

Conhecimento e Diversidade em Psicologia: Abordagens Teóricas e Empíricas

Rui Maia Diamantino
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Conhecimento e Diversidade em Psicologia: Abordagens Teóricas e Empíricas

Rui Maia Diamantino
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C749	Conhecimento e diversidade em psicologia [recurso eletrônico] : abordagens teóricas e empíricas / Organizador Rui Maia Diamantino. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7247-732-1 DOI 10.22533/at.ed.321192319 1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Diamantino, Rui Maia. CDD 150
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Esta publicação apresenta a diversidade da Psicologia não somente quanto ao objeto de interesses de pesquisa como, também, nas abordagens que embasam as investigações. Nesse sentido, a filosofia heideggeriana comparece com colaborações diversas tais como a filosofia em si e as questões contemporâneas articuladas ao âmbito do trabalho nas organizações. Quanto a estas, a discussão sobre o diagnóstico organizacional, presente em um dos estudos, faz o contraponto com o olhar fenomenológico, enriquecendo a discussão sobre a natureza do trabalho.

Verifica-se, também, a busca de embasamento em Piaget e Kohlberg, cada qual na sua perspectiva em torno do desenvolvimento moral. Visa-se, com isso, discutir aspectos da educação, sendo que, de Piaget e seus princípios da formação do pensamento, propõe-se uma discussão sobre o objeto abstrato da matemática.

A avaliação psicológica também é tratada aqui no campo do comportamento da estética cirúrgica buscando uma interface com a Medicina, qual seja, os aspectos psicológicos que estão implicados nos processos de mudanças da imagem corporal e a necessidade de avaliação prévia e *a posteriori* dos possíveis efeitos dos procedimentos cirúrgicos. Esse é um tema bastante atual e que abrange uma esfera multidisciplinar.

O estudo da infância e das políticas públicas também comparecem neste volume, propondo contribuições para a sociedade e a cidadania desde os anos iniciais dos indivíduos, centradas na importância do brincar (que é coisa muito séria na Psicologia). A Psicologia na educação é aqui considerada como capaz de produzir potência nos ambientes onde se processa o aprendizado, respeitando a condição da criança em seu desenvolvimento físico e mental.

A atuação hospitalar, vista como meio de atendimento humanizado e não apenas centrada no modelo biomédico, ou seja, visando os sintomas do corpo como indicativo de adoecimento, é discutida sob o ponto de vista de duas experiências que mostram a importância da subjetividade no campo do acolhimento em saúde. Em ambos os relatos, o atendimento hospitalar vai além do ponto de vista fisiológico da demanda hospitalar para focar as lentes sobre o sujeito que sofre, sobretudo psiquicamente.

Finalmente, destaca-se a contribuição sobre o conceito e a representação em ciência por estudantes que iniciam sua vida universitária, experiência colhida na Universidade de Buenos Aires. Trata-se de uma substancial discussão que traz aportes diversos e cotejos de caráter epistemológico a partir da questão sobre o que afinal, é ciência.

Com esta diversidade de temas, reafirma-se o caráter amplo da Psicologia, sua abrangência de saberes e práticas. Que essa diversidade possa ser de proveito ao leitor e à leitora deste volume.

Bons estudos, boa leitura!

Rui Maia Diamantino

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
COMPREENSÕES SOBRE O INFINITO MATEMÁTICO	
Cristina Cavalli Bertolucci	
DOI 10.22533/at.ed.3211923191	
CAPÍTULO 2	14
DEL CAMBIO CONCEPTUAL A LA RE-ESTRUCTURACIÓN REPRESENTACIONAL: ESTUDIO DE CASO A PARTIR DE LA NOCIÓN DE CIENCIA QUE POSEEN LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	
Mariela Genovesi	
DOI 10.22533/at.ed.3211923192	
CAPÍTULO 3	29
EXISTÊNCIA E FINITUDE DA MORTE COMO HORIZONTE DE SINGULARIZAÇÃO À TÉCNICA COMO FIM DO TEMPO	
Paulo Victor Rodrigues da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.3211923193	
CAPÍTULO 4	36
A PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA E A DES-MEDIDA DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE	
Elina Eunice Montechiari Pietrani	
DOI 10.22533/at.ed.3211923194	
CAPÍTULO 5	48
MUDANÇAS DO COMPORTAMENTO EMPRESARIAL ATRAVÉS DO DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL	
Diana Sara Soligo	
Jaqueline Paholski	
Jaqueline Samara Oliveira Alba	
Juliana Antônia Partichelli Santin	
Cristina Ribas Teixeira	
Nadine Teixeira Piloni Fabiani	
Patrícia Di Francesco Longo	
Gisele Maria Tonin da Costa	
Lisiane Borges da Silva	
Antoniéle Carla Stephanus Flores	
DOI 10.22533/at.ed.3211923195	
CAPÍTULO 6	60
O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A SUA GARANTIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS	
Caroline Marques da Silva	
Roseli Fernandes Lins Caldas	
DOI 10.22533/at.ed.3211923196	

CAPÍTULO 7	75
AMBIENTE SOCIO MORAL E A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Heloisa Braga Santos Ana Cláudia Saladini	
DOI 10.22533/at.ed.3211923197	
CAPÍTULO 8	87
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM PACIENTES DE CIRURGIAS PLÁSTICAS: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFISSIONAIS DA ÁREA	
Gabriela Carolina de Assis Rodrigues Sandra Fernandes de Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.3211923198	
CAPÍTULO 9	110
PSICOLOGIA DA SAÚDE: O ACOLHIMENTO HUMANIZADO NA SALA DE OBSERVAÇÃO DE UMA UNIDADE PRÉ-HOSPITALAR	
Cali Rodrigues de Freitas Cybele Carolina Moretto	
DOI 10.22533/at.ed.3211923199	
CAPÍTULO 10	124
EMERGÊNCIA PSIQUIÁTRICA: AS DIFERENÇAS ENTRE URGÊNCIA MÉDICA E URGÊNCIA SUBJETIVA	
Priscila Borges Lyons Rui Maia Diamantino	
DOI 10.22533/at.ed.32119231910	
CAPÍTULO 11	136
TERAPIA PERIPATÉTICA DE GRUPO: UMA SITUAÇÃO CLÍNICA	
Demétrius Alves de França	
DOI 10.22533/at.ed.32119231911	
SOBRE O ORGANIZADOR	139
ÍNDICE REMISSIVO	140

