



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA
DO COMPORTAMENTO

**A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NAS BRINCADEIRAS DE
FAZ-DE-CONTA POR CRIANÇAS DE UMA TURMA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA**

SÔNIA REGINA DOS SANTOS TEIXEIRA

Belém – Pará

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA
DO COMPORTAMENTO

**A construção de significados nas brincadeiras de
faz-de-conta por crianças de uma turma de
educação infantil ribeirinha da Amazônia**

SÔNIA REGINA DOS SANTOS TEIXEIRA

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Teoria e Pesquisa do Comportamento, como
parte dos requisitos para obtenção do grau de
Doutor em Psicologia.**

Orientador: Prof. Dr. José Moysés Alves

Belém - Pará

2009



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tese de Doutorado

**“A construção de significados no brincar de faz-de-conta
por crianças de uma classe pré-escolar ribeirinha da
Amazônia”**

Candidata: SÔNIA REGINA DOS SANTOS TEIXEIRA

Data da Defesa: 03 DE MARÇO DE 2009

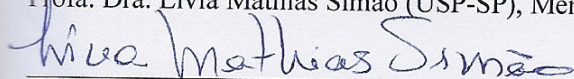
Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:



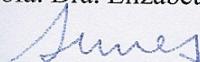
Prof. Dr. José Moysés Alves (UFPA), Orientador.

Prof. Dra. Livia Mathias Simão (USP-SP), Membro.



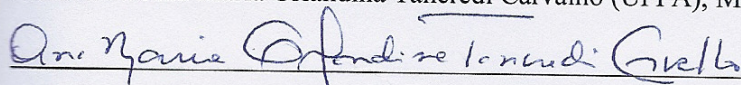
Prof. Dra. Elizabeth Tunes (UnB), Membro.

Prof. Dra. Elizabeth Tunes (UnB), Membro.

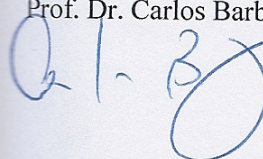


Prof. Dra. Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho (UFPA), Membro.

Prof. Dra. Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho (UFPA), Membro.



Prof. Dr. Carlos Barbosa Alves de Souza (UFPA), Membro.



Prof. Dr. Carlos Barbosa Alves de Souza (UFPA), Membro.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Raimundo Teixeira (*in memoriam*) e à minha mãe, Ana Nascimento, que mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar, conseguiram desenvolver nos seus filhos o gosto pelo saber e pela arte.

Ao meu irmão Wilton, meu grande amigo e parceiro desde a infância, com quem até hoje, compartilho sonhos, pão, poesia e música.

Ao meu esposo Guilherme, meu companheiro nesta vida, que me apóia e me acompanha em tudo o que faço.

Aos meus filhos Guilherme e Gustavo, meus maiores tesouros, que só me dão alegria e felicidade a cada dia.

À Professora Alana Barbosa (*in memoriam*), minha grande parceira na realização desta pesquisa.

Às crianças da turma de educação infantil da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu nos anos de 2003 a 2006, que por intermédio de suas brincadeiras de faz-de-conta revelaram como se constituem, cotidianamente, como ribeirinhos amazônidas.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi construído com a participação de várias pessoas, que de alguma forma e, em diferentes momentos, deram suas contribuições que possibilitaram a realização do mesmo.

A Deus, força maior que rege nossas vidas, por permitir que eu estivesse no lugar certo e no momento certo, de modo a registrar e poder compartilhar com mais pessoas toda a profusão de dizeres, saberes e afetos de um grupo de crianças e de uma professora de educação infantil, tão especiais, que do “outro lado do rio”, bem em frente à Universidade onde trabalho e estudo, se co-construíam cotidianamente como sujeitos amazônicos.

Ao *Professor José Moysés Alves*, orientador-amigo. Um intelectual completo. Inteligente, estudioso, dedicado, mas ao mesmo tempo, terno, simples, ético e tolerante. Alguém que, seguramente, podemos chamar de sábio, conforme preconizado na célebre frase de Victor Hugo “A simplicidade é o último degrau da sabedoria”. Com Moysés, construí mais do que uma tese, construí-me como profissional e como pessoa. Nas suas sessões de orientação, eu e meus colegas, aprendemos muito mais do que encaminhar nossos textos, aprendemos atitudes, posturas de como orientar os trabalhos de nossos alunos com rigor científico e compromisso ético, mas sem pressões e reprimendas. Nas suas aulas, aprendemos muito mais que os fundamentos da psicologia sócio-cultural. Aprendemos a ser

educadores comprometidos com a qualidade do processo de aprendizado de nossos alunos, sendo, ao mesmo tempo, dialógicos e democráticos.

Aos meus colegas do grupo Oriente (coordenado por meu orientador), com quem compartilhei discussões que se tornaram constitutivas deste trabalho.

À Professora Alana Barbosa (in memoriam), pessoa linda e exuberante em todos os sentidos. Ser humano maravilhoso. Professora de educação infantil exemplar (Não sei se havia lido “A pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire, mas sua prática refletia todos os saberes necessários a uma educação transformadora, preconizados por ele). Vivemos durante quatro anos uma história de colaboração e amizade, que infelizmente foi interrompida quando produzia os seus melhores frutos. Alana, sem você, eu jamais poderia ter desenvolvido este trabalho. Tenho agora a responsabilidade de levar adiante a tua memória e mostrar que aqui na Amazônia, numa instituição infantil de uma comunidade ribeirinha, houve uma professora que levou a sério o que idealizaram Lev Vygotsky, Paulo Freire e tantos outros grandes educadores.

Às crianças das turmas de educação infantil da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu, dos anos de 2003 a 2006, que participaram deste estudo com a autorização de seus familiares e foram as fontes deste trabalho.

Ao Meu filho Guilherme, que hoje tem 13 anos de idade e durante o processo de construção deste estudo mostrou ser um grande companheiro. Muitas vezes,

precisou deixar de lado seus livros e revistas sobre aviões e finanças para assistir comigo aos vídeos das brincadeiras e ajudar-me na captação das falas das crianças. Em outros momentos, precisou cuidar de seu irmão, brincar com ele e dar-lhe a atenção devida para que eu pudesse construir este trabalho.

Ao Meu filho Gustavo, que com seus 9 anos, encheu minha escrita de ternura. Gustavo ainda brinca de faz-de-conta com muita frequência (diz que vai brincar até ficar “bem velhinho”). Como artifício para ficar sempre bem perto de mim, insistia em brincar no meu local de estudo e misturar seus brinquedos com meus livros. Com isso, mostrava-me a cada dia, ao vivo e “a cores” (quão coloridos são seus brinquedos e desenhos) que eu precisava estudar cada vez mais para compreender essa atividade tão importante na vida das crianças.

À minha mãe, irmãos e demais familiares, que acompanharam o processo de construção deste trabalho e foram compreensivos com a minha ausência.

Ao meu esposo Guilherme, meu irmão Wilton e minha cunhada Lucila, que estiveram ao meu lado em todos os momentos da realização deste trabalho e foram os “financiadores” desta pesquisa. Sei que sempre posso contar com vocês. Obrigada pelo carinho e também pelos livros importados, notebooks, filmadoras, máquina fotográfica digital, entre outros equipamentos, que possibilitaram que eu executasse a minha pesquisa.

Às minhas sobrinhas, Fabiana e Mírian, que eduquei e as tenho como minhas filhas. Obrigada pela companhia, leituras e sugestões durante toda a trajetória deste trabalho.

Aos professores Carlos Barbosa e Fernando Pontes, do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará - UFPA, às professoras Ana Tancredi e Maria Olinda Pimentel, do Instituto de Educação da UFPA e professora Tânia Lobato da Universidade do Estado do Pará – UEPA, membros da minha banca de qualificação, obrigada pela leitura atenta, discussões e contribuições relevantes para este trabalho.

Às professoras Livia Mathias Simão (Universidade de São Paulo - USP) e Maria Cecília Rafael Góes (Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP), consultoras ad hoc do Programa de Pós-Graduação, que recomendaram o meu projeto para a progressão ao doutorado e ao fazê-lo deram contribuições valiosas para a melhoria da qualidade do mesmo.

À professora Zoia Prestes, do Ministério da Educação – MEC e doutoranda da Universidade de Brasília – UNB, que contribuiu enviando-me, gentilmente, sua tradução inédita do texto de Vygotsky “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”.

Ao professor William Lee, do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da UFPA, pela revisão dos resumos em inglês.

À *professora Rosali Amaral - Lia (in memoriam)*, minha terna e eterna amiga, que embora em matéria não esteja mais aqui comigo, espiritualmente, está sempre muito presente em tudo o que faço. Obrigada pelo exemplo de vida! Lia, sua companhia me faz falta. Não esqueço seu sorriso, seu jeito doce de ser. Você que sempre foi uma grande incentivadora de todos os meus projetos de vida, com certeza, está feliz com a conclusão deste trabalho.

À *professora Jaqueline Serra Freire*, que percebendo a minha vontade de desenvolver um trabalho que retratasse a criança da Amazônia, teve a “feliz idéia” de sugerir que eu desenvolvesse a minha pesquisa na turma de educação infantil do Anexo da Ilha do Combu. Jaque., obrigada por tudo. Por teres me aproximado da Alana, pelos momentos maravilhosos que nós três vivemos juntas e pelo consolo no momento de partida da nossa querida amiga.

À *Secretaria de Educação do Município de Belém (SEMEC)*, que permitiu a realização desta pesquisa, principalmente, à *Professora Rosana Chermont*, sempre confiante no meu trabalho e disponível para conseguir todas as autorizações que eu precisava.

Às minhas queridas colegas professoras da matéria Psicologia da Educação, da Faculdade de Educação da UFPA, *Ivany Nascimento*, *Laura Alves* e *Rosimê Meguins*, pelo apoio e compreensão durante esses anos.

Às minhas colegas professoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (IPÊ) da UFPA, *Ana Tancredi, Celi Bahia, Maria Olinda Pimentel, Solange Mochiutti e Tânia Lobato*, que, nos últimos meses, foram tolerantes com a minha falta de tempo para colaborar com o grupo.

Às minhas amigas professoras do Colégio Santa Catarina de Sena, em especial, às professoras *Kátia Gandra, Girlane Silva, Mariana Coelho e Valdilena Silva*, que colaboram comigo na educação dos meus filhos. Obrigada pela compreensão e amizade durante esses anos.

À minha amiga *Leila Assef*, sempre pronta a ajudar-me, fornecendo sugestões, traduzindo os meus resumos para o inglês e discutindo comigo os rumos deste trabalho.

À minha querida amiga *Nazilda Corrêa*, em nome de quem agradeço a todos os meus amigos que compreenderam o meu “distanciamento” durante o período de construção deste estudo.

Formação

Fomos formados no mato – as palavras e eu.

O que de terra a palavra se acrescentasse,
a gente se acrescentava de terra.

O que de água a gente se encharcasse,
a palavra se encharcava de água.

Porque nós íamos crescendo de em par.

Se a gente recebesse oralidades de pássaros,

As palavras receberiam oralidades de pássaros.

Conforme a gente recebesse formatos da natureza,

As palavras incorporavam as formas da natureza.

(...)

Foi no que deu a nossa formação.

Eu acho bela!

Eu acompanho.

(Manoel de Barros – Memórias inventadas: a terceira infância)

SUMÁRIO

LISTA DE	
FIGURAS.....	ii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
Sobre a construção da pesquisa	1
Capítulo 1 – Introdução.....	13
Capítulo 2 – Constituição cultural da criança, brincadeira de faz-de-conta e educação infantil	33
2.1- O processo de constituição cultural da criança – A idéia de co-construção	
2.2 – O papel da brincadeira de faz-de-conta no processo de constituição cultural da criança	
2.3 – A Brincadeira de faz-de-conta e a educação infantil.....	
Capítulo 3 – Método.....	57
Capítulo 4 – O contexto de significados nas interações ribeirinhas da Ilha do Combu	70
Capítulo 5 – A construção de significados nas interações dialógicas entre as crianças	110
Capítulo 6 – A construção de significados nas interações dialógicas entre as crianças e a professora	176
Capítulo 7 – Considerações finais.....	247
Referências Bibliográficas.....	259

Anexos.....
...280

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Aereofoto da Ilha do Combu	60
Figura 2	Registro fotográfico da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu	61
Figura 3	Registro fotográfico da sala de educação infantil da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu	62
Figura 4	Registro fotográfico do cotidiano pedagógico da turma de educação infantil do ano de 2003	65
Figura 5	Registro fotográfico do cotidiano pedagógico da turma de educação infantil do ano de 2005	66
Figura 6	Registro fotográfico da Ilha do Combu – um modo de vida típico da cultura amazônica ribeirinha	73
Figura 7	Registro fotográfico da Ilha do Combu – O rio Guamá cria, ao mesmo tempo, vínculos e isolamentos entre as pessoas dessa comunidade	74
Figura 8	Registro fotográfico de uma imagem típica da Ilha do Combu	75
Figura 9	Ilha do Combu – Belém - Pará	81
Figura 10	Registro fotográfico de outra imagem típica do cotidiano da Ilha do Combu. Ao fundo, a cidade de Belém-Pará	82
Figura 11	Pessoas fazendo a travessia diária para Belém. Ao fundo, o prédio da Universidade Federal do Pará	83

Figura 12	Registro fotográfico de uma moradia típica da Ilha do Combu	84
Figura 13	O isolamento geográfico dificulta a interação social entre as pessoas da Ilha	86
Figura 14	Registro fotográfico do templo da Igreja Assembléia de Deus, localizada no Igarapé do Combu	86
Figura 15	As águas possibilitam diversas fontes de renda para os moradores da Ilha, como o transporte diário de mercadorias e pessoas	88
Figura 16	Os açazeiros, de onde os ilhéus extraem o açaí	88
Figura 17	O extrativismo do açaí é a principal atividade econômica da Ilha	89
Figura 18	A mãe é uma figura muito presente no cotidiano da criança da Ilha do Combu	92
Figura 19	Imagem de um cacho de açaí. Após a retirada dos frutos, transforma-se na “vassoura de açaí”	93
Figura 20	Um menino brinca com uma barquinha de açaí	93
Figura 21	As crianças acompanham os adultos consertarem uma embarcação motorizada utilizada para fazer o transporte do açaí	94
Figura 22	A casa constitui o principal espaço de convivência para as crianças ribeirinhas da Ilha do Combu	95
Figura 23	Criança brinca de subir em árvores	97
Figura 24	Crianças da Ilha brincam pilotando canoas	98

Figura 25	O menino brinca de balsa, utilizando uma tampa de isopor para representar a balsa e um banco de madeira o rebocador	100
Figura 26	O rio constitui um dos principais espaços das brincadeiras das crianças da Ilha do Combu	102
Figura 27	Crianças brincam no interior de embarcações em construção	102
Figura 28	Crianças brincando de vender açaí	104
Figura 29	Brincando de assar peixe 1	135
Figura 30	Brincando de irmãs	141
Figura 31	Arrumando o filho para ir à escola	155
Figura 32	Construindo uma casinha pro porco	159
Figura 33	Brincando de casinha	164
Figura 34	Brincando no terreiro	187
Figura 35	Brincando de assar peixe 2	196
Figura 36	Brincando de dar vacina	205
Figura 37	Brincando de comer	219
Figura 38	Brincando de consertar a voadeira	227
Figura 39	Desenhando um cavalo	

RESUMO

Teixeira, S. R. S. (2009). A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Pará.

