Gata: Sim.

Pesquisadora: E lá em cima você gostaria que fosse diferente?

Gata: Sim.

Pesquisadora: O que você gostaria que fosse diferente?

Gata: Os escorregadores colocavam para lá, o brinquedo colocava para cá e o pula pula colocava para lá.

Pesquisadora: Por quê?

Gata: Para a gente ficar...

Pesquisadora: Ia melhorar?

Gata: É.

Pesquisadora: Para brincar precisa ter brinquedo?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Sim? Por quê?

Gata: E se não 'te via' (tivesse) lá no parque, as crianças não podiam brincar lá.

Pesquisadora: Como?

Gata: As crianças não podiam brincar lá no parque se não 'te via' (tivesse) brinquedo.

Pesquisadora: Ah, tá. O brinquedo que você está falando é o brinquedo do parque?

Gata: Sim.

Pesquisadora: E esses brinquedos aqui? Precisa ter brinquedo?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Sim? Por quê?

Gata: Hum (sem resposta).

Pesquisadora: Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

Gata: Não.

Pesquisadora: Você não tem nenhum brinquedo na sua casa?

Gata: Tenho.

Pesquisadora: Que comprou na loja e te deu?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Ah, qual que você tem?

Gata: A Gabi.

Pesquisadora: Gabi é o que, uma boneca?

Gata: É.

Pesquisadora: É? 'Tá. Tem algum outro brinquedo que não é comprado na loja? Você conhece algum brinquedo que não compra em loja?

Gata: Não. Não conheço.

Pesquisadora: Não conhece. Você já fabricou algum tipo de brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não. Nunca fabricou?

Gata: Não.

Pesquisadora: Também.

Gata: É.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com coisas que não são necessariamente um brinquedo comprado? Você já brincou com coisas que não são brinquedos, mas que dá pra brincar?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Com o que que você já brincou? Me dá um exemplo.

Gata: (sem resposta).

Pesquisadora: Com o que você já brincou que não é um brinquedo?

Gata: (sem resposta).

Pesquisadora: Olha, vou te mostrar (materiais não estruturados). Isso aqui é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não é brinquedo. Mas dá pra brincar?

Gata: Sim.

Pesquisadora: O que você acha?

Gata: Brinquedo é maquiagem?

Pesquisadora: Não entendi.

Gata: Brinquedo é maquiagem?

Pesquisadora: O que você acha?

Gata: Ah, mas a maquiagem não sei onde eu brinquei.

Pesquisadora: Olha, quer ver? Isso é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não. Isso é brinquedo? Não.

Gata: Não.

Pesquisadora: Isso é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Isso aqui é brinquedo?

Gata: Não. Eu também brinquei com isso.

Pesquisadora: Não. Isso é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Mas dá pra brincar?

Gata: Dá (empolgada).

Pesquisadora: Isso é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não. Mas dá pra brincar?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Isso é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Dá pra brincar? Serve pra brincar?

Gata: Serve.

Pesquisadora: Isso é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Serve p'ra brincar?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Então a Pro 'tá falando isso, isso aqui tudo é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Isso aqui compra na loja?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não. Na loja de brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não. Mas dá pra brincar?

Gata: Dá p'ra brincar. Esse daqui 'ó' (olha).

Pesquisadora: É o que?

Gata: Um copinho.

Pesquisadora: 'Tá. Não compra na loja de brinquedo, né?

Gata: É.

Pesquisadora: Mas dá p'ra brincar?

Gata: Dá.

Pesquisadora: Você já brincou com coisa assim?

Gata: Sim, eu já brinco com isso.

Pesquisadora: Aonde?

Gata: Eu peguei lá no churrasco.

Pesquisadora: Ah, tá.

Gata: Eu peguei esse copinho e brinquei.

Pesquisadora: Ah, tá. Isso aqui é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Mas dá p'ra brincar?

Gata: Dá.

Pesquisadora: Isso é brinquedo?

Gata: Não.

Pesquisadora: Mas dá pra brincar?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Sim. Você já brincou com essas coisas?

Gata: Já.

Pesquisadora: Aonde?

Gata: Eu brinquei com isso.

Pesquisadora: 'Tá, aonde?

Gata: Churrasco, lava e dei um copinho e fiquei brincando.

Pesquisadora: Ah, entendi. Você gosta de brincar com essas coisas que não são brinquedos?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Sim?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta? Por que você gosta de brincar com essas coisas aqui que não são brinquedos?

Gata: Hum (sem resposta).

Pesquisadora: De qual você gosta mais de brincar? Com essas coisas que a pro Elaine colocou aqui (materiais não-estruturados) ou com aquelas outras (brinquedos)?

Gata: Com essas daqui.

Pesquisadora: Por quê?

Gata: Porque é legal, 'né!

Pesquisadora: Por que que é legal? Por que você acha?

Gata: Porque eu gosto de brincar com isso.

Pesquisadora: Se você fosse brincar com isso aqui, você ia brincar do que? Pode pegar na mão para falar. Você ia brincar como?

Gata: De fada.

Pesquisadora: Esse de fada e esse? Pode mexer, pode pegar. Você brincaria como?

Gata: Não sei.

Pesquisadora: O que poderia ser isso?

Gata: Um copo de água.

Pesquisadora: Um copo de água? Pode abrir se quiser, não tem problema.

Gata: Hummm, cheiro bom.

Pesquisadora: Cheiro bom mesmo hein! Cheiro de que?

Gata: Gelatina.

Pesquisadora: Gelatina. A professora Girassol participa dos momentos da brincadeira, com vocês?

Gata: Aham.

Pesquisadora: Participa? O que ela fica fazendo quando vocês estão brincando?

Gata: 'Ó' a gente faz uma roda e a pro fica no meio.

Pesquisadora: E brinca do que?

Gata: De ciranda.

Pesquisadora: Ciranda cirandinha, Brinca?

Gata: É.

Pesquisadora: Onde que brinca desses lugares? Onde que é?

Gata: No parque de cima.

Pesquisadora: Sempre ela brinca aqui com vocês na brinquedoteca? Ela brinca?

Gata: Não.

Pesquisadora: Não? O que ela fica fazendo enquanto vocês estão brincando?

Gata: Fica sentada.

Pesquisadora: Fazendo?

Gata: Fica no celular dela.

Pesquisadora: E no parquinho?

Gata: De fora?

Pesquisadora: É.

Gata: Eu não sei.

Pesquisadora: Não? Você gosta que a professora brinca junto?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Sim? Ou é melhor brincar só sozinha? Ou brincar só com os amiguinhos?

Gata: Brincar só com os amiguinhos.

Pesquisadora: Com a Pro junto não? Não gosta?

Gata: Gosto.

Pesquisadora: Gosta ou não gosta?

Gata: Gosto também.

Pesquisadora: Você falou que não! Você prefere que a Pro brinca junto ou que a Pro não brinca junto?

Gata: Pro não brinca junto.

Pesquisadora: Você não gosta que ela brinque junto?

Gata: hum hum (não).

Pesquisadora: Por que será, hein? Que você não gosta?

Gata: Porque ela não pode entrar nos brinquedos.

Pesquisadora: Ah, mas se ela coubesse dentro dos brinquedos?

Gata: Daí ia brincar.

Pesquisadora: Ah, mas ela já tentou entrar?

Gata: Não (risos).

Pesquisadora: Vocês escolhem do que vocês querem brincar ou é a professora que fala do que vocês vão brincar?

Gata: A gente fala que a gente quer brincar.

Pesquisadora: Sempre? Em todos os lugares?

Gata: É.

Pesquisadora: Aqui?

Gata: É.

Pesquisadora: Lá?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Aqui pode pegar qualquer brinquedo?

Gata: Pode.

Pesquisadora: Pode?

Gata: A pro fala só fala três brinquedos.

Pesquisadora: Três brinquedos? Aí pega três brinquedos e vai pra onde?

Gata: Brinca aqui.

Pesquisadora: Aonde? Na mesa? No chão? Aonde?

Gata: Pode ser na mesa, no chão.

Pesquisadora: Aqui vocês vêm bastante ou vem pouco?

Gata: Pouco.

Pesquisadora: Pouco?

Gata: É.

Pesquisadora: Tem que falar pra pro que vocês querem vir mais aqui né?

Gata: (risos), (Fica olhando os materiais não estruturados).

Pesquisadora: E aí, gostou?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Gostaria de brincar com essas aí mais vezes ou não?

Gata: Sim.

Pesquisadora: Então 'tá bom. Muito obrigada por falar comigo.

3.3 Entrevista qualitativa com a criança Princesa Ariel.

PRIMEIRO ENCONTRO

Pesquisadora: Ariel, o que você acha que é o brincar?

Ariel: Se divertir.

Pesquisadora: Se divertir? E o que é se divertir?

Ariel: Fazer amizade.

Pesquisadora: Fazer amizade? E quem disse isso pra você?

Ariel: Eu já sabia.

Pesquisadora: Já sabia? E onde você viu isso? Aonde você ouviu falar disso?

Ariel: Na TV.

Pesquisadora: Você acha que o brincar é como um trabalho para você?

Ariel: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Ariel: Porque brincar não é coisa séria.

Pesquisadora: Não é coisa séria? Quando você fala que o brincar não é coisa séria, o que você quer dizer? Que ele não é importante?

Ariel: É.

Pesquisadora: Você acha que o brincar é uma coisa muito importante?

Ariel: Não é muito importante.

Pesquisadora: Por quê?

Ariel: Porque não é trabalho.

Pesquisadora: Ah, então só é importante quando é trabalho?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: E o que é trabalho?

Ariel: Trabalhar.

Pesquisadora: Trabalhar onde?

Ariel: Trabalhar na fábrica.

Pesquisadora: Ah, na fábrica. Quem falou para você Ariel?

Ariel: Mamãe.

Pesquisadora: Mamãe? E deixa eu te perguntar aí, qual que é o trabalho da criança? O que você acha que a criança trabalha do quê?

Ariel: Na escola.

Pesquisadora: Trabalha na escola? De fazer o quê?

Ariel: Estudar.

Pesquisadora: Estudar. E o que é estudar, Ariel, pra você?

Ariel: Estudar é aprender.

Pesquisadora: Aprender. Aprender o quê?

Ariel: Matemática.

Pesquisadora: Matemática. O que mais? E o brincar? Você acha que faz parte do estudo da criança?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Sim? Se o brincar faz parte do estudo da criança, onde que a criança estuda?

Ariel: Na escola.

Pesquisadora: Na escola. Você lembra que você falou pra mim que o trabalho da criança é estudar?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: É? Então o brincar seria o que?

Ariel: Aprender.

Pesquisadora: Aprender o brincar? Aprender o que com o brincar?

Ariel: Usar a imaginação.

Pesquisadora: Ah, aprender a usar a imaginação. Isso quem te falou? Ou você descobriu sozinha? Me explica.

Ariel: Descobri sozinha.

Pesquisadora: Descobriu sozinha. Onde?

Ariel: Na minha casa.

Pesquisadora: Lá na sua casa? Quando você estava fazendo o que você descobriu isso?

Ariel: Brincando.

Pesquisadora: Brincando? Do que?

Ariel: De boneca.

Pesquisadora: E para brincar de boneca usa a imaginação?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Como que usa Ariel?

Ariel: Pode imaginar que ela pode ganhar vida. De verdade.

Pesquisadora: Como que ela ganha vida e como se ela fosse de verdade? E para isso a gente usa a imaginação?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Às vezes, as crianças têm coisas que deixam elas tristes. Igual os adultos. Os adultos também ficam tristes?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: A criança fica triste?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Você já se sentiu triste porque você não conseguiu brincar? Sim ou não?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Por quê? Por que você não conseguiu brincar e ficou triste?

Ariel: Porque minha mãe não deixou eu brincar.

Pesquisadora: A mamãe não deixou? Por que ela não deixou?

Ariel: Eu ‘tava’ no escritório dela. E ela ‘tava’ em reunião.

Pesquisadora: Só lá que você não conseguiu? E você queria brincar do que?

Ariel: De boneca.

Pesquisadora: De boneca, mas você ficou um montão de tempo no escritório?

Ariel: Não.

Pesquisadora: Só um pouquinho?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: E por que você estava lá nesse dia?

Ariel: Porque... Não sei.

Pesquisadora: Não lembra? Quais são os espaços de brincar que tem aqui na escola? Aonde que você brinca aqui na escola?

Ariel: Na brinquedoteca.

Pesquisadora: Onde que é a brinquedoteca?

Ariel: Aqui.

Pesquisadora: Você gosta daqui?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Tem mais algum outro lugar que você brinca? Ou você só brinca aqui na brinquedoteca?

Ariel: No parquinho.

Pesquisadora: Só? Não brinca em mais nenhum lugar?

Ariel: Só.

Pesquisadora: Pensa bem.

Ariel: No meu prédio.

Pesquisadora: Ah, no prédio. Mas aqui na escola, espera aí que nós já vamos voltar no prédio, 'tá'? Aqui na escola, você só brinca aqui na brinquedoteca e lá no parquinho? Não brinca na sala?

Ariel: Brinco.

Pesquisadora: Brinca ou não brinca? Então fala para a Prô.

Ariel: Brinca.

Pesquisadora: Brinca na sala? Do quê?

Ariel: Quando é dia de brinquedo a gente brinca com nosso brinquedo.

Pesquisadora: Quando vocês trazem brinquedo de casa, né? Você brinca só na escola ou brinca em casa também?

Ariel: Em casa também.

Pesquisadora: Na sua casa você brinca onde?

Ariel: No parquinho da minha casa.

Pesquisadora: No parquinho da sua casa, lá do prédio. Que delícia. E... brincadeira. É atividade de escola ou é atividade de casa? O que você acha?

Ariel: Dos dois.

Pesquisadora: Dos dois? Por quê, que é dos dois?

Ariel: Porque os dois é brincadeira.

Pesquisadora: Os dois tem brincadeira? E aonde que a Ariel se sente melhor pra brincar desses lugares que você falou? Aonde que você se sente melhor pra brincar?

Ariel: No parquinho.

Pesquisadora: No parquinho? Da onde?

Ariel: Da minha casa.

Pesquisadora: Da sua casa? Por que lá na sua casa você se sente melhor pra brincar?

Ariel: Porque lá é aberto.

Pesquisadora: Aberto? E o que significa aberto?

Ariel: Lá tem muitas coisas pra brincar.

Pesquisadora: Do que, por exemplo?

Ariel: De subir nas barras.

Pesquisadora: Nas barras? Aqui tem barras?

Ariel: Não.

