



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Viviane Gonzalez Tubio Machado

**ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR ANTE BRINCADEIRAS CONSIDERADAS
“VIOLENTAS” NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Rio de Janeiro
2022**

Viviane Gonzalez Tubio Machado

**Estratégias do professor ante brincadeiras consideradas “violentas” na
Educação Infantil**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em licenciatura de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Cristiana Carneiro

**Rio de Janeiro
2022**

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela paciência em meus momentos instáveis, que me mostrava preocupada se iria chegar até o fim. Agradeço a eles pelo incentivo e pela confiança, a crença deles em mim que eu conseguiria foi importante para que eu seguisse forte e não desistisse.

Minha mãe foi um alicerce para os estudos durante toda a vida, que sempre mostrou para meus irmãos e para mim a importância do conhecimento e fez com que a gente se desafiasse, não desistisse e quisesse sempre ir a frente em busca de educação.

Meu pai que sempre esteve presente me encorajando, facilitando minhas idas à faculdade e com suas carinhosas e preocupadas perguntas sobre a “escola”.

Agradeço também aos meus irmãos que sempre foram um exemplo de vida para mim. São fortes, estudiosos, determinados e que me fizeram rir nos momentos tensos na reta final do meu presente estudo.

Ao meu namorado que sempre esteve ao meu lado ouvindo meus lamentos e inseguranças, me impulsionando para que chegasse ao meu objetivo.

Aos meus amigos que também me ouviram lamentar e sempre estavam ali para me acalmar e dizer que eu era capaz.

Às minhas amigas da UFRJ com a incrível troca de informações, desespero, felicidades e sonhos durante esses anos.

À minha querida psicóloga que sempre me incentivou e fez com que eu me questionasse questões tão importantes acerca da vida acadêmica.

À minha fantástica orientadora que sempre esteve disposta a me ouvir e entender sobre a minha pesquisa, me ajudando a alavancar meus conhecimentos e fazer uma pesquisa feliz.

Aos professores que passaram por mim durante a faculdade que fizeram com que eu crescesse como pessoa e como futura pedagoga.

A mim! Por ter acreditado em mim mesma, por não ter desistido e por seguir mesmo sendo difícil. Agora colha maravilhosos frutos! Boa sorte!

À todos vocês o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância do brincar da criança e sobre as estratégias do professor a partir da observação dessas brincadeiras e o que há por detrás delas. Docentes da educação básica devem considerar o contexto que o aluno está inserido, que implica em seu cotidiano dentro de sala de aula. Por isso, a construção de uma potente comunidade escolar e uma boa relação aluno/professor estabelecendo o poder do diálogo e confiança são exemplos de estratégias analisadas acerca desse estudo. Algumas crianças que vivem nas realidades das favelas do Rio de Janeiro, por exemplo, podem julgar um ladrão como mocinho e um policial como vilão, e carregam esse fato em suas experiências no dia a dia da escola, as quais entram na observação do professor. Dessa forma, nota-se que a questão da violência perpassa o dia a dia letivo e, os docentes devem assumir uma reflexão de como lidar com esse fato dentro do ambiente escolar e entender o que perpassa através da brincadeira. Mas afinal, qual estratégia os educadores devem tomar nesse tipo de situação?

Palavras-chave: Escola; Brincar; Família; Comunidade; Relações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 - DESNATURALIZANDO A VIOLÊNCIA.....	8
CAPÍTULO 2 A BRINCADEIRA COMO CONSTRUCTO SÓCIO-HISTÓRICO.....	12
CAPÍTULO 3 - A COMUNIDADE ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS: ESCUTAR, RESPEITAR, DIALOGAR E REFLETIR.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

“Brinca, brinca
de roda cutia
de
cinco-marias.

Brinca, brinca
com bola e
skate
sozinho ou de
trinca.

Brinca, brinca
de casa e
boneca sapata,
peteca.

Brinca, brinca
de banda,
ciranda de
bici, de
prancha

Brinca, brinca
no pátio, no
quarto na
praça, no
parque

Brinca, brinca
de noite e de
dia ri e te
recria.”

Dilan Camargo
(2017)

INTRODUÇÃO

Em uma escola pública na educação infantil, localizada no Rio de Janeiro, próximo a uma área de risco emerge uma inquietação como estagiária que acompanha a brincadeira cotidiana das crianças, em uma turma de pequenos de 5 e 6 anos, quando se depara com uma situação que não sabe como reagir. A experiência de cunho pessoal desperta o interesse para o estudo da presente pesquisa feita através de referenciais teóricos, revelando-se bibliográfica.

O universo da sala de aula é um ambiente singular, com alunos e professores que pertencem a espaços sociais heterogêneos e que devem constituir uma convivência. Assim, a escola é o lugar que reúne sujeitos que trazem consigo seu íntimo e ele emerge no cotidiano dentro da classe.

As questões que percorrem o dia a dia na escola de educação básica, como a reprodução da violência, devem ser sempre questionadas e refletidas pelos docentes que estão dentro do ambiente escolar: qual papel do professor e qual melhor forma de agir em uma situação de uma brincadeira de crianças que perpassa pela questão da violência em sala de aula?

Compreender os fatores gerenciadores da violência na sociedade contemporânea e como eles refletem nos ambientes escolares é um grande desafio. Os autores que foram usados para definir violência no presente estudo, como Paviani (2016) e Palhares e Schwartz (2015), concordam que violência é um termo muito abrangente e complexo, podendo se manifestar de diversas maneiras e pode ser muito sutil ou até mesmo brutal.

Escolas públicas, principalmente em áreas de risco, trazem questões diversas das escolas particulares de bairros nobres. Essa situação pode provocar no professor um sentimento de desamparo que, na maioria das vezes, precisa de uma comunidade escolar potente e unida em busca de reagir a esse fato de uma forma acolhedora, indiscriminatória e sempre pensando na realidade dos alunos. Mas frequentemente se vêem sem amparo para resolver essas questões, podendo, então, sem intenção, não observá-las atentamente e não perceber o que há por trás daquela fala, gesto ou ação.

A brincadeira é capaz de trazer à tona sentimentos e vivências das crianças. E funciona como uma palco para elas, no qual elas podem contar histórias da sua vida, falar, criar e recriar quem ela é e quem ela está se tornando nesse processo de construção de si próprio. Assim como traz em conjunto os autores Souza, Pedroza e Maciel (2020): “Nesse caso, a dimensão do brincar vai se expandindo para além do modo de expressão

característico das crianças, estando relacionado à continuidade do ser.” (p. 270).

O brincar pode representar o contexto familiar e a conjuntura do lugar onde a criança vive. Trocar de papéis no faz-de-conta como ser a mãe, o avô ou o irmão mais velho é essencial para que o docente possa observar e compreender um pouco mais dos pequenos em sala de aula. Já que nesses momentos elas interpretam e constroem significados para diferentes situações cotidianas, reproduzindo através do brincar a sua realidade.

A violência, por exemplo, é um fato muito vivo na cidade do Rio de Janeiro, portanto, vivo dentro de suas escolas. Dessa forma, é importante notar como a criança a percebe e se há uma associação entre situações vivenciadas e o que elas reproduzem na escola, ocorrendo geralmente através de brincadeiras e constantemente com colegas de turma, emergindo como um refúgio para ressignificar vivências no ambiente familiar.

Retomando a questão da monografia que pretende pensar o papel do professor em situações que presentifica a violência em sala de aula, a presente monografia irá discutir a violência e sua naturalização, o brincar e a comunidade escolar.

O primeiro capítulo é acerca da definição da violência e como ocorre a naturalização dela. Paviani e Nildo Viana colaboram para que a análise desses fenômenos sejam feitas.

No segundo capítulo é abordado a importância do brincar e o que há por detrás dessa ação. Com autores como Vygotsky, Elkonin e Brougère se desmembra a função simbólica do brincar e como a brincadeira se manifesta com vários significados.