O presente estudo focaliza o processo de construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia, a partir das formulações da psicologia histórico-cultural. Nessa perspectiva teórico-metodológica, o ser humano se constitui enquanto sujeito por intermédio da internalização/externalização dos significados do seu grupo sócio-cultural, que são construídos durante as interações dialógicas. A principal atividade pela qual a criança pré-escolar efetua esse processo é a brincadeira de faz-de-conta, por oportunizar que a criança opere diretamente com os significados compartilhados no contexto sócio-cultural em que vive. Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi examinar as interações dialógicas que acontecem durante as brincadeiras de faz-de-conta de crianças de uma classe de educação infantil ribeirinha da Amazônia para identificar os significados construídos nas interações e verificar como, por meio deles, as crianças se co-constroem enquanto sujeitos e participantes da cultura. Para tanto, realizei um estudo de campo nas turmas de educação infantil de uma unidade pedagógica, localizada na Ilha do Combu, município de Belém Pará, ao longo dos anos de 2003 a 2006, que foi dividido em duas etapas distintas. No primeiro momento da pesquisa, efetuei a caracterização do contexto sócio-cultural de vida das crianças que freqüentavam as turmas de educação infantil. Os participantes dessa etapa foram treze crianças que freqüentaram a classe de educação infantil no ano de 2003, sendo onze meninos e duas meninas, entre quatro e cinco anos de idade, a professora da classe de educação infantil e os responsáveis pelas crianças. As crianças e seus familiares foram entrevistados. As crianças foram observadas brincando em suas casas. Analisei os temas, os parceiros, os locais, os objetos e os significados construídos nas brincadeiras. No segundo momento, realizei a análise microgenética das interações dialógicas que ocorreram nas brincadeiras de faz-de-conta. Os participantes foram dezesseis crianças que freqüentaram a classe de educação infantil no ano de 2005 e a professora. Os dados analisados apontaram: 1) Os modos de construção dos significados pelas crianças e entre elas e a professora; 2) Os tipos de significados construídos: sobre o mundo, sobre si mesmo e o outro e sobre a relação do si mesmo com o outro; 3) A origem dos significados construídos; 4) A relação cultura-subjetividade. A caracterização do contexto sócio-cultural revelou que apesar de estarem em contato com o contexto urbano, as crianças mostraram-se vinculadas, principalmente, ao contexto ribeirinho. A análise microgenética das interações dialógicas durante as brincadeiras mostrou que os significados sobre o mundo, sobre si mesmo e o outro e sobre a relação do si mesmo com o outro, compartilhados no contexto sócio-cultural da Ilha do Combu, foram internalizados, passando a constituir as subjetividades das crianças investigadas. Indicou ainda que o faz-de-conta, por si só, independente da participação de outras crianças e do adulto, contribui para o processo de constituição cultural da criança, mas pode ser enriquecido com a participação de outras crianças e da professora, que respeita a iniciativa, a cultura, o nível de desenvolvimento da criança e tem clareza de seu papel de planejar e conduzir o ato pedagógico numa determinada direção. Outras crianças contribuem aumentando a motivação para a brincadeira, incluindo elementos novos de seu universo cultural, renovando os temas, oferecendo modelos a serem representados e criando oportunidades de complementação que impliquem em desafios a serem ajustados durante as interações aos níveis de desenvolvimentos dos parceiros. A professora contribui planejando ambientes interativos - criança-criança e criança-professora, respeitando a atividade e o nível de desenvolvimento das crianças, destacando os significados construídos de forma ativa e interativa e, em alguns, casos redirecionando as brincadeiras, com vistas à constituição de um determinado tipo de subjetividade e não de outro. Em suma, o estudo revela como por meio dos significados construídos nas interações dialógicas, as crianças participam de sua cultura coletiva e constituem-se como ribeirinhos amazônidas.

Palavras-chave: construção de significados; brincadeira de faz-de-conta; educação infantil; criança ribeirinha; cultura e subjetividade.

ABSTRACT

Teixeira, S.R.S. (2009). The construction of meanings in the make-believe play for children in a riverine class in Amazon. Doctoral thesis.

The present study focuses the process of construction of meanings in the make-believe play for children of a riverine class in Amazon, from the formalizations of the historical and cultural psychology. In this theoretical methodological perspective, the human being constitutes itself while subject intermediated by the internalization/externalization of the meanings of its cultural group, that are constructed during the dialogical interactions. The main activity by which the preschool child affects this process is the make-believe play, for give the child opportunity to operate directly with the meanings shared in the cultural context where she lives is. In this manner, the objective of this research was to examine the dialogical interactions that happen during the make-believe play of children of a classroom of a riverine class of the Amazon to identify the meanings constructed in the interactions and to verify how, through them, the children co-construct themselves while citizens and participants of the culture. For this, I made a field-work in the classes of kindergarten of a pedagogical unit, located in the Island of the Combu, in the city of Belém of Pará, throughout the years of 2003 and 2006, that was divided in two distinct stages. At the first moment of the research, I effected the characterization of the cultural context of life of the children who frequented the classes of kindergarten. The participants of this stage were thirteen children who had frequented the classroom of kindergarten in the year of 2003, with eleven boys and two girls, between four and five years old, the teacher of the kindergarten class and the responsible ones for the children. The children and its familiar ones had been interviewed. The children had been observed playing in its houses. I analyzed the subjects, the partners, the places, objects and the meanings constructed in the kids play. At the second moment, I made the microgenetic analysis of the dialogical interactions that had occurred in the make-believe play. The participants had been sixteen children who had frequented the classroom of kindergarten in the year of 2005 and the teacher. The analyzed data showed: 1) The ways of construction of the meanings for the children and between them and the teacher; 2) The types of constructed meanings: about the world, about themselves and the others, and about the relation of themselves with the others; 3) The origin of the constructed meanings; 4) The relation culture-subjectivity. The characterization of the cultural context revealed that although they were in contact with the urban context, the children had revealed linked, mainly, to the riverine context. The microgenetic analysis of the dialogical interactions during the tricks showed that the meanings about the world, about themselves and the others, and the relation of themselves with the others, shared in the cultural context of the Island of the Combu, had been internalized, starting to constitute the subjectivities of the investigated children. It indicated in despite of make-believe play, by itself, independent of the participation of other children and the adult, contributes for the process of cultural constitution of the child, but it can be enriched with the participation of other children and the teacher, that respects the initiative, the culture, the level of development of the child and has clarity of its paper to plan and to lead the pedagogical act in one determined direction. Other children contribute increasing the motivation for the trick, including new elements of their cultural universe, renewing the subjects, offering models to be represented and creating complementation opportunities that imply in challenges to be adjusted during the interactions to the levels of developments of the partners. The teacher contributes planning interactive environment - child-child and child-teacher, respecting the activity and the level of development of the children, detaching the constructed meanings in the active and interactive way and, in some cases redirecting the play, with the purpose of the constitution of a determined type of subjectivity and not of a different one. In short, the study reveals how by means of the meanings constructed in the dialogical interactions, the children participate of their collective culture and constitute themselves as riverine people of Amazon.

Key-Words: construction of meanings; make-believe play; kindergarten; riverine child; culture and subjectivity.

Sobre a co-construção da pesquisa

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.”

(Guimarães Rosa - “Grande sertão: veredas” – p. 52)

Este trabalho teve suas origens nas minhas “raízes crianceiras” (Barros, 2003). Vem de eu ter me constituído criança num lugar chamado Amazônia, às margens de um rio de um azul sem igual. O rio Tapajós, que o poeta paraense Ruy Barata disse que fora quando criança o seu parque de brincar, também na minha infância teve uma grande importância. Cresci contemplando suas águas tranqüilas, comendo seus peixes, navegando em seu leito. Com os “outros” aprendi lendas, como a da enorme cobra que habita sua profundidade, do boto que sai de suas águas para dançar com as caboclas e da mãe d’água que encanta a todos com seu canto doce.

Assim me fiz amazônida e hoje me sinto completamente envolvida e identificada com tudo isso. Rios, pássaros, matas e peixes. Música, dança, culinária e poesia. Tudo isso me toca profundamente e me faz sentir parte desse lugar e dessa cultura, para onde se voltam hoje os olhos do planeta. Vem desse forte sentimento de pertencimento o meu desejo de estudar a criança da Amazônia. Essa criança real, concreta, que cresce entre a gente e o rio. Entre a gente e os peixes. Entre a gente e as árvores. Entre a gente e a gente. Essa criança “protagonista de sua própria vida, enraizada em sua época e cultura” (Bartholo & Tunes, 2008, p.ii) e que durante muito tempo ficou ausente do foco da psicologia e da educação.

O meu interesse pela temática da brincadeira de faz-de-conta¹ também remonta às minhas memórias de infância. Fui uma criança que brincou bastante, pois tinha o tempo e o espaço necessários para isso e não tinha a pressa nem a pressão para que eu me tornasse gente grande. Cresci brincando em meu quintal com meus irmãos e vizinhos “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande”. (Barros, 2003, s/n).

Assim, durante meu processo de constituição enquanto pessoa, ao brincar e ver outras crianças brincarem de faz-de-conta desenvolvi intuitivamente a idéia de que elas não brincavam apenas para ocupar o tempo, mas porque havia algumas necessidades que as moviam nessa direção. Depois, já na idade adulta, como professora de educação infantil² e, posteriormente, como mãe, acompanhando e participando diretamente de brincadeiras com crianças, certifiquei-me ainda mais da importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil.

Algumas situações observadas no cotidiano aguçaram-me o desejo de refletir sobre esse tema. Quando atuava como supervisora e, posteriormente, como coordenadora de programas de educação infantil, as professoras freqüentemente

¹ Neste trabalho, entendo brincadeira de faz-de-conta na perspectiva de Vygotsky (1984/1998, 1933/2008) que a concebe como uma atividade humana, típica da criança da fase pré-escolar, que se caracteriza pela criação de uma situação imaginária e pela presença de regras de comportamento.

² O termo educação infantil será utilizado neste trabalho de acordo com o que propõe a legislação educacional brasileira - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96, que a define como a primeira etapa da educação básica, a ser oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de cinco a seis anos; agora cinco anos e 11 meses, devido à efetivação da Lei Nº 11.274/2006, que incluiu as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental e ampliou este nível de ensino para nove anos.

me relatavam que as crianças só “queriam saber de brincar”. Diziam que as mesmas reclamavam quando ficavam sentadas nas cadeirinhas realizando exercícios gráficos, enquanto que nas situações de faz-de-conta, brincavam por vários minutos com os colegas, demonstrando concentração e envolvimento elevados.

Situações ocorridas na minha própria casa também me ajudaram a refletir sobre esse assunto. Meus filhos quando estavam na fase pré-escolar³, às vezes se mostravam cansados para fazer uma atividade da escola ou até mesmo para passear, mas estavam sempre dispostos para brincar. Mesmo diante de minhas advertências para manterem a casa com certa organização, as “crianças desordeiras” (Benjamin, 1984, p.79) ocupavam-se freqüentemente em tudo desarrumar para poder brincar. Os objetos de casa e o que era pra ir pro lixo viravam “matéria de brincadeira”⁴. Camas transformavam-se em barcos, lençóis em cabanas, cadeiras em automóveis, livros empilhados em mesas. Até mesmo

³O termo pré-escolar será utilizado neste trabalho conforme a proposição de Vygotsky (1984/1998). O autor, ao falar sobre as diversas idades do ser humano, utiliza o termo criança pequena para referir-se à criança na faixa etária de 0 a 3 anos e criança pré-escolar para a criança de 3 a 6 anos de idade.

⁴Expressão empregada de forma análoga ao termo “matéria de poesia”, título de um poema e de uma obra do poeta Manoel de Barros (Barros, 2001). Para esse autor, cuja rebeldia lingüística instaurada pela figura da metáfora marca o lugar de encontro entre poesia e pensamento, o poeta, em seu contínuo processo de recriação da realidade por meio da re--significação das palavras, toma as inutilidades e os despropósitos da vida como conteúdo de sua criação.

quando se alimentavam, muitas vezes, garfos e facas viravam soldados de batalhas que lutavam dentro de um prato, agora arena, protegidos por copos como escudos.

Acompanhando o dia a dia dessas crianças, constatei também que apesar das brincadeiras de faz-de-conta serem atividades típicas da infância, na hora de brincar, várias crianças solicitavam a participação do adulto. As crianças das classes de educação infantil comumente me falavam do que estavam brincando ou me convidavam para brincar. Fato observado também com meus filhos, que me envolviam de alguma forma nas brincadeiras que inventavam, convidando-me para montar cabanas, escrever nomes e preços nos produtos que vendiam em suas lojas ou fazer o papel da aeromoça de seus aviões.

Por que isso ocorria? Qual o papel dessa atividade no processo de desenvolvimento infantil? Qual a relação entre as brincadeiras e a vida cotidiana das crianças? Por que elas procuravam a companhia de outras crianças ou de um adulto nesses momentos? Por que, ao brincar, imitavam, preferencialmente, o mundo dos adultos?

A leitura de textos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), aos quais tive acesso ainda na década de 90 do século passado, possibilitou a construção de uma primeira resposta a essas questões. Estudos desenvolvidos por esse autor apontam para a possibilidade de compreensão do desenvolvimento entrelaçado aos processos sócio-culturais mais amplos e destacam o papel da brincadeira de faz-de-conta nesse processo.

Paralelo a esse interesse, meu constante contato com creches e pré-escolas, mostrava-me o vínculo existente entre brincadeira de faz-de-conta e educação infantil. Observava que as brincadeiras ocorriam no cotidiano dessas classes,

mesmo sem fazer parte do planejamento pedagógico e independente da vontade ou do desejo das professoras. Tais observações suscitaram-me o desejo de desenvolver um trabalho empírico em uma turma de educação infantil para verificar como isso ocorria nesse contexto, visto que lá além das várias crianças em idade pré-escolar, havia a presença da professora e uma proposta pedagógica a ser desenvolvida. Interessava-me saber como eram as brincadeiras, identificar a relação entre elas e o contexto sócio-cultural das crianças e investigar como a professora agia diante das mesmas. Em função dessas inquietações e do meu desejo de pesquisar sobre as infâncias da criança da Amazônia, optei por realizar a investigação na turma de educação infantil de uma escola situada em uma comunidade ribeirinha do município de Belém, no estado do Pará.

Orientada pelas elaborações teóricas de Lev Vygotsky e de outros precursores da psicologia histórico-cultural como Alexei Leontiev (1903-1979) e Daniil Elkonin (1904-1984) que incluem em seus estudos a concepção da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade cultural vinculada a um contexto sócio-cultural específico, reuni essas minhas intenções e elaborei um projeto de pesquisa que foi apresentado e aceito como um dos critérios para minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará.

No decorrer do curso, a revisão da literatura sobre desenvolvimento humano, brincadeira de faz-de-conta e educação infantil, permitiu a constatação de que minhas indagações, advindas de observações do cotidiano, eram pertinentes. Além disso, permitiu que eu reformulasse o projeto inicial redimensionando o problema a ser pesquisado. Um ponto fundamental nesse

sentido foi o aprofundamento dos estudos acerca das idéias de Vygotsky de que o desenvolvimento humano é fundamentalmente um processo de constituição cultural.

Para esse autor, o contexto sócio-cultural historicamente organizado, no qual uma criança nasce, cresce e se desenvolve é determinante no seu processo de desenvolvimento psicológico. Ele atua sobre a criança para integrá-la à “complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social” (Pino, 1991, p. 34). A criança nasce um indivíduo da espécie *homo sapiens* e para tornar-se humana precisa reconstituir no plano psicológico o conteúdo histórico e cultural do seu grupo social, o que só é possível graças à mediação simbólica ou semiótica produzida culturalmente e compartilhada nas interações sociais.

Nessa perspectiva, o processo de significação ou de co-construção de significados⁵ ganha destaque, pois são os significados partilhados com seus pares nas interações sociais que possibilitarão à criança, por meio da sua atividade em contextos específicos de vida, “transformar-se sob a ação da cultura, ao mesmo

⁵ Por entender que é impossível compreender os significados construídos pelas crianças, durante as brincadeiras de faz-de-conta, sem considerar a dimensão afetiva e individual, da mesma forma que vários autores contemporâneos interessados no processo de significação (ex. Branco, 2006; Tacca & Branco, 2000), neste trabalho, entendo significado como uma unidade dialética ou co-construção entre os dois componentes do significado: significado propriamente dito (significados mais estáveis) e sentido (significados que as palavras assumem em cada contexto particular), utilizados por Vygotsky (1934/2001), ao falar das peculiaridades da fala interior. Desse modo, considero significados todos os elementos semióticos que estão presentes na sociogênese humana, de forma co-constitutiva, entre o sujeito e a cultura.

tempo em que esta adquire a forma e a dimensão que lhe confere a criança” (Pino, 2005, p. 150).

Vygotsky (1933/2008, 1984/1998) destacou que o desenvolvimento psicológico é um processo sistêmico e dialético, caracterizado por saltos, crises e mudanças na relação entre as diversas funções. Na fase pré-escolar ocorre uma reorganização no funcionamento psíquico da criança e a memória passa a ser a função psicológica predominante, trazendo novas possibilidades à criança. A criança pequena, menor de três anos de idade, cuja função predominante é a percepção, quer ver suas necessidades e desejos satisfeitos de imediato. Quando isto não acontece, chora e exige que seu desejo seja prontamente atendido ou abdica do mesmo e afasta-se dele. Diferente da criança pequena, a criança pré-escolar, maior de três anos, devidos aos avanços da memória, não consegue esquecer suas necessidades e desejos tão facilmente, o que a leva, muitas vezes, a envolver-se em situações imaginárias. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária ou ilusória de desejos irrealizáveis” (Vygotsky, 1933/2008, p. 25).

Os significados que emergem das situações imaginárias sobrepõem-se aos significados atribuídos aos objetos e ações na vida real, o que possibilita uma nova relação entre o campo da percepção e o campo do significado. Na brincadeira, “a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos impulsos e motivos provenientes das coisas.” (Vygotsky, 1933/2008, p.29).

No entanto, como observou Tunes (2001), pelo menos no início do desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta, “apesar de imaginária, a situação deve ser a mais próxima possível da situação real concreta que gerou a necessidade” (p. 84), o que indica que essa atividade infantil compõe-se de uma dupla tendência: de adesão ao real e, ao mesmo tempo, de transgressão ou de descolamento do real (Rocha, 1997). A criança adere ao real, à medida que se subordina a determinadas regras de conduta que são vivenciadas nas suas relações concretas de vida e liberta-se dele, insubordinando-se às mesmas, pela possibilidade de recombinar de forma criativa as experiências vivenciadas e desempenhar papéis sociais que lhe são vedados na vida real.