Pesquisadora: E você costuma brincar mais em casa ou na escola? Aonde você brinca mais?

Ariel: Na escola.

Pesquisadora: Na escola? Do que?

Ariel: De pega-pega.

Pesquisadora: Aqui na escola? De pega-pega, o que mais?

Ariel: De boneca.

Pesquisadora: De boneca, o que mais?

Ariel: E... só.

Pesquisadora: Só? E como que é esse espaço aqui da brinquedoteca? Fala um pouco pra mim. Como que é? O que tem nele aqui?

Ariel: Brinquedos.

Pesquisadora: Brinquedos. Que tipo de brinquedos? Eu não conheço.

Ariel: Tem brinquedos de vários tipos.

Pesquisadora: Vários tipos? Você pode brincar com todos esses quando você vem aqui?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Como que é a pro fala quando vem aqui?

Ariel: Não lembro.

Pesquisadora: A pro fala diz assim, “gente, pode brincar com tudo”. É assim?

Ariel: Mas só pode pegar três brinquedos.

Pesquisadora: Ah, pega três, aí brinca onde? No chão, na mesa? Onde brinca?

Ariel: No chão.

Pesquisadora: Na onde quiser? Ou só pode ser no chão?

Ariel: Pode ser na brinquedoteca.

Pesquisadora: Sim, aqui em tudo. Você pode brincar do jeito que você quiser?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Você gosta desse espaço?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Gosta? Bastante ou pouco?

Ariel: Bastante.

Pesquisadora: Bastante. Você vem muitas vezes aqui?

Ariel: Não.

Pesquisadora: Não? Vem poucas vezes ou muito?

Ariel: Poucas.

Pesquisadora: Me conta um pouquinho, quando que é o dia de vir aqui?

Ariel: Não sei.

Pesquisadora: Não? Você participa organizando aqui a Brinquedoteca?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: O que vocês fazem? Como que vocês organizam?

Ariel: A gente pega os brinquedos e põe nas prateleiras.

Pesquisadora: Quando você chega já está tudo arrumado assim?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Então na hora que vai embora tem que....

Ariel: Arrumar.

Pesquisadora: tem que arrumar né, Não vai deixar nada espalhado?

Ariel: Não.

Pesquisadora: É isso?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Ah, muito bem. Agora eu vou te perguntar, p'ra brincar precisa ter brinquedo?

Ariel: Não p'ra tudo.

Pesquisadora: Hã?

Ariel: Não p'ra tudo.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Ariel: Não p'ra tudo precisa brincar.

Pesquisadora: De brinquedo?

Ariel: É.

Pesquisadora: Em que momentos que tem brinquedo e em que momentos que não precisa ter?

Ariel: Na minha casa não precisa ter brinquedo.

Pesquisadora: Por quê?

Ariel: Porque lá já tem um monte de brinquedo.

Pesquisadora: Ah, mas lá tem brinquedo. Você disse que nem sempre precisa ter brinquedo, é isso?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Que momento que não precisa ter brinquedo?

Ariel: Na minha casa.

Pesquisadora: Mas aqui, para brincar aqui, existe algum tipo de brincadeira que não tem brinquedo?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: O que, por exemplo?

Ariel: Não sei.

Pesquisadora: Vamos tentar lembrar. Para brincar precisa ter brinquedo?

Ariel: Nem sempre.

Pesquisadora: Nem sempre né. E quando não tem brinquedo pode brincar do quê?

Ariel: De bicicleta.

Pesquisadora: Mas bicicleta é o quê?

Ariel: Uma brincadeira.

Pesquisadora: Você conhece algum tipo de brincadeira que não tem brinquedo, qual?

Ariel: Uma cozinha de brinquedo.

Pesquisadora: Hâ?

Ariel: Uma cozinha, cozinha.

Pesquisadora: Mas aí não precisa de ter brinquedo na cozinha?

Ariel: Não.

Pesquisadora: Faz como pr'a brincar de cozinha?

Ariel: Só de mentirinha.

Pesquisadora: Ah, mas aí mostra para a pro como faz para brincar sem brinquedo? Mostra para a pro.

Ariel: A gente não usa comida de verdade.

Pesquisadora: Hâ?

Ariel: A gente não usa comida de verdade.

Pesquisadora: Ah, mas e pra fazer assim, colocar as coisas, como que faz?

Ariel: A gente finge que tá pondo.

Pesquisadora: Finge que tá pondo, mas não tem brinquedo?

Ariel: É.

Pesquisadora: Mas é melhor com brinquedo ou sem brinquedo?

Ariel: Com brinquedo.

Pesquisadora: Com brinquedo, ah, entendi. Você fabrica algum brinquedo pra brincar?

Ariel: Não.

Pesquisadora: Você brinca com algum brinquedo que não comprou em loja? Alguma coisa que não tem na loja pra comprar, mas que dá pra brincar?

Ariel: Não sei.

Pesquisadora: Você tem algum brinquedo que alguém comprou na loja e te deu?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Sim? Qual?

Ariel: Uma boneca.

Pesquisadora: Só? Só esse que você tem?

Ariel: Um ursinho.

Pesquisadora: Um ursinho, comprou na loja. E você tem algum outro brinquedo que não é comprado na loja? Algun brinquedo que não comprou na loja?

Ariel: Uma garrafinha de água. Roupa.

Pesquisadora: Mas é brinquedo?

Ariel: Não.

Pesquisadora: Você gosta de brincar com coisas que não são um brinquedo mesmo? Você gosta?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: E o que são essas coisas que não são brinquedos e dá p'ra brincar? O que você acha? Isso aqui é brinquedo?

Ariel: (pensando).

Pesquisadora: Dá pra brincar?

Ariel: Dá!

Pesquisadora: Então, você gosta de brincar com coisas que não são necessariamente um brinquedo?

Ariel: Sim!

Pesquisadora: Você gosta de brincar com coisas que não são necessariamente um brinquedo?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Gosta? Pode mexer. Pode mexer nesses aqui. Você gosta?

Ariel: Gosto.

Pesquisadora: De qual você gosta mais de brincar? Com essas coisas, com coisas assim, ou com essas coisas de brinquedo assim? Qual você gosta de brincar mais? Fala p'ra pro.

Ariel: Os dois.

Pesquisadora: Os dois? Com qual você brinca mais? A Ariel brinca mais com coisas assim (materiais não estruturados) ou com aquelas outras coisas (brinquedos)?

Ariel: Aquelas outras.

Pesquisadora: Aquelas outras? Você já brincou com coisas assim?

Ariel: Já.

Pesquisadora: Aonde?

Ariel: Na casa da minha avó.

Pesquisadora: Ela põe essas coisas assim para você brincar?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Você prefere brincar com qual tipo de brinquedo? Com esses (materiais não estruturados) ou com aqueles outros (brinquedos)?

Ariel: Com esses.

Pesquisadora: Com esses ou com aqueles outros tudo?

Ariel: Com esses.

Pesquisadora: Por que Ariel?

Ariel: Porque com esses dá para criar algumas coisas.

Pesquisadora: Dá para criar? Como que cria? Fala para o Prô.

Ariel: Dá pra criar um monte de coisa, dá pr'a criar um tubarão.

Pesquisadora: Um tubarão? Como que dá para fazer? Fala para mim. Mostra para mim.

Ariel: Corta o rolinho.

Pesquisadora: Corta o quê?

Ariel: O rolinho (rolinho vazio de papel toalha). Aí você corta um pedaço de papelão no formato do tubarão e pinta de uma cor.

Pesquisadora: Ah, e você fez algum tipo de brinquedo assim já?

Ariel: Já.

Pesquisadora: Quem que pediu para você fazer?

Ariel: Eu mesmo que queria fazer.

Pesquisadora: É? E você viu onde isso? Em algum lugar? Aonde?

Ariel: Na casa da vovó.

Pesquisadora: Na casa da vovó aonde? Em que lugar?

Ariel: Na cozinha.

Pesquisadora: Na cozinha dela tinha um tubarão?

Ariel: Na minha caixa de brinquedos.

Pesquisadora: Tinha um tubarão e você queria fazer igual? É isso?

Ariel: É.

Pesquisadora: E você gostou bastante?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: E deixa eu te perguntar, você prefere brincar com qual tipo de brinquedo? Esses ou aqueles?

Ariel: Os dois.

Pesquisadora: Ah, os dois. Mas você falou que gosta desse aqui porque dá para criar outras coisas?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Ah, entendi. E hoje, por exemplo, você está precisando de algum brinquedo que você gostaria de ter, não tem?

Ariel: (sem resposta).

Pesquisadora: A prô vai te perguntar de novo ‘tá? Você está precisando de algum brinquedo que você gostaria de ter e não tem?

Ariel: (de novo sem resposta).

Pesquisadora: Então depois você pensa e me fala, ‘tá’? E olhando para essas coisas aqui (materiais não estruturados) você pensa que daria para brincar do quê?

Ariel: Aniversário.

Pesquisadora: Aniversário? Que legal!

Ariel: A varinha dá para enfeitar um bolo de aniversário.

Pesquisadora: Nosso tempo acabou...Então obrigada por hoje!

SEGUNDO ENCONTRO

Pesquisadora: Aqui na escola tem brinquedos para brincar?

Ariel: Tem.

Pesquisadora: Aonde que fica?

Ariel: Aqui.

Pesquisadora: Aqui aonde Ariel?

Ariel: Na brinquedoteca.

Pesquisadora: Quando você ‘tá aqui na brinquedoteca, você escolhe com qual brinquedo você quer brincar?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Você pode pegar qualquer um desses?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Qual que você gosta de brincar mais aqui? Dá uma olhada.

Ariel: Boneca.

Pesquisadora: Cadê, onde que fica? Mostra para a pro.

Ariel: Não sei onde ela 'tá.

Pesquisadora: Não?

Ariel: Acho que as bonecas estão lá (apontando para um armário).

Pesquisadora: Quando que vocês pegam esses brinquedos aqui?

Ariel: Quando a gente entra na sala.

Pesquisadora: Quando vocês vem aqui? E você gosta desses brinquedos que tem aqui?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Ou você gostaria que tivesse outros?

Ariel: Eu gosto.

Pesquisadora: Você gosta, mas você gostaria que tivesse outros ou os que estão aqui 'tá bom?

Ariel: Acho que está bom.

Pesquisadora: Os brinquedos só ficam aqui ou tem outros lugares que tem brinquedo?

Ariel: Tem brinquedo em outro lugar.

Pesquisadora: Aonde?

Ariel: Lá no alto, no terceiro andar.

Pesquisadora: No terceiro andar tem o que?

Ariel: Tem o parquinho.

Pesquisadora: Tem o parque, o que tem lá?

Ariel: Tem a "Vila do Pedacinho do Céu"⁶.

Pesquisadora: a Vila Pedacinho do Céu? O que é isso?

Ariel: É o lugar que tem bastante brinquedos.

Pesquisadora: Bastante brinquedos? Você vai sempre lá?

Ariel: De vez em quando.

Pesquisadora: De vez em quando? Mais vezes ou menos vezes?

Ariel: Mais.

Pesquisadora: Mais vezes. E aqui, a Pro traz bastante aqui?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Sim, então 'tá bom. Agora, deixa eu perguntar. Na hora que vocês estão brincando, a professora Girassol participa brincando com vocês? Sim ou não?

⁶ Nome fictício para preservar a identidade da unidade escolar.

Ariel: Não.

Pesquisadora: Não. E o que ela fica fazendo quando vocês estão brincando?

Ariel: Hummmmmmm.

Pesquisadora: O que ela faz quando vocês estão brincando?

Ariel: No computador.

Pesquisadora: No computador, aqui na sala? Fazendo o que?

Ariel: Trabalhando.

Pesquisadora: Trabalhando? Você sabe do que ela trabalha no computador quando vocês estão brincando?

Ariel: Não.

Pesquisadora: O que ela fala para vocês quando entra aqui?

Ariel: Que só pode pegar três brinquedos.

Pesquisadora: Três brinquedos e fazer o que mais? E brinca onde? No chão? Na mesa?

Brinca onde?

Ariel: Qualquer lugar.

Pesquisadora: Qualquer lugar daqui?

Ariel: É.

Pesquisadora: Você gosta que a professora brinca junto com você?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Gosta? E ela brinca?

Ariel: Não.

Pesquisadora: Mas você gostaria que ela brincasse? Ou você acha melhor brincar só vocês crianças ou só você sozinha?

Ariel: Crianças. Com as crianças.

Pesquisadora: Mas você gostaria que a professora brincasse junto?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: E se ela brincasse junto, como seria, hein?

Ariel: Mais legal.

Pesquisadora: Como que você imagina que ia ser? Como?

Ariel: (silêncio).

Pesquisadora: O que que você gostaria que ela fizesse quando ela estivesse junto?

Ariel: Brincasse com a gente.

Pesquisadora: Como? Como que você imagina que ela ia brincar?

Ariel: Brincar com os brinquedos junto com a gente.

Pesquisadora: Brincasse com os brinquedos junto com vocês. A professora, quando chega aqui, ela fala do que vocês vão brincar? Vocês escolhem do que vocês querem brincar?
Ariel: A gente escolhe.

Pesquisadora: E nos outros lugares da escola também ou ela fala o que que vocês vão brincar?

Ariel: A gente escolhe.

Pesquisadora: Vocês escolhem o que querem brincar?

Ariel: Aham.

Pesquisadora: Ela faz brincadeiras com vocês?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Qual brincadeira que ela faz?

Ariel: Pega-pega.

Pesquisadora: Aonde que acontece o pega-pega?

Ariel: Na quadra.

Pesquisadora: A pro Girassol que faz? Quem bate a cara e quem se esconde?

Ariel: Não lembro.

Pesquisadora: Não lembra? 'Tá bom. E lembra de mais alguma brincadeira que ela faz, ou na sala ou aqui, ou em outro lugar?

Ariel: Esconde-esconde.

Pesquisadora: Tem outras que você lembra?

Ariel: Só essas.

Pesquisadora: Ela também se esconde para vocês procurarem?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Se esconde?

Ariel: Sim.

Pesquisadora: Que bom Ariel, e nós já acabamos, já deu nosso horário, obrigada 'tá?

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO COM AS DOCENTES

1. Professora Orquídea – Universo Experimental

Qual a sua função no momento? Professora

Há quanto tempo exerce a docência? 19 anos

Há quanto tempo está na função atual? 19 anos

Qual sua carga horária semanal nesta escola? 30 horas

Você acumula função com outra rede? Sim, com a cidade de Diadema

Sua idade? 37 anos

Qual curso realizou na 1^a graduação? Licenciatura em Letras

Possui mais de uma graduação? Sim, em Pedagogia

Quais cursos você realizou, após a graduação? Pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Educação Infantil.