O terceiro capítulo traz a comunidade escolar como foco para a resolução dessas situações. Com a ajuda de Paulo Freire e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, foi possível destrinchar a relevância de atos como, escutar, respeitar, dialogar e refletir, e que a partir deles é possível construir uma relação de confiança dentro da comunidade. Assim, se tornando o segredo para compreender a criança e o que se passa com ela.

Com a ajuda de autores como Paulo Freire, Vygotsky, Winnicott, Elkonin e Brougère, dentre outros, a pesquisa tem o intuito de compreender as estratégias que podem ser tomadas pelo professor diante brincadeiras que carregam uma história por detrás dela, que frente ao contexto de cada aluno pode se considerar uma influência de um ambiente que o aluno vive que pode ser, por exemplo, violento.

CAPÍTULO 1 - DESNATURALIZANDO A VIOLÊNCIA

Para conceituar o termo “naturalização”, foi usado o autor Nildo Viana, sociólogo e filósofo brasileiro nascido em Goiânia. Graduado em Ciências Sociais e mestre em Filosofia, ambos pela Universidade Federal de Goiás, publicou sua obra “Senso comum, representações sociais e representações cotidianas”, em 2008, que será usado como base para destrinchar esse conceito.

O escritor aborda sobre a vida cotidiana construída pelo modo de vida do indivíduo, ou seja, é a vida em sua totalidade, principalmente a vida social. A partir disso, ele traz alguns elementos fundamentais que fazem parte da cotidianidade como a simplicidade, imediaticidade, regularidade e naturalização.

Na simplicidade e imediaticidade tudo se torna normal, sem exigir reflexões e aprofundamentos, impedindo o pensamento abstrato e a análise. A regularidade remete à repetição e fixação de ideias e raciocínios. Por isso, a vida cotidiana é estabelecida, de acordo com o autor, em uma “atmosfera natural”. A cotidianidade, sua regularidade e simplicidade proporcionam o processo de naturalização, não sendo acompanhada de questionamento, por sua imediaticidade.

Assim, no mundo das representações cotidianas, a vida social se torna algo “natural”, desprovido de sentido humano, aparecendo como um produto das “leis da natureza”, da “vontade divina”, do “acaso”, da “essência maligna ou benigna” dos seres, etc. (VIANA, 2008, p. 73)

Apesar disso, o autor discorre que a naturalização é uma determinada representação, explicação ou entendimento de uma realidade estabelecida e, desse modo, é consequência da mente humana, do pensamento. Todavia, a naturalização só existe do que é social e histórico, através de representações cotidianas ilusórias e ideologias que constituem o processo de naturalização, ou seja, são indicações da realidade social e histórica.

A desigualdade social entre homens e mulheres, entre classes sociais, entre jovens e adultos, entre outras, são produtos sociais e históricos. A naturalização significa dizer que a desigualdade social entre homens e mulheres, classes sociais, jovens e adultos, é natural, ao invés de ser o que é: social e histórica. Essa desigualdade a que nos referimos é social, pois, se os homens recebem maiores salários do que as mulheres, isso se deve a um processo social e histórico de opressão das mulheres. (VIANA, 2013)

Dessa forma, o conceito de naturalização usado nesta pesquisa é o ato de tornar

natural, acompanhando as representações cotidianas que a partir da imediaticidade e da simplicidade se constroem de forma inquestionável, não demandando reflexões e se mostrando imperceptível através da sua regularidade.

Já o termo “violência”, trazido no tema da monografia, será conceituado, dentre outros autores, através do autor Jayme Paviani (2016), um filósofo e professor brasileiro, por meio do livro “Conceitos e formas de violência” organizado por Maura Regina Modena. E Johan Galtung, um sociólogo noruegues e principal fundador dos Estudos de Paz e Conflitos, abordado por Marcelo Palhares e Gisele Schwartz em “A Violência” de 2015.

Para iniciar, a Organização Mundial da Saúde, a OMS, define violência como “o uso intencional de força física ou poder, ameaçados ou reais, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham grande probabilidade de resultar em ferimento, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação”.

Em latim, *violentia* remete a *vis*, que carrega o significado de força ou vigor, emprego de força física. Ou seja, expressa o ato de violar outrem ou de se violar.

Já Paviani traz a violência como ambígua, complexa e que pode se manifestar de várias formas. A prática expressa ações antagônicas à liberdade. Além disso, de acordo com o autor, ninguém está livre dela, “ela é própria de todo ser humano” (PAVIANI, 2016, p. 8). Mas é importante ressaltar que ela varia no tempo e no espaço agindo de acordo com padrões culturais de qualquer grupo ou época.

Johan Galtung, trazido por Palhares e Schwartz (2015), aprofunda o conceito desse termo, trazendo o triângulo da violência. Para ele há três tipos de violência, o direto, o estrutural e o cultural. O direto é um fenômeno observável, a partir de situações concretas como um homicídio ou uma briga. O dano/ferimento pode ser físico ou psicológico. No tipo estrutural não há um único causador concreto, já que anuncia-se através da constituição e a estrutura do sistema socioeconômico, no qual ocorre a má distribuição de renda, gerando acesso limitado à educação e alimentação, por exemplo. A desigualdade atua em um cenário violento e esse tipo de violência é estática e constante, enraizando-se na sociedade e naturalizando-a. Já o cultural emerge de crenças e costumes, se expondo a partir de artes, linguagem, religião, etc. Usa-se uma crença, por exemplo, para justificar formas de violência, tal como o nazismo, movimento político e social alemão, que através do holocausto exterminou milhões de judeus por meio do discurso da soberania ariana.

O triângulo da violência de Galtung faz uma ligação entre todos os tipos de violência. A direta está na ponta do iceberg demonstrando-se facilmente identificável, já a estrutural e a cultural se apresentam na parte de baixo do bloco de gelo dentro da água, sendo, assim, menos perceptíveis. Palhares e Schwartz (2015) trazem como exemplo a escravidão no Brasil. Africanos foram retirados de sua terra de origem para vir ao Brasil realizar atividades de trabalho forçado em lavouras, engenhos ou até mesmo em trabalhos domésticos, sem remuneração e com condições desumanas, levando muitos à morte, evidenciando, portanto, a violência direta. Resultando da escravatura, os escravizados foram postergados a condições sociais menores, destacando a violência estrutural. Por último, as ideias racistas decorrem da violência cultural.

Ilka Franco Ferrari, professora da PUC-Minas aborda a violência como um sintoma de uma sociedade adoecida, ou seja, ela “manifesta aquilo que não funciona bem em tal ordem estabelecida” (2006, p.53) e, dessa forma, expondo o mal-estar que os sujeitos estão submetidos na civilização. Como afirma Ferrari (2006):

A violência, que é sintoma, supõe, então, uma ordem instituída da qual emerge, manifestando aquilo que não funciona bem em tal ordem estabelecida, aquilo que impede a intenção de felicidade, ou melhor, que impede o princípio do prazer. (p. 53)

O sintoma se mostra portanto também como um iceberg, por cima da água está a violência nitidamente vista, como as guerras, os assassinatos, etc, por baixo da água, a parte que não pode ser vista de forma clara, como a desigualdade social, a fome, as disputas de poder econômico e o desemprego, por exemplo.

Sendo assim, a violência é entendida como a violação dos direitos civis, como a vida e propriedade, dos direitos políticos, como votar e ser votado, dos direitos sociais, como saúde e educação, dos direitos econômicos como emprego e direitos culturais para manifestar e/ou manter sua cultura, negando integridade física ou psicológica.

A violência interfere na disposição social e muitas vezes se coloca na frente no bem-estar das relações sociais e da qualidade de vida, prejudicando as regras de convívio da sociedade e perturbando a ordem social estabelecida, ultrapassando-a.