Mas quais são os desejos e necessidades não satisfeitos que impulsionam a criança a brincar e transformam-se nos argumentos ou conteúdos (Mukhina, 1996) das brincadeiras de faz-de-conta? Vygotsky (1933/2008) afirma que esses desejos e necessidades estão relacionados principalmente às relações da criança com os adultos, aos seus afetos generalizados em relação aos mesmos. “Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas relações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito, etc.)” (Vygotsky, 1933/2008, p. 26).

Elkonin (1978/1998), em seus estudos corroborou as idéias de Vygotsky, ao mostrar que o conteúdo fundamental das brincadeiras da criança da fase pré-escolar, tal qual, da criança pequena, é o mundo dos adultos – suas atividades, funções e relações, só que agora em outra dimensão. Assim diz o autor, ao falar da brincadeira na fase pré-escolar:

“Na fase inicial da infância, a criança está totalmente absorva no objeto e nos modos de como ele atuar, assim como em sua importância funcional. Chega a aprender certas ações que ainda podem ser muito elementares, e é capaz de realizá-las por si só. Nesse momento, a criança afasta-se do adulto e dá-se conta de que atua como um adulto. Antes, atuava também como um adulto, mas não se apercebia disso. Via os objetos com os olhos do adulto, ‘como através de um cristal’. Já vimos que para isso contribuem os próprios adultos, quando lhe dizem que está procedendo ‘como um homenzinho’. A sensação causada pelo objeto deve-se agora à pessoa que até esse momento se mantinha atrás do objeto. Graças a isso, o adulto e seus atos começam a ser um modelo para a criança” (Elkonin, 1978/1998, p. 403).

É essa possibilidade da criança lidar como os significados, especialmente, com os conteúdos do mundo adulto, que torna o faz-de-conta “a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (Vygotsky, 1933/2008, p. 24), a atividade que contribui de forma mais importante para o processo de desenvolvimento cultural do indivíduo dessa fase.

Nesse sentido, elaborei o projeto de tese e realizei o estudo que ora apresento. Fundamentada em idéias básicas da psicologia histórico-cultural, resumo a hipótese que norteou este trabalho nas seguintes afirmativas:

- 1- O ser humano se constitui enquanto sujeito histórico participando ativamente do processo de internalização/externalização dos significados que são construídos nas interações entre os membros de seu grupo sócio-cultural (Vygotsky, 1984/1998; 1929/2000; Valsiner, 1997, 1998, 2000);

- 2- A brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade pela qual a criança pré-escolar efetua tal processo (Vygotsky, 1933/1998, p. 133; 1933/2008, p. 24);
- 3- Examinar interações dialógicas que se processam durante as brincadeiras de faz-de-conta em uma turma de educação infantil ribeirinha, levando em conta os sentidos subjetivos (González Rey, 2003, 2004) produzidos pelas crianças e pela professora durante esta atividade, permite compreender como elas reconstróem a cultura e constituem suas subjetividades.

Neste sentido, primeiramente, procurei identificar elementos caracterizadores do contexto sócio-cultural das crianças que freqüentaram a turma de educação infantil da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu, localizada no município de Belém-Pará, nos período de março de 2003 a setembro de 2006 e, em seguida, examinei as interações dialógicas das crianças entre si e delas com a professora da classe.

O trabalho desenvolvido será descrito em 7 capítulos. Após a introdução (capítulo 1) onde exponho os objetivos do estudo, apresento o quadro teórico que direcionou a pesquisa (capítulo 2).

O capítulo 3 é dedicado ao método. Nele apresento a perspectiva teórico-metodológica que norteou o estudo, focalizando aspectos epistemológicos e o caminho metodológico da pesquisa. O detalhamento acerca dos participantes, da coleta e organização de informações e da análise dos dados está presente em cada um dos três capítulos que apresentam estudos empíricos.

A tese de que a criança se constitui enquanto sujeito em interação com um contexto sócio-cultural específico requer a elucidação dos diversos contextos com

os quais a criança interage. Desse modo, no capítulo 4 descrevo o contexto sócio-cultural das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu, destacando suas peculiaridades e as formas como as crianças interagem com o mesmo, a partir de informações coletadas em suas residências.

No capítulo 5, analiso como ocorre o processo de construção de significados nas interações dialógicas entre as crianças durante episódios de faz-de-conta, no cotidiano da turma de educação infantil. No capítulo 6, analiso como isso se processa nas interações dialógicas entre as crianças e a professora da classe. Nesses dois capítulos evidencio como os significados construídos são resignificados e oportunizam a constituição de subjetividades das crianças que participam das interações. No capítulo 7 apresento as minhas considerações finais sobre o estudo desenvolvido.

Este trabalho foi construído por mim e por várias outras pessoas que estiveram ao meu lado durante sua trajetória. Ao construí-lo, tive a possibilidade de reconstruir-me como pessoa, pesquisadora, professora e estudiosa da infância. Foram muitas as travessias da Universidade à Ilha do Combu e outras tantas na literatura, no material empírico, na organização do texto e na vida. As travessias, em geral, foram muito calmas e tranquilas, enchendo-me de deslumbramento e satisfação, mas também precisei fazer uma travessia muito triste e dolorosa, que quase me fez abandonar o barco. Tão logo concluí a etapa da coleta das informações, a professora participante e colaboradora deste trabalho, minha querida amiga Alana, veio a falecer de uma forma tão brusca e inexplicável, deixando-me profundamente abalada e sem saber o que fazer com todos os planos e sonhos que eu tinha em relação a este trabalho e à nossa amizade. O meu

consolo é saber que existem histórias com final feliz e outras que, apesar de tristes, também deixam as suas lições e a história que vou contar é deste segundo tipo. Mas, enfim, chegamos ao outro lado do rio – o meu trabalho e eu e já não somos mais os mesmos.

Espero que ele possa colaborar com os pesquisadores da infância, refletindo sobre o papel da brincadeira de faz-de-conta no processo de construção de significados e, conseqüentemente, na constituição cultural da criança, trazendo para a literatura da psicologia uma perspectiva de infância ainda pouco conhecida – a infância da criança ribeirinha da Amazônia. Da mesma forma, desejo que ele se torne uma referência significativa para que os professores de educação infantil possam pensar uma prática pedagógica que respeite e estimule a brincadeira de faz-de-conta nas creches e pré-escolas, sem nunca abrirem mão do seu ofício de planejar e conduzir o processo pedagógico, de modo que a brincadeira se converta numa possibilidade real de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

No ato final de “Fausto” de Goethe, o coro entoava um canto ao eternamente feminino, que nos eleva até as alturas. Recentemente, por boca de Volkelt, a psicologia infantil entoava um canto “à pureza original que faz destacar o psiquismo infantil normal sobre as restantes formas humanas e que constitui a essência e o valor do eternamente infantil” (1930, p. 138). Volkelt está expressando não somente seu próprio pensamento, mas sim a aspiração de toda a psicologia infantil atual, o desejo de descobrir o eternamente infantil. Porém, a tarefa da psicologia consiste precisamente em descobrir não o eternamente infantil, mas sim o historicamente infantil, ou, recorrendo à expressão poética de Goethe, o transitoriamente infantil. A pedra rechaçada pelos construtores converteu-se na pedra angular (Vygotsky, 1934/1993, p. 77).

Início o presente capítulo com este fragmento extraído de um texto de Vygotsky, escrito em 1934, como uma crítica à psicologia infantil da época e como forma de pontuar o que o autor considerava que deveria ser a pedra angular da psicologia da criança – a historicidade da infância. Escolhi essa citação por considerar que ela representa o cerne do pensamento de Vygotsky. Ao criticar as idéias do jovem Piaget acerca das relações entre o pensamento e a linguagem infantil, Vygotsky (1934/1993) demonstra que sua intenção não era apenas polemizar com Piaget acerca da gênese dessas funções psicológicas e nem mesmo a criação de uma teoria do desenvolvimento, pela qual ele é hoje mundialmente conhecido e festejado. Seu objetivo era muito maior. Juntamente com outros

estudiosos como Luria, Leontiev, Davidov e Elkonin, o que pretendia era a criação de uma nova ciência psicológica. Uma psicologia cujas bases estavam fundadas no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels e, que por isso, compreendia todos os fenômenos psicológicos como produtos da história social da humanidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo humano implica num processo de constituição cultural do sujeito. Os processos psicológicos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como por exemplo, o pensamento verbal, a imaginação, a memória ativa, entre outros, originam-se na atividade social, que por sua vez é mediada pela cultura. Esta fornece os instrumentos e os signos, que se interpõem, respectivamente, entre o indivíduo e o objeto de sua atividade ou entre ele e outras pessoas que partilham significados. Dentre os signos, o autor destacou a linguagem, por se constituir no principal sistema simbólico utilizado pelos grupos humanos.

Segundo Vygotsky (1927/1997), no entanto, além de explicar os fatos psicológicos, caberia a essa nova psicologia o desenvolvimento de uma metodologia científica que possibilitasse revelar as leis históricas que determinavam tais fatos. Para dar conta dessa questão, ele estabeleceu como eixo de suas análises a relação entre natureza e cultura e como categorias fundamentais os conceitos de internalização e zona de desenvolvimento iminente⁶.

⁶ Ao longo do texto, ao me referir às zonas de desenvolvimento que emergem em decorrência das diversas experiências realizadas pelo sujeito, utilizarei, preferencialmente, o termo “zona de desenvolvimento iminente”, conforme a tradução de Prestes (2008). Concordo com a referida autora, que o adjetivo ‘iminente’ consegue traduzir com maior precisão as idéias de proximidade e

Para o autor, o que o ser humano traz ao nascer não é suficiente para a sua sobrevivência e para a sua vida em sociedade. É necessário que ele se humanize, que construa as funções tipicamente humanas e culturais. Isto ocorre por meio da *internalização* dos significados compartilhados nas múltiplas interações, principalmente, nas interações dialógicas, que o sujeito estabelece com os outros, em seu contexto sócio-cultural. O desenvolvimento cultural “é alicerçado, assim, sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado” (Góes, 1991, p. 17).

Para demonstrar como as diversas experiências de aprendizagem vivenciadas pelo sujeito, em interação com os outros, transformam-se em desenvolvimento para o sujeito, Vygotsky (1984/1998) criou o conceito de *zona de desenvolvimento iminente ou proximal*, como é mais conhecido no Brasil. Tal conceito diz respeito às funções psicológicas que estão emergentes no sujeito e dependendo do apoio de outros, poderão se converter em desenvolvimento para o mesmo.

Góes (1991) destaca que os conceitos de *internalização* e *zona de desenvolvimento iminente*, desenvolvidos por Vygotsky (1984/1998) apontam que o caráter social da atividade do sujeito não reside na mera existência de um contexto sócio-cultural que influencia processos subjetivos, mas também e, principalmente, na existência do plano intersubjetivo. O outro, entendido como a “figura afetivo-cognitiva a respeito do qual o sujeito nutre, a cada momento, diferentes expectativas” (Simão, 2002, p. 86), está presente tanto na gênese da

possibilidade, que estão presentes nesse conceito do que os adjetivos, anteriormente, propostos por outros tradutores, como por exemplo, os termos, próximo, imediato ou proximal.

atividade individual do sujeito quanto na construção de suas formas de auto-regulação. Nesta perspectiva, Góes (1991) argumenta:

Se o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter- e intrasubjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é ‘interativo’ (p. 20).

Segundo Vygotsky (1984/1998), caberia à nova ciência demonstrar de que maneira as ações entre sujeitos, no plano intersíquico, convertem-se em ações do próprio sujeito, no plano intrapsíquico. Para isso, o autor elaborou algumas diretrizes metodológicas, conhecidas como método genético-experimental, que se encontram explícitas na sua teoria geral e serão objeto de discussão do capítulo 3 deste trabalho.

Vygotsky (1932/1996) postula que o processo de constituição cultural do sujeito é formado por ciclos, que como bem observou Alves (2006), não devem ser compreendidos como estágios universais, mas configurações históricas e

culturalmente contextualizadas. Vygotsky (1984/1998) fala da existência de três grandes etapas do desenvolvimento: criança pequena, idade pré-escolar e idade escolar, que retratam, obviamente, a forma como estavam organizadas as idades no contexto histórico em que o vivia o autor, o contexto das sociedades ocidentais do final do século XIX e início do século XX.

Segundo Vygotsky (1932/1996), cada ciclo ou idade apresenta uma atividade principal, entendida como aquela que contribui de forma mais significativa para o processo do desenvolvimento cultural do sujeito naquela fase. Na fase pré-escolar, compreendida ente dois anos e seis anos de idade, a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal do sujeito porque cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Isso ocorre porque, ao brincar de faz-de-conta, a criança lida diretamente com os significados presentes em seu contexto sócio-cultural e assim fazendo, vai, aos poucos, internalizando/externalizando os conteúdos culturais de seu grupo social, não apenas reproduzindo os significados disponíveis, mas recriando-os pela sua capacidade de imaginar. “Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 1933/2008, p. 35)

Tais considerações são relevantes para delimitar o modo como concebo a brincadeira de faz-de-conta e, conseqüentemente, a forma como analiso, neste estudo, as brincadeiras de um grupo de crianças de uma turma de educação infantil, localizada numa comunidade ribeirinha da Amazônia brasileira. A brincadeira de faz-de-conta, por ser uma atividade humana não foge de sua marca

histórico-social. Ela não é algo natural, espontâneo, inerente à criança, mas uma síntese das relações sociais que caracterizam a sociedade em que a criança vive. A criança que faz-de-conta é um sujeito real, concreto, em processo de humanização, que ao brincar internaliza/ externaliza, por meio dos significados compartilhados no seu grupo sócio-cultural, as características historicamente produzidas pelo gênero humano.

Essa concepção da brincadeira de faz-de-conta tem desdobramentos na forma de compreender sua relação com a educação infantil, o que constitui uma discussão bastante pertinente nos dias atuais. Especialmente, no Brasil, a brincadeira tem figurado como o eixo das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. Tal concepção exige o rompimento com o espontaneísmo que caracteriza grande parte das propostas pedagógicas destinadas à infância e destaca a importância de ações pedagógicas que promovam o surgimento, o desenvolvimento e, em algumas ocasiões, o redirecionamento das brincadeiras.

Além das teses centrais de Vygotsky, outros pressupostos teóricos formulados por estudiosos contemporâneos da perspectiva histórico-cultural foram de grande importância tanto para reformulação do problema quanto para a construção do quadro teórico e metodológico deste estudo. Dentre esses, destaco a perspectiva co-constitutivista do desenvolvimento, elaborada por Jaan Valsiner, a teoria da subjetividade de González Rey e a perspectiva dialógico-sistêmica de interação verbal, formulada pela pesquisadora brasileira Lívia Simão.

O modelo teórico proposto por Valsiner, denominado de co-construtivismo⁷ (1994, 1997, 1998, 2000) entende o desenvolvimento como um processo dialógico, orientado tanto pelos objetivos do contexto sócio-cultural quanto pelos objetivos do próprio sujeito. Dessa forma, a cultura não é algo externo, que atua como uma variável independente do sujeito, mas um elemento que está presente tanto no contexto quanto no próprio sujeito. Está presente no contexto porque este, por intermédio das ações dos sujeitos de um determinado grupo cultural canaliza o processo de constituição cultural do sujeito em desenvolvimento numa certa direção, fornecendo determinados significados socialmente partilhados (cultura coletiva) a serem internalizados. Está presente também no sujeito porque este, ao participar da cultura de uma forma ativa e singular, vai, aos poucos, compreendendo os significados fornecidos, lidando com eles, re-significando-os e construindo o seu próprio conjunto de significados (cultura pessoal).

O palco para esse encontro segundo Valsiner (1997, 1998, 2000a) são as interações sociais. Nestas, os objetivos são negociados e os significados são reconstruídos, o que resulta em modificação tanto do sujeito quanto do contexto.

Desse modo, segundo o autor, o processo de constituição cultural é organizado *na e pela* interação. O sujeito exerce um papel dialético ou de co-

⁷ Atualmente, alguns autores têm preferido usar o termo “sociocultural construtivista” (ex. Branco, 2006; Branco, Pessina, Flores, & Salomão, 2004; Palmieri & Branco, 2004; Queiroz, Maciel, & Branco, 2006; Tacca & Branco, 2008) por considerarem que a partícula “co” nem sempre consegue expressar a dimensão sociocultural da abordagem. Diferente desses autores, prefiro o uso do termo co-construtivismo, por considerar que ele traduz melhor as dimensões dialógica e dialética do processo de constituição cultural do sujeito e da brincadeira de faz-de-conta.

construção, sendo, ao mesmo tempo, *construtor e construído*. É *construtor*, porque *na* interação ele re-significa os significados culturais ali presentes. É *construído* porque *pela* interação, os significados ali re-significados tornam-se constitutivos de sua subjetividade.

É nessa perspectiva que a brincadeira de faz-de-conta pode ser compreendida como um processo de co-construção de significados e, conseqüentemente, de contínua construção do novo. Ao brincar, a criança constrói cultura, pois suas ações não são meras cópias dos significados partilhados por seu grupo social, mas reinterpretações sempre criadoras, de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos aos objetos e às ações próprias e do outro. Ao mesmo tempo, ela constrói sua subjetividade, pela internalização/externalização dos significados partilhados nas brincadeiras.