1) Como você define o papel do brincar na Educação Infantil para crianças de cinco anos?

O brincar é importante para essa faixa etária, pois trabalha a aprendizagem através da ludicidade

2) Na sua opinião, qual é a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizado das crianças de cinco anos em sua turma?

É importante por auxilia na socialização habilidades psicomotoras, afetivas e cognitivas.

3) Como você observa o impacto das atividades de brincadeira no dia a dia escolar?

A atenção, concentração e entusiasmo por aprender de forma diferenciada dos cadernos e livros

4) Quais são os espaços destinados ao brincar na escola para as crianças de sua turma?

Por favor, liste todos os espaços que você lembra e descreva brevemente suas características:

- Parque: Área descoberta o qual tem brinquedos como escorregador, balança, gira-gira e casinha

- Espaço coberto: Um espaço que tem umas caixas de brinquedo

5) Você participa ativamente da organização dos espaços de brincadeira para as crianças da sua turma, ou esses espaços já estão preparados quando vocês chegam? Por favor, descreva como você contribui para a configuração desses ambientes e como isso influencia as experiências de brincadeira das crianças.

A questão dos dois espaços descritos na pergunta anterior já estão preparados

- 6) Caso você participe da organização desse espaço: Quando você participa da organização dos espaços de brincadeira, as crianças da sua turma participam junto com você? Como você envolve as crianças nesse processo e como isso contribui para o desenvolvimento delas?

O meu envolvimento nesses espaços por vezes é brincando com elas nos brinquedos

- 7) Você gostaria que os espaços de brincadeira para as crianças da sua turma fossem diferentes do que são hoje? Se sim, por quê? Por favor, descreva como você gostaria que esses espaços fossem e como isso poderia beneficiar o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Gostaria que fossem melhorados, pois há brinquedos quebrados, o que prejudica na quantidade e diversidade

- 8) Em que momento da rotina diária das crianças da sua turma o brincar é incorporado? Como você organiza e planeja esses momentos de brincadeira para garantir que sejam significativos e benéficos para o desenvolvimento e aprendizado das crianças?

No início do período nos parques e no final do período onde na sala brincamos com massinha, pinos mágicos, panelinhas, miniaturas, cada dia um tipo e/ou por cantos diversificados. Em que as crianças escolher onde brincar.

- 9) Na sua opinião, é necessário que haja brinquedos para que as crianças brinquem? Por quê? Você percebe se há importância dos brinquedos no desenvolvimento e na experiência de brincar das crianças?

Sim, pois através dos brinquedos as crianças reproduzem as situações de cotidiano, como também se socializam criando brincadeiras

- 10) Se sua resposta anterior for sim, na escola, há brinquedos disponíveis e suficientes para as crianças brincarem?

Não na minha sala utilizo brinquedos de doação ou os poucos que a escola possui

- 11) Se sim, quais são eles?

A escola possui peças de encaixe, pelúcias, kit cozinha, bonecas, peças do construtor

- 12) Onde os brinquedos destinados às crianças da sua turma são armazenados ou disponibilizados na escola? Eles ficam em áreas específicas, como salas de aula, áreas externas ou brinquedotecas?

Os meus ficam no armário, os da escola na sala dos professores

- 13) Como é organizada a disposição desses brinquedos para o acesso e uso pelas crianças?

Os meus eu pego para eles pois fica no alto e os da sala dos professores em prateleiras no armário

- 14) Em que momento durante a rotina escolar os brinquedos destinados às crianças da sua turma são disponibilizados para elas? Existe um momento específico do dia em que as crianças têm acesso aos brinquedos, ou eles estão disponíveis durante toda a jornada escolar? Como é organizado esse processo para que as crianças brinquem?

Sim, mas poderia ter mais diversidade, como até jogos(sem ser somente os pedagógicos) mas jogos que vão de acordo com a faixa etária e brinquedos como kit costura, mecânico entre outras que remetem a realidade deles

- 15) Na sua opinião, os brinquedos disponíveis na escola atendem às necessidades de brincar das crianças de cinco anos em sua turma? Se não, quais tipos de brinquedos você gostaria que estivessem disponíveis e, por favor, explique por que você considera esses brinquedos mais adequados para o brincar das crianças.

Sim, mas poderia ter mais diversidade, como até jogos(sem ser somente os pedagógicos) mas jogos que vão de acordo com a faixa etária e brinquedos como kit costura, mecânico entre outras que remetem a realidade deles

- 16) Na escola, os brinquedos são categorizados como brinquedos de meninos e brinquedos de meninas? Se sim, como funciona essa categorização e distribuição

Não, todos utilizam igualmente

- 17) Você acha que a distinção de gênero influencia o brincar das crianças de cinco anos em sua turma de alguma forma? Por favor, explique.

Eu trabalho com a questão que todos podem brincar com o que sentirem a vontade, e isso ocorre naturalmente sem existir a distinção de gênero

- 18) Quem é responsável por escolher os brinquedos com os quais as crianças de cinco anos vão brincar na escola? Como é esse processo de seleção e disponibilização dos brinquedos? Você poderia descrever um pouco sobre como essa decisão é tomada e como os brinquedos são adquiridos, introduzidos e rotacionados (caso haja rotação)?

Nós professoras fazemos uma lista de brinquedos e jogos ideias, o qual a equipe gestora analisa o que comprar e ficam na sala dos professores para todos utilizarem

- 19) Na escola, os brinquedos disponíveis incluem apenas aqueles comprados em lojas, ou também há “brinquedos que não são necessariamente adquiridos em lojas”? Se sim, quais são esses brinquedos não adquiridos em lojas e como eles são incorporados ao ambiente de brincadeiras?

Somente os comprados em loja

- 20) No seu planejamento pedagógico, você inclui propostas de brincadeiras que envolvam o uso de materiais alternativos ou artesanais, que não necessariamente são brinquedos comprados em lojas? Se sim, poderia citar algumas dessas propostas e como elas são incorporadas às atividades de brincar das crianças de sua turma?

Proposta reconhecimento do próprio nome e do colega. Eu produzi um jogo que tem cartelas com os nomes deles em dobro, pois se joga em duas equipes, e cada jogador da equipe ao mesmo tempo pega um nome aleatório, nisso juntos contamos quantas letras têm cada nome e o nome que tiver mais letras soma ponto para a equipe. Nomeei o jogo como “batalha de nomes”

- 21) Você já teve a oportunidade de propor atividades de construção de brinquedos com as crianças de cinco anos em sua turma? Se sim, poderia compartilhar qual foi a proposta de construção de brinquedo e como foi a experiência de realizar essa atividade com as crianças?

Não fiz ainda esse tipo de atividade com a turma, porém por vezes na semana da criança já construí um balangandã os alunos adoraram fazer e brincar

- 22) Durante o período em que as crianças de cinco anos de sua turma estão brincando, qual é o seu papel como professora? Como você interage com as crianças durante esse tempo e como você supervisiona as atividades de brincadeira? Você poderia compartilhar algumas estratégias que utiliza?

Eu supervisiono observando a interação, o contexto da brincadeira, de dividem os brinquedos, se sabem lidar com vitórias e perdas. Por vezes interajo ensinando com brinca

- 23) Quais são as principais atividades ou brincadeiras em que as crianças de cinco anos de sua turma mais se envolvem durante o período na escola? Você poderia compartilhar algumas das brincadeiras ou jogos mais populares entre as crianças e como você observa o impacto dessas atividades em seu desenvolvimento e interações sociais?

Cantigas de roda, músicas que envolvam gestos e a batalha de nomes. Essas atividades proporcionam a finalidade de trabalhar a atenção, a percepção, a “escuta”, o respeito a vez do colega e a ansiedade.

- 24) Durante as atividades de brincadeira das crianças de cinco anos em sua turma, você costuma participar ativamente brincando junto com elas? Se sim, de que forma você se envolve nas brincadeiras e como isso contribui para o desenvolvimento e interação das crianças? Se não, qual é o seu papel enquanto as crianças brincam?

Por vezes brinco com elas, no parque, com pinos mágicos, com massinha. Quando não brinco somente observo e dependendo faço anotações

- 25) Como é feita a seleção das brincadeiras durante as atividades na sua turma de crianças? Quem participa desse processo de escolha e como as brincadeiras são decididas? Você poderia compartilhar um pouco sobre os critérios utilizados para escolher as brincadeiras e como elas são introduzidas para as crianças?

A seleção vai de acordo com o objetivo pedagógico; estou trabalhando os nomes nas atividades, “Batalha dos nomes”; Cantos diversos coloco o que gostam e os deixo escolher a brincadeira livre para também observação e registro.

- 26) Como é realizado o planejamento das atividades de brincadeira para as crianças de cinco anos em sua turma? Com que frequência essas atividades são planejadas e incorporadas à rotina escolar?

O planejamento faço de acordo com o que observo da necessidade da sala sendo pedagógico, corpo e movimento, ilustração livre e/ou dirigida ou brincadeira espontânea para que possam aproveitar o espaço ao ar livre(parque) que por vezes não tem em casa.

- 27) Você poderia explicar um pouco sobre como você entende os conceitos de jogo, brincar, brincadeira e lúdico na educação infantil? Na sua visão, esses termos são sinônimos ou têm significados diferentes? Como você percebe a relação entre esses conceitos e como eles se manifestam nas atividades desenvolvidas com as crianças de cinco anos em sua turma?

Na minha opinião são sinônimos, são atividade práticas que auxiliam as atividades teóricas, como também auxiliam a criança em uma esfera social, ansiedade, psicomotricidade, frustrações, organização, respeito, vitória, empatia, trabalho em equipe, percepção, capacidade

- 28) Durante seu tempo de docente nesta rede você já teve a oportunidade de participar de formações pedagógicas com a temática do brincar? Se sim, pode comentar como isso impactou sua prática?

Pelo pouco que lembro sim, porém infelizmente as formações trabalham muito no teórico e o professor também precisa brincar para aprender

- 29) Se não, teve a oportunidade de participar de formações pedagógicas com a temática do brincar em alguma outra rede de ensino?

Na outra rede que trabalho infelizmente também é no teórico

2. Professora Girassol – Universo de controle

Qual a sua função no momento? Professora

Há quanto tempo exerce a docência? 15 anos

Há quanto tempo está na função atual? 3 anos

Qual sua carga horária semanal nesta escola? 22 horas

Você acumula função com outra rede? Não

Sua idade? 36 anos

Qual curso realizou na 1ª graduação? Pedagogia

Possui mais de uma graduação? Pós-graduação em alfabetização e letramento

Qual(is) outro(s) cursos de graduação realizou? Nenhum outro

Quais cursos você realizou, após a graduação? Vários cursos sobre a formação do material didático.

- 1) Como você define o papel do brincar na Educação Infantil para crianças de cinco anos?

O brincar deve ser leve, prazeroso e direcionado em alguns momentos que eu quero atingir

- 2) Na sua opinião, qual é a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizado das crianças de cinco anos em sua turma?

O brincar carrega consigo vivências, experiências e através disso ajuda no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O brincar também ensina.

- 3) Como você observa o impacto das atividades de brincadeira no dia a dia escolar?

Quando planejado ou direcionado, os impactos são produtivos, porém, em alguns momentos com conflitos também.

4) Quais são os espaços destinados ao brincar na escola para as crianças de sua turma?

Por favor, liste todos os espaços que você lembra e descreva brevemente suas características:

- Brinquedoteca: Vários brinquedos que atingem as idades de 2 a 7 anos.

- Sala: Temos em sala alguns conjuntos, jogos de tabuleiro.

- Temos também em sala na brinquedoteca carros, legos. Um canto com cozinha, ppt, feira e jogos.

- Parque Interno: Brinquedos, gol a gol e piscina de bolinhas.

- Parque Externo: Brinquedos.

- Quadra: Para recreios ou aplicar atividades.

- Quadrinhos: Costumamos usar lá bambolês, amarelinha, entre outros.

5) Você participa ativamente da organização dos espaços de brincadeira para as crianças da sua turma, ou esses espaços já estão preparados quando vocês chegam? Por favor, descreva como você contribui para a configuração desses ambientes e como isso influencia as experiências de brincadeira das crianças.

A maioria dos espaços já são montados. Contribuo na organização e arrumação para aplicar atividades. Influencia sim, principalmente no início do ano, onde temos que definir como brincar nesses espaços e o que vamos usar dentro desse espaço.

6) Caso você participe da organização desse espaço: Quando você participa da organização dos espaços de brincadeira, as crianças da sua turma participam junto com você? Como você envolve as crianças nesse processo e como isso contribui para o desenvolvimento delas?

As tias do apoio são mais ativas nesses espaços, higienizando e organizando. Quando vou montar o espaço, sempre faço sem as crianças

7) Você gostaria que os espaços de brincadeira para as crianças da sua turma fossem diferentes do que são hoje? Se sim, por quê? Por favor, descreva como você gostaria que esses espaços fossem e como isso poderia beneficiar o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Eu gostaria que aqui tivesse um tanque de areia, no mais gosto dos espaços e as crianças também.

8) Em que momento da rotina diária das crianças da sua turma o brincar é incorporado? Como você organiza e planeja esses momentos de brincadeira para garantir que sejam significativos e benéficos para o desenvolvimento e aprendizado das crianças?

Temos uma grade curricular onde seguimos horários e organizo os espaços de brincar somente no planejamento.

9) Na sua opinião, é necessário que haja brinquedos para que as crianças brinquem? Por

quê? Você percebe se há importância dos brinquedos no desenvolvimento e na experiência de brincar das crianças?

Sim, é muito necessário, pois acredito que as crianças aprendem e desenvolvem-se também através da brincadeira.

10) Se sua resposta anterior for sim, na escola, há brinquedos disponíveis e suficientes para as crianças brincarem?

Sim, temos muitos brinquedos para que brinquem o suficiente. Também porque, por mais que tenha alguns brinquedos preferidos, fazemos rodízio.

11) Se sim, quais são eles?

Lego, jogos, carrinhos, moto, boneca, brinquedos de estimulação e brinquedos recicláveis.

12) Onde os brinquedos destinados às crianças da sua turma são armazenados ou disponibilizados na escola? Eles ficam em áreas específicas, como salas de aula, áreas externas ou brinquedotecas?

Temos a brinquedoteca e armários de jogos.

13) Como é organizada a disposição desses brinquedos para o acesso e uso pelas crianças?