Desse modo, o termo violência na pesquisa é usado como essa mistura de tipos, principalmente a estrutural que tem caráter silencioso (não é facilmente visível) e que se naturaliza na sociedade, se mostrando como um sintoma.

Por consequência, a naturalização da violência é justamente o ato de tornar natural ações que representam a violência, como brincar com uma arma de fogo imaginária, por exemplo. Esses atos se repetem, se tornam inquestionáveis e não desenvolvem reflexão, sendo certo que eles precisam ser questionados, bem como é um dever do docente presente em sala de aula refletir sobre o ocorrido. Entretanto, se por um lado, o brincar é fundamental, seja com armas ou sem, e o professor precisa estar atento para, de um pedestal moralista, não tomar a imaginação da criança como realidade, por outro lado, negligenciar o caráter estrutural e cultural da violência pode perpetuá-la. Refletir sobre a naturalização da violência pode ser uma estratégia para que o professor interfira da melhor forma com o aluno.

1. CAPÍTULO 2 - O BRINCAR COMO CONSTRUCTO SÓCIO-HISTÓRICO

A escola que é usada como referência para a presente pesquisa faz parte do ensino público e está localizada no Rio de Janeiro, em uma área considerada de risco, já que está situada perto de favelas. Por isso, ela também é frequentada pelos moradores desse lugar, trazendo grande diversidade dentro de sala de aula.

Em uma turma de 19 crianças de 4 a 6 anos, no faz de conta de criar personagens, duas crianças brincavam juntas, até que uma fala "Eu serei a polícia!" e a outra responde com a expressão assustada repreendendo o amigo: "Polícia não! Polícia mata bandido!". A resposta gerou um silêncio notório dos pequenos e da futura docente que os acompanhava na brincadeira, e também de um olhar com medo de uma repreensão das crianças para a estagiária.

Após esse episódio, a estagiária contou o acontecimento para a professora regente que prontamente passou a observar mais atentamente as brincadeiras da criança, e notou que também brincava de fazer uma arma com os braços e de matar os amigos fazendo som de tiros. Ao questionar ele a razão das brincadeiras e tentar conversar sobre, ele ficava em silêncio, demonstrando insegurança em responder. Logo, a docente contactou os responsáveis para compreender melhor as atitudes do pequeno.

Como estagiária, ela só pôde saber do desenvolver da história dias depois, no dia em que devia ir para a escola cumprir as horas obrigatórias de estágio. A professora regente contou que na saída de um dia letivo, a mãe foi buscar o aluno e nesse encontro elas puderam conversar sobre o acontecido. A responsável se mostrou consideravelmente decepcionada, preocupada e chateada com a história e confirmou que deixava o filho com os primos durante a tarde. Afirmou também que já tinha conversado sobre essas questões com ele e que pedia para ele evitar sair de casa para ficar brincando fora do lar sem a presença dela, eles moravam em uma favela do Rio de Janeiro. E para finalizar alegou sobre a existência de um tio que ela não confiava para ficar perto da criança e que pedia para que não o visse ou tivesse contato sem a permissão dela, mostrando-se receosa com a situação.

A professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tizuku Kishimoto escreveu o livro "O jogo e a educação infantil" de 1998 que foi usado para definir o termo jogo e a brincadeira na presente pesquisa.

Para a docente em referência e para os autores trazidos em sua pesquisa, o jogo é

um termo extenso e que está ligado a um quadro sócio-cultural, transmitido pela linguagem e aplicado ao real. Sendo assim, enquanto fator social, o jogo se apropria do sentido que cada sociedade (tempo e espaço) atribui.

Para Huizinga (1951), historiador e conhecido pelos seus trabalhos na área da história cultural, trazido por Kishimoto em seu livro, o jogo é um elemento de cultura, que aponta características relacionadas ao aspecto social. Também impõe a natureza livre do jogo, que deve ser uma atividade voluntária do ser humano, e, como é livre, o jogo traz a liberdade de ação de cada jogador, que depende de motivações pessoais, fatores internos, ou externo como o comportamento dos colegas que participam do jogo.

Kishimoto também aborda o filósofo e psicólogo Wallon (1981), que afirma que o jogo é uma forma de infração do cotidiano e suas normas. A autora segue trazendo definições para o jogo e finaliza o tópico sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira afirmando que:

(...) o jogo é uma realidade móvel que se metamorfoseia conforme a realidade e a perspectiva do observador e do jogador. Por tais razões é necessário considerar o contexto no qual está presente o fenômeno, a atitude daquele que joga e o significado atribuído ao jogo pelo observador. (p.11)

Já o termo "brincadeira", trazido pela professora, é declarado como a ação que a criança executa ao realizar as regras do jogo, ao dedicar-se à ação lúdica. Dessa forma, a brincadeira é o lúdico em ação.

Vygotsky (1988) e Elkonin (1984), também trazidos pela autora, afirmam que brincadeira é uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social dela. Além disso, o jogo não é inato, ou seja, não é algo que nasce com a pessoa, congênito, ele é uma aquisição social.

Kishimoto certifica que, no referido jogo, se a criança age livremente no faz de conta, expressando relações que estão vivas no seu cotidiano, a função pedagógica está garantida, subsidiando o desenvolvimento da criança. Por outro lado, a liberdade é sempre relativa e em diversas ocasiões pode a criança ter sua liberdade limitada por contingências do próprio contexto cultural (KISHIMOTO, 1994, p. 22).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que foi criado em 1998 no intuito de contribuir para práticas educativas de qualidade, a criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade que tem sua cultura e seu tempo histórico.

Portanto, ela é “profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve [...]” (p. 21), sendo sua família o principal ponto de referência.

Na situação abordada as crianças brincam de “jogo de papéis”, que é o faz de conta, onde há papéis sociais definidos, como brincar de “casinha”, sendo uma criança a mãe, outra é a filha, e mais um o pai ou irmão, por exemplo. Não há uma estrutura, mas tem regras e papéis definidos, com características trazidas pelos pequenos. Toda brincadeira possui regras de comportamentos, através delas, a criança pode desenvolver tanto seus aspectos sociais, morais, cognitivos e até emocionais.

Elkonin (1998) define o “jogo” como “[...] uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Nele, as crianças reproduzem os papéis sociais adultos com o intuito de inserção na sociedade, se relacionando com a cultura humana e isso faz parte do processo de humanização dos pequenos. As funções especificamente humanas, não são determinadas geneticamente, e sim na esfera histórica, cultural e social. Ou seja, apresentam funções e regras que estão evidentes no contexto social, se constituindo historicamente e culturalmente a partir dos vínculos sociais que vão sendo construídos.

Portanto, a imitação de situações vivenciadas no cotidiano das crianças faz com que elas se apropriem da sua cultura e seu âmbito social, fazendo com que ela interprete e produza seus próprios significados.

Considerando “jogo protagonizado” e “jogo de papéis” sinônimos, Elkonin declara:

[...] no jogo protagonizado influi, sobretudo, a esfera da atividade humana, do trabalho e das relações entre as pessoas e que, por conseguinte, o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade. (ELKONIN, 1998, p. 31)

Brincadeiras de jogos de papéis não são espontâneas e por mais que pareça que há liberdade, ela é relativa, já que é preciso se adequar às condutas do papel escolhido. Elkonin afirma que sua origem vincula-se “com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata [...]” (ELKONIN, 1998, p.80). Elas se baseiam nas relações já determinadas entre os adultos e as crianças. Assim, os pequenos criam uma situação simulada que caracteriza um papel de adulto de acordo com o sentido que ele lhe atribui, transferindo significações para ela.

Assim como também aborda o RCNEI (1998):

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam

anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (RCNEI, 1998 p. 27)

A reconstituição do aspecto da realidade resume o jogo. Ele salienta que o papel escolhido pela criança está ligado às suas condições e relações perceptíveis da vida. Ou seja, a brincadeira proporciona a compreensão que ela tem da realidade social, apropriando-se das ocupações produtivas humanas.