Os estudos de González Rey acerca da subjetividade também foram elucidativos para a construção deste estudo. Diferente de formulações anteriores, que concebiam a subjetividade como negação da objetividade, como o intra-psíquico, algo dado, que a priori determinava o curso de ações das pessoas, González Rey (1997, 2002, 2003, 2005) compreende a subjetividade como um sistema complexo de significações e sentido subjetivos. Tal sistema é construído pelo sujeito em interação com o seu contexto sócio-cultural e por isso implica de forma simultânea o intra-psíquico e o inter psíquico.

Duas outras categorias teóricas elaboradas pelo referido autor – as categorias de unidade subjetiva e sentido subjetivo foram importantes para a compreensão da brincadeira de faz-de-conta como um processo de construção de significado. González Rey (2003, 2004) denomina de *unidade subjetiva* a

atividade ou relação do sujeito que, num determinado momento de sua vida, tem a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do seu processo de constituição cultural. Desse modo, pressuponho neste estudo, que a brincadeira de faz-de-conta é a unidade subjetiva da fase pré-escolar, o que coincide e ao mesmo tempo, amplia a idéia de atividade principal, proposta por Vygotsky (1984/1998, 1933/2008). A categoria de *sentido subjetivo* (Rey, 2003, 2004) permitiu que eu compreendesse a brincadeira de faz-de-conta como “um caso especial de integração razão-emoção” (Bussab, 2006, p. 127).

Simão (2002, 2004a, 2004b, 2005), apoiada nas proposições teóricas de autores como Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Jean Piaget, Jaan Valsiner, Ernst Boesch e David Herbst, vem desenvolvendo trabalhos a partir da perspectiva por ela denominada de construtivismo semiótico-cultural. Suas reflexões apresentam fundamentos importantes para a compreensão do papel das brincadeiras de faz-de-conta no processo de constituição cultural das crianças.

Um dos construtos formulados pela autora e que foi fundamental para este trabalho foi o conceito de interação verbal. Para Simão (2002, 2004a, 2004b), a interação verbal é dialógica e sistêmica. Por ser dialógica, ela ultrapassa a mera função de comunicação e troca de informações e se projeta como uma possibilidade de co-construção da realidade, assumindo um caráter sistêmico. Desse modo, ao participar de uma interação verbal o sujeito não constrói apenas significados sobre o tema do diálogo ou significados de mundo, ele constrói também significados sobre si, significados sobre o outro e significados sobre a sua relação com o outro. Por isso, para a autora, “a própria interação, embora não

apenas ela, cria condições para a emergência de novas ações porque na interação são construídos significados que dirigirão futuras ações” (p. 95).

Convencida da pertinência e da atualidade das idéias desses autores para a compreensão da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade histórica e cultural importante para o processo de constituição do sujeito, pensei que a partir delas, seria extremamente oportuno examinar as interações dialógicas durante as brincadeiras de crianças pré-escolares, que ocorriam no cotidiano de uma classe de educação infantil de uma comunidade ribeirinha da Amazônia. O objetivo foi verificar quais eram os significados co-construídos nas interações dialógicas e como ao fazer isso, as crianças reconstruíam a cultura e se constituíam enquanto sujeitos.

Além disso, a minha compreensão que as crianças que participam das interações são pessoas reais, concretas, vinculadas a um contexto sócio-cultural específico de onde os significados são originados, levou-me a expandir meu interesse de pesquisa para além das interações verbais que se processavam nas brincadeiras e procurar identificar os significados compartilhados nas relações sociais mais amplas das crianças.

Recorrendo à literatura especializada, constatei que essa era uma questão ainda não suficientemente respondida no campo epistemológico da psicologia. Apesar da brincadeira de faz-de-conta ter sido um tema recorrente na literatura, poucos estudos a investigaram como uma atividade cultural e histórica, pela qual a criança participa de sua cultura e se constitui enquanto sujeito. Na maioria das pesquisas, ela foi examinada em termos funcionais, como um instrumento para o desenvolvimento de um adulto inteligente e competente (Nicolopoulou, 1991,

Pereira & Carvalho, 2003). Não encontrei nenhum trabalho que, ao estudar as brincadeiras de faz-de-conta, tivesse se preocupado em procurar conhecer o contexto de vida das crianças investigadas. Isto possibilitaria examinar as brincadeiras mostrando os vínculos existentes entre estas e as relações sociais concretas das crianças.

Dentre os autores que investigaram a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade cultural, identifiquei três principais formas de abordar esse problema.

Autores ligados à abordagem etológica (ex. Bichara, 1999, 2002, 2003; Bussab, 2006; Carvalho & Pedrosa, 2003; Gosso & Otta, 2003; Moraes & Carvalho, 1994), têm dado grandes contribuições a essa discussão. Eles enfatizam o caráter auto-motivado e espontâneo da brincadeira – o brincar livre e questionam seu uso como um instrumento pedagógico.

Nos últimos anos, os estudiosos dessa abordagem têm enfatizado a importância de investigar o faz-de-conta como um elemento da cultura. Especialmente, no Brasil, foram realizados vários estudos desvelando o conteúdo e a complexidade dessa atividade em diversos grupos culturais, o que muito tem contribuído para a visibilidade da criança brasileira. Alguns estudos (ex. Bichara, 1999, 2002, 2003; Bussab, 2006; Carvalho & Pedrosa, 2003; Gosso & Otta, 2003; Moraes & Carvalho, 1994), fundamentados na abordagem etológica conduziram suas análises para compreender e relacionar as brincadeiras com a cultura dos diferentes contextos estudados, de modo a mostrar a influência da cultura sobre as mesmas. Isto pode ser constatado na consideração feita por Bichara (2002):

Todo esse debate motivou-nos a desenvolver trabalhos, buscando não só descrever aspectos relacionados com o ambiente infantil em ambiente rural, mas também investigar a *influência*⁸ de aspectos culturais, específicos de uma região ou de um grupo social, sobre o comportamento das crianças (p. 138).

Além disso, esses autores empenharam-se em desenvolver estudos em grupos culturais diversos para mostrar o que havia de comum entre os sujeitos de diferentes culturas – os universais culturais e, ao mesmo tempo, apontar as diferenças culturais entre os sujeitos decorrentes do contexto sócio-cultural em que vivem. Conforme assinalaram Carvalho e Pedrosa (2003):

A diversidade salienta a capacidade de ajustamento do ser humano, desde a infância, aos seus contextos de vida e de desenvolvimento; de aproveitamento criativo e inovador dos recursos disponíveis no ambiente imediato; de complexificação de suas expressões criativas. Por outro lado, sob a diversidade se revelam fenômenos básicos e universais da sociabilidade humana e da relação do ser humano com o ambiente: teto, ninho, território; apego e exploração; eu e o outro – são alguns desses fenômenos que a brincadeira de casinha pode desvelar (p. 46).

Esses trabalhos são de grande importância para a compreensão da relação entre brincadeira de faz-de-conta e contexto sócio-cultural por mostrarem que os conteúdos das brincadeiras das crianças são diferentes, em diferentes contextos.

⁸ Grifo da autora.

No entanto, eles não analisam os processos de produção de sentidos subjetivos durante as brincadeiras e que constituem a subjetividade específica da criança de cada contexto.

Embora admita a importância desses trabalhos, principalmente por tomarem como foco de suas análises as crianças de várias regiões brasileiras, que durante muito tempo, ficaram à margem da ciência, entendo que a brincadeira de faz-de-conta pode ser melhor compreendida numa perspectiva que postule a bidirecionalidade na relação indivíduo-cultura (Valsiner, 1997, 1998, 2000). Nessa perspectiva, a relação entre a criança e a cultura não é uma relação de influências, mas de co-construções. Não existe mensagem cultural pura ou fixa, uma vez que todo sujeito participante de um processo de transmissão cultural é um participante ativo e por isso é um modificador da cultura. Nesse sentido, a cultura é um aspecto importante da constituição do sujeito e não um elemento externo que exerce influência sobre ele.

Outra maneira de abordar a brincadeira como atividade cultural tem sido investigá-la como um processo de construção compartilhada de significados (ex. Braswell, 2006; Bretherton, 1989; Connolly, Doyle, & Reznich, 1988; Doyle & Connolly, 1989; Farver, 1992; Garvey, 1990; Goncü, 1993; Gonçú, Patt, & Kouba, 2002; Howe, Petrakos, Rinaldi, & LeFebvre, 2005; Lillard, 2001; Verba, 1993). Contudo, um exame desses estudos me permitiu concluir que de um modo geral, os autores entendem construção compartilhada apenas como o estar fazendo algo junto com outras pessoas, o que Piaget (1946/1990) chamaria de brincadeira social. Os autores citados examinaram as brincadeiras para verificar o que ocorre quando o faz-de-conta é realizado em grupo, como as transformações que o faz-

de-conta requer são construídas e negociadas, coletivamente, durante as brincadeiras e quais são os avanços no desenvolvimento das crianças que participam das interações, principalmente com relação à simbolização e à cognição. Não percebi nesses estudos, a preocupação em mostrar a origem histórico-cultural dos significados compartilhados nas interações e de que modo os significados construídos constituem a subjetividade das crianças que delas participam.

Ao examinar esses trabalhos, também pude depreender que para vários desses autores (ex. Garvey, 1990; Gonçú, 1993; Verba, 1993) o compartilhamento, entendido como a brincadeira social, só ocorre se houver negociação. Assim, para que as crianças brinquem coletivamente sobre um mesmo tema precisam, necessariamente, estabelecer, a priori, uma negociação que resulte num acordo quanto aos significados implícitos nos papéis, objetos e ações lúdicas (negociação) de modo a não ocorrerem conflitos durante a brincadeira. Também de um modo diverso, entendo que o compartilhamento que ocorre nas interações não implica necessariamente em um processo harmonioso, sendo marcado também por tensões, confrontos e ajustamentos de ações individuais (Simão, 2004a).

De um modo diferente desses estudos, entendo o processo de construção de significados de acordo com a proposição de Valsiner (1997, 1998, 2000), como uma atividade dialógica e dialética, que permite à criança, ao lidar com os significados, reconstruir a cultura e construir-se como pessoa. Considero importante desde já esclarecer o leitor que o sentido de co-construção empregado neste trabalho não é o mesmo de compartilhamento, entendido da forma

explicitada anteriormente. Embora considere que as interações dialógicas são fundamentais para o processo de construção de significados, na minha proposição, até mesmo quando a criança brinca sozinha, ela está co-construindo significados, porque ao lidar com eles, produz sentidos subjetivos que dialogam com os significados mais estáveis, compartilhados socialmente.

Os estudos referenciados na abordagem histórico-cultural, reconhecendo a pertinência das proposições de Vygotsky acerca da centralidade do signo na constituição cultural do sujeito e o papel da brincadeira de faz-de-conta nesse processo, têm investigado essa atividade para verificar os significados culturais que emergem nas interações e como eles contribuem para o processo de constituição cultural das crianças participantes das interações.

Um exame minucioso da literatura mostrou-me que esses estudos constituem um grande avanço na compreensão da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade cultural. Alguns investigaram como as crianças, ao brincarem de faz-de-conta, reorganizam constantemente os espaços, criam novos cenários e atribuem novos significados aos objetos fornecidos pela cultura coletiva da qual fazem parte (Ex. Coelho & Pedrosa, 1995; Conti & Sperbi, 2001; Góes, 2000b; Ferreira, 1998; Pino, 1996; Rocha, 1994, 1997, 2000; Weinberger & Starkey, 1994). Outros estudos examinaram os diversos papéis representados pelas crianças nas brincadeiras (Ex. Góes, 2000d; Oliveira, 1988, 1998; Oliveira & Rosseti-Ferreira, 1996; Oliveira & Valsiner, 1997).

Apesar do avanço desses estudos na compreensão da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade cultural, de construção de significados, considero necessário pontuar neste trabalho, que a maioria desses autores, ao desenvolver

suas investigações, não deu destaque especial para o caráter histórico-cultural da brincadeira, dimensão que Vygotsky tanto enfatizou em seus textos, conforme ilustra a epígrafe do presente capítulo.

É justo afirmar que vários desses trabalhos preocuparam-se em examinar o papel da linguagem na constituição das brincadeiras e as interações dialógicas entre os participantes. No entanto, da mesma forma que o grupo de estudiosos que estuda a brincadeira na perspectiva da construção compartilhada, nesses estudos, a questão do social também acaba sendo reduzida às interações entre indivíduos. Os aspectos essencialmente cognitivos e lingüísticos das brincadeiras são geralmente privilegiados em detrimento da preocupação com a constituição cultural da subjetividade infantil. Uma consequência disso, é que poucos estudos preocuparam-se especificamente em analisar como ao brincar, a criança constrói significados sobre si mesmo. Além disso, na maioria deles, a criança que comparece à interação dialógica é freqüentemente compreendida como uma “voz” do discurso ou um agente da ação, perdendo sua condição de criança que pensa, sente, tem uma história, produz cultura, enfim, que é sujeito de sua ação.

Acredito que da mesma forma que não podemos compreender o processo de constituição do sujeito somente considerando o contexto sócio-cultural mais amplo, sem destacar o papel das interações dialógicas nesse processo, também não podemos reduzir o social à intersubjetividade. “Até porque a interação entre subjetividades era para Vygotsky sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos” (Duarte, 1996, p. 87).

Localizei na literatura apenas um trabalho que de certa forma procurou dar conta dessa questão (Góes 2000c). Num estudo bastante original, a autora retomou a noção de “eu fictício” formulada por Vygotsky (1984/1998) e examinou os papéis assumidos pelas crianças nas brincadeiras de faz-de-conta para mostrar indícios da construção das noções do eu e do outro. Os resultados mostraram como as crianças, durante as brincadeiras, ao reconstruírem criativamente e experimentarem os lugares dos outros da cultura, estabelecem os processos de diferenciação e identificação entre o eu e o outro. Contudo, as análises ainda ficaram concentradas unicamente nas interações verbais que se processaram durante as brincadeiras, não havendo a preocupação de mostrar quem eram as crianças reais, concretas, que compareciam às interações dialógicas durante as brincadeiras, o que elas sentiam, pensavam e como eram suas relações sociais mais amplas. Além disso, apesar das crianças investigadas frequentarem uma instituição de educação infantil, o estudo não foi desenvolvido na sala de atividades diárias das crianças, mas em uma brinquedoteca, sem a presença da professora das crianças. Desta forma, não pôde captar de que forma a mesma poderia participar do processo de construção de significados pelas crianças.

Conforme as proposições de Vygotsky (1994) e Valsiner (1997, 1998, 2000), o processo de construção de significados é elaborado por meio da atividade dos sujeitos em contextos específicos. Nesse sentido, torna-se crucial que as pesquisas em psicologia preocupem-se em captar as especificidades geradas pelas diversas experiências culturais. A revisão da literatura sobre a brincadeira de pré-escolares, entretanto, me permite afirmar que no Brasil isto ainda não é uma realidade. Constatei que a maioria desses estudos foi realizada em áreas urbanas

de grandes cidades do país. Ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos em outros contextos, como comunidades indígenas, negras e ribeirinhas (ex. Bichara, 1999, 2002, 2003, Gosso & Otta, 2003). Não identifiquei na literatura nenhum trabalho realizado em uma comunidade ribeirinha da Amazônia para verificar como crianças dessas comunidades, por intermédio de suas brincadeiras de faz-de-conta, constituem-se como sujeitos, participando ativamente de seus processos de subjetivação.

Desse modo, apoiada nas teses básicas da psicologia iniciada por Vygotsky e colaboradores e em estudiosos contemporâneos que deram prosseguimento aos estudos iniciados por esse autor, neste trabalho, dedico-me a examinar as interações discursivas durante as brincadeiras de faz-de-conta de crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha, localizada na Ilha do Combu, no município de Belém-Pará, visando responder uma questão central: Como, ao compartilhar significados durante as brincadeiras de faz-de-conta, as crianças re-significam a cultura e constituem-se enquanto sujeitos históricos?

Para dar conta dessa questão, considerei necessário desdobrá-la em questões específicas. 1) Quais são os significados construídos durante as brincadeiras 2) De onde os significados se originam? 3) Como ocorre esse processo nas interações entre as crianças? 4) Como isto se processa nas interações entre as crianças e a professora da classe de educação infantil? 5) Como a professora participa nesse processo? Em seguida, visando responder estas perguntas, elaborei os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Analisar as interações discursivas que se processam durante as brincadeiras de faz-de-conta de crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia para compreender como os significados construídos são re-significados pelas crianças e se tornam constitutivos das subjetividades infantis.

Objetivos Específicos

1. Descrever o contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu, destacando aspectos do ambiente físico e social, as principais atividades econômicas dos adultos e peculiaridades das brincadeiras, que acontecem em ambiente domiciliar, destacando as brincadeiras de faz-de-conta.
2. Identificar os principais significados construídos pelas crianças e a professora durante as brincadeiras de faz-de-conta, na escola.
3. Examinar as origens dos significados que são construídos nas brincadeiras.
4. Analisar o processo de construção de significados nas interações criança-criança.
5. Analisar o processo de construção de significados nas interações crianças-professora.
6. Caracterizar os modos de participação da professora nas brincadeiras.