Os brinquedos ficam de fácil acesso, somente os fantoches e jogos guardados em armários.

14) Em que momento durante a rotina escolar os brinquedos destinados às crianças da sua turma são disponibilizados para elas? Existe um momento específico do dia em que as crianças têm acesso aos brinquedos, ou eles estão disponíveis durante toda a jornada escolar? Como é organizado esse processo para que as crianças brinquem?

Os brinquedos são destinados no momento da brincadeira, não fica livre.

15) Na sua opinião, os brinquedos disponíveis na escola atendem às necessidades de brincar das crianças de cinco anos em sua turma? Se não, quais tipos de brinquedos você gostaria que estivessem disponíveis e, por favor, explique por que você considera esses brinquedos precisariam compor o brincar das crianças.

Sim, atendem sim, pois são muitos e variados.

16) Na escola, os brinquedos são categorizados como brinquedos de meninos e brinquedos de meninas? Se sim, como funciona essa categorização e distribuição?

Não, todos brincam com que quer.

17) Você acha que a distinção de gênero influencia o brincar das crianças de cinco anos em sua turma de alguma forma? Por favor, explique.

Aqui em nossa instituição não é trabalhado essa questão, então com a minha vivência aqui não consigo responder.

18) Quem é responsável por escolher os brinquedos com os quais as crianças de cinco anos vão brincar na escola? Como é esse processo de seleção e disponibilização dos brinquedos? Você poderia descrever um pouco sobre como essa decisão é tomada e como os brinquedos são adquiridos, introduzidos e rotacionados (caso haja rotação)?

Não existe divisão no espaço por exemplo da brinquedoteca, os brinquedos que estão lá ficam no acervo livre. Só os brinquedos como jogos são separados com faixa etária.

19) Na escola, os brinquedos disponíveis incluem apenas aqueles comprados em lojas, ou

também há “brinquedos que não são necessariamente adquiridos em lojas”? Se sim, quais são esses brinquedos não adquiridos em lojas e como eles são incorporados ao ambiente de brincadeiras?

Nós temos brinquedos comprados e também os reciclados, por exemplo.

- 20) No seu planejamento pedagógico, você inclui propostas de brincadeiras que envolvam o uso de materiais alternativos ou artesanais, que não necessariamente são brinquedos comprados em lojas? Se sim, poderia citar algumas dessas propostas e como elas são incorporadas às atividades de brincar das crianças de sua turma?

Sim, no novo material pedagógico. Temos a proposta 'MAKER', por exemplo, onde geralmente construímos algo.

- 21) Você já teve a oportunidade de propor atividades de construção de brinquedos com as crianças de cinco anos em sua turma? Se sim, poderia compartilhar qual foi a proposta de construção de brinquedo e como foi a experiência de realizar essa atividade com as crianças?

Sim, na proposta MAKER, por exemplo, fizemos uma boia de pote de danone.

- 22) Durante o período em que as crianças de cinco anos de sua turma estão brincando, qual é o seu papel como professora? Como você interage com as crianças durante esse tempo e como você supervisiona as atividades de brincadeira? Você poderia compartilhar algumas estratégias que utiliza?

Fico na observação e na interação com eles.

- 23) Quais são as principais atividades ou brincadeiras em que as crianças de cinco anos de sua turma mais se envolvem durante o período na escola? Você poderia compartilhar algumas das brincadeiras ou jogos mais populares entre as crianças e como você observa o impacto dessas atividades em seu desenvolvimento e interações sociais?

Brincadeiras de correr e pega-pega são as preferidas, quando com brinquedos, preferem bonecas e os meninos boneco, carrinho e bola.

- 24) Durante as atividades de brincadeira das crianças de cinco anos em sua turma, você costuma participar ativamente brincando junto com elas? Se sim, de que forma você se envolve nas brincadeiras e como isso contribui para o desenvolvimento e interação das crianças? Se não, qual é o seu papel enquanto as crianças brincam?

Em alguns momentos sim, eles gostam que brinquemos de pega-pega.

- 25) Como é feita a seleção das brincadeiras durante as atividades na sua turma de crianças? Quem participa desse processo de escolha e como as brincadeiras são decididas? Você poderia compartilhar um pouco sobre os critérios utilizados para escolher as brincadeiras e como elas são introduzidas para as crianças?

Escolhemos juntos quando a brincadeira é direcionada.

- 26) Como é realizado o planejamento das atividades de brincadeira para as crianças de cinco anos em sua turma? Com que frequência essas atividades são planejadas e incorporadas à rotina escolar?

É colocado um planejamento direcionado se tem alguma atividade e livre quando não.

- 27) Você poderia explicar um pouco sobre como você entende os conceitos de jogo, brincar, brincadeira e lúdico na educação infantil? Na sua visão, esses termos são sinônimos ou têm significados diferentes? Como você percebe a relação entre esses conceitos e como eles se manifestam nas atividades desenvolvidas com as crianças de cinco anos em sua turma?

Tem significados porque para cada brincadeira sempre tem um propósito e objetivo a se alcançar.

- 28) Durante seu tempo de docente nesta escola, você já teve a oportunidade de participar de formações pedagógicas com a temática do brincar ou orientações diretas? Se sim, pode comentar como isso impactou sua prática?

Não tivemos com essa proposta. Não quero ser injusta, mas na verdade não me recordo.

- 29) Se não, teve a oportunidade de participar de formações pedagógicas com a temática do brincar em alguma outra rede de ensino?

Sim, já fiz uma formação de cantos de brincadeiras.

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO ESQUIPE GESTORA

1. Equipe Gestora universo experimental

1.1 Diretora Flor de Lótus

Qual a sua função no momento? Diretora Escolar

Há quanto tempo está na função atual? Há 2 anos e 5 meses

Qual sua carga horária semanal nesta escola? 40 horas

Você acumula função com outra rede? Não

Sua idade? 65 anos

Qual curso realizou na 1^a graduação? Psicologia

Possui mais de uma graduação? Sim

Qual(is) outro(s) cursos de graduação realizou? Pedagogia

Quais cursos você realizou, após a graduação? Pós-graduação em Educação Infantil, Pós-graduação em Psicopedagogia, Pós-graduação em Gestão Escolar e outros cursos.

1 - Considerando seu papel de diretora da escola, como você define a importância do brincar na Educação Infantil, especialmente para crianças de cinco anos? Como essa compreensão influencia as políticas e práticas pedagógicas na sua escola em relação ao brincar?

2 - Sabemos que a criança aprende muito ao brincar e que brincando ela vai interagindo, sim lidando melhor com o mundo a sua volta, brincadeira auxilia no desenvolvimento cognitivo, sem falar que é um direito da criança e tudo isso vem ao encontro das nossas práticas e currículo.

3 - Em seu papel de diretora da escola, como você observa e avalia o impacto das atividades de brincadeira no dia a dia escolar? Quais são os indicadores ou evidências que você utiliza para acompanhar esse impacto e como você utiliza essas observações para orientar e apoiar a equipe escolar no aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas ao brincar?

Avalio observando e quando percebo brincadeiras rotineiras sem objetivo, usada só para ocupar o tempo das crianças falamos em reunião pedagógica ou no HTPC sobre o assunto.

4 - Como diretora da escola, quais são os espaços designados para o brincar das crianças em sua unidade escolar? Por favor, forneça uma descrição breve de cada espaço, destacando suas características e como eles são utilizados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Temos vários espaços na escola para o brincar. Temos 2 parques, sendo um deles com brinquedos, casinha de Tarzan e piso Gramado, o outro a balança, gangorra, escorregador, um playground completo. Além disso temos um espaço coberto onde podem brincar com corda, bola e com rodas de brincadeiras. Temos corredora atrás da sala de aulas espaço na entrada da escola onde os professores podem brincar com as crianças e ainda temos o solário e o pátio.

5 - Como diretora da escola, qual é a frequência em que as crianças são levadas aos espaços de brincadeira disponíveis na instituição? Existe um cronograma estabelecido para essas atividades? Por favor, descreva como é o processo de planejamento e organização dessas atividades de brincadeira (quem são os atores envolvidos nisso), incluindo os critérios utilizados para determinar a frequência e a distribuição adequada desses momentos ao longo da semana escolar.

Diariamente as crianças vão aos espaços de brincar. No início do ano é construído um cronograma dos horários com as professoras e coordenadora.

6 - Como diretora da escola, de quem é o papel na organização dos espaços de brincadeira para as crianças da educação infantil? Como é a preparação desses espaços? Quando a equipe docente chega com as crianças já está tudo pronto ou há uma colaboração ativa da equipe para a configuração desses ambientes (professor, criança, PCP, diretor, vice-DUE, etc)?

Existe a colaboração da equipe, conforme a necessidade do professor e cada grupo é responsável em deixar organizado o espaço ao sair dele como guardar os brinquedos não deixando espalhados.

7 - Por favor, descreva como você contribui para a configuração desses espaços e como isso influencia diretamente as experiências de brincadeira das crianças de cinco anos. Como você aplica a verba escolar para a organização e manutenção desses espaços? A equipe escolar participa dos momentos que envolve todo o processo de organização, compras, manutenção, etc?

Contribui solicitando a limpeza dos espaços pela equipe de serviços e supervisionando o trabalho e solicitando consertos e manutenção necessários. Usamos as verbas para a manutenção e compras de brinquedos solicitar o pela equipe escolar (professores) e as crianças

8 - Como diretora da escola, você identifica a necessidade de modificar os espaços de brincadeira destinados às crianças da EI em sua instituição? Se sim, quais seriam as razões para essa mudança? Por favor, descreva como você idealiza que esses espaços sejam, como essa alteração poderá se tornar realidade para impactar positivamente o desenvolvimento e aprendizado das crianças e quem fará parte deste processo?

Precisamos ter uma Quadra para brincadeiras e jogos esportivos e cobertura do parque para as crianças brincarem em dias de chuvas. Também precisamos de um piso adequado, talvez grama sintética para o parque. Toda a equipe faz parte do processo.

9 - Como diretora da escola, qual é a abordagem adotada para incorporar o brincar na rotina diária das crianças da EI em sua instituição? Como você percebe a orientação desses planejamentos dos momentos de brincadeira para assegurar que sejam significativos e promovam o desenvolvimento e aprendizado das crianças?

Brincar faz parte das rotinas da escola, são incentivados e planejados estando previstos no nosso PPP e no currículo da educação de Mauá.

10 - Como diretora da escola, você pode fornecer informações sobre a disponibilidade de brinquedos para as crianças da EI brincarem? São suficientes?

Os brinquedos ficam à disposição dos professores conforme seu plano diário. Precisamos sempre renovar e fazer compras brinquedos novos por que quebram e estragam.

11 - Se a resposta for sim, quais são os tipos de brinquedos disponíveis e quais são eles? Como são selecionados para compra, quem participa desse processo de aquisição.? Se a resposta for não, há um plano de providências em andamento? Por favor, justifique.

Temos várias caixas de brinquedos: caixa de bonecas, caixa de carrinhos, bolas, ferramentas, brinquedos como maleta de profissões, jogos da memória, quebra-cabeça.

12 - Após adquiridos os brinquedos, onde estão disponibilizados, como é realizada a manutenção deles e/ou a reposição e quais são os atores envolvidos na organização dos mesmos?

Ficam guardados em caixas organizadas na sala de professores e nos armários. Os envolvidos na organização são os professores, alunos, auxiliares, enfim toda a equipe.

13 - Enquanto diretora, poderia explicar o processo de seleção e disponibilização dos brinquedos para as crianças de cinco anos na escola? Como é decidido quais brinquedos serão

adquiridos ou disponibilizados e como são introduzidos e rotacionados (caso sejam) ao longo do tempo? Além disso, como você assegura que essa seleção de brinquedos esteja alinhada com os objetivos educacionais da escola e com as necessidades das crianças?

Solicitamos em reunião de HTTP que a professoras escolha um tipo de brinquedo necessário e de interesse das crianças. Conforme a necessidade também solicitam brinquedos que irão utilizar em alguma atividade ou brincadeira nova sugerida pelas crianças ou de acordo com o plano de trabalho da professora.

14 - Como diretora da escola, poderia explicar se os brinquedos disponíveis incluem não apenas aqueles comprados em lojas, mas também 'brinquedos que não são necessariamente adquiridos em lojas'? Se sim, quais são esses brinquedos não adquiridos em lojas e como eles são incorporados ao ambiente de brincadeiras? Como essa diversidade de brinquedos é considerada e gerenciada para garantir experiências de brincadeira enriquecedoras para as crianças, levando em conta a qualidade de ensino e o bom uso das verbas escolares?

Os brinquedos são em sua maioria comprados em lojas. Há uma certa resistência em ter brinquedos não estruturados. Considero que esses brinquedos construídos pelas crianças favorecem muito mais a criatividade delas.

15 - Como diretora da escola, você orienta a equipe pedagógica a incluir propostas de brincadeiras que envolvam o uso de materiais alternativos ou artesanais nos planejamentos pedagógicos? Se sim, poderia compartilhar como essas propostas são integradas às atividades de brincar das crianças de cinco anos na escola, e como isso contribui para os objetivos pedagógicos e para a qualidade geral do ensino?

Sim, já tivemos projetos de brincar com brinquedos de sucatas com a participação dos alunos e pais na confecção dos brinquedos, mas foram projetos pontuais.

16 - Como diretora da escola, você tem acompanhado e orientado a equipe escolar quanto à implementação de atividades de construção de brinquedos para as crianças da EI? Em caso afirmativo, poderia descrever como essa abordagem tem sido integrada ao plano educacional da escola e como você tem garantido o uso eficiente dos recursos disponíveis para promover essas atividades?

Sim, incentivamos o uso também dos brinquedos alternativos e conversamos motivando as professoras a trabalharem com os brinquedos artesanais.

17 - Considerando seu papel de diretora da escola, como você acompanha e orienta a equipe escolar para garantir que as atividades de brincadeira destinadas às crianças da EI estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos estabelecidos pela instituição? Como você

assegura que os recursos financeiros da escola sejam alocados de forma eficiente para promover a qualidade dessas atividades de brincadeira e o desenvolvimento educacional das crianças?

Acompanhe juntamente com a coordenadora e vice-diretora incentivando as atividades de brincadeiras que estão previstas em nosso currículo. As verbas são direcionadas conforme necessidades apontadas.

18 - Como diretora da escola, quais são as principais atividades ou brincadeiras que você observa das crianças da EI durante o período letivo? Você poderia compartilhar de que forma você orienta e apoia a equipe escolar para que desenvolvam atividades de brincadeira que sejam adequadas e promovam o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que os recursos escolares sejam utilizados de forma eficaz para esse fim?