Além disso, os papéis têm poder social e colocam os participantes em novas influências na situação ilusória, experimentando novas formas de poder. Desse jeito, entra-se em um universo sociocultural, no qual há exigências morais e modelos de reações às conjunturas criadas pelos pequenos.

A brincadeira, em sua totalidade, faz parte do dia a dia da criança, estando presente em qualquer momento estimulado pela imaginação e criatividade. Portanto, os professores costumam acompanhar essas situações constantemente em sala de aula e através delas consegue-se conhecer melhor o pequeno cotidianamente.

Brougère, um professor francês que se dedica aos estudos do universo infantil e ludicidade, disserta em sua obra “Brinquedo e cultura” de 1997, que a brincadeira humana está ligada ao contexto social e cultural de quem brinca, se apresentando como um processo de relações interindividuais.

É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (BROUGÈRE, 1997, p. 97)

A brincadeira é um espaço de inovação e criação e faz com que a criança compreenda, domine e produza uma situação específica (BROUGÈRE, 1997). Os objetos, por exemplo, podem se transformar e tomar novas funções, como um sapato que vira um telefone quando a criança o coloca na orelha, o controle de televisão que vira um microfone quando segura com as mãos e canta com ele próximo a boca, ou caixas de papelão que podem se tornar aviões, carros, fogão e uma imensidade de coisas criadas a partir da criatividade. O brinquedo é um suporte de brincadeira, a função lúdica que

atribui o estatuto de brinquedo. Além disso, ele é um material estimulante para fluir o imaginário infantil. Contudo, os comportamentos são análogos ao cotidiano da vida, assim, o brincar é repleto de significados.

O autor segue o estudo dele considerando a brincadeira um espaço social, já que não é construída despretensiosamente, mas em resultado de uma aprendizagem social. Ou seja, ela não brinca em uma “ilha deserta”, mas sim com as representações materiais, como algo que tem em sua mão que foi oferecido, e não materiais, o que tem na mente. Dessa forma, “a brincadeira é uma confrontação com uma cultura” (BROUGÈRE, 1997, p. 105).

Sendo assim, conclui-se que é muito comum que a criança se expresse através de brincadeiras, essa é a principal forma de expressão para ela, além disso, promove a constituição do próprio indivíduo (BARBOSA, 2008), e é necessário que responsáveis e docentes estejam sempre atentos já que elas podem ser uma ótima forma de conhecer melhor a criança, criar relações com ela e, principalmente, entender a realidade que está inserida.

Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. (BROUGÈRE, 1997, p. 105)

Brougère vai além em seu estudo na obra “Brinquedo e cultura”, dissertando sobre o papel do educador na brincadeira. É essencial que o professor construa um ambiente que estimule a escolha livre da brincadeira, aumentando o campo de possibilidades. O universo infantil, de acordo com ele, é um universo sem certezas, portanto, só pode-se trabalhar com probabilidades.

Para o autor, a brincadeira é um espaço de inovação e de criação, além de ser também um espaço social, já que não é criada de forma espontânea, mas em consequência de uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 1997, p. 102). Desta forma, a criança aprende a dominar e depois produzir uma situação específica.

No caso trazido na pesquisa, a brincadeira foi feita no momento do “tempo livre”, em que os pequenos podem demonstrar seus interesses e desejos livremente, escolhendo o que preferem fazer naquele momento, como ler um livro, montar um quebra cabeça, usar massinha, brincar de jogos protagonizados, utilizar bonecas, bichos de pelúcias e tudo que está disposto em sala de aula. Dessa forma, o discente pode se expressar da forma que almejar, aumentando o campo de possibilidades.

A brincadeira que pode ser, às vezes, uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas, pode, do mesmo modo, tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso. (BROUGÈRE, 1997, p. 106)

Na brincadeira escolhida pelo aluno do caso, o jogo de papéis, observa-se que ele retrata as condições sociais e relações concretas da sua vida. Ao criar a regra que o colega de turma não poderia ser o policial, expõe suas relações fora dos muros da escola. Duarte (2006) disserta sobre os papéis sociais como “[...] uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais.” (p.90).

A esse ponto, já pode-se notar que o brincar é uma forma de se expressar, como uma experiência criativa. Com isso, o brincar ganha expansão e se liga intimamente à continuidade do ser, revelando-se como uma atividade com grande profundidade no mundo particular da criança.

No encontro com o outro é necessário que os pequenos sejam criativos, dessa forma pode-se reproduzir e criar situações de vida e isso se torna essencial para que a criança experimente novas formas de estar no mundo. Desse modo, o brincar se torna um ato reflexivo e criativo, e assume um lugar de paradoxos existentes (SOUZA; PEDROZA; MACIEL, 2020).

Com isso, como traz Winnicott (1975), o brincar é universal e bom para saúde. Também é o lugar que traz liberdade para criar, recriar e criar-se, assumindo uma comunicação profunda com os colegas participantes da brincadeira e também com a professora presente em sala de aula, sem ser uma comunicação falsa, artificial e autoritária (FRANCO, 2003).

Para FRANCO (2003), o ato fica entre o subjetivo e o objetivo, flutuando na sutileza. Assim, no brincar até a precariedade deve ser levada a sério e sempre ser considerada. Além disso, o autor também traz a ideia que a brincadeira está viva dentro de um tempo-espaço teatral, descartando o tempo-espaço do senso comum.

Dessa forma, o brincar vai muito além de prazer, se expressar e formas de divertimento para a criança, mas também maneiras dela aprender, influenciando diretamente no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. E por falar do brincar criativo, também deve-se relacionar com a imaginação, raciocínio e atenção.

A criatividade se manifesta através do brincar (WINNICOTT, 1975) e carrega o

enfrentamento da realidade consigo, fazendo a criança pensá-la de uma forma criativa. Esse fato é essencial para que as situações trazidas para a brincadeira sejam ressignificadas e cada vez mais assimiladas pelos pequenos.

Sabe-se que a realidade dentro das favelas é muito controversa para quem não mora nela. A ideia de dominação dos policiais é visível, oferecendo a eles o "direito" de invadir as casas, confiscar pertences, matar pessoas, agredi-las, etc, em prol de um controle social em favor dos privilegiados. Sendo assim, o policial, na percepção da criança, vai contra a qualidade de vida dele e de sua família, e isso não deixa de ser evidenciado em brincadeiras.

Numa outra perspectiva, Vygotsky (2009), aborda a relação entre brincadeira e imaginação: “ A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” (p.17). O autor diz que as experiências anteriores nunca se reproduzem na brincadeira de forma exata como ocorreu na realidade, ressignificando-as e ganhando novas interpretações. E ele continua: “É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.” (VYGOTSKY, p.17).

As escolhas de representações na brincadeira geralmente são articuladas de alguma forma a situações reais. Como no jogo de papéis, que muitas vezes uma criança escolhe ser a mãe e a outra é a filha, podendo haver discussões entre os personagens e falas que são ditas dentro de casa. Desse jeito, a criança produz a circunstância imaginária para experienciá-la simbolicamente. Para Vygotsky, a origem da brincadeira está na realização dos desejos não-realizáveis. Ou seja, é uma realização imaginária e ilusória. Já para Winnicott, a partir de Freud, a brincadeira é uma realização de desejo.

Na situação trazida, o menino coloca no jogo de papéis uma regra: policial não pode ser, porque policial mata bandido. Porém, a partir dessa regra o jogo se desfez e não se efetivou. Portanto, nesse caso, a brincadeira desvelou um anseio da criança com algo que ela provavelmente viveu ou escutou no lugar em que mora, mostrando uma crença em algo que salienta a violência sintomática das favelas. Esse bandido passa a ser para criança o herói ou alguém importante com quem ela quer se identificar. E por isso é tão importante o professor observar esses momentos para que conheça e entenda essas questões do aluno, facilitando o diálogo e consequentemente seu desenvolvimento escolar.