Acredito que o fato de trazer a criança ribeirinha da Amazônia para o foco da Psicologia vai ao encontro de uma nova perspectiva de ciência psicológica para a qual não mais interessa o estudo do homem abstrato e descontextualizado.

Interessa estudá-lo enraizado no seu contexto histórico e o desafio é justamente compreendê-lo como uma realidade psicológica concreta (González Rey, 1997).

CAPÍTULO II – Constituição cultural da criança, brincadeira de faz-de-conta e educação infantil

O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si

(Vygotsky, 1929/2000, p. 33).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o quadro teórico que norteou o desenvolvimento deste trabalho. A construção do mesmo envolve a discussão de algumas questões teóricas que fundamentam a idéia segundo a qual a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade pela qual a criança pré-escolar constitui sua subjetividade e re-significa os conteúdos de sua cultura. Isto acontece devido a possibilidade que ela tem nesta atividade de operar com significados de objetos e ações.

Essas idéias fazem parte da perspectiva teórica denominada em psicologia de corrente histórico-cultural e que tem nos trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky suas referências principais.

Fundamentado nas teses centrais do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, Vygotsky apresentou uma nova perspectiva para a compreensão do psiquismo humano, revelando o papel central da história e da cultura nesse processo.

Feitas as devidas ponderações, julgo importante mostrar ao leitor a forma como está estruturado este capítulo.

A partir de elaborações teóricas de Vygotsky, discuto, inicialmente, o lugar que a cultura ocupa na constituição psíquica da criança, mostrando porque a

introdução dessa categoria na discussão acerca do processo de desenvolvimento humano representa uma verdadeira mudança de paradigma na psicologia do desenvolvimento e, por conseguinte, no entendimento das atividades infantis. Aprofundo essa discussão com os conceitos de *cultura* e *subjetividade*, propostos, respectivamente, por Jaan Valsiner e González Rey, evidenciando a relação entre os dois processos e o papel ativo e participativo do sujeito.

Discuto em seguida a idéia de co-construção na brincadeira de faz-de-conta, ressaltando seu caráter de atividade principal da fase pré-escolar e a gênese do processo de significação. Ressalto a importância de estudar a brincadeira como um processo de construção de significados e seu caráter bidirecional. Se, por um lado, a criança brinca utilizando os significados compartilhados em seu contexto sócio-cultural, por outro lado, ela re-significa tais significados renovando a cultura e constituindo-se como sujeito.

Tendo como base essa compreensão, encerro o capítulo com a discussão sobre o lugar que a brincadeira de faz-de-conta tem ocupado no currículo da educação infantil e as diversas possibilidades de ação pedagógica dirigidas à mesma.

2.1- O desenvolvimento cultural da criança - a idéia de co-construção

De acordo com Vygotsky (1984/1998), o processo de constituição cultural da criança é a história da humanização de cada membro da espécie *homo sapiens*. Trata-se de um processo pelo qual a criança deverá constituir-se enquanto sujeito,

internalizando nos limites de suas possibilidades reais, as significações atribuídas pelos homens às coisas.

Como bem lembrou Pino (2005), o termo humano utilizado por Vygotsky apresenta contornos bem diferentes das formas usuais que definem esta palavra. O sentido de humano para esse autor não significa a afirmação da superioridade da espécie *homo sapiens* sobre outras espécies. Também não corresponde à concepção subjacente aos discursos religiosos e metafísicos que proclamam a dimensão transcendental do homem e nem à visão de humano dos discursos niilistas ou céticos, que utilizam esse termo como atributo do homem, em virtude, principalmente, dos inúmeros aspectos sombrios da história humana e de atitudes predatórias e destrutivas do homem para com seus semelhantes e em relação à natureza de um modo geral.

Inspirado no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels que compreende a emergência da consciência na filogênese humana como um fenômeno historicamente situado, ligado à atividade produtora do homem, Vygotsky utilizou o termo *humano* para designar, justamente, o ponto na relação homem natureza em que ocorre a emergência da consciência.

De acordo com Marx e Engels, a consciência surge na mesma época em que o homem descobre que fazendo parte da natureza, pode agir sobre ela e transformá-la com o uso de instrumentos (Leontiev, 1959/1978, Pino, 2005). Nesse sentido, “a consciência surge, portanto, no distanciamento do homem da natureza que lhe permite fazer dela o objeto de sua ação” (Pino, 2005, p. 16).

Desse modo, a consciência é algo que acontece na própria atividade humana, sendo ao mesmo tempo causa e efeito desta. A atividade humana não é

apenas técnica, mas, principalmente, simbólica, sendo por isso reversível, uma vez que afeta tanto o objeto sobre o qual se exerce a atividade quanto o próprio sujeito. O resultado é que tanto a natureza quanto o homem não são mais os mesmos depois dessa relação. Eles adquirem uma nova forma de existência - a existência simbólica (Pino, 2005).

O paradoxo típico do simbólico de transformar as coisas em outras sem subtrair-lhes a sua natureza própria, tem alguns desdobramentos importantes para a compreensão da relação homem-natureza. Pino (2005) destaca três conseqüências relevantes para essa discussão.

A primeira é que a natureza não perde a sua condição de natureza, apenas adquire formas novas que o homem lhe confere; da mesma maneira que o homem não perde a sua condição de ser da natureza ao adquirir as formas (qualidades, aptidões, habilidades, etc.) que definem sua condição humana. A segunda é que tanto as novas formas da natureza quanto as novas formas do homem têm significação para este, não para aquela. A terceira é que se o homem é no plano natural obra da natureza, no plano simbólico é a natureza que é obra do homem (p. 16).

Portanto, ao afirmar com base nas teses centrais do materialismo histórico e dialético, que o desenvolvimento psicológico é um processo de constituição cultural do sujeito, Vygotsky introduz no plano de desenvolvimento do indivíduo a problemática do desenvolvimento da espécie e a discussão sobre natureza e cultura.

De acordo com Pino (2005), para Vygotsky a ontogênese não implica numa repetição da filogênese. No entanto, na medida em que o desenvolvimento da espécie *homo sapiens* (filogênese) é a história de sua humanização e a do desenvolvimento do indivíduo (ontogênese) é a história da humanização de cada membro da espécie, pode-se afirmar que a ontogênese é um caso particular da filogênese ou que a história pessoal de cada indivíduo da espécie *homo* é um caso particular da história geral da espécie.

Para o autor, precisar as semelhanças e diferenças entre essas duas histórias não é uma tarefa fácil, mas algo que pode mostrar a dimensão exata de escala entre as mesmas é que:

“... a humanização da espécie é uma ‘tarefa coletiva’ enquanto que a humanização de cada indivíduo é uma ‘tarefa do coletivo’, e, de outro lado, que a humanização da espécie confunde-se com o processo de produção da cultura, enquanto que a humanização de cada indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura (Pino, 2005, p. 53).

Disso tudo isso, podemos concluir, que apesar da diferença entre essas duas histórias, para Vygotsky (1984/1998), a história da transformação da natureza, ou seja, a história cultural da humanidade e a história de humanização do *homo* constituem uma mesma e única história.

Assim como os detalhes sobre o processo de passagem do homem do estado da natureza para o estado da cultura ainda é algo bastante discutido entre os estudiosos, o processo pelo qual o indivíduo da espécie *homo* torna-se humano

também o é. Teóricos tradicionais da psicologia colocavam o eixo de suas análises na duplicidade de fatores responsáveis pelo desenvolvimento psicológico, os fatores orgânicos ou biológicos de um lado e os fatores ambientais de outro, enfatizando ora uns, ora outros ou a interação entre ambos. Diferente de tais autores, Vygotsky (1984/1998), apoiado nas teses materialistas, lançou as bases de uma nova psicologia ao propor a natureza histórica e cultural do homem.

Vygotsky diferencia-se de vários teóricos da psicologia que compreendem a relação homem mundo como uma relação natural entre o organismo humano e seu meio, entendidos como dois sistemas autônomos que interagem entre si. Defende que a cultura, uma das inúmeras formas que a natureza adquiriu ao longo da evolução, é a definidora da natureza humana. O humano aqui é entendido nos termos em que expus anteriormente, como o ponto na relação homem natureza em que ocorre a emergência da consciência.

Considero importante destacar também que a afirmação do caráter cultural do desenvolvimento humano não significa de modo algum negar o biológico. Cultura e natureza, embora pertencendo a ordens diferentes, constituem uma unidade dialética, de acordo com o postulado marxista da síntese dialética, para a qual a síntese de dois elementos não significa a simples soma ou justaposição dos mesmos, mas a emergência de algo que não existia anteriormente.

Dessa forma, de acordo com Pino (2005), afirmar que o desenvolvimento da criança é um processo de constituição cultural pressupõe duas idéias básicas. A criança precisa contar com o equipamento biológico da espécie, equipamento esse que ao mesmo tempo em que leva as marcas da cultura, abre o acesso a ela. Além disso, ela precisa conviver com os humanos, pois são eles que lhe permitirão o

ingresso no mundo da cultura. Ao nascer, a criança traz essa estrutura biológica que lhe torna apta à cultura, mas ela ainda terá um longo caminho a trilhar até tornar-se humana. A brincadeira de faz-de-conta tem um importante papel nesse processo.

Diversos autores (ex. Góes, 1991; Pino, 1991, 2005; Wertsch & Tulvist, 1992) têm mostrado que duas categorias teóricas criadas por Vygotsky são esclarecedoras de como ocorre o processo de constituição cultural no plano ontogenético. Trata-se da idéia da dupla série de funções psicológicas e do conceito de internalização.

Vygotsky (1984/1998) propõe a existência de dois tipos de funções psicológicas interdependentes, as elementares, de origem biológica e as superiores, de origem cultural. O autor considera que apesar da criança, ao nascer, trazer apenas as funções elementares, essas funções reestruturam-se no curso do processo evolutivo, dando origem às funções superiores e constituindo, juntamente com estas últimas, um todo complexo.

Nesse processo, as funções biológicas transformam-se em função da cultura e as funções culturais encontram nas biológicas a estrutura que precisam para constituírem-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico. Além disso, Vygotsky (1984/1998) afirma que desde os primeiros momentos de existência do bebê humano, os mecanismos culturais entram em ação conferindo às suas ações um caráter cada vez menos automático e instintivo e mais imitativo e deliberativo.

Por meio da utilização de tais categorias, Vygotsky reafirma que o desenvolvimento ontogenético começa com a história natural, mas não é simplesmente produto dela e reitera a síntese dialética entre natureza e cultura.

A segunda categoria teórica criada por Vygotsky (1984/1998) para explicar como ocorre o processo de constituição cultural da criança é o conceito de internalização. Para o autor:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (...) A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (p. 75).

Esse conceito contém alguns fundamentos importantes para o presente trabalho. Primeiramente, a idéia defendida por Vygotsky que as funções culturais não emergem diretamente da natureza, mas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas culturais de seu grupo. Por intermédio da mediação de outros humanos, torna-se também, gradativamente, humana. “O desenvolvimento é alicerçado assim no plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado” (Góes, 1991, p. 18). Outra idéia importante, é que o processo de constituição de cada função psicológica implica numa conversão ou transposição do plano social para o plano individual, tendo como objeto dessa transposição a significação.

Portanto, de acordo com Vygotsky (1984/1998), o acesso da criança ao mundo da cultura depende, necessariamente, da mediação do outro.

2.1.1. O papel do outro na constituição cultural da criança

Para explicitar o papel do outro no processo de constituição cultural da criança, Vygotsky (1984/1998) recorreu ao ato de apontar.

Segundo o autor, o movimento de apontar é composto de três momentos diferentes. Inicia no plano biológico, sofre a interferência do outro e termina no plano cultural. No início, o ato de apontar é um *dado em si*, um movimento físico da criança no sentido de agarrar um determinado objeto externo. No segundo momento, os gestos emitidos pela criança, tornam-se um *dado para o outro*, no sentido de que o outro ao perceber o ato da criança em direção ao objeto, interpreta-o, modifica completamente o seu significado e o devolve, transformado à criança. Finalmente, no terceiro momento, o significado atribuído ao gesto pelo adulto é internalizado pela criança, tornando um *dado para si*. Transforma-se a estrutura e a função do gesto de agarrar, tornando-se gesto de apontar cujo objetivo é solicitar a ajuda do outro.

Desse modo, é correto afirmar que para o autor, o ato do ser humano é desde o início do seu desenvolvimento cultural um ato em direção ao outro. É nesse sentido que a mediação do outro, que é o detentor da significação é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento cultural.

Podemos concluir, então, que para Vygotsky, a característica fundamental da cultura é a significação e o portador dessa significação é o outro. A consciência

da própria subjetividade e a penetração do sujeito no mundo das significações, somente é possível pela intersubjetividade e se concretiza nas diversas formas de relações dialógicas. Estas constituem as ocasiões em que os significados são construídos e compartilhados, tornando-se cenário de negociação, conflito, de constante significação e re-significação.

2.1.2. A relação cultura e subjetividade

Apesar de não se encontrar na obra de Vygotsky uma discussão mais profunda sobre o conceito de cultura (Pino, 2005; Wertsch & Tulviste, 1992), diversos estudiosos contemporâneos de sua obra afirmam que o fato dele considerar que a característica fundamental da cultura era a significação, permite depreender que o mesmo concebia cultura como o conjunto de significados compartilhados por um grupo social (La Mata & Cubero, 2003; Pino, 2000, 2005); Valsiner, 1997; Van der Veer, 1996, Wertsch & Tulviste, 1992.

Pino (2005) e Wertsch & Tulviste (1992) destacam que por esse motivo, Vygotsky (1994/2001, 1984/1998, 1934/1993 1929/2000) deu especial destaque à linguagem, considerada como principal instrumento de significação ou mediação simbólica e, conseqüentemente, meio de produção da cultura.

Por entender que a linguagem não poderia ser compreendida desvinculada do pensamento, Vygotsky (1934/2001) buscou uma unidade de análise dos dois processos, encontrando-a no significado das palavras. Os significados, segundo ele, além de possibilitarem a comunicação entre as pessoas usuárias de uma

mesma língua, também têm uma função generalizante, pois permitem a organização do real.

Ao discutir sobre esse tema, Vygotsky (1934/2001) preocupou-se com a evolução dos significados no desenvolvimento do ser humano, demonstrando que esta não era produto da mera acumulação de associações entre as palavras e os objetos, mas de uma transformação qualitativa da estrutura dos significados. Partindo de formas mais simples e primitivas de generalizações do pensamento verbal, evoluem para formas cada vez mais complexas, que encontram sua expressão máxima nos conceitos abstratos.

2.1.2.1. O modelo bidirecional de cultura de Jaan Valsiner

Na atualidade, diversos autores têm ampliado a concepção de cultura proposta por Vygotsky, para explicar como ocorre o processo de constituição cultural da criança. Dentre eles, destaco a perspectiva co-constitutivista, formulada por Jaan Valsiner (1997, 1998, 2000), por considerar que determinadas categorias desse modelo teórico possibilitam uma compreensão mais dinâmica e aberta das relações subjetivas, como as que se processam entre as crianças nas brincadeiras de faz-de-conta.

Preocupado com o resgate do sujeito imerso nas circunstâncias do contexto sócio-cultural, Valsiner (1997, 1998, 2000) criticou a idéia de enculturação como um processo unidirecional. Nessas abordagens, o sujeito em desenvolvimento se mostra como um receptor passivo das crenças, normas, valores e hábitos da cultura em que vive. “A função deste sujeito é, simplesmente, receber a

mensagem ou rejeitá-la, não sendo esperado que, em nenhum momento, seja capaz de reorganizar ou transformar a mensagem recebida” (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p.20).

Diferentemente dessas abordagens, Valsiner (1997, 1998, 2000) propõe que o sujeito participante de um processo de transferência cultural é um participante ativo de seu desenvolvimento, o que o torna um modificador das mensagens culturais recebidas. Todo processo de transferência cultural envolve, incondicionalmente mudanças no sujeito (receptor), na mensagem (informação cultural) e no emissor (agente cultural). Toda mensagem carrega um pouco das características de quem a passou e será recebida também de acordo com as características do receptor. Nessa perspectiva, a cultura é um aspecto importante da constituição do sujeito e não apenas um elemento externo que exerce influência sobre ele.

Para demonstrar como ocorre esse processo de transmissão bidirecional da cultura, Valsiner (1997, 1998, 2000) elaborou os conceitos de cultura coletiva e cultura pessoal. A *cultura coletiva* refere-se ao conjunto de significados e normas historicamente construídos e coletivamente partilhados por determinado grupo cultural. A *cultura pessoal* é representada pelos significados pessoais, constituindo a versão particular e única que cada sujeito constrói e reconstrói continuamente em interação com a cultura coletiva. Esse processo de separação inclusiva ou “independência dependente” (Valsiner, 1997) permite compreender o desenvolvimento humano como um processo de co-construção. O sujeito em desenvolvimento é ao mesmo tempo construtor e construído. É como um sistema

aberto que requer sempre a construção de novidade, tanto no desenvolvimento do sujeito como na cultura.