Observo brincadeiras com peças de montar, pinos mágicos, quebra-cabeça, jogo da memória em sala de aula e fora dela brincadeiras com bola, corda e com brinquedos de casinha, bonecas, carrinhos e no parque da escola.

19 - Como a diretora da escola, você orienta a equipe para se envolver nas atividades de brincadeira das crianças da EI? Você considera isso importante? Se sim, em que medida, você sendo a diretora pode participar incentivando que docentes, PCP e equipe escolar participe ativamente das brincadeiras e de que maneira esse envolvimento contribui para o desenvolvimento e interação das crianças? Você considera que é possível garantir que as atividades de brincar sejam conduzidas de forma adequada e enriquecedora para as crianças? De que forma?

Procuramos sempre motivar e orientar para que os professores incluam brincadeiras em suas atividades diárias e consideramos que a equipe escolar pode participar o que gera mais segurança e confiança das crianças durante essas atividades.

20 - Sendo a diretora escolar, há a possibilidade de saber Quais são os procedimentos adotados para garantir uma variedade de brincadeiras adequadas ao desenvolvimento das crianças da EI? A diretora se envolve nessa questão de critérios para a escolha das brincadeiras e de alguma forma toma conhecimento de quem participa desse processo de decisão?

Os procedimentos adotados estão no cronograma de atividades diárias e nos planos de trabalho. A coordenadora sempre nos passa a discussões realizadas em HTPC sobre o assunto e também observamos as atividades realizadas na escola.

21 - Como você supervisiona a equipe escolar para garantir que as atividades de brincadeira para as crianças de cinco anos sejam planejadas e incorporadas à rotina escolar de

forma eficaz? Quais são as estratégias adotadas para assegurar que o planejamento de uso das verbas escolares seja direcionado para proporcionar experiências de brincar de qualidade e que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos?

Acompanho através da observação diária, dos cronogramas de trabalho e plano de trabalho dos professores.

22 - Como diretora da escola, qual é a sua compreensão dos conceitos de jogo, brincar, brincadeira e lúdico na educação infantil? Em sua perspectiva, esses termos são sinônimos ou possuem significados distintos? Você percebe inter-relação entre eles? Se sim, de que forma eles se refletem nas atividades desenvolvidas com as crianças de cinco anos na escola?

Esses termos fazem parte do universo da criança, e sem perceber, nos jogos e brincadeiras a criança interage, socializa, desenvolve várias habilidades cognitivas e de forma prazerosa e aprendem, expõem seus sentimento, exploram e se reinventam nesse mundo lúdico.

1.2 Vice-Diretora Branquinha

Qual a sua função no momento? Vice-diretora escolar

Há quanto tempo está na função atual? 2 anos

Qual sua carga horária semanal nesta escola? 40 horas

Você acumula função com outra rede? não

Sua idade? 59 anos

Qual curso realizou na 1^a graduação? Letras

Possui mais de uma graduação? Sim

Qual(is) outro(s) cursos de graduação realizou? Pedagogia

Quais cursos você realizou, após a graduação? Pós-graduação em Administração escolar, Pós-graduação em Supervisão Escolar, Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1 - Considerando seu papel de vice-diretora da escola, como você define a importância do brincar na Educação Infantil, especialmente para crianças de cinco anos? Como essa compreensão influencia as políticas e práticas pedagógicas na sua escola em relação ao brincar?

Ao meu olhar, entendo o brincar como um dos momentos mais importantes do processo

ensino-aprendizagem. Ele permite à criança se socializar, expressar suas emoções e habilidades de maneira espontânea e prazerosa. Através do explorar, construir, pensar, sentir e movimentar-se, as crianças revelam seus sentimentos e vivências. Tais experiências e observações nos permitem a elaboração de um plano de trabalho pedagógico mais coeso e focado à realidade do educando.

2 - Em seu papel de vice-diretora da escola, como você observa e avalia o impacto das atividades de brincadeira no dia a dia escolar? Quais são os indicadores ou evidências que você utiliza para acompanhar esse impacto e como você utiliza essas observações para orientar e apoiar a equipe escolar no aprimoramento das práticas pedagógicas relacionadas ao brincar?

Este é um momento rico no que diz respeito à aprendizagem. Através dos desafios e avanços, ampliamos nosso olhar. Com isso, são realizados possíveis ajustes nas orientações para a equipe, com o intuito de acolher cada criança em seus desafios e valorizar cada avanço.

3 - Como vice-diretora da escola, quais são os espaços designados para o brincar das crianças em sua unidade escolar? Por favor, forneça uma descrição breve de cada espaço, destacando suas características e como eles são utilizados para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Temos vários: Pátio coberto – possibilita tanto atividades livres como dirigidas; Parque ecológico – permite o contato com a natureza (grama, terra, árvores – exploração sensorial); Parque estrutural (balanços, escorregador, pontes, escadas...); solário – permite jogos de encaixes, montagem e contato direto com a luz do sol, o que entendemos ser muito importante, pois muitos alunos vivem em apartamentos. Além da sala de aula, que permite ao professor criar um ambiente rico para o brincar direcionado.

4 - Como vice-diretora da escola, qual é a frequência em que as crianças são levadas aos espaços de brincadeira disponíveis na instituição? Existe um cronograma estabelecido para essas atividades? Por favor, descreva como é o processo de planejamento e organização dessas atividades de brincadeira (quem são os atores envolvidos nisso), incluindo os critérios utilizados para determinar a frequência e a distribuição adequada desses momentos ao longo da semana escolar.

Visto a importância desta atividade, ela compõe a grade de aulas diária do professor. Existe

um cronograma destinado aos espaços do brincar, e os grupos são organizados de maneira a garantir que essa atividade esteja presente diariamente, em pelo menos um espaço, proporcionando um aprendizado único para o educando. Na observação, podemos perceber o quanto são enriquecedores os brinquedos e brincadeiras.

5 - Como vice-diretora da escola, de quem é o papel na organização dos espaços de brincadeira para as crianças da educação infantil? Como é a preparação desses espaços? Quando a equipe docente chega com as crianças, já está tudo pronto ou há uma colaboração ativa da equipe para a configuração desses ambientes (professor, criança, PCP, diretor, vice-DUE, etc)?

Há uma colaboração de todos os envolvidos, desde a equipe de higienização e conservação até professores e os próprios alunos, que são orientados a usar e guardar. Os professores, mediante o planejamento semanal, já selecionaram o material didático a ser utilizado em cada espaço.

6 - Por favor, descreva como você contribui para a configuração desses espaços e como isso influencia diretamente as experiências de brincadeira das crianças de cinco anos. Como você aplica a verba escolar para a organização e manutenção desses espaços? A equipe escolar participa dos momentos que envolvem todo o processo de organização, compras, manutenção, etc?

Com a visitação frequente aos espaços, percebemos as necessidades de manutenção e reposição dos brinquedos, bem como dos espaços. Contribuir para que o brincar aconteça de maneira que favoreça o desenvolvimento completo da criança é o nosso dever. Existe, sempre que necessário, a consulta aos professores sobre as necessidades e interesses dos alunos para a aquisição de brinquedos com verba federal ou de recursos próprios. A manutenção dos espaços é realizada pelos órgãos competentes da PMM, solicitados através de documento interno. Na impossibilidade, é utilizada a verba da APM para contratação de serviços.

7 - Como vice-diretora da escola, você identifica a necessidade de modificar os espaços de brincadeira destinados às crianças da EI em sua instituição? Se sim, quais seriam as razões para essa mudança? Por favor, descreva como você idealiza que esses espaços sejam, como essa alteração poderá se tornar realidade para impactar positivamente o desenvolvimento e aprendizado das crianças e quem fará parte deste processo?

Passamos por uma reforma há pouco tempo, onde os espaços do brincar também foram

contemplados. Todo investimento em melhorias para este feito é bem-vindo. Temos o projeto da pintura de um circuito no espaço “Parque Coberto”.

8 - Como vice-diretora da escola, qual é a abordagem adotada para incorporar o brincar na rotina diária das crianças da EI em sua instituição? Como você percebe a orientação desses planejamentos dos momentos de brincadeira para assegurar que sejam significativos e promovam o desenvolvimento e aprendizado das crianças?

Entendo que o brincar tem um amplo campo de aprendizagem com diversas habilidades que possibilitam o desenvolvimento integral da criança. Portanto, transitamos por diversas abordagens de maneira a aprender as individualidades dos alunos. Observar a satisfação e o interesse por essa atividade é o que nos faz entender que a aprendizagem está sendo significativa.

9 - Como vice-diretora da escola, você pode fornecer informações sobre a disponibilidade de brinquedos para as crianças da EI brincarem? São suficientes?

Sim. Procuramos adquirir a quantidade de brinquedos de acordo com o número de alunos por sala. Eles são organizados em caixas devidamente identificadas que ficam à disposição, sob a responsabilidade dos professores. A cada verba que recebemos, reservamos uma parcela para reposição desses brinquedos.

10 - Se a resposta for sim, quais são os tipos de brinquedos disponíveis e quais são eles? Como são selecionados para compra, quem participa desse processo de aquisição? Se a resposta for não, há um plano de providências em andamento? Por favor, justifique.

Os brinquedos são adquiridos de acordo com a faixa etária. A seleção para compras é realizada pelos professores, pelo professor coordenador, AAIs e ADIs. Os baús de brinquedos são formados por carrinhos diversos, bonecas, utensílios de casinha, peças de montagem, ferramentas de brinquedo, entre outros, como mercadinho e centro de saúde.

11 - Após adquiridos os brinquedos, onde estão disponibilizados, como é realizada a manutenção deles e/ou a reposição e quais são os atores envolvidos na organização dos mesmos?

Os brinquedos estão disponibilizados em caixas/baús identificados conforme a classificação. Sempre que necessário, é realizada a manutenção ou reposição. Isto é feito após supervisão da equipe de apoio e/ou professores.

12 - Enquanto vice-diretora, poderia explicar o processo de seleção e disponibilização dos brinquedos para as crianças de cinco anos na escola? Como é decidido quais brinquedos serão adquiridos ou disponibilizados e como são introduzidos e rotacionados (caso sejam) ao longo do tempo? Além disso, como você assegura que essa seleção de brinquedos esteja alinhada com os objetivos educacionais da escola e com as necessidades das crianças?

O processo de seleção dos brinquedos se dá através de pesquisas realizadas junto ao corpo docente e coordenação pedagógica, observando as necessidades e faixa etária, bem como planos de trabalho dos professores que estão em concordância com o currículo escolar. De acordo com as verbas, são adquiridas e disponibilizadas para uso. O professor tem a liberdade de fazer uso quando necessário sob a supervisão do PCP, através de reuniões semanais, para garantir que esta atividade esteja presente de maneira verdadeira e significativa.

13 - Como vice-diretora da escola, poderia explicar se os brinquedos disponíveis incluem não apenas aqueles comprados em lojas, mas também "brinquedos que não são necessariamente adquiridos em lojas"? Se sim, quais são esses brinquedos não adquiridos em lojas e como eles são incorporados ao ambiente de brincadeiras? Como essa diversidade de brinquedos é considerada e gerenciada para garantir experiências de brincadeira enriquecedoras para as crianças, levando em conta a qualidade de ensino e o bom uso das verbas escolares?

Através de reuniões e aulas de formação aos pais e profissionais, discutimos a importância de reciclar e ressignificar periodicamente. Realizam-se oficinas para construção e ressignificação de brinquedos com materiais diversos, que serão inseridos nos baús de brinquedos e farão parte das atividades. O projeto meio ambiente favorece uma discussão e conscientização dos educandos na utilização desses materiais.

14 - Como vice-diretora da escola, você orienta a equipe pedagógica a incluir propostas de brincadeiras que envolvam o uso de materiais alternativos ou artesanais nos planejamentos pedagógicos? Se sim, poderia compartilhar como essas propostas são integradas às atividades de brincar das crianças de cinco anos na escola, e como isso contribui para os objetivos pedagógicos e para a qualidade geral do ensino?

O projeto meio ambiente, através de palestras e reuniões, favorece a conscientização dos profissionais e da comunidade escolar para o uso e confecção de brinquedos com materiais

alternativos e artesanais. As oficinas realizadas com pais, alunos e profissionais trazem grandes aprendizados.

15 - Como vice-diretora da escola, você tem acompanhado e orientado a equipe escolar quanto à implementação de atividades de construção de brinquedos para as crianças da EI? Em caso afirmativo, poderia descrever como essa abordagem tem sido integrada ao plano educacional da escola e como você tem garantido o uso eficiente dos recursos disponíveis para promover essas atividades?

Sim, essa abordagem está inserida no nosso PPP através do projeto meio ambiente, que orienta sobre como a criança pode cuidar do meio ambiente com atividades divertidas, uma delas é a confecção de brinquedos com materiais reciclados. Temos um olhar cuidadoso sobre todos os recursos financeiros que a escola recebe, que são criteriosamente distribuídos entre os setores de acordo com as necessidades. Neste caso, o investimento de recursos da escola é quase zero, pois a ressignificação dos materiais é o que faz acontecer a atividade.

16 - Considerando seu papel de vice-diretora da escola, como você acompanha e orienta a equipe escolar para garantir que as atividades de brincadeira destinadas às crianças da EI estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos estabelecidos pela instituição? Como você assegura que os recursos financeiros da escola sejam alocados de forma eficiente para promover a qualidade dessas atividades de brincadeira e o desenvolvimento educacional das crianças?

Através da observação diária, detectamos os avanços e pontos a melhorar, onde orientamos e subsidiamos o PCP para as discussões na reunião de planejamento e reuniões semanais. A utilização efetiva e a resposta do aprendizado através dos alunos mostram que o investimento foi correto.

17 - Como vice-diretora da escola, quais são as principais atividades ou brincadeiras que você observa das crianças da EI durante o período letivo? Você poderia compartilhar de que forma você orienta e apoia a equipe escolar para que desenvolvam atividades de brincadeira que sejam adequadas e promovam o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que os recursos escolares sejam utilizados de forma eficaz para esse fim?

Observamos muitas brincadeiras que não são compatíveis com a idade de nossos alunos, reflexos das redes sociais e meios de comunicação. Brincadeiras que estimulam comportamentos de violência e desrespeito foram identificadas. Diante dessas observações,

reservamos um momento de formação com palestras e reflexões para ressignificar essas atividades, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno. As brincadeiras de rua que eram utilizadas antigamente são sugestões para resgate e retomada, tanto junto aos profissionais como aos pais.