O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA E A SUA GARANTIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Caroline Marques da Silva

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

Roseli Fernandes Lins Caldas

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

RESUMO: As recentes pesquisas apontam um impacto positivo do bom desenvolvimento durante a primeira infância sobre a aprendizagem. Sobretudo durante o brincar espontâneo, entendido como linguagem universal da criança e, portanto, seu direito. Brincando, a criança começa a ter contato e a atuar no mundo real a partir de seu mundo do faz de conta, conseguindo desta forma a apre(e)nder regras, simbolizar, se movimentar e ressignificar muitos de seus conflitos e sofrimentos interiores. É capaz de construir em pequenas doses, a partir do ato criativo, sua autonomia, espírito crítico, responsabilidade e senso de cooperação.

A pesquisa utilizou-se do método qualitativo. Por meio da prática etnográfica foi observado o contexto de uma semana em duas instituições públicas sendo uma de Educação Infantil e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Por meio de diário de campo foram feitos registros das observações com objetivo de compreender de que forma acontece o brincar nessas

instituições. As análises foram feitas a partir das seguintes categorias, construídas com base nas observações: ambiente; cantinhos brincantes; papel social do brincar; rodas de conversa; interação entre as crianças; mediação; autonomia; aprendizagem a partir do brincar; afetividade e alfabetização. As observações revelaram que há significativa diferença entre a garantia do direito de brincar na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Todas as categorias aqui analisadas procuraram demonstrar o quanto o brincar, se garantido em políticas públicas e incorporado pelo educador na rotina das instituições escolares, promove o aprendizado, autonomia e educação para suas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento do brincar; Políticas públicas

PLAYING IN EARLY CHILDHOOD AND ITS GUARANTEE IN PUBLIC POLICIES

ABSTRACT: Recent research points to a positive impact of good early childhood development on learning. Especially during spontaneous play, which is understood as the child's universal language and therefore, its right. By joking, the child begins to make contact and to act in the real world from your world of make-believe, thus being able to learn rules, symbolize, move and re-signify many of their inner conflicts and

sufferings. It is able to build in small doses, from the creative act, its autonomy, critical spirit, responsibility and sense of cooperation.

The research was based on the qualitative method. Through the ethnographic practice, the context of a week was observed in public institutions of Early Childhood Education and the first year of elementary school. Through a field diary, the observations were recorded in order to understand how play occurs in these institutions. The analyzes were made from the following categories, based on the observations: environment; gibbering corners; the social role of play; conversation wheels; interaction among children; mediation; autonomy; learning from play; affectivity and literacy. The observations revealed that there is a significant difference between the guarantee of the right to play in Infant Education and in the 1st year of Elementary School. All the categories analyzed here attempt to demonstrate how much playing, if guaranteed in public policies and incorporated by the educator in the routine of school institutions, promotes learning, autonomy and education for their children.

KEYWORDS: Playing; Childhood play development; Public policies

INTRODUÇÃO

As recentes pesquisas apontam um impacto positivo do bom desenvolvimento durante a primeira infância sobre a aprendizagem. Sobretudo durante o brincar espontâneo, que é entendido como linguagem universal da criança e, portanto, seu direito. Brincando, a criança começa a ter contato e a atuar no mundo real a partir de seu mundo do faz de conta, conseguindo desta forma a apre(e)nder regras, simbolizar, se movimentar e ressignificar muitos de seus conflitos e sofrimentos interiores. É capaz de construir em pequenas doses, a partir do ato criativo, sua autonomia, espírito crítico, responsabilidade e senso de cooperação.

O brincar está contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não devendo acontecer somente na hora do recreio, todo o ambiente e a rotina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem se organizar de maneira a incluir o lúdico no tempo-espço. (CYPEL, 2011; WINNICOTT, 2012)

Ao brincar a criança se movimenta e através de seu corpo apr(e)ende e produz vivências. Porém, é frequente que nos ambientes escolares exista uma exaltação da mente em detrimento do corpo, logo, espera-se e exige-se da criança que ela “contenha” seu corpo, seus movimentos, fique “quieta” e absorva todo o conteúdo que lhe é depositado. Dessa maneira, a criança deixa de ser sujeito de seu conhecimento e aprendizagem e na maioria das vezes, como resposta a esse seu silenciamento surgem sintomas e dificuldades de aprendizagem, que nada mais são do que a sua voz, denunciando e resistindo ao ambiente que lhe nega uma necessidade básica, o brincar. Como situação problema de casos como estes, temos aqui no Brasil, por exemplo, a medicalização, onde espera-se que medicamentos venham solucionar problemas que na maioria das vezes não são de ordem biológica. Novamente o corpo da criança é negligenciado, invisibilizado. (CYPEL, 2011; GUARIDO e VOLTOLINI

2009)

Dentro deste contexto, as crianças que mais são vítimas desse cenário de silenciamento e invisibilidade são as que carregam em si, em seus corpos, marcas da opressão e da história da luta e da desigualdade das classes. São corpos que já nascem com histórias de direitos violados, corpos que trazem consigo o abuso, exploração, fome e luta por sobrevivência. São crianças e famílias que se veem vítimas, mas dependentes do Estado. Crianças que são esquecidas na história da infância. Portanto, atuar na esfera pública de maneira a lutar pela garantia desses direitos é não só necessário, mas urgente. Garantir que toda criança tenha direito de brincar, e através do brincar se desenvolver saudavelmente, superando as desigualdades sociais que a marcam ao nascer, afinal, o maior desafio de projetos educacionais em nosso país é superar a diferença de classes. (ARROYO, 2012).