Brincar é uma forma saudável e segura da criança representar seus medos, seus desejos, suas angústias, sua agressividade e, dessa forma, ser capaz de solucionar os

conflitos internos. Essas representações trazem sentimentos e sensações que também são muito importantes para a estabilidade emocional e para o desenvolvimento da individualidade.

O intuito será reinventar a realidade para a criança se apropriar dela. Por isso, há uma construção de elementos combinando o que já se é com experiências anteriores, nutrindo uma relação com a realidade e atribuindo um novo sentido ao que já existe.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (RCNEI, 1998, p. 28)

Além disso, é essencial pontuar que não é preciso ter brinquedos tecnológicos e sofisticados, mas sim de um ambiente que tenha a oportunidade de criar e que desafie a criança, para que assim elas possam criar, recriar e estabilizar o que conhecem sobre tudo, vivendo uma brincadeira espontânea e imaginativa.

Assim, no caso trazido, é fundamental perceber a importância do que se apresenta através da brincadeira, já que o brincar está cheio de significados, como o contexto que aquela criança está inserida e a representatividade de seu dia-a-dia pode estar em um momento de brincadeira. Na situação, criou-se um espaço no qual as crianças são livres para experimentar o mundo e, dessa forma, conseguem atingir uma compreensão sobre indivíduos, sentimentos e variadas áreas de conhecimentos. Além disso, também são capazes de “acionar seus pensamentos para resolução de problemas que lhe são importantes e significativos” (RCNEI, 1998, p.28).

Outro ponto essencial do brincar é a socialização. Esse ato permite à criança se comunicar, aprender a partilhar, a relacionar-se, a contribuir e cooperar. Dessa forma, é possível que ela desenvolva a noção de individualidade, do lugar do outro e do seu lugar, construindo respeito por si e pelo outro. Ademais, a troca que existe ao se socializar com outra pessoa que tem distintas experiências, às vezes mora em um local distante e diferente do seu e por isso vive uma vida diferente, entre outras questões, faz com que as possibilidades do que pode-se ser aumentem para a criança.

Até aqui muito se disserta sobre a brincadeira como um constructo sócio-histórico da criança, ou seja, o lado social e histórico como objeto de percepção para a brincadeira. Ao mesmo tempo, os autores Vygotsky, Brougère e Elkonin defendem, por exemplo, que

a brincadeira ressignifica, portanto se constitui de significados partilhados que serão transformados, não se constituindo apenas em repetição. Assim, como entender as brincadeiras ditas “violentas” como no caso trazido?

Na brincadeira de troca de papéis apresentada no trabalho, não há registro de agressividade explicitada contra o colega. Em nenhum momento uma criança bate na outra, morde ou puxa o cabelo. Mas talvez o pequeno seja vítima de uma sociedade desigual e por viver no local onde vive é inevitável ser exposto às vivências desse lugar.

Com isso, é importante sinalizar as duas facetas do brincar. Uma é repleta de ressignificados e se mostra inofensiva e saudável, na outra a criança pode expor na brincadeira uma questão importante a ser observada pelo professor, como experiências perigosas vividas ou até um pedido de socorro. Nessas horas é fundamental o olhar e a escuta sensível do professor em sala de aula, sem patologizar a situação em questão.

É comum ver crianças brincando de polícia e ladrão, por exemplo. A arma feita com as mãos ou a espada feita com um graveto achado perto de alguma árvore não representa a violência, afinal: é um faz de conta. E no faz de conta tudo é possível, isso não significa que estão sendo crianças violentas.

A Folha de São Paulo publicou em 1998 sobre a reformulação dos currículos educacionais brasileiros, que o MEC (Ministério da Educação) iria iniciar a construção dos referenciais para orientar a educação infantil. No texto inicial criado pelo MEC que ainda seria discutido, sugere que as escolas coloquem à disposição para crianças de 0 a 6 anos, além de bonecas e carrinhos, armas de plástico coloridas. Com isso, as perguntas sobre se isso seria saudável para elas apareceram.

Yves de La Taille, professor de psicologia do desenvolvimento da USP, afirmou para Folha que banir esse tipo de brincadeira é moralismo e que se a criança ficar apenas no faz-de-conta, não há problema.

Atualmente, muitas crianças têm acesso a filmes de super heróis, videogame e novelas com histórias de assassinatos e brigas, tudo isso apresenta conteúdos que são agressivos e elas acabam por reproduzir as coisas que viram. Por isso, a brincadeira é tão importante para que ela extravase sentimentos e ressignifique coisas vividas, vistas ou ouvidas.

No caso trazido na pesquisa, a fala da criança manifesta sentimentos e experiências que ela teve. Sabe-se que no Rio de Janeiro há violência dentro e fora da favela, então, o discurso revela uma situação delicada que deve ser analisada para não

deixar a criança em uma situação de risco, por exemplo.

O que ela vive no dia a dia? Ao que ela está exposta? Essa criança está segura? Ela já viu algum confronto policial/bandido? Será que ela escutou isso em algum lugar? Será que foi na televisão? Foram perguntas que se fizeram a estagiária e a professora em uma conversa para refletir o acontecido e pensando na realidade que vive o estado do Rio de Janeiro. Então, com isso, consideraram pertinente que entrassem em contato com a família, principalmente depois da tentativa de diálogo com a criança e perceber um medo e uma insegurança quanto ao assunto.

À vista disso, é importante entender que a intervenção do professor deve existir quando o faz de conta está fora do lugar de imaginação e imitação, partindo para um lugar que vai ao encontro com a realidade que a criança está inserida. Assim, a observação do professor é essencial, para refletir os rumos que a brincadeira pode tomar.

Como dito há a questão moralista que, como traz de La Taille, não se pode banir esse tipo de brincadeira com armas de dedos e espadas de galho de árvore. Patologizar a criança através de uma situação como essa, também não é o caminho. Na patologização ocorre a pensabilidade diagnóstica contemporânea que cria um discurso que associa o comportamento fora da norma à patologia (CARNEIRO, et al, 2020, p. 250).

Sendo assim, as intervenções devem existir pensando no bem-estar e no bom desenvolvimento do aluno, fugindo de transtornos.

Tanto o psicanalista clínico quanto o educador não têm certeza, nem resultados previsíveis, em relação às suas intervenções. Justamente por isso que o interesse e curiosidade nos detalhes que se sucedem à intervenção são tão importantes, dando subsídios à trajetória a construir. (CARNEIRO, et al, 2020, p. 253)

Por isso a importância de compreender as duas facetas do brincar trazidas em questão: um sofrimento psíquico (como quem vive agressões psicológicas ou físicas e leva essa realidade para brincadeira) ou ressignificação de situações vividas de forma saudável. A partir dessas concepções será possível entender a necessidade da criança e agir da melhor forma com ela, dando esses subsídios à trajetória a construir. Para isso, é essencial a escuta e o olhar sensível, já que não deve haver moralismo, mas ao mesmo tempo não pode deixar que a reflexão sobre a situação não aconteça. Assim como não deve haver uma patologização, enxergando como um transtorno. Mas afinal, quais estratégias o professor deve assumir diante desses casos?

2. CAPÍTULO 3 - A COMUNIDADE ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS: ESCUTAR, RESPEITAR, DIALOGAR E REFLETIR

As estratégias em sala de aula sempre devem ser pensadas em prol do aluno, pensando em seu melhor desenvolvimento escolar e social, por exemplo. Para que isso seja analisado, a comunidade escolar entra como um imponente caminho para desvendar essa situação. Além disso, outros meios serão discutidos ao longo do capítulo.

Como já discutido no tópico anterior, a brincadeira é uma fonte inesgotável para melhor conhecimento e entendimento da criança, expondo sua subjetividade, seus desejos e medos. Muitas vezes o professor observa ela ressignificando e aprendendo com episódios que vive fora de sala de aula, por exemplo. A observação do professor nessas situações são importantes e é a partir dela que entra a comunidade escolar.