Desse modo, o sujeito em desenvolvimento é um co-construtor de um sistema de significados culturais, desenvolvendo suas versões pessoais desse sistema, como resultado do processo da mediação das pessoas de seu contexto sócio-cultural, ainda quando estas não estão imediatamente presentes em interação. Os significados emergem como meios de comunicação e, simultaneamente, convergem em elementos de generalização para os outros e para o próprio sujeito, possibilitando-lhe escalar em direção a níveis crescentes de abstração (Valsiner, 1997, 2000).

Nessa perspectiva, portanto, o sujeito em desenvolvimento e o contexto sócio-cultural são partes de um todo, que mantém entre si uma dinâmica interativa de separação inclusiva. Assim, o contexto não é apenas o lugar ou situação onde a criança se desenvolve ou algo que o influencia de uma forma externa, mas um componente ativo do próprio processo de desenvolvimento (Valsiner, 1997, 1998, 2000).

Tanto a criança em desenvolvimento quanto o seu contexto estão organizados de uma forma dinâmica. Ambos constituem estruturas físicas, psicológicas e culturais, que interagem entre si durante todo o processo. As formas como esses diversos elementos se interligam e modificam-se, constantemente durante todo o processo de desenvolvimento, provendo sempre uma nova configuração de contexto com o qual a criança irá interagir. Essas transformações, algumas vezes, são causadas pelas ações da própria criança, outras vezes, por outros elementos do contexto que estão além do controle da

criança. A maioria das transformações, no entanto, é controlada simultaneamente pela criança e pelos contextos de desenvolvimento incluindo outras pessoas que podem reorganizar tais contextos.

A criança, por sua vez, também constitui uma estrutura sistêmica, na qual emoções, cognição e ação conectam-se entre si de modos qualitativamente complexos em cada fase do desenvolvimento (Wallon, 1995). A organização psicológica da criança em dado momento de seu desenvolvimento, compreendida como as formas da criança sentir, pensar e agir, é determinada pela relação entre esses três elementos, não podendo ser reduzido à soma de suas partes.

Qualquer redução de tal complexidade sistêmica para um conglomerado de ‘medidas quantitativas’ de cada um dos supostos componentes eliminaria a natureza sistêmica do funcionamento da pessoa (...). Nenhuma equação linear com os fatores de ação, emoção e cognição nitidamente nela exibidos torna possível explicar a organização estrutural de tudo o que existe devido a interação destes três elementos como suas partes (Valsiner, 1997, p. 172).

Segundo Valsiner (1997, 1998, 2000), a relação entre a criança e seu contexto sócio-cultural é transformada dinamicamente tanto no campo da microgênese quanto no da ontogênese a cada fase do desenvolvimento. Além disso, apesar de ambos participarem ativamente do processo de desenvolvimento, suas ações não são ilimitadas. Existe uma indeterminação restrita dessas ações, que é representada pela figura dos circunscritores físicos, emocionais e cognitivos, concebidos como estruturas co-construídas tanto pela criança quanto pelo

contexto. Tais estruturas são utilizadas, reconstruídas e abandonadas quando desnecessárias, formando um sistema que atua como um canalizador, impulsionando as ações da criança para algumas direções e as afastando de outras.

Desse modo, de acordo com os pressupostos do co-construtivismo, as brincadeiras de faz-de-conta, por serem atividades culturais, também são bidirecionais. A criança traz para suas brincadeiras elementos materiais e simbólicos, frutos de suas experiências cotidianas em determinado contexto sócio-cultural e opera com os significados, reconstruindo-os de acordo com a sua cultura pessoal. Ao fazer isso, ela participa da construção coletiva de significados e amplia seu conhecimento do mundo e de si própria, atuando assim, como co-construtora de seu sistema de significados culturais (Valsiner, 2000).

2.1.2.2. A teoria da subjetividade de González Rey

Diante da multiplicidade de sentidos do termo subjetividade julgo importante ressaltar que, neste estudo, sempre que me referir a esta categoria, o empregarei de acordo com a proposição de González Rey (2002, 2005).

De acordo com González Rey (2002), a subjetividade pode ser definida como:

(...) como a forma ontológica do psíquico quando passa a ser definido essencialmente na cultura, através dos processos de significação e de sentido subjetivo que se constituem, historicamente, nos diferentes sistemas de atividade e comunicação humanas. A subjetividade não é algo dado, que a priori determina o curso das ações humanas, como

por um longo tempo foi compreendido o psíquico desde sua definição intra-psíquica: a subjetividade implica de forma simultânea o interno e o externo, o intra-psíquico e o interativo, pois em ambos os momentos se estão produzindo significações e sentidos dentro de um mesmo espaço subjetivo, no qual se integram o sujeito e a subjetividade social de múltiplas formas (p. 22).

Considero que a concepção de subjetividade sob esse novo prisma, somando-se ao modelo bidirecional de cultura, proposto por Valsiner lançam bases para uma melhor compreensão da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade cultural e por isso constitutiva da subjetividade infantil.

2.2- O papel da brincadeira de faz-de-conta no constituição cultural da criança

Todos os aspectos discutidos até aqui são importantes para compreender o papel do faz-de-conta no processo de constituição cultural da criança.

Para Valsiner (1997, 1998, 2000), a relação entre a criança e seu contexto sócio-cultural envolve de uma forma inclusiva os domínios da ação e da reflexão sobre as ações. Este último só é possível graças ao processo de construção de significados hierarquicamente organizados, que passam a atuar como mecanismos reguladores do eu e do outro, possibilitando que a criança se distancie de seu contexto de vida imediato.

A criança em desenvolvimento é alvo das ações propositadas e culturalmente organizadas das pessoas do contexto que cuidam, educam ou interagem com ela de diversas formas. Nos processos intersubjetivos ou

dialógicos com os pais, demais familiares, professores e parceiros da mesma faixa etária, a criança vai paulatinamente construindo o seu sistema de significados pessoais ou versões (cultura pessoal) do sistema de significados culturais do seu contexto (cultura coletiva) e desenvolvendo o sentido de pertencimento a um determinado grupo cultural.

Apesar do conjunto de significados pessoais da criança (cultura pessoal) ser co-construído na interação com os outros, tais versões não constituem meras cópias dos significados compartilhados no seu grupo social (cultura coletiva), mas construções sempre inovadoras.

Uma das primeiras atividades culturais em que as crianças operam com os significados é a brincadeira de faz-de-conta. A criança quando brinca reconstrói semioticamente os significados e opera no mundo diretamente disponível (mundo perceptível) de modo que transcende as demandas do aqui e agora. Desse modo, esta atividade é um espaço vital para a co-construção do processo dinâmico de significados e, conseqüentemente, para a constituição da criança enquanto sujeito.

Imaginação e realidade: a dialética da co-construção em Vygotsky

O menino que cavalga num pedaço de madeira e se imagina montando um cavalo, a menina que brinca com sua boneca e crê ser uma mãe, os meninos que brincam de ladrões, de soldados, de marinheiros, todos eles mostram em suas brincadeiras exemplos da mais autêntica criação.

(Vigotski, 1986/2003, p.12)

Vygotsky foi um dos pioneiros a considerar o vínculo existente entre as brincadeiras de faz-de-conta e o contexto sócio-cultural das crianças e a demonstrar o modo como ocorre o processo de significação nessa atividade. Ele viu no faz-de-conta um dos contextos primordiais, no qual a criança aprende a usar objetos e ações em sua função simbólica, funcionando como um estágio em direção à representação propriamente dita.

Embora em suas obras não se encontre uma discussão extensa sobre essa atividade infantil, diversos autores têm reconhecido a profundidade e a proficiência de suas idéias acerca dessa temática (ex. Andresen, 2005; Braswell, 2006; Bodrova & Leong, 2003; Brougère, 2000; Bruner, Jolly, & Sylva, 1976; Doyle & Connolly, 1989; Göncü, 1993; Elkonin, 1978/1998; Góes, 2000b, 2000c, 2000d; Leontiev, 1975/1978; Howe, Petrakos, Rinaldi, & LeFebvre, 2005; Rocha, 1994, 1997, 2000; Trawick-Smith, 1998).

Para Vygotsky (1933/2008, 1984/1998), a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade social, histórica e culturalmente situada, mediada socialmente e produtora de significados, processando-se no campo das relações intersubjetivas ou dialógicas. Constitui a atividade principal da criança pré-escolar não por ser a mais freqüente, mas por atuar como um catalisador em torno do qual se desenvolvem importantes funções psicológicas, como a memória, a ação voluntária, o pensamento abstrato, a afetividade e a imaginação.

Na tentativa de identificar o que essa atividade tinha de peculiar e porque era tão importante para o desenvolvimento da criança pré-escolar, Vygotsky (1933/2008, 1984/1998) examinou diversas definições sobre o brincar de faz-de-conta presentes na literatura de sua época. As características ou elementos

essenciais que elas propunham como definidoras dessa atividade que incluíam o brincar como fonte de prazer para a criança ou como atividade simbólica, foram consideradas por ele como insuficientes para definir o faz-de-conta. Procurando as características, que a seu ver realmente definissem essa atividade, criticou as idéias dualistas de seu tempo, que concebiam o emocional em oposição ao racional e levou em conta as necessidades, desejos e vontades da criança — os motivos que a levam a brincar.

Segundo Vygotsky (1933/2008,1986), os motivos que levam a criança a brincar são os mesmos da atividade criadora, que reside sempre na inadaptação, nas necessidades, anseios e desejos. Desse modo, na sua concepção, a criança pré-escolar brinca para livrar-se das tensões que surgem pelo fato de experimentarem necessidades e desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos e porque diminui a sua capacidade de esquecer as necessidades e desejos em virtude de transformações ocorridas em sua memória.

Consoante com sua idéia de que a formação da consciência é um processo sistêmico marcado por saltos e crises, caracterizado por mudanças nas funções psicológicas e na relação entre elas Vygotsky (1933/2008, 1984/1998) argumenta que nas crianças pequenas, menores de três anos de idade, a função psicológica dominante é a percepção. O contexto perceptual e os objetos, praticamente, determinam suas ações. Para elas, a motivação da ação é dada externamente, localizando-se nos próprios objetos e na exploração de suas propriedades físicas, o que faz com que estes tenham uma força determinadora, que ditam o que elas devem fazer. De forma diferente, na fase pré-escolar ocorre uma reorganização das funções psicológicas e a memória passa a ser a função predominante,

possibilitando à criança operar com os significados e não apenas diretamente com as coisas, como faz a criança pequena.

Assim, buscando características que distinguissem a brincadeira de faz-de-conta de outras atividades, Vygotsky (1933/2008, 1984/1998) concluiu que suas peculiaridades estão no fato de possibilitar à criança a criação de uma situação imaginária. Tal criação, por sua vez, não é ilimitada, na medida em que a criança não imagina toda e qualquer coisa, estando sempre vinculada à presença de regras “... não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.” (Vygotsky, 1984/1998, p.124). Desse modo, para uma criança brincar, por exemplo, de mamãe e filhinha, ela precisa fundamentar o seu comportamento nas regras do comportamento maternal e no comportamento dos filhos de seu grupo cultural. Para brincar de motorista, ela precisa primeiramente, observar as regras de comportamento dos motoristas reais de sua cultura.

Vygotsky (1933/2008, 1984/1998) concluiu que a brincadeira de faz-de-conta comporta um duplo paradoxo. O primeiro é que ao brincar, ao compor uma situação imaginária, a criança se emancipa das restrições situacionais, uma vez que opera com significados e não diretamente com as coisas. Mas livre, dessas restrições, ela, paradoxalmente, para obter o prazer na brincadeira precisa também se subordinar às regras da própria brincadeira e, por conseguinte, agir contra o impulso imediato e renunciar o que quer, uma vez que o prazer nessa atividade está justamente na subordinação às regras e na renúncia de seus impulsos imediatos. “A cada passo a criança vê-se frente a um conflito entre as regras do

jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária a que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo.” (Vygotsky, 1984/1998, pp. 130-131).

A ação da criança no faz-de-conta lhe permite guiar seu comportamento não apenas pela percepção dos objetos ou pela situação real que gerou a necessidade de brincar, mas também e, principalmente, pelo significado dos objetos ou ações. Ao brincar, a criança está constantemente alternando entre dois movimentos opostos – de adesão ao real, pelos seus vínculos com a situação concreta vivenciada, e de transgressão do real, pela possibilidade de recriar no plano imaginário a situação vivenciada na vida real, atribuindo novos significados a objetos e ações (Rocha, 1997).

Para Vygotsky (1933/2008, 1984/1998), o processo de separação do significado de uma palavra do objeto é algo extremamente difícil para a criança pré-escolar e não ocorre de uma só vez, apresentando uma gênese própria. No início, o gesto determina o significado dos objetos. Por exemplo, um cabo de vassoura torna-se um cavalo por possibilitar que a criança execute a ação de galopar ou uma trouxa de pano torna-se um bebê pela possibilidade da ação de balançar. Nos dois exemplos, o cabo de vassoura e a trouxa tornam-se objeto de apoio ou pivô da separação entre o significado “cavalo” e um cavalo da vida real ou entre o significado “bebê” e um bebê da vida real. Posteriormente, o significado passa a determinar a ação, de tal modo que pode até mesmo prescindir de objetos. Por exemplo, uma criança pode brincar de cavalgar um cavalo simplesmente batendo com os pés no chão ou ninar uma boneca simplesmente balançando os braços. Isto, no entanto, ainda seria baseado no gesto e não na

palavra. A mudança é no que dá significado à ação, que pode ser o gesto semelhante àquele que se faz no objeto real ou a palavra que pode especificar arbitrariamente e por acordo subjetivo o significado. À medida que a brincadeira se desenvolve observa-se um movimento em direção à realização consciente de seus propósitos, até o surgimento das brincadeiras com regras explícitas, que irão caracterizar a fase escolar.

A possibilidade de atuar num mundo imaginário, de operar com os significados desligados dos objetos e ações reais é de grande importância para o desenvolvimento infantil. Ao atribuir novos significados aos objetos durante as brincadeiras, a criança desenvolve o pensamento abstrato e descobre a relação arbitrária entre signo e significado. Ao atribuir novos significados “as ações, desenvolve a ação voluntária e a capacidade de fazer escolhas conscientes (Vygotsky, 1933/2008, 1984/1998).

Assim, apesar de haver uma distância significativa entre o comportamento de brincar e o comportamento da vida real, a atuação da criança na situação de faz-de-conta gera uma zona de desenvolvimento iminente, composta de conceitos e processos em desenvolvimento. Ao brincar, a criança geralmente se comporta de forma mais avançada do que é na realidade e ensaia comportamentos e situações para os quais não está preparada. “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (Vygotsky, 1984/1998, p. 134). É justamente essa projeção no mundo dos adultos, a vivência de normas, valores, atitudes e significados que estão muito além de suas

possibilidades e à estrita subordinação às regras de comportamento, que faz do brinquedo uma atividade criadora de zona de desenvolvimento proximal.

Todas essas peculiaridades da brincadeira de faz-de-conta apontadas por Vygotsky (1933/2008, 1984/1998) tornam possível compreender essa atividade como um espaço de co-construção de significados pela criança pré-escolar. Ao brincar, a criança desempenha um papel dialético junto ao seu contexto social. Por um lado, é construída pelos significados partilhados no seu grupo cultural, uma vez que a matéria da situação imaginária origina-se das experiências diretamente vividas ou presenciadas pela criança. Por outro lado, é construtora, na medida em que recombina os significados e cria situações ficcionais que são virtuais, não correspondendo a cópias literais dos significados partilhados.

2.3- As brincadeiras de faz-de-conta no cotidiano das classes de educação infantil

Numa compreensão da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade importante para o desenvolvimento cultural da criança pré-escolar e considerando que grande parte das crianças dessa faixa etária frequenta instituições de educação infantil, organizadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, é lógico pensar que essa atividade deve ter um lugar de destaque nessas instituições. Diversos autores têm destacado a importância da presença da brincadeira de faz-de-conta nas instituições de educação infantil (ex. Bomtempo, 2000; Brougère, 2002a, 2002b; Carvalho & Alves, 2006; Leme, 2005; Moyles, 2002, 2006; Smith, 2006).

No Brasil, vimos que em termos de legislação e de citações em propostas pedagógicas destinadas à infância isso já é uma realidade. O próprio Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998) reconheceu e reafirmou o faz-de-conta como um importante componente da educação infantil.

No entanto, a revisão da literatura me permitiu constatar que na prática o faz-de-conta ocupa, atualmente, uma posição ambígua nas instituições de educação infantil. Ora ela é vista como recurso pedagógico objetivando o ensino de conteúdos escolares, ora como atividade de entretenimento ou de recreação (Abbott, 2006; Anning, 2006; Bougère, 2002a, 2002b; Carvalho, Alves & Gomes, 2005; Cordazzo & Vieira, 2007; Heaslip, 2006; Kishimoto, 1994, 1998, 2000; Kitson, 2006; Lordelo & Carvalho, 2003; Reifel & Yeatman, 1993; Vasconcellos & Jorge, 2000; Wasjkop, 1995a, 1995b, 1996).