As políticas públicas deveriam incluir programas onde este tempo e espaço para o brincar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja prioridade absoluta nas rotinas escolares, onde o lúdico atravesse e sirva de fio condutor de todos os momentos da criança, onde através de seu corpo, ela experimente o mundo ao mesmo tempo em que deixa suas marcas nele. Tendo em vista a política pública do Ensino Fundamental de nove anos¹, em que crianças de 6 anos passam a fazer parte de outro ciclo, agora no primeiro ano, não mais na Educação Infantil, na presente pesquisa será realizada uma observação da rotina de uma turma de alunos de um dos anos finais da Educação Infantil e outra do primeiro ano do Ensino Fundamental. A premissa que norteará essas observações será constatar as relações entre o brincar e o lúdico na rotina das crianças do primeiro ano em comparação às da Educação Infantil. A análise feita a partir dessas observações será a de verificar se as crianças de 6 anos ainda desfrutam do seu direito de brincar e aprender, já que mesmo com a mudança de ciclo, ainda estão na idade da primeira infância. Sem perder de vista os referenciais teóricos, toda a análise será articulada com as concepções sobre o brincar e sobre as políticas públicas na primeira infância.

MÉTODO

A pesquisa desenvolvida utilizou-se do método qualitativo, uma vez que buscou compreender níveis da realidade na primeira infância que não podem ser quantificados. Para isso foi realizado um estudo exploratório onde o tema em questão foi elaborado teoricamente e metodologicamente para que então fosse possível dar continuidade ao trabalho de campo, onde através da prática etnográfica foi observado o contexto de uma semana de uma instituição pública de Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Por meio de diário de campo foram feitos registros das observações que pretendem compreender de que forma se dava o brincar na rotina da educação infantil em uma sala com crianças de 5 anos e comparar aos registros

1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

das observações de crianças de 6 anos do primeiro ano. Esses registros consistem em anotações sobre as pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas vivenciadas durante as observações em campo e as reflexões feitas a partir desse material. Nos estudos de observação participante todos os dados recolhidos são considerados notas de campo. Os nomes relatados serão fictícios, a fim de preservar as identidades. (MINAYO; BIKLEN e BOGDAN, 2010; 1994)

As análises de conteúdo foram feitas a partir das seguintes categorias definidas a posteriori: ambiente; cantinhos brincantes; papel social do brincar; rodas de conversa; interação entre as crianças; mediação; autonomia; aprendizagem a partir do brincar; afetividade e alfabetização. O objetivo das categorias é compreender o brincar das crianças participantes e se ele ainda acontece no primeiro ano, correlacionando todo o conteúdo com as teorias e políticas públicas voltadas à primeira infância. (MINAYO; BIKLEN e BOGDAN, 2010; 1994)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar o trabalho de observação de campo acompanhei duas turmas diferentes, cada uma durante uma semana. Minhas observações vão do macro para o micro, onde pude perceber as relações que acontecem desde a instituição em si, a forma como se relacionam os seus funcionários até o impacto final, a relação com as crianças. As duas escolas observadas se localizam no centro da cidade de São Paulo e têm como missão e foco a educação de crianças, mas de maneiras diferentes, com concepções diferentes. A primeira que observei foi uma Escola Municipal de Educação Infantil, vivi uma semana a rotina de crianças de 5 anos. A segunda foi uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, onde convivi durante uma semana com crianças de 6 anos. Nesta análise de dados utilizarei a abreviação EMEI, para me referir à Escola Municipal de Educação Infantil e EEEF quando me referir à Escola Estadual de Ensino Fundamental. Utilizarei alguns trechos do diário de campo para melhor ilustrar as análises.

Logo que chegamos em algum lugar, uma das primeiras coisas que nos impactam é o ambiente. A primeira categoria de análise que escolhi foi “ambiente”.

a) Ambiente

Na EMEI todo o ambiente é preparado e pensado para a criança. Não há escadas e o ambiente é lúdico, com cadeiras, sofás e mesas do tamanho da criança espalhados pelo pátio. Há dois parques, um com um tanque de areia e um trezinho, muito grandes, onde crianças, de todas as idades, brincam juntas. Outro, no fundo da escola, com uma jaqueira enorme, com balanço, areia e uma casinha. Há também um espaço no pátio com um teatro de fantoches feito de papelão e duas caixas cheias de fantasias. Fui bem recebida por todos os funcionários, que também indicavam conviver bem entre si. A diretora não fica isolada em sua sala, acompanha

o trabalho com as crianças de perto, conversando com elas durante o parque e visita as professoras na sala, dando suporte e tirando fotografias, registrando os momentos das rotinas. As atividades realizadas durante a rotina das crianças de 5 anos alternam entre os espaços de dentro e fora da sala. É nítido que o ambiente recebe, acolhe e respeita a criança, oferecendo um espaço para que a infância aconteça, respeitando os direitos da criança. O lúdico acontece não só na hora do recreio, ele é integrado, acontece e é fio condutor de todos os momentos, pois está no ambiente. (CYPEL, 2011). Em um dos dias de observação senti em mim mesma, o efeito de um ambiente que proporciona aprendizagens significativas, que acolhe e ensina por si só, como relatado no trecho do diário de campo citado a seguir:

Fui para o espaço de trás da escola, que recebe o nome de “Jaqueira” devido a uma imensa árvore de jacas que cobre o espaço do parque. É um ambiente muito agradável e silencioso, transmite paz. As crianças brincavam descalças ao pé da jaqueira, onde se encontrava na sombra uma casinha de madeira com balanços. O chão é coberto de areia na parte do parque enquanto o restante é gramado. Algumas crianças exploravam a natureza e seus bichinhos: “Não é dona aranha é Maria Fedida”; “Não pode chamar de Maria Fedida, chama de Juliana se não ela fica triste”. O restante corria descalça pela areia ou brincava no parquinho.