A educação infantil é uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento da criança e na construção da cidadania, portanto essa questão também vai para além da sala de aula. Dessa forma, a família, as crianças, os professores e o bairro devem estar interligados, instituindo uma comunidade e influenciando a sociedade como um todo.

A comunidade escolar, de acordo com Cody e Siqueira (1997), é um termo que engloba o entorno da escola, incluindo os professores, os pais e os representantes do meio econômico, social e político, em que a escola está posta. Assim, ela é feita de relações e é preciso estar atento quanto ao modo de pensar e agir dos integrantes que se apresentarão de formas diferentes, favorecendo ou complicando a participação de todos.

É de suma importância que a escola reconheça e assuma as questões presentes no bairro em que atua, para que assim aja de acordo com as necessidades e adversidades que refletem na vida das crianças. Com isso, é imprescindível a construção de uma parceria, estabelecendo uma relação entre os participantes dessa comunidade e resultando em ações conjuntas em prol de melhorias em todo o local e, assim, essas vantagens chegarão até os alunos, favorecendo o desenvolvimento integral deles.

Paro (1992) diz que para que haja democratização do saber é necessário que a comunidade se apresente e participe efetivamente da gestão da escola, para que assim ela assuma autonomia no que se refere aos principais interesses reproduzidos pelo Estado. De acordo com Paro, isso só acontecerá "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das

decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (PARO, 1988, p.228).

O autor também levanta a questão de que a comunidade escolar, para ser concretizada em uma escola pública, pode ser mais difícil, pois os responsáveis de camadas populares, muitas vezes, possuem o sentimento do medo diante da instituição escolar, limitando esse diálogo e essa participação ativa na vida escolar da criança, além disso, ele também cita a descrença acerca da possibilidade que essa participação possa se concretizar.

Nota-se também uma espécie de "medo do desconhecido" por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola, sendo estas questões e relações vistas como assunto cujo acesso deve ser franqueado apenas aos técnicos e "entendidos" e fechado, portanto, aos "leigos" que utilizam seus serviços. (Paro, 1992, p.278)

Esse fato também é enfatizado por Pereira, que diz que “Eles sabem, por experiência própria, da posição desvantajosa em que ficam as pessoas que não dominam suficientemente as ‘técnicas elementares da cultura’, num ambiente cuja cultura apresenta amplos setores letrados” (PEREIRA, 1997, p 129). Portanto, esse sentimento afasta os familiares da comunidade escolar, impossibilitando um importante canal de diálogo efetivo e confortável, para que dessa forma eles participem verdadeiramente da vida escolar do aluno.

Quando não há uma construção de uma comunidade escolar, os alunos e professores participam de um processo escolar desmembrado e solitário, prejudicando o bom desenvolvimento escolar da criança e colocando o docente em um lugar de desamparo, como discorrem Cody e Siqueira (1997):

É preciso participar da vida escolar dos filhos e da escola. A contínua colaboração entre escola e os pais faz com que se tornem parceiros no processo educacional. A falta de comunicação entre a escola e os pais leva ao comprometimento do sucesso escolar. (CODY; SIQUEIRA, 1997, p. 15).

Sendo assim, podemos reconhecer que muitos elementos estão envolvidos para que a comunidade escolar seja construída efetivamente, mas é necessária a tentativa e insistência para que ela ocorra, já que sem o apoio dela o aluno e os integrantes da escola (professores, coordenação, etc) estão sozinhos nos seus respectivos trabalhos.

O aluno precisa da família, dos docentes e de todas as pessoas que estão

presentes no âmbito escolar, para um bom desenvolvimento, criando uma rede e interligando as questões vividas dentro de sala de aula com o lado de fora. O que acontece deve ser de interesse da direção e dos responsáveis, por exemplo.

As organizações favorecedoras de integração comunitária são formas para que a comunidade escolar seja democrática. A Associação de Pais e Mestres (APM), por exemplo, é um caminho para que haja uma garantia da interação entre os participantes. Dessa forma, é importante que ideias e planos sejam compartilhados e organizados, para que exista um objetivo e um resultado favorecendo a boa relação dentro da comunidade escolar, sem esquecer que o foco principal deve ser em prol do bom processo escolar do aluno.

É essencial destacar que a criança não chega na escola como um papel em branco, mas sim com uma história, conhecimentos prévios, crenças e valores. Todas essas características não devem ser deixadas de lado, para que através delas o educador possa mediar a caminho de uma efetiva aprendizagem se apoiando nos saberes significativos. E essa é a importância da comunidade escolar. O diálogo com os responsáveis desvenda o histórico do aluno, fazendo com que os docentes conheçam e entendam mais sobre sua individualidade.

Com isso, também pode-se constatar que para que a comunidade escolar seja construída de forma efetiva e que a participação seja coletiva, é fundamental que estabeleçam regras para sua concretização. O respeito das particularidades de cada membro pertencente é primordial, para consolidar um bom relacionamento entre todos e que o objetivo da comunidade seja alcançado, atuando em todos os âmbitos para um bom encaminhamento e aperfeiçoamento das ações.

Logo, concluímos que a situação problema trazida no presente estudo acompanhada da comunidade escolar seria a melhor solução, para conhecer a família da criança e entender o motivo das brincadeiras. Essa integração entre escola e comunidade é fundamental como forma de otimizar bons resultados no processo educativo. A participação da família torna-se essencial nesses casos, já que a família é o primeiro universo que a criança tem contato, dessa forma, o professor consegue ter uma visão mais completa do aluno e não apenas escolar.

Como traz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas

capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias. (RCNEI, 1998, p. 77)

Também concluem que:

As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares. (RCNEI, 1998, p. 79)

No caso abordado no estudo, descobriu-se que a mãe do pequeno não sabia que o filho brincava dessa forma e que ia averiguar o que acontecia em casa quando ela não estava presente. Mostrando que a relação criada dentro dessa comunidade escolar, entre os responsáveis e os professores, por exemplo, foi fator principal para desenvolvimento da história contada sobre essa criança, para que assim, o docente soubesse como lidar com a situação, facilitando a compreensão do que se estabelecia por detrás da brincadeira. Em um caso no qual não existisse um bom diálogo, dificultaria essa intervenção.

Também é ideal destacar a união dos docentes e outros funcionários da escola. No caso usado como exemplo na pesquisa, em todo horário de almoço os professores, coordenadores e diretora do colégio se reuniam para descansar e se alimentar, mas era inevitável assuntos sobre os alunos. Muitas vezes situações que aconteceram em sala de aula eram debatidas na mesa de almoço, havendo uma troca de experiências e saberes científicos que estabelecem um diálogo riquíssimo. Desse jeito, os educadores não se vêem tão sozinhos, se relacionando com seus colegas de trabalho e construindo essa troca tão importante.

Outra estratégia/relação essencial e mais visível da comunidade escolar é a do professor-aluno. O professor e o aluno convivem por mais tempo juntos e constroem uma conexão importantíssima para um bom convívio, que facilita a aprendizagem e a vivência do pequeno na escola.

Na situação real trazida durante o presente estudo, é possível entender que a relação entre aluno e professora regente era construída com respeito e empatia, dessa forma, o diálogo era possível com a criança, mas com a comunidade escolar bem estabelecida com os pais e a coordenação a situação pôde sair de sala de aula para uma melhor compreensão dela e por consequência criança.

A relação com a estagiária também fazia parte desse respeito e empatia. Ao chegar na sala de aula era recebida de braços abertos, principalmente por essa criança que abria os bracinhos para um abraço e gritava seu nome. Durante as atividades ela costumava ficar na companhia da futura docente também, pedindo para que estivessem juntas. Assim como na hora de ir embora que disputavam a atenção dela. Após o acontecimento, tudo fluiu normalmente, nada os separou. Percebe-se que o aluno não se sentiu constrangido ou preferiu se afastar por ter medo que fosse acontecer algo.