18 - Como a vice-diretora da escola, você orienta a equipe para se envolver nas atividades de brincadeira das crianças da EI? Você considera isso importante? Se sim, em que medida você, sendo a vice-diretora, pode participar incentivando que docentes, PCP e equipe escolar participem ativamente das brincadeiras e de que maneira esse envolvimento contribui para o desenvolvimento e interação das crianças? Você considera que é possível garantir que as atividades de brincar sejam conduzidas de forma adequada e enriquecedora para as crianças? De que forma?

O trabalho administrativo exige muito tempo e atenção do vice-diretor. Porém, no planejamento semanal, é destinado um tempo para observação desses momentos. A todo instante, dentro do ambiente escolar, nosso olhar é pedagógico, o que nos possibilita fazer orientações e adequações junto ao PCP e equipe. Ter uma equipe comprometida não é fácil, principalmente devido à rotatividade dos profissionais. Além das demandas diárias, garantir que todos atuem com qualidade exige muito esforço, mas é um esforço incansável para que isso aconteça.

19 - Sendo a vice-diretora escolar, há a possibilidade de saber quais são os procedimentos adotados para garantir uma variedade de brincadeiras adequadas ao desenvolvimento das crianças da EI? A vice-diretora se envolve nessa questão de critérios para a escolha das brincadeiras e de alguma forma toma conhecimento de quem participa desse processo de decisão?

Sim, através do planejamento das atividades. Participo periodicamente dos HTPCs e lanço sugestões para o brincar. Sugiro ao PCP aulas práticas nos espaços de brincar para que o docente tenha vivência. O critério de escolha da brincadeira que será utilizada durante o processo fica mais a cargo do PCP. Na função de vice-diretor, é importante retomar sempre as questões que percebo estar em defasagem na aplicação.

20 - Como você supervisiona a equipe escolar para garantir que as atividades de brincadeira para as crianças de cinco anos sejam planejadas e incorporadas à rotina escolar de forma eficaz? Quais são as estratégias adotadas para assegurar que o planejamento de uso das

verbas escolares seja direcionado para proporcionar experiências de brincar de qualidade e que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos?

Ao andar pela escola, meu olhar sempre é de observação, tanto dentro da sala quanto nos espaços extraclasses onde as atividades envolvem brinquedos e brincadeiras. Essas observações são indicadores para mensurar se o que temos discutido e orientado está sendo cumprido e servem para aprimorar as discussões. Dentro desse movimento, avaliamos quais espaços precisam de mais investimento de recursos financeiros. Medimos os itens citados anteriormente com métodos que favorecem o aprimoramento do conhecimento e das habilidades de forma significativa. A interação entre os educandos, utilizando ludicidade, jogo, brincar e brincadeira, contribui para que o processo de ensino-aprendizagem avance com prazer.

21 - Como vice-diretora da escola, qual é a sua compreensão dos conceitos de jogo, brincar, brincadeira e lúdico na educação infantil? Em sua perspectiva, esses termos são sinônimos ou possuem significados distintos? Você percebe inter-relação entre eles? Se sim, de que forma eles se refletem nas atividades desenvolvidas com as crianças de cinco anos na escola?

Os termos acima mencionados possuem significados diferentes. O jogo estabelece normas ou regras que exigem concentração, tensão e maior percepção. A presença desses elementos favorece resultados positivos. O brincar traz mais espontaneidade e divertimento. A brincadeira permite a criatividade e o faz de conta. O lúdico é a junção de todas essas necessidades e traz um prazer e aprendizado significativo para o aluno.

1.3 PCP Rosa

Qual a sua função no momento? Professora Coordenadora Pedagógica

Há quanto tempo está na função atual? 2 anos nesta unidade escolar, mas com experiência na função de 4 anos.

Qual sua carga horária semanal nesta escola? 40 horas

Você acumula função com outra rede? Não

Sua idade? 62 anos

Qual curso realizou na 1^a graduação? Pedagogia

Possui mais de uma graduação? Não
 Qual(is) outro(s) cursos de graduação realizou?
 Quais cursos você realizou, após a graduação? Pós-graduação em Docência no Ensino Superior, Pós-graduação em Gestão Escolar: orientação e supervisão, Pós-graduação em Ludopedagogia, Pós-graduação em Diversidade na aprendizagem, Pós-graduação em Educação Inclusiva. Extensões em: Gestão Pedagógica, Transtornos invasivos do desenvolvimento, transtorno de comportamento, estratégias inclusivas, dentre outros cursos.

1 - Como você define o papel do brincar na Educação Infantil para crianças de cinco anos, especialmente em relação ao desenvolvimento infantil e ao trabalho da professora em sala de aula? Como você orienta e apoia a docente para promover experiências de brincar significativas e adequadas à faixa etária das crianças em sua escola?

O brincar é um direito, a criança quando brinca define quando e como fazer, ou seja, tomada de decisão, ação é conduzida pela criança, busca explorar, criar, decidir, fazer suas próprias regras, enfim, desenvolve habilidades e vivência o prazer. Toda formação que leva ao grupo, não é pronta causa provocações e assim utiliza também a vivência dos professores e acontece a troca de experiências, que é fundamental para uma boa prática.

2 - Na sua opinião, qual é a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizado das crianças de cinco anos na Educação Infantil? Como você percebe que o brincar contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras dessas crianças? Como você orienta a professora para criar um ambiente propício ao brincar em sua sala de aula e integrar atividades de brincar de forma significativa no currículo?

O aluno como protagonista, porém é preciso que o professor tenha intencionalidade no momento do brincar. Percebe-se claramente mudanças significativas em contexto geral e principalmente com significado ao aluno.

3 - Como você observa o impacto das atividades de brincadeira no dia a dia escolar das crianças de cinco anos na turma de uma professora? É possível fazer essa observação? Quais benefícios específicos você percebe que essas atividades trazem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças? Além disso, como você avalia a integração das atividades de brincar nos objetivos educacionais da escola e como isso se reflete na prática da professora?

Importante citar que é brincadeira é uma ferramenta para a criança se expressar, aprende e se desenvolve. O professor tem que ter um olhar atento e uma escuta ativa. Quando uma criança brinca de casinha ela reproduz sua família e como se relacionam. Neste momento

entra a observação, dentre vários outros momentos é possível perceber a criança reproduzindo algo do seu dia a dia. E a medida que se observa é possível verificar as emoções que trazem.

4 - Quais são os espaços destinados ao brincar na escola para as crianças de sua turma? Por favor, liste todos os espaços que você lembra e descreva brevemente suas características, incluindo áreas internas e externas. Como esses espaços são utilizados pelas crianças durante as atividades de brincadeira? Além disso, como você orienta a professora a aproveitar ao máximo esses espaços para promover experiências significativas de brincar para as crianças?

Importante identificar o eixo fundante do momento, foco principal(a intencionalidade). Temos como espaços: o parque ecológico (piso de grama, terra, flores), parque de piso (brinquedos variados, autorizado e amplo), espaço coberto (brinquedos variados, e espaço para comer, jogar bola), nos arredores da escola espaços para caminhar, explorar, uma vez que temos árvores frutíferas, flores diversas, pássaros diversos, animais (saruê, pelicanos, lagarto, bem-te-vi), gostam muito da tenda de leitura, contamos também com um amplo salário com brinquedos (normalmente no verão, tomam banho de mangueira). Contém brinquedos variados. Em sala de aula, brincam com peças de montar, pequeno engenheiro, massinha de modelar

5 - Como PCP, qual é a orientação fornecida às professoras da educação infantil em relação à frequência das visitas aos espaços de brincadeira disponíveis na escola para as crianças de cinco anos? Existe um dia específico para isso? Além disso, como você enfatiza a importância de integrar regularmente as atividades de brincadeira à rotina escolar para garantir o desenvolvimento integral das crianças? Como você assegura que essas atividades estejam alinhadas aos objetivos educacionais da escola e como você observa seu cumprimento?

Os espaços são utilizados todos os dias, é feito pela PCP, juntamente com os professores um cronograma onde todos brincam todos os dias em revezamento de espaços.

6 - Como PCP, de quem é o papel na organização dos espaços de brincadeira para as crianças da educação infantil? Quando a equipe docente chega com as crianças já está tudo pronto ou há uma colaboração ativa da equipe para a configuração desses ambientes (professor, criança, PCP, diretor, vice-DUE, etc)? Por favor, descreva como você contribui para a configuração desses espaços e como isso influencia diretamente as experiências de brincadeira das crianças de cinco anos.

Os espaços estão sempre prontos, qualquer mudança de acordo com os propósitos dos alunos e professora a equipe se empenha para realizar

7 - Como você orienta as docentes sobre a importância da organização dos espaços de brincadeira para promover o desenvolvimento integral das crianças e como você garante que esses ambientes estejam alinhados aos objetivos educacionais da escola?

A função de PCP é acompanhar, questionar, observar e principalmente incluir em suas informações semanais assuntos pertinentes a brincadeiras e interação.

8 - Como PCP, você visualiza alguma oportunidade de aprimoramento nos espaços de brincadeira destinados às crianças da EI? Em caso afirmativo, quais são as áreas específicas que você gostaria de melhorar e por quê? Por favor, compartilhe sua visão de como esses espaços poderiam ser aprimorados para enriquecer a experiência de brincadeira das crianças e promover seu desenvolvimento e aprendizado de forma mais eficaz e quem seriam os atores responsáveis para que isso acontecesse

Sim ponto estamos planejando criar um espaço para arte ponto na parte coberta, para que os alunos criem, imaginem. Teremos tinta, argila, telas, pincéis, dentre outros materiais. Desenvolve a criatividade, o imaginário, texturas.

9 - Como PCP, qual é o papel do brincar na rotina diária das crianças da educação infantil de cinco anos na sua escola? Como você coordena e orienta a organização desses momentos de brincadeira para garantir que sejam integrados de maneira significativa e alinhados aos objetivos educacionais da instituição, promovendo assim o desenvolvimento holístico das crianças?

Como disse antecipadamente, tudo passa pela formação em HTTP c ponto interações, brincadeiras, ludicidade, intencionalidade. Impossível alcançar objetivos, utilizar estratégias, metodologias, sem conhecimento. As formações têm essa função de estudo.

10 - Qual é sua visão sobre a necessidade de brinquedos para as crianças brincarem na educação infantil? Por favor, explique sua perspectiva sobre a importância ou não dos brinquedos no desenvolvimento e na experiência de brincar das crianças de cinco anos, considerando seu papel na promoção de formação à docente neste quesito.

Os brinquedos são essenciais, é com eles que a criança interpreta, reinventa o mundo; E se sente pertencente, protagonista neste mundo ponto o imaginário versus a realidade. Com relação ao docente o trabalho é voltado ao olhar atento e escuta ativa.

11 - Poderia me informar se na escola há brinquedos disponíveis suficientemente para as crianças de cinco anos brincarem

Sim. Temos uma variedade de brinquedos disponíveis aos alunos; Porém a vida útil é pouca, pelo manuseio constante. Mas temos a preocupação de repor sempre os brinquedos danificados, para que possamos sempre ter o suficiente para as crianças.

12 - Em caso afirmativo, poderia descrever brevemente quais tipos de brinquedos estão disponíveis e quais seriam eles?

Jogos de montar, pequeno engenheiro, pelúcia, fantoches, bonecas brancas e negras, bolas, carrinhos, fogão, panelas, caixa de supermercado, dinheiro, dentre outros.

13 - Como PCP, poderia me informar onde os brinquedos destinados às crianças da educação infantil são armazenados ou disponibilizados na escola? Eles ficam em áreas específicas, como salas de aula, áreas externas ou brinquedotecas?

Temos um espaço na sala dos professores, alguns ficam em sala de aula, no espaço coberto temos caixas com brinquedos variados.

14 - Para isso, gostaria de saber qual é sua orientação às docentes para a organização desses brinquedos nos diversos espaços (se houver) de brincadeiras.

Após o uso, o grupo de alunos e professoras organizam o espaço juntos. Organização e cuidados também é pedagógico.

15 - Poderia me explicar em que momento durante a rotina escolar os brinquedos destinados às crianças de cinco anos da turma são disponibilizados para elas? Existe um momento específico do dia em que as crianças têm acesso aos brinquedos, ou eles estão disponíveis durante toda a jornada escolar? Gostaria de compreender como é sua orientação à professora sobre esse processo para que as crianças possam brincar e como isso se alinha aos objetivos pedagógicos da escola?

A professora quando vem para a sala de aula, traz uma intencionalidade e a partir disso e pela observação do grupo se distribui o tempo. Ludicidade não precisa ter brinquedo propriamente brincadeiras cantadas, resgate de brincadeiras(ciranda, corre cotia), são formas também de desenvolver alguns valores, atitudes, empatia.

16 - Gostaria de saber sua avaliação sobre se os brinquedos disponíveis na escola atendem às necessidades de brincar das crianças. Caso contrário, quais tipos de brinquedos você acredita que seriam mais adequados e por que considera esses brinquedos mais apropriados para o brincar das crianças?

Os brinquedos disponíveis atendem às necessidades das crianças, porém temos o cuidado de sempre observar e ouvir quando podem algum brinquedo que não temos ponto certamente entrará na lista de compras. São apropriados para este momento de brincar, percebe-se através da observação a satisfação e prazer deste momento.

17 - Gostaria de saber como é a categorização dos brinquedos na escola em relação a brinquedos destinados a meninos e meninas. Existe essa categorização e distribuição? Em caso afirmativo ou negativo, poderia descrever como funciona esse processo?

Na verdade não existe essa separação, todos têm livre acesso a qualquer brinquedo, lembrando que temos uma linha de trabalho voltada a questões raciais, de gênero, gordofobia, povos originários.

18 - Você acha que essa distinção de gênero influencia o brincar das crianças de cinco anos em sua turma de alguma forma? Por favor, explique.

Quando falamos em distinção de gênero, sabemos que uma maioria, vem da família (isso é cultural), a escola tem que desconstruir alguns conceitos, como por exemplo a distinção de gênero.

19 - Há possível influência ou não, da distinção de gênero nos brinquedos disponíveis e no brincar das crianças da educação infantil? Você percebe alguma influência significativa nesse sentido? Se sim, ou não, poderia compartilhar suas observações com relação ao brincar na escola?

Se tem na resposta anterior; acho que atende também a essa questão.

20 - Quem a escola ouve para selecionar e comprar os brinquedos que serão disponibilizados para crianças da EI na escola?

(como é esse processo e quem são os envolvidos; como vocês alinharam essa decisão com os objetivos do currículo/plano/proposta da rede)?