O ambiente da EMEI dá autonomia e liberdade para que a criança aprenda com seu corpo, interagindo inclusive com elementos da natureza. Essa integração do corpo, ambiente e aprendizagem é muito importante, já que é frequente na sociedade atual o pensamento cartesiano onde há a exaltação da mente em detrimento do corpo. “Reconhecer os corpos exige repensar as estruturas temporais-espaciais, de trabalho e de aprendizagem” (Arroyo, 2012, p. 33). A criança aprende aquilo que sente, com seu corpo, brincando, em um ambiente que a reconhece como protagonista.

Na EEEF logo que cheguei senti um ambiente frio. O prédio em si não é acolhedor e seus funcionários aparentam certa tristeza e impaciência na forma como interagem entre si e com os visitantes. A sala da diretora fica logo no primeiro andar. A sala que observei, do 1º ano, fica no último andar, sendo necessário subir três lances de escadas. As crianças são organizadas em fileiras e na sala permanecem durante todo o período, saindo apenas para os 20 minutos do intervalo. Durante todo o tempo há o controle do corpo das crianças, não permitindo que se levantem ou conversem com seus colegas:

Enquanto anda pela sala repetindo palavras para que eles copiem, a professora fica repetindo, diversas vezes no mesmo dia, ‘Pensa, fala, escreve, lê’. Além disso também repete o tempo todo quando quer atenção: ‘Braço cruzado na mesa, a cabeça não olha nem para a esquerda e nem para a direita, olha para mim’. As crianças, de tanto ouvir essas frases, acabam por repetir quando a professora diz, como se estivessem alienadas ao ambiente. Percebi, logo no primeiro dia que a turma é uma turma tranquila, não são agitados, mesmo assim a professora briga o tempo todo, ninguém pode olhar para o lado que ela repreende e faz ameaças. Se o aluno diz que terminou a atividade ela sempre diz ‘Terminou lê, fica lendo’.

É possível observar e comparar dois ambientes diferentes, onde não só a criança, mas também o educador é visto com outros olhos, portanto o ambiente por si só faz com que o educador reproduza aquilo que ele mesmo sente e apreende do ambiente em que trabalha, produzindo com as crianças uma relação fria e distante, de cobranças e ameaças, um ambiente que controla e ignora os corpos, divide a criança em corpo, que senta e fica quieto e mente, que aprende e decora palavras. Segundo Arroyo, 2012:

Já se disse que somos herdeiros de uma tradição que cultua o espírito e ignora e até submete os corpos. A pedagogia é hospedeira privilegiada dessa tradição que se materializa na organização escolar. Poderíamos reforçar a crítica a tantos esquecimentos dos corpos dos educandos e dos educadores ou a crítica a tantos processos de submetimento, até de sofrimento a que são expostos os corpos imóveis por horas nas carteiras, em filas, olhando a nuca dos colegas na frente, humilhados e até discriminados por cor, gênero, origem social ou orientação sexual. (ARROYO, 2012, p. 33)

Ambientes que garantem o brincar para as crianças que estão na primeira infância através de suas rotinas, proporcionam aprendizagens significativas, respeitam a criança e os educadores.

b) Cantinhos Brincantes

A segunda categoria de análise que considere importante e que faz parte somente do ambiente da EMEI são os “cantinhos brincantes”. Na maior parte do tempo as crianças vivenciam a rotina em cantinhos brincantes, com seus grupos, alternando entre os cantinhos que possuem, cada um, uma intencionalidade pedagógica. Os cantinhos garantem, por meio do brincar, importantes aprendizados para as crianças:

Me sentei no cantinho do quebra cabeça que estava perto do cantinho de leitura. Um menino me pediu ajuda para ler um livro. Ele estava encontrando palavras que começavam com a letra de seu nome, B. ‘B de Breno, B de bola, B de banana. Que mais prô?’ Assim que eu disse: ‘B de beijo’ ele sorriu e me deu um beijinho na bochecha. Ele passou o restante do dia olhando para mim e falando palavras que começavam com B.

Os cantinhos brincantes na EMEI se dividem em: areia, aquático, quebra-cabeça, casinha, peças de montar e pintura. Durante os cantinhos as crianças conseguem vivenciar muitas experiências com o seu grupo. “(...) o brincar tem um lugar e um tempo.” (Winnicott, 2012, p. 62). Nos cantinhos o aprendizado acontece no tempo da criança e ela é o maior referencial da aprendizagem, já que cada “lugar”, cada cantinho, oferece muitas possibilidades de a criança manifestar a sua criatividade, descobrir o seu eu, com seus amigos. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” (Winnicott, 2012, p. 79)

Na EEEF as crianças não possuem “lugares” de aprendizagem, pode observar

que ao fundo da sala até existe uma mesa cheia de livros com uma folha colada na parede logo acima onde se lê “Cantinho da Leitura”, observei muitos livros interessantes nesse cantinho, porém este espaço foi pouco utilizado durante todo o tempo em que estive na escola.