Para a construção dessa relação há pontos cruciais para que ela aconteça de forma efetiva, como a escuta. Cerqueira (2006) traz a percepção de escuta sensível. Essa escuta é uma possibilidade para a construção de novas conexões. Para Barbier, sociólogo trazido pela autora, a escuta sensível não se fixa sobre interpretação de fatos, procurando sempre que a “empatia” esteja presente para que se entenda o sentido que existe em uma prática ou situação (CERQUEIRA, 2006).

Para a autora, cada sujeito participa de ambientes sociais distintos e, por isso, apresentam-se ao mundo de formas diferentes, com a sua singularidade. Portanto, Cerqueira traz novamente Barbier para certificar que:

[...] Barbier (2002) diz que o profissional que se propõe a trabalhar com a escuta sensível deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistemas de idéias, de valores, de símbolos e de mitos. A escuta sensível e multirreferencial não é a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos [...] (CERQUEIRA, 2006, p. 37)

Assim, ao escutar, o professor compreende o aluno com a sua subjetividade. Reconhecendo desejos, crenças, valores e saberes espontâneos trazidos pelas crianças, e com isso, poder romper com a resistência ao desconhecido, revolucionando as práticas pedagógicas (CERQUEIRA, 2006).

Cerqueira (2006) faz a associação do filho e da mãe para a escuta sensível. O filho quando é neném usa o choro como forma de se comunicar e cabe a mãe ter uma escuta sensível para desvendar qual é a necessidade do pequeno. De acordo com ela, o ato de amor de mãe para com o filho rompe barreiras e passa a existir em outros lugares, como a escola, empresas e hospitais.

Paulo Freire também aborda a importância do saber escutar, no capítulo 3 da sua obra “Pedagogia da Autonomia”, “Ensinar é uma especificidade humana”, que discute exigências do ensinar. Ele traz segurança, competência profissional e generosidade como

parte dessas exigências, assim como a de saber escutar.

Saber escutar os alunos coloca os professores num nível horizontal e descarta o verticalismo que cria uma hierarquia e coloca um indivíduo acima do outro, “[...] como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais [...], é escutando que aprendemos a falar com eles.” (FREIRE, 1996, p.71). E ele segue:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não com o objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 71)

Saber escutar, no caso trazido, é perceber o que pode haver por detrás das palavras. É escutar atentamente uma brincadeira que no final a criança teve medo de continuar, com medo de talvez ser repreendida. É entender que a brincadeira traz a subjetividade da criança à tona e que ali é um poço infinito de possibilidades. Um professor atento e que saiba escutar seus alunos, descobre muito sobre eles na brincadeira.

Freire (1996) também traz a exigência do bom senso no capítulo 2 da sua obra “Ensinar não é transferir conhecimento”, que aborda sobre o respeito à sua subjetividade.

No caso abordado, a criança mostra na prática que traz suas vivências para dentro da sala de aula, evidenciando que ela chega na escola com uma história e já inserida em algum contexto, geralmente através da sua família e no lugar no qual vive. Por isso o respeito pelas experiências fora de sala de aula se faz tão importante e não devem ser rejeitadas, mas sim acolhidas.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. (FREIRE, 1996, p. 37)

Além disso, com a mesma ideia, o autor disserta:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É

que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 1996, p. 38)

Mais pra frente da obra de Paulo Freire, ele aborda que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” e o autor diz que:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 86)

Assim, percebe-se que o caminho do diálogo deve ser aberto e ilimitado. A verdade não deve ser a do professor como absoluta e uma autoridade, todos têm saberes, histórias e vivências para participarem desse percurso. E as crianças não devem ser vistas como alguém que só fala coisa errada ou que não sabe e, assim, terem suas falas invalidadas. Mas sim como pessoas que pensam, refletem, vivem e sabem. Sua trajetória deve ser reconhecida.

Paulo Freire (1997), em sua obra “Professora sim, tia não” afirma:

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (FREIRE, 1997, p. 53)

Freire (1997) conclui mais a frente na mesma obra:

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. (p. 59)

Estruturar uma prática escolar se atentando a abertura do diálogo é certamente considerar o aluno como um sujeito em contínua transformação e edificação que,

caminhando junto com a confiança, respeito e valorização do diálogo, torna-se apto de agir e intervir na sociedade e na sua própria história.

Além de Paulo Freire, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também aborda a importância do diálogo, que, além da criança, também deve acontecer com a família, gerando uma troca de informações e que deve ser sem julgamentos:

De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo. (RCNEI, 1998,p, 78)

Essas exigências trazidas por Freire em “Pedagogia da autonomia”, fogem do que muitos acreditam: o professor apropria-se do conteúdo e apresenta em sala de aula para os alunos. Ou que durante a educação infantil, o professor só precisa ler um livro e brincar de massinha com as crianças. Ser professor vai muito além e essa relação que deve ser construída é uma das provas disso.

Com essa relação professor/aluno bem estabelecida através, principalmente, dessas exigências trazidas por Paulo Freire e sendo ela em prol do bom desenvolvimento do aluno, é possível avançar em questões como a trazida no estudo. A confiança e o respeito fazem parte de um lugar que o aluno e o professor se sentem à vontade dentro daquela relação, e estar à vontade pressupõe que os diálogos e as vivências podem ser mais significativas para ambos. Assim como para resolver questões que aparecem, como a trazida.

Outra estratégia para o professor em uma situação “violenta” dentro de sala de aula é a reflexão. Como trazido no primeiro capítulo “Naturalizando a violência”, a naturalização faz parte de uma simplicidade e imediatez do dia a dia e não requer aprofundamentos, o que impede o pensamento abstrato e a análise. A regularidade também está presente, trazendo repetição e fixação de ideias e raciocínios. Dessa forma, nota-se que a reflexão corrompe a naturalização.

Por sua imediatez, a naturalização, que é proporcionada pela cotidianidade, regularidade e simplicidade, deve ser seguida do questionamento, para que ela não ocorra. Assim, com a reflexão o educador está saindo do lugar de ver as brincadeiras apenas como brincadeiras, mas carregada de todos os sentidos trazidos no capítulo “ A brincadeira pode ser violenta?”.

No artigo “Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a

prática na profissão docente.” escrito por Valter Carabetta Júnior, professor e formado em pedagogia e ciências biológicas, aborda o termo “pensamento reflexivo” que é originada por John Dewey, na década de 1930. Esse termo remete à compreensão da realidade e a construção de significados a partir de experiências vividas.

Para além disso, a reflexão é uma capacidade de olhar para si mesmo, olhar construções sociais, representações e estratégias de intervenção. Ela possibilita a construção pessoal do conhecimento, novas maneiras de aprender, compreender, atuar e de solucionar problemas (JÚNIOR, 2010).

Neste sentido, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional. Em nosso entender, a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz. (JÚNIOR, 2010, p. 521)

Ademais, de acordo com Júnior (2010), o agir profissional não é um trabalho individualista e destacado de outras esferas de conhecimento, ele deve se inserir numa realidade dinâmica e colaborativa na qual o diálogo estabeleça o aspecto central do planejamento de ensino.

Assumir uma postura reflexiva também é essencial para analisar diferentes aspectos da prática pedagógica, Júnior (2010) cita como aspecto os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre o professor e o aluno, já que essa relação é muito importante, como já citado, para que a prática pedagógica possa se desenvolver efetivamente, então deve ser sempre refletida.

A partir disso, pode-se analisar que as estratégias trazidas no presente tópico abordam como principal eixo as relações, sejam elas entre o professor e o aluno, os pais e os responsáveis da criança ou até o professor e seus colegas de trabalho e que o respeito e o diálogo, por exemplo, propiciam uma boa construção dessa relação, integrando a comunidade escolar.