A seleção de compra de brinquedos é feita com o grupo de professores, ADIs, AEIs e PCP, são listadas entregues a direção para a compra. Buscamos sempre alinhar e justificar o porquê das escolhas. Não se trata de uma compra sem objetivos. Por exemplo, compra de utensílios de cozinha infantil: retratar a realidade que vive com a família.

21 - Na escola tem materiais não-estruturados disponíveis para as crianças brincarem?
Sim Não.

Se sim, quais são eles, onde ficam e em que momento as crianças brincam com eles?

Justificou não, por conta do armazenamento, mas sempre que instalamos um projeto, solicitamos às famílias. No ano passado fizemos uma mostra cultural, com brinquedos feitos de materiais reaproveitáveis. Este ano com o nosso projeto horta a cerca foi feita pelas crianças, com materiais enviado pelas famílias (garrafa pet transparente). Os alunos colocaram papel crepom de várias cores e água. Bem colorida.

22 - Se a resposta anterior for afirmativa, você orienta as professoras sobre o uso de materiais não-estruturados, explicando por que devem ser utilizados e como propor sua utilização às crianças, a fim de incluir propostas de brincadeiras que envolvam esses materiais?
Sim Não.

Se a resposta for sim, poderia compartilhar uma/algumas dessa(s) proposta(s)?

Dentro desta proposta de uso de materiais alternativos, envolve também nosso projeto de meio ambiente. Os professores pesquisam, discutimos e trocamos em HTPC, mas o mais significativo é a participação dos alunos na montagem de brinquedos e como brincar. Temos o projeto “olho vivo”, os alunos confeccionaram uma garrafinha de refrigerante para deixar de

lembrete às famílias para armazenar e descartar em local apropriado o óleo utilizado ponto UE tem local apropriado, quando ouvi esta campanha, houve uma adesão intensa das famílias.

23 - Você já incentivou ou orientou os professores a proporem atividades de construção de brinquedos com as crianças da EI? Se sim, poderia compartilhar exemplos de propostas de construção de brinquedos que foram implementadas e como essas atividades contribuíram para o desenvolvimento das crianças e para os objetivos pedagógicos da escola?

Incentivos e orientações são sempre elencados no grupo ponto no mês de abril indígena, trabalhando a cultura deste povo, destacamos algumas particularidades das crianças indígenas, inclusive brincadeiras. Nesta proposta construímos uma peteca, com folhas de revistas velhas, revestidos de papel crepom. Construímos como adereço das crianças indígenas uma pulseira com o material escolhido na nossa escola, foi bem significativa como vivência dentro da educação indigenista. Os Materiais utilizados foram: folhas, flores, gravetos, pedrinhas.

24 - Qual é o papel, que você enxerga como possível, da professora durante o período em que as crianças da EI estão envolvidas em atividades de brincadeira? Como você orienta e supervisiona a atuação da professora durante esse tempo? Além disso, poderia compartilhar algumas estratégias que considera eficazes para garantir um ambiente de brincadeira seguro e enriquecedor para as crianças?

A observação é a chave em um sentido bem amplo ponto atenção dos professores é essencial: locomoção, poder de decisão (escolha do brinquedo), correr, pular, resolver conflitos, criar novas funções para alguns brinquedos. Com todo este olhar atento teremos bons requisitos, tanto individual quanto coletivo. Momento rico!

25 - Quais são as principais atividades ou brincadeiras que você observa em que as crianças da EI da escola mais se envolvem durante o período letivo? Você poderia compartilhar algumas das brincadeiras ou jogos, ou brincar mais populares entre as crianças e como você percebe o impacto dessas atividades em seu desenvolvimento e interações sociais? Como você orienta, apoia e acompanha os professores para que desenvolvam atividades de brincadeira que sejam adequadas e promovam o desenvolvimento integral das crianças?

O acompanhamento do PCP é primordial, as brincadeiras que mais trazem socialização, é o momento de parque e peças de montar, percebe-se a imaginação e criatividade, ao perguntar: que construção é essa? A explicação é surpreendente ponto ano passado fizemos um trabalho com parceria do SEBRAE, sobre jogos. Os grupos montaram salas de jogos sem celular foi realmente gritante a participação de todos mediante jogos criados ou reformulados pelo grupo de alunos, professoras, gestão (PCP).

26 - Enquanto PCP, você orienta e incentiva as docentes a participarem dos momentos das brincadeiras na Educação Infantil? De que maneira você as orienta sobre o papel delas enquanto as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas? Por favor, compartilhe exemplos de como essa orientação é aplicada na prática.

Nos momentos de brincadeira a orientação dada é: intervir quando necessário (momentos que apresentem perigo). Observar coordenação motora, socialização, poder de escolha, falas, interação. Estes momentos podem gerar apontamentos necessários para as professoras no que retomar, ou inserir, ou trabalhar em sala de aula. Olhar e escuta ativa.

27 - Estando como PCP, como você orienta e supervisiona a seleção das brincadeiras durante as atividades na turma de crianças de cinco anos? Quais são os procedimentos adotados para garantir uma variedade de brincadeiras adequadas ao desenvolvimento das crianças? Além disso, como são estabelecidos os critérios para a escolha das brincadeiras e quem participa desse processo de decisão? Por favor, descreva como a PCP se envolve nesse processo e como assegura que as brincadeiras escolhidas estejam alinhadas com os objetivos educacionais da instituição/rede municipal.

O currículo é estudado que tem como eixo estudantil: interações e brincadeiras, dessa forma as orientações são: a escuta ativa, olhar atento e o aluno como protagonista. Visito às salas ou espaços sempre que convidada para formar um passeio pedagógico sobre algumas ações em sala. Participo ativamente dos grupos sempre seguindo, motivando, parabenizando os docentes e alunos. Uma vez, tendo o aluno como protagonista as ações estarão sempre buscando a descoberta, construir do conhecimento e experimentando novas situações

28 - Como você coordena e supervisiona o planejamento das atividades de brincadeira destinadas às crianças da EI na escola? Quais são os procedimentos para garantir que essas atividades sejam planejadas de forma consistente e integradas à rotina escolar? Como são definidos os critérios para a frequência dessas atividades ao longo do período letivo?

Estamos passando por um processo de mudanças e desconstrução. O planejamento de atividades hoje vem fazendo um caminho bem diferenciado. Alunos + centro de interesse + planejamento de ações e experimentações(aluno), dentro do processo de aprendizagem.

29 - Como coordenadora pedagógica, qual é a sua compreensão dos conceitos de jogo, brincar, brincadeira e lúdico na educação infantil? Em sua perspectiva, esses termos são sinônimos ou possuem significados distintos? Há inter-relação entre esses conceitos? Se sim, de que forma eles se refletem nas atividades desenvolvidas com as crianças da EI na escola?

Tem significados distintos, porém jogo, brincar, brincadeira e lúdico, trazem prazer a criança, cabe lembrar que o lúdico abraça todos eles; e se torna indispensável na socialização.

Jogo - regras próprias, brinquedo - objeto que leva a brincar, brincadeira são os jogos, fantasia com brinquedos, envoltos na ludicidade. Lembrando que o ato de brincar, constrói a personalidade e seu aprendizado.

2. Universo de Controle

1. Coordenadora Violeta

Qual a sua função no momento? Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Há quanto tempo está na função atual? 13 anos

Qual sua carga horária semanal nesta escola? 44 horas

Você acumula função com outra rede? Não

Sua idade? 49 anos

Qual curso realizou na 1ª graduação? Pedagogia

Possui mais de uma graduação? Não

Qual(is) outro(s) cursos de graduação realizou?

Quais cursos você realizou, após a graduação? Pós-graduação em Psicopedagogia

1 - Como você define o papel do brincar na Educação Infantil para crianças de cinco anos, especialmente em relação ao desenvolvimento infantil e ao trabalho da professora em sala de aula? Como você orienta e apoia a docente para promover experiências de brincar significativas e adequadas à faixa etária das crianças em sua escola?

Aqui no colégio acreditamos que através do brincar a criança se desenvolve globalmente pois ao brincar a criança se socializa, desenvolve a criatividade, a noção espacial, as habilidades primordiais, sociais, físicas, afetivas, cognitivas emocionais, além de aprender! Em sala e em nosso planejamento procuramos, sempre, desenvolver atividades que contemplam jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem tornando as significativas e prazerosas.

2 - Na sua opinião, qual é a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizado das crianças de cinco anos na Educação Infantil? Como você percebe que o brincar contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras dessas crianças? Como você orienta a professora para criar um ambiente propício ao brincar em sua sala de aula e integrar atividades de brincar de forma significativa no currículo?

Assim como a BNCC valorizamos as brincadeiras e as interações, pois através delas a criança desenvolve, questiona e levanta hipóteses. A professora deve criar e possibilitar em ambiente favorável para a construção do conhecimento, utilizando o lúdico em seu dia a dia.

3 - Como você observa o impacto das atividades de brincadeira no dia a dia escolar das crianças de cinco anos na turma de uma professora? É possível fazer essa observação? Quais benefícios específicos você percebe que essas atividades trazem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças? Além disso, como você avalia a integração das atividades de brincar nos objetivos educacionais da escola e como isso se reflete na prática da professora?

Acredito que aprender brincando forma o conteúdo prazeroso e significativo para eles, facilitando dessa forma a compreensão e aquisição do conhecimento.

4 - Quais são os espaços destinados ao brincar na escola para as crianças de sua turma? Por favor, liste todos os espaços que você lembra e descreva brevemente suas características, incluindo áreas internas e externas. Como esses espaços são utilizados pelas crianças durante as atividades de brincadeira? Além disso, como você orienta a professora a aproveitar ao máximo esses espaços para promover experiências significativas de brincar para as crianças?

Parque externo, parque interno, Quadra, piscina de bolinhas, Village Paraíso, brinquedoteca, sala de música, sala de leitura, espaço maker. Professora é orientada a utilizar os espaços tanto em atividades livres quanto como prática para auxiliá-la nas questões pedagógicas. Também é orientada a participar das brincadeiras, entrando no mundo deles, se permitindo virar criança novamente.

5 - Como CP, qual é a orientação fornecida às professoras da educação infantil em relação à frequência das visitas aos espaços de brincadeira disponíveis na escola para as crianças de cinco anos? Existe um dia específico para isso? Além disso, como você enfatiza a importância de integrar regularmente as atividades de brincadeira à rotina escolar para garantir o desenvolvimento integral das crianças? Como você assegura que essas atividades estejam alinhadas aos objetivos educacionais da escola e como você observa seu cumprimento?

Todos os dias da semana dentro da grade, os pequenos têm um horário destinado a brincadeira.

6 - De quem é o papel na organização dos espaços de brincadeira para as crianças da educação infantil? Quando a equipe docente chega com as crianças já está tudo pronto ou há uma colaboração ativa da equipe para a configuração desses ambientes (professor, criança, CP, diretor, etc)? Por favor, descreva como você contribui para a configuração desses

espaços e como isso influencia diretamente as experiências de brincadeira das crianças de cinco anos.

Temos as funcionárias que mantêm os locais limpos e organizados, porém, dependendo da proposta nos organizamos para isso.

7 - Como você orienta as docentes sobre a importância da organização dos espaços de brincadeira para promover o desenvolvimento integral das crianças e como você garante que esses ambientes estejam alinhados aos objetivos educacionais da escola?

Primeiro lugar tem que ser acolhedor e trazer prazer a criança ao brincar. Elas precisam se sentir à vontade para criar, fantasiar, imaginar. É observando as brincadeiras e as interações que percebemos as demandas.

8 - Como CP, você visualiza alguma oportunidade de aprimoramento nos espaços de brincadeira destinados às crianças da EI na escola? Em caso afirmativo, quais são as áreas específicas que você gostaria de melhorar e por quê? Por favor, compartilhe sua visão de como esses espaços poderiam ser aprimorados para enriquecer a experiência de brincadeira das crianças e promover seu desenvolvimento e aprendizado de forma mais eficaz e quem seriam os atores responsáveis para que isso acontecesse.

O colégio sempre está investindo em melhorias em todos os ambientes. A próxima etapa será repaginar a brinquedoteca e abastecer o Paraíso Village.

9 - Como CP, qual é o papel do brincar na rotina diária das crianças da educação infantil de cinco anos na sua escola? Como você coordena e orienta a organização desses momentos de brincadeira para garantir que sejam integrados de maneira significativa e alinhados aos objetivos educacionais da instituição, promovendo assim o desenvolvimento holístico das crianças?

Acredito que a resposta a que seja parecida com a número 1 e 2.

10 - Qual é sua visão sobre a necessidade de brinquedos para as crianças brincarem na educação infantil? Por favor, explique sua perspectiva sobre a importância ou não dos brinquedos no desenvolvimento e na experiência de brincar das crianças de cinco anos, considerando seu papel na promoção de formação à docente neste quesito.

Conforme citado anteriormente, o brinquedo e o brincar auxilia no desenvolvimento global da criança. Cognitivo, motor, criativo, social. Além de desenvolver a atenção, concentração, socialização, criatividade, imaginação etc.

11 - Poderia me informar se na escola há brinquedos disponíveis suficientemente para as crianças de cinco anos brincarem?

Sim. Temos jogos, brinquedos educativos, brinquedos de encaixe e também materiais não estruturados que são tão significativos para o brincar como caixas de papelão, bambolê, bexigas, tecidos etc.

12 - Em caso afirmativo, poderia descrever brevemente quais tipos de brinquedos estão disponíveis e quais seriam eles?

Citados na pergunta anterior.

13 - Como CP, poderia me informar onde os brinquedos destinados às crianças da educação infantil são armazenados ou disponibilizados na escola? Eles ficam em áreas específicas, como salas de aula, áreas externas ou brinquedotecas?

Em sala temos alguns jogos disponíveis mas também são utilizados e armazenados em nossa brinquedoteca.

14 - Para isso, gostaria de saber qual é sua orientação às docentes para a organização desses brinquedos (se houver), nos diversos espaços de brincadeiras.

Manter organizado conforme encontraram.

15 - Como coordenadora pedagógica, poderia me explicar em que momento durante a rotina escolar os brinquedos destinados às crianças de cinco anos da turma são disponibilizados para elas? Existe um momento específico do dia em que as crianças têm acesso aos brinquedos, ou eles estão disponíveis durante toda a jornada escolar? Gostaria de compreender como é sua orientação à professora sobre esse processo para que as crianças possam brincar e como isso se alinha aos objetivos pedagógicos da escola?