Durante uma das observações dos cantinhos brincantes, notei algo importante que acontece quando o brincar é incorporado e valorizado na rotina da criança, a categoria de análise que escolhi a partir dessa observação foi o “papel social do brincar”.

c) Papel Social do Brincar

No cantinho da casinha, um grupo de seis crianças se organizaram e montaram uma família, cada um tinha seu papel na família e era responsável por cuidar de algo na casa. “No canto da casinha um menino brincava com o bebê e o carrinho de bonecas. Com o celular na mão e carregando o carrinho dizia: ‘Sou o pai’.”² Em outro momento no pátio:

Um garoto de 4 anos quis colocar vestido de princesa e fazer maquiagem. As outras crianças reagiram a isso, comentando dele e “achando estranho”. O garoto, porém, parecia bem resolvido dizendo ‘meninos também usam vestido e fazem maquiagem’.

Enquanto as crianças brincam elas não só aprendem, mas se comunicam. Enquanto brincam elas nos fornecem informações valiosas sobre o que sentem e pensam. Durante o ato do brincar, a criança consegue não só satisfazer suas necessidades no campo da imaginação, mas também consegue dominar suas angústias, reelaborar seus conflitos, consegue organizar o seu mundo. Enquanto interage com o outro, a criança interage com o próprio mundo, seu mundo, esse é outro papel importante do brincar quando vivenciado pelas crianças na escola, ou seja, promover o aprendizado social. (VIGOTSKI, 2014)

Na EEEF as crianças não possuem este espaço para o acontecimento do papel social do brincar, as crianças, tratadas somente como alunos não têm direito de manifestar, por meio do brincar, seus pensamentos e histórias, não possuem espaço para organizar o mundo em que vivem, os conflitos que vivem. As crianças, são somente alunos, depósitos de conhecimentos que não interagem com o que vivenciam. O que aprendem não dialoga com o que vivem.

Segundo Vigotski, “Os jogos da criança não são uma simples recordação de

² Enquanto brincavam, alguns comentavam sobre arco-íris. No canto da casinha um menino brincava com o bebê e o carrinho de bonecas. Com o celular na mão e carregando o carrinho dizia: “Sou o pai”. No canto de peças de montar um grupo começou a fazer uma colmeia gigante, com peças amarelas no meio e azuis em volta. A professora então fez uma roda de conversa e pediu para que o grupo explicasse o projeto que tinham feito. Uma das meninas começou a contar para o grupo que tinham feito a casinha da abelha e contou tudo o que sabia sobre elas. Juntos eles decidiram que não queriam desmontar a colmeia. Então a professora escreveu junto com eles na roda uma carta para a professora da manhã, pedindo para que não mexesse no projeto da turma. Depois de escrever junto com eles ela pediu para que cada um assinasse seu nome na cartinha. (nota de campo)

experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades.” (Vigotski, 2014, p. 6). Uma escola que possibilita no seu ambiente, a partir da sua rotina, um lugar para o brincar, garante o aprendizado de papéis sociais e reelaborações de vida importantes para o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2014)

d) Rodas de Conversa

Selecionei a categoria “rodas de conversa” para a análise pois julguei importantes as observações que fiz dos aprendizados que acontecem nas rodas de conversa da EMEI. Em um dos momentos da rotina, um grupo de crianças que estava no cantinho da massinha quebrou um dos brinquedos. A professora se reuniu primeiramente com esse grupo em roda, conversou com os integrantes para averiguar o que tinha acontecido. Em seguida, reuniu todos os alunos em uma roda de conversa e pediu para o grupo contar o ocorrido.

Esse lugar, a roda de conversa, onde o educador dá voz e potencializa o que as crianças pensam e dizem é essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem em um ambiente coletivo e democrático, “o espaço da educação infantil deve ser visto como potencializador do desenvolvimento da criança. O referencial a ser considerado para o aprendizado é a própria criança.” (Barros, 2009, p. 51). Da própria roda de conversa, surgem demandas, trazidas das próprias crianças.

Na EEEF as crianças sentam-se sempre em fileiras, às vezes, em duplas, mas raramente são ouvidas, não há espaço de escuta, o saber ensinado parece ignorar os saberes e as demandas das crianças.

e) Interação entre as crianças

Outra categoria analisada a posteriori foi a “interação entre as crianças”. Como mencionado anteriormente, na EEEF apesar de as crianças se sentarem em duplas, há pouca interação entre elas. Um dos poucos momentos em que interagem é na hora do intervalo, momento em que brigam muito e há diversos tipos de desentendimentos, talvez pela falta de espaço de interação entre eles e pela falta de mediação do educador nesses momentos. Aprender a interagir com o outro é aprendizado fundamental para a vida. O brincar favorece momentos significativos para essas interações.

Na EMEI, são ofertados para as crianças muitos espaços de interação entre si, não só as crianças de uma mesma turma como também com crianças de outras idades, conforme retrata o relato do diário de campo:

Hoje era dia de festa, de comemorar com a turma os aniversariantes do mês. Então quando cheguei as crianças estavam em ritmo de festa. Havia música, MPB infantil tocando, algumas dançavam juntas, enquanto outras estavam fantasiadas de princesas, super-heróis, etc. Havia uma mesa com uma grande variedade de frutas que ficou no parque durante toda a tarde. As crianças ficaram brincando e comemorando no parque, todas as salas juntas.

Esta interação promovida entre as crianças, através do contexto do brincar também é importante se pensarmos na zona de desenvolvimento proximal, em que a criança irá aprender e se desenvolver a partir da interação com crianças de outra idade, que já possuem certos conhecimentos elaborados. (VIGOTSKI, 2007)

Neste sentido, outra categoria analisada foi “mediação”, em que observei a importância da participação do educador na aprendizagem da criança.

f) Mediação

Na EMEI, a presença das educadoras, mediando as aprendizagens, é constante. O tempo todo as professoras participam da rotina junto com as crianças, costurando os momentos do dia, dando sentido e significado e potencializando as aprendizagens das crianças. Por meio da mediação das educadoras também foi possível observar regras e combinados durante as brincadeiras, em que as crianças participam e opinam, identificando quando alguma regra ou combinado não é obedecido.