Para o docente, no ato de refletir é essencial que esses elos sejam criados, já que a partir deles ele compreende melhor o aluno e, dessa forma, o que pode ter por detrás da brincadeira. Assim, parte-se de uma corrente de relações e reflexões que se tornam um apoio para o educador entender sentimentos, falas e ações, por exemplo, dos pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas as considerações, pode-se notar que não há um caminho único, ou uma resposta dada como verdade ímpar, mas sim, um emaranhado de direções que envolvem diferentes pessoas e percepções para que a intervenção seja assumida firmemente e de maneira que seja benéfica, principalmente para a criança em questão.

A violência, vista por Paviani (2016) como ampla e complexa se manifestando de várias formas. No caso da brincadeira trazida para a pesquisa, ela tem caráter silencioso, assim como aborda o Triângulo de Violência de Galtung, que se manifesta de forma estrutural e cultural na situação, mostrando uma natureza nem sempre perceptível, é uma indicação da realidade social e histórica.

A brincadeira não deve cair no lugar da cotidianidade apenas e se mostrar uma questão natural sempre, sem exigir reflexão ou questionamento por parte do docente presente em sala de aula. Afinal, ela é essencial para a criança se expressar, sendo um espaço de inovação e criação, elaborando situações de vida.

Vários autores como Wallon, Vygotsky e Elkonin abordam a brincadeira em um universo sociocultural, mesmo sendo imaginária ela é criada pela realidade social do aluno e há exigências morais e modelos de reações às conjunturas criadas pelos pequenos. Além disso, depende de motivações pessoais e fatores externos e internos.

O brincar trazido pela pesquisa mostra que ele é um termo extenso e pode ter vários significados, se tornando uma forma de enfrentar a realidade que se apresenta com a possibilidade de criar e recriar, rearranjar campos e colocar um tom pessoal na experiência.

Entender que a brincadeira traz muitas questões da realidade da criança é fundamental para compreender ela. Essa realidade é posta durante o jogo e aborda diversas questões vividas pelo pequeno, por isso é tão importante a observação, escuta e reflexão do professor.

Enquanto fator social e elemento da cultura, a brincadeira se liga a um quadro sócio-cultural (KISHIMOTO, 1998), dessa forma traz características de aspecto social, que infringem o cotidiano e suas regras (WALLON, 1981).

A situação trazida para a presente pesquisa fez com que a estagiária se questionasse sobre seu comportamento a partir da brincadeira, assim, é importante salientar que a brincadeira pode ter duas facetas. Uma delas é a de ressignificação, de recriar uma situação que vive em casa, por exemplo. Uma aluna que teve uma ação repreendida pela mãe em

casa no dia anterior pode trazer essa experiência para a escola, ressignificando ela. E nessa brincadeira não há violência.

Na brincadeira exemplo do estudo, também não há violência, mas elas devem ser sempre refletidas pelo professor, já que nelas podem haver alguma questão psíquica que o aluno esteja vivendo, o que representa a segunda faceta da brincadeira.

Além disso, no caso abordado no jogo de papéis observa-se que ele retrata as condições sociais e relações concretas da vida do aluno e isso é uma fonte de conhecimento para a professora. O momento em que ela pode perceber as entrelinhas do que acontece na brincadeira e compreender melhor o pequeno, entendendo questões que vive em casa, por exemplo.

Por isso é essencial ressaltar que é muito importante para o professor a observação cuidadosa de todos os seus alunos, principalmente em suas expressivas brincadeiras, nas quais envolvem sua realidade, seu cotidiano, seus medos, significando e ressignificando o que ele vive, e, dessa forma, construindo sua identidade.

Como estratégias para o professor encarar essas questões, foi discutido sobre a comunidade escolar que deve estar muito bem construída e alinhada, formando uma relação de confiança entre seus participantes. Para além disso, é fundamental que a escuta sensível, a reflexão, o diálogo e o respeito devem estar sempre presentes nas relações.

A comunidade escolar é feita desses vínculos e sem ela o processo escolar é desmembrado e solitário. Docentes necessitam dessas conexões para seu trabalho dentro de sala de aula com os alunos tenham melhores resultados, afinal, no processo do aluno todas as partes integrantes, como família e professores, precisam de apoio, além do próprio discente.

Ao observar uma situação na qual pode haver alguma influência violenta, o docente, aliado com uma boa relação entre aluno e professor, deve lidar de forma delicada e conjunta com a comunidade escolar, pensando no contexto de seu aluno e na sua subjetividade. É essencial fazer com que o professor e a criança reflitam e se questionem sobre a ação, trazendo novos olhares sobre o cenário.

Para que isso ocorra é essencial uma escuta sensível por parte do professor além de muita reflexão e uma relação de respeito e confiança com o discente e também seus familiares.

Portanto, dar a chance a escuta, reflexão, diálogo e respeito é desafiador, assim como enxergar o que há por detrás das brincadeiras, porém dificuldades existem e fazem parte de todo processo, especialmente quando está ligado ao processo de ensino

aprendizagem que acercam questões políticas, culturais, sociais, econômicas, cognitivas e afetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Lavras, 2008. Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/11853/>

Acesso em: 03/02/2022

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 1v.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. -- 2. ed. --. São Paulo : Cortez, 1997.

CARNEIRO, Cristiana; SCRINZI, Mariana e ZELMANOVICH, Perla. **Um lugar ético para o adulto na relação com crianças e adolescentes: Bernfeld e o para além da patologização**. *Tempo psicanal*. [online]. 2020, vol.52, n.2, pp. 243-257. ISSN 0101-4838.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível**. *Psic*, São Paulo , v. 7, n. 1, p. 29-38, jun. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 31 ago. 2022.

CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e Comunidade: Uma parceria necessária**. São Paulo: IBIS, 1997.

DUARTE, N. **“Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERRARI, F. I. **Agressividade e violência**. PSIC. CLIN., RIO DE JANEIRO, VOL.18, N.2, P.49 – 62, 2006.

FRANCO, S. G. **O Brincar e a Experiência Analítica**. *Ágora* v. VI n. 1 jan/jun, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 1996. Digitalizada, formatada e revisada pelo Coletivo Sabotagem, 2002. Disponível em:

https://docplayer.com.br/12426-Pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa-paulo-freire.html#show_full_text Acesso em: 27/05/2022.

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

JÚNIOR, C. V. Rever, Pensar, (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. São Paulo: **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 34 (4) : 580-586**; 2010

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 2 Ed. São Paulo: Pioneiro, 1998.

PALHARES, MFS., and SCHWARTZ, GM. **A violência**. In: Não é só a torcida organizada: o que os torcedores organizados têm a dizer sobre a violência no futebol? [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 11-26. ISBN 978-85-7983-742-5. Available from SciELO Books .

PAVIANI, Jayme. **Conceitos e formas de violência** [recurso eletrônico]: / org. Maura Regina Modena. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2016. - Páginas 8 a 20.

PARO V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista de estudos pedagógicos, 1992**.

PEREIRA, Luiz. **A Escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços**. São Paulo: Pioneira, 1976.

SOUSA, Taisa Resende; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; MACIEL, Maria Regina. O

brincar como experiência criativa na psicanálise com crianças. Fractal: **Revista de Psicologia, Niterói, v.32, n. 3., p. 269-276, set./out. 2020.**

VIANA, Nildo. Naturalização e Desnaturalização: o dilema da da negação prático-crítica. **Revista Espaço Livre, vol. 08, num. 15, jan./jun. 2013.** Disponível em:
<https://informecritica.blogspot.com/2015/03/naturalizacao-e-desnaturalizacao-o.html#%3A~%3Atext%3DAssim%2C%20a%20desnaturaliza%C3%A7%C3%A3o%20seria%20simples%2CMARX%20e%20ENGELS%2C%201982> Acesso em: 29/04/2022

VIANA, Nildo. **Senso Comum, Representações Sociais e Representações Cotidianas.**

Bauru: Edusc, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1971.
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia>, acesso em: 16/08/2022