Analisando essas posições, percebi que há um reducionismo em ambas. Na verdade, o que existe é uma dissociação entre brincar e aprender. Mas é possível conceber a valorização da criança e de suas construções na educação infantil e do faz de conta como uma importante ocasião para a construção de conhecimentos a respeito do mundo e da própria subjetividade. Tais concepções podem ter diferentes repercussões na maneira como o ambiente escolar será estruturado e nas oportunidades de interações que serão favorecidas. As diferentes conseqüências para o desenvolvimento infantil que tais concepções podem produzir ainda são pouco conhecidas, justificando pesquisas como as relatadas neste trabalho, que investigam o processo de construção de significados nas brincadeiras de faz de conta.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente capítulo descreve os caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa de campo que originou este estudo. Esclareço ao leitor, que os aspectos aqui destacados, referem-se à pesquisa de um modo geral. Este trabalho é composto de três estudos empíricos, que serão apresentados, seqüencialmente, nos capítulos 4, 5 e 6. Em cada estudo o leitor encontrará a descrição dos procedimentos específicos empregados.

Entre os aspectos que merecem ser destacados, cabe salientar:

- a) A definição e explicitação dos princípios metodológicos que guiaram a pesquisa.
- b) As características e condições concretas, tanto físicas quanto humanas da Unidade Pedagógica e da comunidade da Ilha do Combu durante o trabalho de investigação.
- c) Os meios utilizados para o levantamento das informações da investigação realizada.

4.1- Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos adotados neste trabalho tiveram como pressupostos o referencial da psicologia sócio-cultural ou histórico-cultural e foram utilizados para compreender o processo de construção de significados por crianças pré-escolares que freqüentavam classes de educação infantil. Valoriza

tanto o contexto sócio-cultural de vida mais amplo das crianças como as interações dialógicas ocorridas durante as brincadeiras, aí incluindo o processo de mediação.

Para que pudesse responder as questões apontadas na introdução deste trabalho, o estudo foi dividido em duas etapas distintas.

Num primeiro momento, no ano de 2003, efetuei a caracterização do contexto sócio-cultural de vida das crianças que freqüentavam a turma de educação infantil, visando apreender elementos significativos que pudessem estar presentes nas brincadeiras de faz-de-conta.

A segunda etapa da pesquisa constou da análise microgenética das brincadeiras de faz-de-conta ocorridas no contexto escolar. Neste momento, focalizei o processo de construção de significados nas interações criança-criança e nas interações criança-professora.

A análise microgenética ou método genético-experimental, vinculada com a matriz histórico-cultural, consiste num proposto inicialmente por Vygotsky (1984/1998) e ampliado, posteriormente, por outros teóricos da psicologia sócio-cultural (Amaral & Mortimer, 2006; Góes, 2000e, Mortimer & Scott, 2002; Siegler & Crowley, 1991; Valsiner, 1997, 2000a; Wertsch, 1988). Tem se constituído, na atualidade, numa abordagem metodológica bastante utilizada nos estudos que visam analisar o processo de construção de significados nos diversos contextos de produção, especialmente, nos contextos educativos. De acordo com Góes (2000a):

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte em episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. (p.9)

As respostas às questões formuladas não foram buscadas por meio da definição de variáveis previamente definidas. Elas foram construídas, paulatinamente, a partir da minha inserção na classe de educação infantil, na Unidade Pedagógica e na Comunidade da Ilha do Combu. A minha longa permanência no local da pesquisa visou a construção progressiva de uma interpretação razoavelmente integrada da realidade observada, na qual, juntamente com meu orientador, recolocava-me permanentemente a tarefa de apreender o significado das observações.

4.2- O contexto e os participantes da pesquisa: Breve descrição

4.2.1- O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas turmas de Educação Infantil dos anos de 2003 a 2006, da “Unidade Pedagógica da Ilha do Combu”, localizada na ilha do mesmo nome, que faz parte do município de Belém, no estado do Pará.



FIGURA 1 – Aerofoto da Ilha do Combu – Belém-Pará. Fonte: CODEM (Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém).

A “Unidade Pedagógica do Combu” foi inaugurada em 1999 e é a única escola da Ilha. Até 2001 funcionou como unidade da “Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira” e hoje se encontra ligada à Secretaria de Educação do Município de Belém – SEMEC, estando vinculado administrativamente à Escola Municipal Sílvio Nascimento, localizada na zona continental do município de Belém e pedagogicamente à Coordenadoria de Educação da SEMEC.

No ano de 2003, quando iniciei a pesquisa, a estrutura física da escola era formada por duas salas de aula em forma de ocas. Nelas funcionavam, pela manhã, a turma de educação infantil e uma classe do 1º ciclo, que correspondia à alfabetização e 1ª série do ensino fundamental. No turno vespertino, funcionavam uma classe do 2º ciclo, que correspondia à 2ª série e uma do 3º ciclo, que

corresponde à 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. A escola possuía ainda uma sala para as professoras, copa, depósito de alimentos, banheiro para as professoras, banheiro masculino, feminino e um exclusivo para as crianças da Educação Infantil, além de um pequeno parque onde as crianças brincavam livremente no recreio ou durante atividades dirigidas pela professora.



FIGURA 2 - Registro fotográfico da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu.

No ano de 2006, essa estrutura física foi ampliada com a construção de uma sala equipada com tela de proteção contra insetos, destinada a proteger as crianças do ataque de pequenos animais muito comuns na Ilha, especialmente, durante a estação chuvosa.

A escola contava com gerador próprio de energia, mas não dispunha de serviço telefônico convencional, ficando a comunicação à distância apenas via telefone celular.

No início da investigação, a sala de aula onde funcionava a turma de Educação infantil possuía um quadro de giz, um mural, uma mesa com cadeira para a professora, seis mesas com quatro cadeiras pequenas em cada uma, uma estante e três armários onde eram guardados os materiais didáticos e alguns jogos de quebra-cabeça e de construção. Após o início da pesquisa, a sala passou a contar também com materiais provenientes da natureza, recolhidos pelas crianças nos terreiros de suas casas, nas matas, no rio e nos igarapés, além de brinquedos industrializados e diversos materiais impressos.



FIGURA 3 - Registro fotográfico da sala de educação infantil da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu.

Durante os quatro anos de observação, o quadro de pessoal foi constituído por duas professoras, que ministravam aulas nos dois turnos para turmas diferentes. As duas professoras residiam em Belém e faziam a travessia para a Ilha todos os dias, por meio de uma embarcação motorizada, contratado pela Secretaria

Municipal de Educação – SEMEC, que partia todas as manhãs por volta das 7 h e 30 min. de um trapiche localizado na Praça Princesa Isabel e retornava para Belém no final da tarde.

A professora que atuou na classe de educação infantil durante os quatro anos de pesquisa tinha formação superior em Pedagogia e havia frequentado cursos de formação continuada na área de educação infantil no Brasil e na Espanha. Trabalhava desde 2001 na Unidade Pedagógica da Ilha, onde atuava como professora, coordenadora da Unidade e interlocutora da comunidade junto aos órgãos que tinham algum tipo de projeto social na Ilha. Além de ministrar aulas na classe de educação infantil, a professora também era responsável por uma turma do ensino fundamental, no turno vespertino, o que a compelia a permanecer nos dois turnos na escola, aproveitando o intervalo entre eles para visitar as residências das crianças, principalmente, daquelas que apresentavam baixa frequência ou algum tipo de problema na escola. Ela demonstrava conhecimento e familiaridade com a cultura local, além de afeto e interesse pelas crianças.

A Unidade Pedagógica constituía-se em um espaço de fundamental importância para a comunidade da Ilha do Combu. Para as crianças era o locus do saber, do lazer e da interação com seus pares. Para os adultos era o local das reuniões, discussões e tomadas de decisões da comunidade. Durante os anos em que desenvolvi a pesquisa, observei que o fato da Unidade ser esse espaço vital para a comunidade, muitas vezes, acabava por comprometer o funcionamento normal das aulas. Presenciei, algumas vezes, a realização de reuniões entre a comunidade e instituições, como a Prefeitura Municipal de Belém, a Universidade Federal do Pará - UFPA e a Universidade da Amazônia – UNAMA, no horário

das aulas, razão pelo qual estas precisavam ser interrompidas ou desmarcadas com antecedência.

Apesar da “Unidade Pedagógica” garantir o atendimento de praticamente todas as crianças na faixa etária de 3 a 10 anos, o que corresponde à Educação Infantil e às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, a comunidade ressentia-se da ausência de programas de Educação Infantil que atendessem as crianças menores de três anos de idade e de escolas de 5^a a 9^a. séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo um levantamento realizado pelo UNICEF no ano de 2005, a Ilha apresentava uma demanda de aproximadamente 170 crianças menores de três anos, o que justificava a imediata implantação de programas de creches. A demanda nas últimas séries do Ensino fundamental e no Ensino Médio também era uma realidade. Até o encerramento da coleta de dados, em setembro de 2006, as crianças menores de três anos ficavam fora da escola e os jovens que necessitavam cursar as últimas séries do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio precisavam se deslocar todos os dias para Belém, muitas vezes no horário da noite para dar seqüência a seus estudos.

4.2.2- Os participantes da pesquisa

No primeiro momento da coleta, os participantes foram as crianças da turma do ano de 2003, que era constituída de 13 alunos, 11 meninas e dois meninos, com idades variando de 4 a 5 anos, além da professora. Participaram também 13 adultos, responsáveis pelas crianças e 18 crianças, que no momento da coleta, feita em cada domicílio, brincavam com as crianças-alvo.



FIGURA 4 – Registro fotográfico do cotidiano pedagógico da turma de educação infantil do ano de 2003

No segundo momento da coleta, atuaram como participantes, as crianças das turmas de 2004, 2005 e 2006, além da professora.

A turma de 2004 era constituída de 18 crianças, 10 meninos e oito meninas, entre 3 e 5 anos de idade. A de 2005 tinha 16 crianças, sendo 10 meninos e seis meninas, com idades entre 4 e 5 anos e a turma de 2006 era formada por 17 crianças, 11 meninos e seis meninas, na mesma faixa etária.



FIGURA 5 – Registro fotográfico do cotidiano pedagógico da turma de educação infantil do ano de 2005

4.3- Sobre o registro das informações

O trabalho de registro das informações foi organizado de forma a capturar elementos significativos do contexto sócio-cultural de vida das crianças que frequentavam as classes de educação infantil e as interações dialógicas nas brincadeiras de faz-de-conta que ocorriam no cotidiano pedagógico das respectivas classes.

Iniciei a investigação em abril de 2003. Após várias conversas informais e entrevistas com a professora, passei a frequentar a classe de educação infantil, visando conhecer cada criança e seus respectivos responsáveis. Nesse momento,

obtive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis, autorizando as crianças a participarem do presente estudo (Ver modelo no Anexo I). Nos meses de junho e julho do mesmo ano, após essa vivência inicial, desenvolvi a primeira etapa da pesquisa que consistiu em visitas às residências das crianças da classe, com o objetivo de identificar aspectos do ambiente físico e social da comunidade da Ilha do Combu, as principais atividades econômicas dos adultos e peculiaridades das brincadeiras de faz-de-conta das crianças pré-escolares. Para isso, realizei observações das brincadeiras e entrevistas com as crianças, seus respectivos responsáveis e com a professora da classe. Nas observações utilizei o registro cursivo de comportamentos e fotografei algumas cenas das brincadeiras e do cotidiano das crianças da Ilha. Os diálogos das brincadeiras e as entrevistas foram gravados em fitas-cassete.

Na segunda etapa da pesquisa, registrei as informações em vídeo, onde procurei documentar as brincadeiras de faz-de-conta que ocorriam no contexto da classe de educação infantil. Para garantir o registro completo das falas, realizei também a gravação das falas em gravador digital de voz e o registro escrito das atividades e eventos mais significativos observados a cada dia em um diário de campo. Isto me ajudou recuperar detalhes importantes da observação.

As gravações foram realizadas quinzenalmente, ao longo dos anos letivos de 2003 a 2006. Cada registro durou em média 2 horas, cobrindo algumas vezes outras atividades do planejamento pedagógico desenvolvido.

As filmagens foram feitas por câmera de vídeo digital móvel, operada pela própria pesquisadora, que de acordo com a necessidade se locomovia para acompanhar detalhes das brincadeiras e novas interações que surgiam.

De acordo com a postura metodológica adotada, o procedimento para a filmagem não obedeceu a um roteiro rigidamente estabelecido. As tomadas focavam, preferencialmente, os grupos que tinham um maior número de crianças envolvidas e que atuavam desempenhando papéis. Além disso, durante a coleta, preocupava-me em revezar o foco de filmagem, de modo a tentar cobrir os diferentes grupos que se formavam na classe por ocasião das brincadeiras.

No início de cada filmagem registrava todas as crianças presentes naquele dia e as atividades que estavam acontecendo de forma a capturar informações do ambiente da sala de aula. Alguns registros focais foram realizados quando uma criança iniciava uma brincadeira que provocava interesse em outras, mobilizando geralmente um grupo de crianças. Em geral, acontecia de alguns grupos se organizarem em locais afastados uns dos outros, simultaneamente, e a câmara não conseguia registrar todos os grupos. Nessas ocasiões, optava por fazer uma focalização intercalada, filmando ora um grupo, ora outro, prolongando o foco no grupo com maior número de crianças envolvidas e que brincavam desempenhando papéis. Em vários momentos dos registros, a imagem era aproximada através do “zoom” a fim de se obter mais detalhes sobre a brincadeira.

A decisão de interromper o registro era definida por mim, que avaliava se um determinado segmento de registro seria ou não profícuo para o objetivo pretendido. Ao término de cada filmagem, anotava no diário de campo, aspectos relevantes para a análise pretendida, detalhes das brincadeiras observadas, questões a serem discutidas com a professora, além de pistas que pretendia seguir nas filmagens seguintes.

O registro em vídeo computou um total de 46 sessões de filmagens, assim distribuídas: 2003 (6 coletas) 2004 (10 coletas), 2005 (16 coletas) e 2006 (7 coletas), perfazendo um total de 78 horas de gravação.

CAPÍTULO IV – O CONTEXTO DAS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE- CONTA DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA ILHA DO COMBU



Quem quiser saber de mim

De onde venho

Pra onde vou

Tem que primeiro aprender

O que o rio me ensinou

(Eduardo Dias – Carinho Nativo)

Até recentemente, as teorias psicológicas sobre a infância caracterizaram-se pela presença de modelos generalizados e abstratos de criança. Conseqüentemente, os estudos empíricos derivados dessas teorias focalizaram as atividades infantis desvinculadas de seus contextos culturais⁹

Nas últimas décadas, em virtude das críticas ao modelo de criança ideal, descontextualizada, advindas da própria Psicologia (ex. Cole, 1996, 1998; Kindermann & Valsiner, 1995; Rogoff, 1993; Rogoff & Chavajav, 1995; Valsiner, 1997, 2000; Vygotsky, 1934/1993; 1984/1998) e de outras ciências humanas, como a Antropologia (ex. James & Prout, 1997, Silva & Nunes, 2002) e a Sociologia (ex. Corsaro, 1997, Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Moss, 2002), desenvolveu-se uma nova forma de conceber e produzir conhecimentos sobre a infância.

Essa nova concepção situa a discussão sobre a infância na interface entre vários campos científicos e considera a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. Interessa a essa nova concepção revelar os diferentes modos de desenvolvimento das diversas crianças, conforme os

⁹ Neste trabalho, entendo contexto cultural na perspectiva de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) que afirmam que os contextos “... são constituídos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, sendo guiados por funções, regras, rotinas e horários específicos. Eles definem e são definidos pelo número e características das pessoas que os freqüentam, sendo ainda marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes. São, também, definidos por e definem os papéis sociais e as formas de coordenação de papéis/posicionamentos, contribuindo para a construção das relações profissionais, pessoais, afetivas e de poder entre os seus participantes” (p. 26).

ambientes diferenciados, em interação com os quais elas se constituem enquanto sujeitos.

No Brasil, apesar da emergência de pesquisas psicológicas sobre as brincadeiras de faz-de-conta apoiadas nessa nova concepção de infância (ex. Carvalho & Pedrosa, 2002; Carvalho & Pontes, 2003; Carvalho e Rubiano, 2004; Coelho & Pedrosa, 1995; Conti & Sperb, 2001; Góes, 2000b, 2000c, 2000d, 2002; Moraes & Carvalho, 1994; Oliveira, 1988; Pontes & Magalhães, 2003; Rocha, 1994, 1997, 2000), constata-se que a maioria desses estudos foi realizada em áreas urbanas de grandes cidades do país. Ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos em outros contextos, como comunidades indígenas, negras e ribeirinhas (ex. Bichara, 1999, 2002, 2003 e Gosso & Otta, 2003).

Neste sentido, com este estudo pretendo contribuir com os interessados nos estudos sobre a infância, descrevendo uma realidade ainda pouco conhecida: a realidade da criança ribeirinha amazônica. Neste capítulo analiso as brincadeiras das crianças da Ilha do Combu, localizada no município de Belém, estado do Pará.