Logo após a refeição é a hora de escovar os dentes. Para não criar um caos, a educadora faz uma brincadeira, corre cotia. Enquanto participa junto com as crianças da brincadeira, vai liberando aos poucos algumas crianças para escovar o dente. O processo demora uma meia hora. As crianças se mostram totalmente inteiras na brincadeira, colaborando e brincando.

Neste momento da escovação dos dentes, por exemplo, o processo de mediação da educadora, de criar uma brincadeira em um momento de escovar os dentes não só organiza o ato, mas também traz sentido e significado para a criança, não a faz esperar sentada, impaciente, enquanto seus colegas escovam os dentes, ao contrário, a educadora junto com as crianças torna o momento de espera prazeroso. Portanto, o educador participar da brincadeira é essencial para que essa mediação aconteça. O brincar espontâneo irá acontecer das próprias demandas das crianças, elas serão o ponto de partida, o referencial. O papel do educador é dar sentido para as brincadeiras, mediar, ser fio condutor, costurar as aprendizagens e principalmente, permitir e contribuir para a criatividade e ação das crianças, dar voz ao que dizem. (BARROS, 2009)

Na EEEF, a professora mostra-se autoritária em sua mediação, não contribuindo para a criatividade das próprias crianças. Em muitos momentos observei acontecimentos que a professora poderia ter mediado e potencializado o aprendizado das crianças, como por exemplo:

Logo depois de realizar a atividade colada no caderno, a professora fez um ditado sobre utensílios da cozinha, com todas as letras do alfabeto. Eu estava sentada no fundo da sala, e sem que a professora percebesse, dois meninos que estavam na minha frente começaram a brincar de competir quem sabia mais palavras. A professora logo os mandou ficar em silêncio, que eles não iam aprender se continuassem conversando. Ela poderia ter potencializado a brincadeira e transformado o ditado, onde as crianças apenas repetiam as palavras que ela escrevia, em algo lúdico.

A professora das crianças do 1º ano parece não atentar-se para o fato de que crianças de seis anos ainda precisam do lúdico para o processo de aprendizagem, portanto, não consegue mediar os processos dessas crianças, considerando que aprender tem que estar desvinculado de brincar. Talvez a política do Ensino Fundamental de 9 anos tenha sido autoritária e tanto educadores como comunidade escolar não tenham sido preparados, nem participado das decisões. Essa manutenção de uma forma hierarquizada, sem participação dos professores na implementação das políticas públicas na educação, acaba por gerar resistência e descompromisso de professores quanto ao trabalho pedagógico que realizam. Dessa maneira, cada vez mais as políticas públicas restringem o direito das crianças, já que aos seis anos a criança ainda é considerada integrante da primeira infância, cujo desenvolvimento ainda depende das experiências que vive no mundo por meio do brincar, num processo histórico-cultural. (BARROS; SOUZA, 2009; 2006).

A mediação tem um papel fundamental no contexto escolar, principalmente para favorecer a autonomia das crianças. Outra categoria analisada foi “autonomia”.

g) Autonomia

Na EMEI as crianças são educadas para a autonomia. Um exemplo claro disso é na hora das refeições, onde sempre estão acompanhadas pelas suas educadoras, que se alimentam junto com as crianças, porém favorecem toda a liberdade para elas nesse momento.

Novamente, todos se organizam por conta própria e eles próprios pegam sua comida. O estagiário que estava presente comentou comigo que no começo do ano alguns pratos quebravam, mas que depois de umas duas semanas de adaptação era raro algum prato cair. Disse que era um prejuízo para o bem do aprendizado da autonomia das crianças.

Já na EEEF a criança raramente tem voz. “A criança sem vez e lugar na sociedade, na qual suas particularidades e anseios não são respeitados, é vista como um objeto a ser moldado e não como um cidadão.” (Barros, 2009, p. 129) A infância, nesse sentido, vai desaparecendo e se tornando apenas uma etapa da vida na qual as crianças são moldadas e preparadas para o mundo do trabalho e do consumo. A escola não educa para a autonomia, para a vida. (BARROS, 2009). A educação esvaziada que recebem na escola é evidenciado pela professora quando diz:

Enquanto fazia com os alunos algumas atividades do livro a professora comentou: “Aqui é USP, tudo isso aqui vai passar na USP no final do ano, todos vocês. Cruza o braço na mesa, olha pra frente, presta atenção em mim. Vocês acham que vieram aqui para brincar? Pois estão muito enganados.”

Nesse sentido, a Lei de 9 anos do Ensino Fundamental vem apenas para reforçar a escolarização precoce da criança e atender aos objetivos capitalistas, desconsiderando-se nas práticas pedagógicas que o primeiro ano equivale ao último

ano da Educação Infantil. O brincar, tão essencial para a primeira infância, período compreendido do nascimento até os seis anos, vai se perdendo. (BARROS, 2009)

h) Aprendizagem a partir do brincar

A “aprendizagem a partir do brincar” foi outra categoria utilizada para a análise das observações. Durante todos os momentos na EMEI, a partir do ambiente, em cantinhos brincantes, em interação com a educadora e com seus colegas, as crianças estão aprendendo, brincando.