Como citado anteriormente todos os dias todas as turmas têm o horário destinados às brincadeiras e a sexta feiras trazem brinquedos de casa para compartilharem com os amigos. O brincar para nós é peça fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A criança está em um processo de construção do conhecimento e através da brincadeira consegue expor seus sentimentos, emoções, seios, inseguranças etc. Introduzir a brincadeira lúdico no cotidiano escolar é um momento de aprendizagem constante, tanto para a criança quanto para o professor. Brincando educamos!

16 - Gostaria de saber sua avaliação sobre se os brinquedos disponíveis na escola atendem às necessidades de brincar das crianças. Caso contrário, quais tipos de brinquedos você acredita que seriam mais adequados e por que considera esses brinquedos mais apropriados para o brincar das crianças?

Acredito que sim. Sempre estamos analisando e pedindo para os professores um retorno e quando necessário, buscamos suprir comprando o que achamos necessário naquele momento.

17 - Gostaria de saber como é a categorização dos brinquedos na escola em relação a brinquedos destinados a meninos e meninas. Existe essa categorização e distribuição? Em caso afirmativo ou negativo, poderia descrever como funciona esse processo?

Não existe. Todos brincam com tudo!

18 - Você acha que essa distinção de gênero influencia o brincar das crianças de cinco anos de alguma forma? Por favor, explique.

Sem resposta.

19 - Há possível influência ou não, da distinção de gênero nos brinquedos disponíveis e no brincar das crianças da educação infantil? Você percebe alguma influência significativa nesse sentido? Se sim, ou não, poderia compartilhar suas observações com relação ao brincar na escola?

Sem resposta.

20 - Quem a escola ouve para selecionar e comprar os brinquedos que serão disponibilizados para crianças da EI na escola?

(como é esse processo e quem são os envolvidos; como vocês alinham essa decisão com os objetivos do currículo/plano/rede)?

O aluno é observar o dia a dia pela professora. Quando percebem uma necessidade específica, trazem a coordenação elevamos a divisão pedagógica e mantenedores.

21 - Na escola tem materiais não-estruturados disponíveis para as crianças brincarem?
 Sim Não.

Se sim, quais são eles, onde ficam e em que momento as crianças brincam com eles?

Esses materiais são solicitados aos pais em algumas atividades, mas temos alguns que guardamos no almoxarifado do colégio e ficam à disposição dos professores.

22 - Se a resposta anterior for afirmativa, você orienta as professoras sobre o uso de materiais não-estruturados, explicando por que devem ser utilizados e como propor sua utilização às crianças, a fim de incluir propostas de brincadeiras que envolvam esses materiais?
 Sim Não.

Se a resposta for sim, poderia compartilhar uma/algumas dessa(s) proposta(s)?

Sem resposta.

23 - Você já incentivou ou orientou os professores a proporem atividades de construção de brinquedos com as crianças da EI? Se sim, poderia compartilhar exemplos de propostas de construção de brinquedos que foram implementadas e como essas atividades contribuíram para o desenvolvimento das crianças e para os objetivos pedagógicos da escola?

Sim, inclusive em nosso projeto anual e em aulas do dia a dia temos aulas maker onde as crianças colocam a mão na massa.

24 - Qual é o papel, que você enxerga como possível, da professora durante o período em que as crianças da EI estão envolvidas em atividades de brincadeira? Como você orienta e

supervisiona a atuação da professora durante esse tempo? Além disso, poderia compartilhar algumas estratégias que considera eficazes para garantir um ambiente de brincadeira seguro e enriquecedor para as crianças durante a brincadeira?

Acredito que muitas perguntas acabam sendo repetitivas, pois acaba caindo no que já foi respondido anteriormente.

25 - Quais são as principais atividades ou brincadeiras que você observa em que as crianças da EI da escola mais se envolvem durante o período letivo? Você poderia compartilhar algumas das brincadeiras ou jogos, ou brincar mais populares entre as crianças e como você percebe o impacto dessas atividades em seu desenvolvimento e interações sociais? Como você orienta, apoia e acompanha os professores para que desenvolvam atividades de brincadeira que sejam adequadas e promovam o desenvolvimento integral das crianças?

Sem resposta.

26 - Enquanto CP, você orienta e incentiva as docentes a participarem dos momentos das brincadeiras na Educação Infantil? De que maneira você as orienta sobre o papel delas enquanto as crianças estão envolvidas em atividades lúdicas? Por favor, compartilhe exemplos de como essa orientação é aplicada na prática.

Sem resposta.

27 - Estando como CP, como você orienta e supervisiona a seleção das brincadeiras durante as atividades na turma de crianças de cinco anos? Quais são os procedimentos adotados para garantir uma variedade de brincadeiras adequadas ao desenvolvimento das crianças? Além disso, como são estabelecidos os critérios para a escolha das brincadeiras e quem participa desse processo de decisão? Por favor, descreva como a CP se envolve nesse processo e como assegura que as brincadeiras escolhidas estejam alinhadas com os objetivos educacionais da instituição.

Sem resposta.

28 - Como você coordena e supervisiona o planejamento das atividades de brincadeira destinadas às crianças da EI na escola? Quais são os procedimentos para garantir que essas atividades sejam planejadas de forma consistente e integradas à rotina escolar? Como são definidos os critérios para a frequência dessas atividades ao longo do período letivo?

Sem resposta.

29 - Qual é a sua compreensão dos conceitos de jogo, brincar, brincadeira e lúdico na educação infantil? Em sua perspectiva, esses termos são sinônimos ou possuem significados distintos? Há inter-relação entre esses conceitos? Se sim, de que forma eles se refletem nas atividades desenvolvidas com as crianças da EI na escola? Sem resposta.

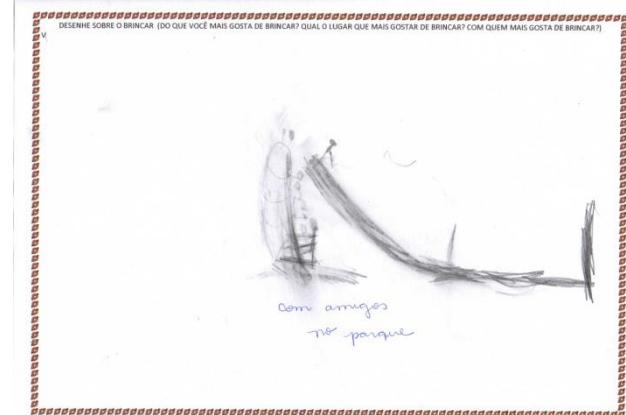
APÊNDICE V

DESENHOS CONFECCIONADOS PELAS CRIANÇAS NA EMPIRIA

1. **OUniverso Experimental** – Os primeiros 16 desenhos foram selecionados pela pesquisadora como representativos da consciência possível, enquanto os últimos 3 foram identificados como relacionados à consciência real.



Criança J. -



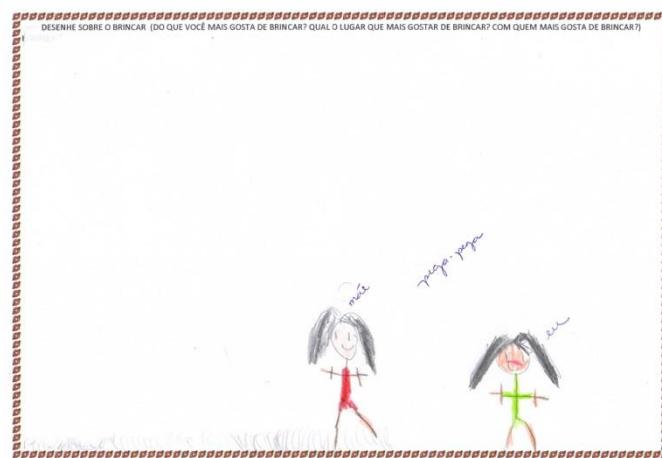
Criança V.



Criança H.



Criança E.



Criança I.



Criança A.



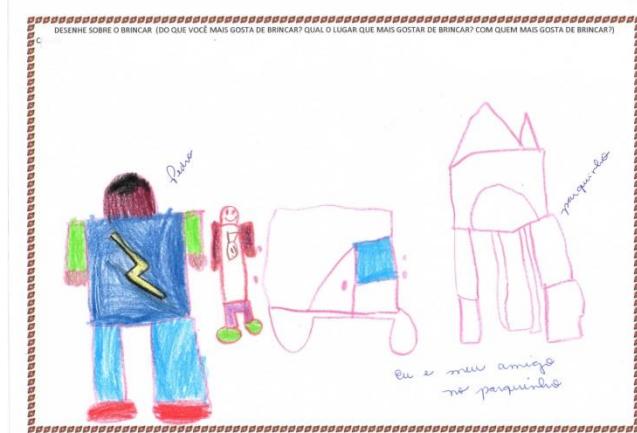
Criança L.



Criança M.



Criança D.



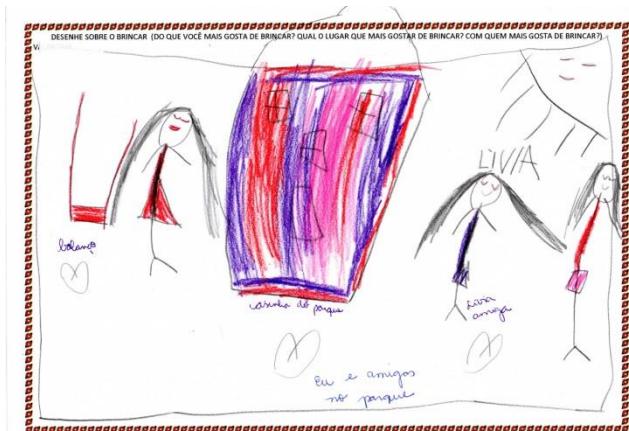
Criança C.



Criança A.



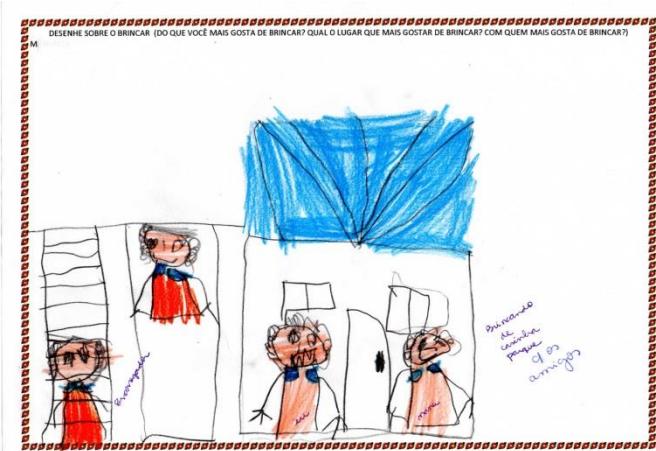
Criança L.



Criança V.



Criança M.



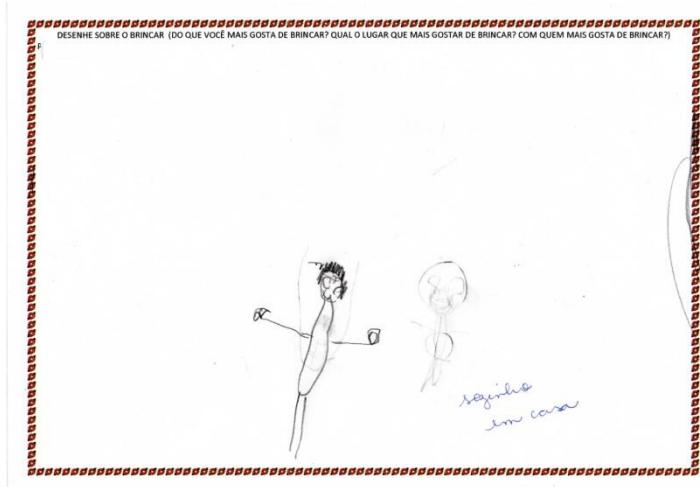
Criança M.



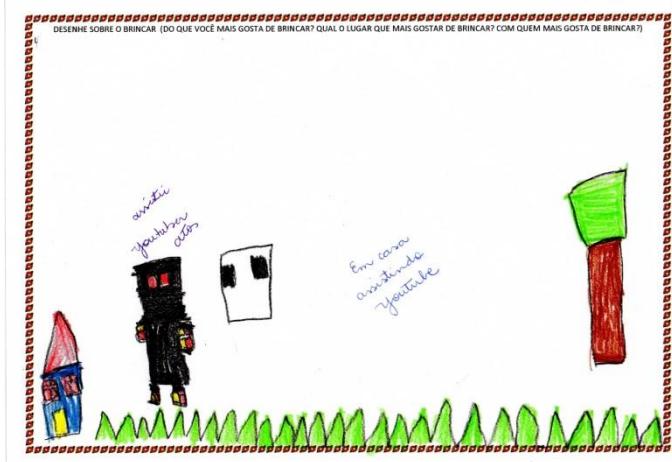
Criança M.



Criança M.



Criança P.



Criança L.

2. **Universo de Controle** – Os primeiros 5 desenhos foram selecionados pela pesquisadora como representativos da consciência possível, enquanto os últimos 2 foram identificados como relacionados à consciência real.



Criança H.



Criança L.



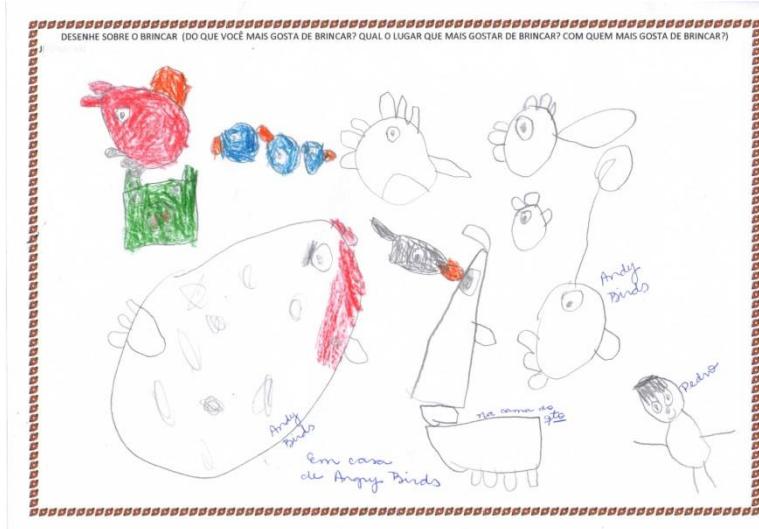
Criança L.



Criança P.



Criança R.



Criança J.



Criança G.