Começou a chover granizo muito forte. As crianças ficaram maravilhadas e toda vez que fazia um trovão todas que estavam no pátio gritavam. As que estavam no canto do desenho começaram a desenhar a chuva. Outras exploravam o granizo no chão e exclamavam maravilhadas ‘Olha, derrete e vira água!’. A professora deixou que eles interagissem com o granizo, orientando para não se molharem. (...) Depois de alguns minutos saiu um sol e a professora disse: ‘Vejam! Sol com chuva! Vamos correr e ver se saiu arco-íris?’. Saímos então e ficamos observando o céu na parte coberta. Apesar de continuar chovendo com sol, não apareceu arco-íris. A professora então voltou com os alunos para a sala: ‘Que pena! Daria uma boa exploração!’. (...) Enquanto brincavam, alguns comentavam sobre arco-íris.

A atividade do brincar na rotina da criança é essencial para que ela se torne um agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem, se desenvolvendo assim integralmente e em um contexto que respeita as suas singularidades, a humaniza. (BARROS, 2009)

Como mencionado e observado já algumas vezes, a EEEF não valoriza e potencializa o aprendizado por meio do brincar. Do contrário, a professora deixa claro para seus alunos que escola não é lugar de brincar.

O currículo da EEEF que deveria ser vivo e surgir de demandas das próprias crianças, acaba sendo algo engessado, padronizado, estereotipado, que anula o processo de criação infantil. (BARROS, 2009)

Neste processo de anular o brincar como forte potencial de aprendizado, a professora da EEEF acaba focando apenas a alfabetização de seus alunos, deixando de lado inclusive a “afetividade”, categoria que também foi analisada.

i) Afetividade

Muitos estudos têm comprovado o valor da afetividade nos processos de aprendizagem. Leite (2006) aponta sua preocupação:

(...) no caso da alfabetização, o grande desafio tem sido ensinar as habilidades de leitura e escrita, sendo muito rara a preocupação de levar o aluno a gostar de ler e se envolver com as práticas sociais de leitura e escrita, o que implicaria o trabalho pedagógico direcionado para as dimensões afetivas do processo. (LEITE, 2006, p. 17)

A professora observada do 1º ano quase não demonstrou afetividade com seus alunos, permanecendo na frente da lousa durante todo o tempo, se aproximando das

carteiras de seus alunos apenas para dar broncas ou apagar os exercícios que julga estar errados.

Durante muitas vezes em que precisei auxiliar as crianças na escrita e leitura de palavras, percebi que se me aproximasse do seu lado, abaixasse e repetisse com elas a palavra, orientando, explicando e exemplificando, as crianças conseguiam expressar seu conhecimento, dessa forma, percebi que muitas crianças começaram a vir até a minha mesa, me pedir ajuda, mesmo que soubessem escrever e ler as palavras, gostavam de conversar comigo. Diante disso, no meu último dia de observação, quando a professora deu a notícia para eles de que a pesquisa havia terminado e eu iria embora, um menino exclamou, triste “Ah não... Só porque você ensinava a gente com carinho...” Portanto, ainda segundo Leite:

O ato de ensinar envolve grande cumplicidade do professor a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno. (LEITE, 2006, p. 42)

As professoras observadas da EMEI, como já descrito, participam, medeiam, aprendem e ensinam junto com suas crianças e tudo isso de maneira muito afetiva, promovendo assim o desenvolvimento integral de seus alunos.

j) Alfabetização

A última categoria analisada a partir das observações foi “alfabetização”. Na EEEF o grande foco que orienta toda a rotina do 1º ano é a alfabetização. Ficou evidente durante as observações que a professora insiste tanto nesse quesito pois a escola cobra dela a alfabetização de todos os seus alunos, uma vez que o Estado cobra isso de suas escolas. Em um de seus discursos a professora comenta: “É para fazer o que pede na prova, certo, pedidos do Governo são uma ordem, tem que obedecer!! O governo está de olho em vocês e em mim!” Porém a professora, afetada pela cobrança da alfabetização, acaba ignorando as hipóteses silábicas de seus alunos. (FERREIRO, 2001)

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 2001, p. 17)

Portanto, ter o conhecimento sobre as hipóteses de seus alunos permite aos professores conhecimentos aprofundados sobre a psicogênese da língua escrita, sobre o processo de alfabetização de seus alunos. Ainda segundo Ferreiro, 2001:

Se as crianças testam, com tanto esforço, diversas hipóteses estranhas a nosso

modo de pensar, por alguma razão há de ser. Apesar das práticas escolares, seu problema não é compreender tal ou qual regra de correspondência sonora, tal ou qual escrita isolada. Seu problema é compreender a natureza do sistema de escrita que a sociedade lhes oferece. Para compreendê-lo enquanto sistema estão obrigadas a reconstruí-lo internamente, em vez de recebê-lo como um conhecimento pré-elaborado. (FERREIRO, 2001, p.95)

Na EMEI a professora tem noção sobre esses processos, tanto que não pune ou briga quando uma das crianças esquece uma letra do nome, ou a escreve espelhado, sabe que faz parte da aprendizagem, apenas medeia e faz intervenções, quando necessário.

Todas as categorias aqui analisadas procuraram demonstrar o quanto o brincar, se garantido em políticas públicas e incorporado pelo educador na rotina das instituições escolares, promove o aprendizado, autonomia e educação para suas crianças. “É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem.” (Winnicott, 2012, p. 93). A criança é brincando, brincando a criança é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os pontos importantes a serem considerados apontam-se os efeitos da política do Ensino Fundamental de nove anos. A lei apenas determinou que as crianças de 6 anos que antes pertenciam às instituições de educação infantil, migrassem para o ensino fundamental, porém, as professoras do 1º ano, antiga 1ª série, continuam ensinando seus alunos como se tivessem 7 anos, enquanto as professoras dos anos finais da educação infantil, parecem não adequar o ensino para as crianças de 5 anos, criando assim, muitas vezes, um grande abismo entre o ano final da educação infantil e o primeiro ano. É como se as crianças de 6 anos desaparecessem. Portanto, as políticas públicas têm que retomar essa mudança, dando lugar e espaço para essas crianças aprenderem de acordo com seu desenvolvimento. É inegável o papel da escola de garantir não só o direito do brincar, mas o de aprender, se alfabetizar, respeitando o desenvolvimento da criança. Segundo Ferreiro, 2001:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras. (FERREIRO, 2001, p.102)

Outro ponto fundamental observado foi a importância do papel do psicólogo em contextos da educação, onde deve agir como potencializador de ambientes que promovam o aprendizado, pensando e adequando todo ambiente de maneira a respeitar o desenvolvimento da criança, integrando os saberes, não deixando que haja a cisão entre corpo e mente. Além disso, também é objetivo da Psicologia Escolar

difundir projetos educacionais que visem a valorização do trabalho do professor, constituindo relações democráticas, que enfrentem os processos de medicalização e patologização da vida, na luta por políticas públicas capazes de desenvolver todos e todas, sempre trabalhando para a superação de processos de exclusão social. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013)

Por fim, é nítido durante as observações feitas, que as crianças da EMEI desfrutam com alegria do direito que sua escola lhes dá, brincar e aprender. É dever da escola garantir esse espaço para suas crianças. Em contrapartida, também é nítido a impaciência e tristeza, o “vazio” no olhar das crianças da EEEF que são obrigadas a passar mais de 4 horas por dia sentadas, dentro de uma sala, repetindo palavras ditadas pela professora. A escola lhes rouba não só o direito fundamental de brincar, mas também o de ser criança. Segundo Ferreiro, 2001:

Em vez de nos perguntarmos se ‘devemos ou não devemos ensinar’ temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2001, p. 103, *grifo nosso*)

Ainda temos muito o que caminhar na direção da luta pelos direitos das crianças, ouvi-las, compreender o seu mundo, é um primeiro grande passo. O segundo, é brincar com elas, deixar que elas nos ensinem o seu tempo, seu saber principal, que nós adultos esquecemos ao longo dos nossos dias tumultuados e corridos.

Neste dia eu estava com um colar de cristal, um menino viu e se interessou muito por ele: ‘Que cristal legal! Quando você morrer você pode me dar?’ Ao que eu respondi ‘Acho que vai demorar um pouquinho, né?’ ‘Vai, vai demorar muito, uns 100 dias.’

O tempo e os saberes da criança, são outros! Temos muito a aprender com elas!

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G.; SILVA, M.R. 2012. **Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes.

BARROS, F.C.O.M. 2009. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica.

BIKLEN, S.K.; BOGDAN, R.C. 1994. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. 2013. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília, CFP.

CYPEL, S. (org.). 2011. **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

FERREIRO, E. 2001. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. 2009. **O que não tem remédio, remediado está?**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100014>. Acesso em: 2015.

LEITE, S.A.S. 2006. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MINAYO, C.S. (org.). 2010. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.

SOUZA, M.P.R. 2006. **Políticas Públicas e Educação: Desafios, Dilemas e Possibilidades**. In: ASBAHR, F.S.F. et al. ANGELUCCI, C.B.; VIEGAS, L.S. (orgs.). **Políticas Públicas em Educação: Uma Análise Crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIGOTSKI, L. S. 2007. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2014. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D.W. 2012. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Vozes.

SOBRE O ORGANIZADOR

Rui Maia Diamantino - É graduado em Processamento de Dados pela Universidade Federal da Bahia (1979) e em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2007). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Arquitetura de Sistemas de Computação. Tem formação e experiência em teoria e clínica psicanalíticas. Exerce atividade clínica como psicólogo. É especialista em Teoria Psicanalítica, mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2010), área de concentração - Psicologia Social e do Trabalho, linha de pesquisa - Cognição e Representações Sociais orientado pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius de Oliveira Silva, doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2014), área de concentração - Psicologia Social e do Trabalho, linha de pesquisa - Indivíduo e Trabalho: Processos Micro-organizacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Guedes Gondim. É Professor Assistente da Universidade Salvador - UNIFACS, onde leciona disciplinas da graduação, desenvolve atividades de pesquisa e extensão universitárias e participa do Colegiado de Curso do Curso de Psicologia. Ensina a disciplina de Psicopatologia da Psicologia do Trânsito na pós-graduação *latu sensu* de Psicologia do Trânsito na FTC, Salvador, Bahia. Integra o núcleo docente estruturante (NDE) do curso de Psicologia da Faculdade Santa Casa, também em Salvador, Bahia. Tem artigos publicados em periódicos e capítulos de livros sobre clínica psicanalítica, psicologia organizacional, envelhecimento e psicossociologia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambientes sócio-morais 75, 76

Auto-estima 109

Avaliação psicológica 87, 88, 94, 96, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109

B

Brincar na primeira infância 60

C

Cambio conceptual 14, 17, 18, 27

Cambio representacional 14, 17, 19, 20, 27

D

Dasein 43, 45

Desenvolvimento do brincar 60

Diagnóstico organizacional 48, 49, 50, 53, 54, 57

E

Epistemologia genética 1, 2, 3

F

Finitude da morte 29

I

Infinito matemático 1, 2, 3, 9, 12

M

Martin Heidegger 33, 36, 37, 38, 42, 45, 46

Método clínico piagetiano 1, 4

P

Peripatetic group therapy 136, 138

Psicologia fenomenológico-hermenêutica 36, 42

Psicologia hospitalar 110, 119, 122

R

Re-estructuración representativa 14, 15

S

Saúde mental no trabalho 47

T

Therapeutic Accompaniment 136, 137, 138

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-732-1



9 788572 477321