Loureiro (2000) destaca a especificidade do modo de vida ribeirinho, afirmando que a Amazônia apresenta dois grandes espaços culturais: o espaço da cultura urbana e o da cultura rural. A cultura urbana está expressa nos modos de vida das cidades de médio porte e das capitais. Nestas, as trocas simbólicas com outras culturas são mais intensas, os equipamentos culturais são em maior número e mais estruturados, as mudanças ocorrem muito mais rapidamente. A cultura rural, caracterizada pela profunda relação do homem com a natureza e pela transmissão oral, manifesta-se nos modos de vida típicos do que se convencionou chamar de “interior”, principalmente, no universo ribeirinho. Esse universo

constitui, segundo este autor, a expressão mais tradicional e a que melhor retrata e conserva os valores da história cultural da Amazônia.

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes. Aquela em que podem ser percebidas mais facilmente, as raízes indígenas, tipificadoras de sua originalidade, florescentes ainda em nossos dias (p. 57).



FIGURA 6 - Registro fotográfico da Ilha do Combu – um modo de vida típico da cultura amazônica ribeirinha.

Harris (2000) também reconhece as peculiaridades do modo de vida ribeirinho da Amazônia. Nessa categoria inclui os sujeitos que constroem um modo de vida integrado pela agricultura e extrativismo vegetal ou animal, vivendo em função da floresta e dos rios. O rio ao mesmo tempo cria vínculos e isolamentos entre as pessoas dessas populações.



FIGURA 7 - Registro fotográfico da Ilha do Combu - O Rio Guamá cria, ao mesmo tempo, vínculos e isolamentos entre as pessoas dessa comunidade

A presença constante da mata e dos rios, o vai e vem das marés, o distanciamento dos vizinhos, constituem aspectos do cenário onde a comunidade da Ilha do Combu desenvolve um modo de vida típico da cultura amazônica ribeirinha. Outra peculiaridade deste contexto é a sua proximidade com a capital.



FIGURA 8 - Registro fotográfico de uma imagem típica da Ilha do Combu

Segundo Valsiner (1997, 2000), a cultura constitui um sistema de significados compartilhados pelos membros de um determinado grupo social. Para o autor, a cultura é um aspecto importante da constituição do sujeito e não apenas um aspecto externo que exerce influência sobre ele. A relação indivíduo-cultura é bidirecional. Ao mesmo tempo em que o sujeito é constituído socialmente pela cultura coletiva, ele desenvolve um sistema de significados pessoais, que constituem sua cultura pessoal.

De acordo com Brougère (2000) e Nicolopoulou (1991), na maioria dos estudos sobre as brincadeiras de faz-de-conta, produzidos no âmbito da Psicologia, essa atividade foi compreendida como uma manifestação livre da

subjetividade infantil, desvinculada do contexto sócio-cultural da criança. O brincar, indubitavelmente um espaço importante de produção e enriquecimento da cultura, foi pensado fora dela, como resultado da dinâmica interna do indivíduo.

Uma concepção de brincadeira, que foge a essa tradição, pode ser encontrada nos estudos desenvolvidos pelos teóricos soviéticos, de orientação marxista, principalmente nos trabalhos de Vygotsky (1993/2008), produzidos na década de 30, do século passado.

Vygotsky (1993/2008) foi um dos pioneiros a considerar o brincar como uma atividade social humana, histórica e culturalmente situada. Ressaltou a importância das brincadeiras de faz-de-conta para o desenvolvimento da simbolização, por possibilitar o surgimento de uma nova relação entre o campo do significado e o da percepção.

O contexto perceptual, praticamente, determina as ações das crianças pequenas, menores de três anos. De forma diferente, as crianças pré-escolares começam a agir de modos que vão além das condições disponibilizadas em seu contexto social imediato. Elas já não esquecem facilmente os desejos que não podem realizar no momento e por isso se envolvem em situações imaginárias (Vygotsky, 1993/2008).

Segundo Vygotsky (1993/2008), a brincadeira de faz-de-conta comporta um duplo paradoxo. O primeiro, é que a criança ao compor uma situação imaginária, se apóia na realidade, e, ao mesmo tempo, se emancipa das restrições situacionais. Ela opera com os objetos disponíveis, mas transforma seus significados habituais de acordo com suas necessidades. O segundo paradoxo, é que para obter o prazer na brincadeira, ela precisa se subordinar às regras da

própria brincadeira e, por conseguinte, agir contra o impulso imediato. Esse processo tem implicações importantes para a constituição da subjetividade infantil, particularmente, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento abstrato e da ação voluntária.

As ações da criança nas brincadeiras são circunscritas, continuamente, tanto por elementos de sua cultura coletiva, quanto por elementos de sua cultura pessoal (Valsiner, 1997, 2000). Desse modo, ao brincar a criança imita os papéis sociais presentes nas atividades de seu grupo cultural, mas, ao mesmo tempo, os reinterpreta de acordo com os significados pessoais por ela atribuídos às suas ações. Tanto os significados coletivos quanto os significados pessoais vão sendo, continuamente, reconstruídos e redefinidos. Neste sentido, a compreensão dos textos criados pelas crianças em suas brincadeiras requer a elucidação do contexto cultural onde eles são produzidos.

Face ao exposto, objetivo no presente estudo descrever o contexto das brincadeiras das crianças pré-escolares da Ilha do Combu, destacando aspectos do ambiente físico e social, as principais atividades econômicas dos adultos e peculiaridades das brincadeiras de faz-de-conta das crianças ribeirinhas.

4.1. Método

4.1.1. Participantes

Participaram desta pesquisa 13 crianças, sendo 11 meninas e dois meninos, com idades variando de 4 a 5 anos, que freqüentavam, no ano de 2003, a turma de

Educação Infantil, do Anexo da Escola Municipal Sílvio Nascimento, na Ilha do Combu. Participaram indiretamente mais 18 crianças, que no momento das observações brincavam com as crianças-alvo. Também foram entrevistados 13 adultos, responsáveis pelas crianças-alvo, sendo 10 mães, uma avó e duas tias.

4.1.2. Procedimento de coleta das informações

Realizei a coleta de informações nos meses de junho e julho de 2003. Estes meses estão entre os que chovem menos na região amazônica, o que facilita encontrar crianças brincando fora de suas casas. Realizei observações das brincadeiras e entrevistas com as crianças e seus responsáveis.

Obtive as informações sobre a caracterização do contexto físico e social a partir de consultas a documentos publicados pela Prefeitura Municipal de Belém (Belém, 2000 e 2001), do estudo desenvolvido por Freire (2003) e da realização de entrevistas com os responsáveis pelas crianças. Nos documentos oficiais, levantei informações relacionadas aos aspectos físicos e à população da Ilha. O trabalho de Freire (2003) forneceu elementos com relação aos aspectos da cultura, tais como educação, saúde, trabalho e religião. Complementei e ampliei essas informações com as obtidas em entrevistas com os responsáveis pelas crianças-alvo do presente estudo. A entrevista cobriu os seguintes aspectos: tipos de habitação, origem e constituição das famílias, renda familiar, relação com a vizinhança, escolaridade dos pais, religião e lazer.

Obtive as informações sobre as atividades econômicas desenvolvidas pelos adultos da comunidade por intermédio de entrevistas com os responsáveis pelas

crianças-alvo. Nestas entrevistas identifiquei elementos para descrever as principais ocupações dos pais. Complementei esta caracterização com informações obtidas nos estudos de Freire (2003) e Rogez (2000) sobre as principais atividades econômicas dos moradores da Ilha do Combu.

Elaborei a caracterização das crianças a partir das informações extraídas das entrevistas com os responsáveis e com as próprias crianças. Nestas entrevistas coletei elementos caracterizadores da cultura das crianças-alvo, incluindo histórias, músicas e brincadeiras, bem como a participação destas crianças nas atividades desenvolvidas pelos adultos no trabalho, em casa, no lazer e nas atividades religiosas.

Visitei cada uma das 13 crianças uma vez em sua casa por um período de, aproximadamente, três horas. As visitas foram sempre no período vespertino. Primeiramente, entrevistei as crianças e seus familiares. Estas entrevistas duravam, no total, cerca de uma hora e foram gravadas em fitas-cassete. Depois disso, observei as crianças em seus grupos de brinquedos, por, aproximadamente, duas horas, em diversos ambientes de suas residências. Para esta finalidade utilizei o registro cursivo de comportamentos e fotografei algumas cenas destas brincadeiras. Nos episódios de faz de conta, além disso, gravei os diálogos das crianças em fitas-cassete. Cada episódio de brincadeira foi definido pela mudança do tema.

Organizei as informações obtidas nas observações em categorias de acordo com os temas, os parceiros, os locais, os objetos utilizados para brincar e os significados produzidos durante as brincadeiras.

Na análise dos temas dos episódios de faz-de-conta utilizei a categorização elaborada por Moraes e Carvalho (1994), que inclui: aventura, jogos, transportes, profissões, animais, atividades domésticas, construção e outros. Na caracterização dos parceiros, considerei o sexo, a idade e o vínculo com a criança-alvo (irmão, parente, amigo). Em relação aos locais, verifiquei se a brincadeira realizou-se dentro ou fora de casa (no terreiro, no rio, nas embarcações e na mata). Categorizei materiais usados nas brincadeiras como naturais (de origem animal, vegetal ou mineral) e artificiais (objetos de uso doméstico, sucatas e brinquedos industrializados). E, por último, analisei o processo de produção e compartilhamento de significados considerando a situação imaginária, as regras de comportamento implícitas compartilhadas pelos parceiros e a transformação do significado usual de objetos (Vygotsky, 1993/2008, 1984/1998). Descrevi os cursos de ações propostas por um parceiro ao(s) outro(s) (Zona de ação proposta) dentro das possibilidades de ação dadas em um momento (Zona de livre movimento). Caracterizei zonas de desenvolvimento proximal entre os parceiros nas quais foram identificadas mudanças microgenéticas em seus conhecimentos e valores (Valsiner, 2000).

4.2. Resultados

4.2.1. Descrição do contexto físico e social

A Ilha do Combu localiza-se às margens do rio Guamá, na porção sul do município de Belém, a uma distância de 1,5 km da zona urbana da cidade. Com uma área de 15 Km², constitui-se na quarta maior ilha do município.



FIGURA 9 - Ilha do Combu – Belém - Pará

Nesse espaço tipicamente amazônico, caracterizado pela presença de vegetação de várzea, por furos, igarapés e paranás¹⁰, vivem cerca de 375 famílias

¹⁰ Furos são trechos de água em meio a arvoredos e plantas aquáticas, passíveis de serem navegados, pelos quais os rios se comunicam.

Igarapés são canais naturais estreitos e navegáveis por pequenas embarcações, que se formam entre duas ilhas fluviais ou entre uma ilha fluvial e a terra firme.

(Belém, 2001) ou aproximadamente 1.700 moradores, que se concentram em quatro pequenas comunidades: Igarapé do Combu, Igarapé do Piriquitaquara, Furo da Paciência e Beira do Rio Guamá.



FIGURA 10 - Registro fotográfico de outra imagem típica do cotidiano da Ilha do Combu. Ao fundo, a cidade de Belém-Pará.

O rio Guamá apresenta movimento diário de marés e períodos de enchentes e vazantes. É um elemento catalisador das atividades cotidianas da Ilha. Os ilhéus extraem das matas os recursos para a sua subsistência, principalmente o açáí. Estes fatos permitem incluir a população da Ilha do Combu no modo de vida

Paraná são braços de um rio, separados do curso principal por uma ou várias ilhas.

denominado de ribeirão da Amazônia (Loureiro, 2000; Harris, 2000). Neste modo de vida, espaço e tempo diferenciam-se do tipo de vida das cidades de médio porte e das capitais. No entanto, para uma parte da população, o trânsito nessa dupla realidade constitui uma rotina diária. A travessia à capital é necessária para vender os recursos extraídos, efetuar compras, freqüentar aulas ou realizar pequenos serviços, o que concorre para a construção de um modo de vida bastante peculiar.



FIGURA 11 – Pessoas fazendo a travessia diária para Belém. Ao fundo, o prédio da Universidade Federal do Pará.

Embora não se tenha um registro exato sobre o início da ocupação da Ilha, Freire (2002) afirma que a partir de relatos de antigos moradores é possível inferir que isso tenha ocorrido ainda na segunda metade do século XIX. Ancorada nesses relatos, a autora destaca mudanças importantes processadas ao longo da história

da Ilha, culminando com uma realidade sócio-cultural marcada pelo contraste entre as riquezas naturais e a situação de pobreza social em que se encontra a maioria da população local.

Das 13 crianças participantes deste estudo, 10 residiam na comunidade denominada Beira do Rio e duas na comunidade do Igarapé do Combu. Nove crianças viviam na companhia de seus pais e irmãos, uma somente com seus pais e duas com tios e avós.

Todas as moradias eram casas com paredes e assoalhos de madeira, cobertas com telhas de barro ou amianto. A Ilha não possui energia elétrica e nem sistema de tratamento de água. Em seis residências a ausência de energia era compensada com o uso de motores geradores, nas demais se utilizavam lamparinas. A água potável era obtida em uma torneira pública, localizada no Porto da Palha, em Belém, e transportada em baldes e embalagens plásticas até a comunidade.



FIGURA 12 - Registro fotográfico de uma moradia típica da Ilha do Combu

Nas casas das famílias pesquisadas, os eletrodomésticos existiam em pequeno número, sendo o mais comum o rádio a pilha ou aparelho de som, presente em oito das 13 residências, o fogão a gás, em sete casas e os aparelhos de televisão, que funcionavam movidos à energia ou bateria foram encontrados em seis residências. Nas casas que possuíam geradores, constatei ainda a presença de outros eletrodomésticos, tais como, liquidificador, refrigerador e ferro elétrico. Quatro famílias afirmaram não possuir nenhum tipo de aparelho eletrodoméstico.

Sete dos adultos entrevistados afirmaram ter nascido na Ilha. Outros seis vieram de municípios vizinhos, como Igarapé-Miri, Muaná, Moju, São Miguel do Guamá e Tomé-Açu e vivem no local há pelo menos cinco anos. Dez freqüentaram a escola até a quarta série do ensino fundamental, um afirmou estar cursando a 6ª. série do ensino fundamental e um outro a primeira série do ensino médio. Nove famílias viviam com uma renda mensal de menos de um salário mínimo e quatro com uma renda na faixa de um salário mínimo.

O isolamento geográfico a que estão submetidos os ilhéus somado a grande extensão territorial da Ilha dificultam a relação entre as pessoas da comunidade. Das famílias entrevistadas, apenas quatro declararam estabelecer relações de vizinhança, as demais afirmaram não ter vizinhos. Alguns moradores também disseram possuir parentes e amigos na Ilha, mas as visitas eram raras devido à dificuldade de acesso e transporte.



FIGURA 13 – O isolamento geográfico dificulta a interação social entre as pessoas da Ilha.

A religião cristã estava presente no cotidiano das famílias pesquisadas. Das treze famílias, doze declararam-se cristãs, sendo sete protestantes e cinco católicas. Uma declarou não ter religião. Em oito casas registrei a presença da Bíblia Sagrada e nos depoimentos foram recorrentes as referências à fé cristã.



FIGURA 14 – Registro fotográfico do templo da Igreja Assembléia de Deus, localizada no Igarapé do Combu

Em termos de infra-estrutura, a comunidade não possuía espaços destinados especificamente ao lazer. Na Ilha funcionavam dois restaurantes que constituíam local de entretenimento para os moradores de Belém e turistas. Ambos possuíam amplas áreas de lazer e veiculavam mensagens na mídia, mostrando as atrações da Ilha. Os moradores, no entanto, não desfrutavam desses ambientes. Os jogos de futebol no campinho localizado próximo ao antigo prédio do centro comunitário, o banho de rio, os passeios de barco ou canoas, as festas com aparelhagens sonoras eram as principais formas de lazer dos moradores. Também não existiam áreas destinadas ao lazer das crianças. Assim, excetuando as festas, elas participavam de todas as atividades de lazer da comunidade, juntamente com seus pais e demais familiares.

4.2.2. Atividades econômicas dos adultos

A dinâmica do trabalho dos ribeirinhos da Ilha do Combu, da mesma forma que a maioria das comunidades rurais da Amazônia, é marcada pela estreita relação do homem com a natureza, especialmente com o rio e a floresta.

As águas constituem os espaços da pesca, especialmente do camarão. Possibilitam também outras atividades geradoras de renda, como o transporte de produtos para Belém e vice-versa e a realização de pequenas vendas, desenvolvidas em Belém ou na própria Ilha.



FIGURA 15 – As águas possibilitam diversas fontes de renda para os moradores da Ilha, como o transporte diário de mercadorias e pessoas.

Da floresta, os ilhéus extraem o açaí, principal atividade econômica dos moradores da Ilha. Extraem também o cacau, outra importante cultura nativa, o cupuaçu, o buriti ou miriti, o ingá, o taperebá, a manga e o caju.



FIGURA 16 – Os açaizeiros, de onde os ilhéus extraem o açaí.

O freqüente e variado consumo do açaí no Pará na forma de “vinho”, sucos, bombons, picolés e sorvetes e o aproveitamento do tronco dos açaizeiros na indústria de palmito valorizam economicamente o produto e possibilitam uma renda mínima para as famílias da Ilha. O cultivo dos açaizeiros, vegetação mais característica do local, é uma atividade que envolve praticamente todos os membros da família e que tem importantes desdobramentos na configuração de diversas práticas culturais.

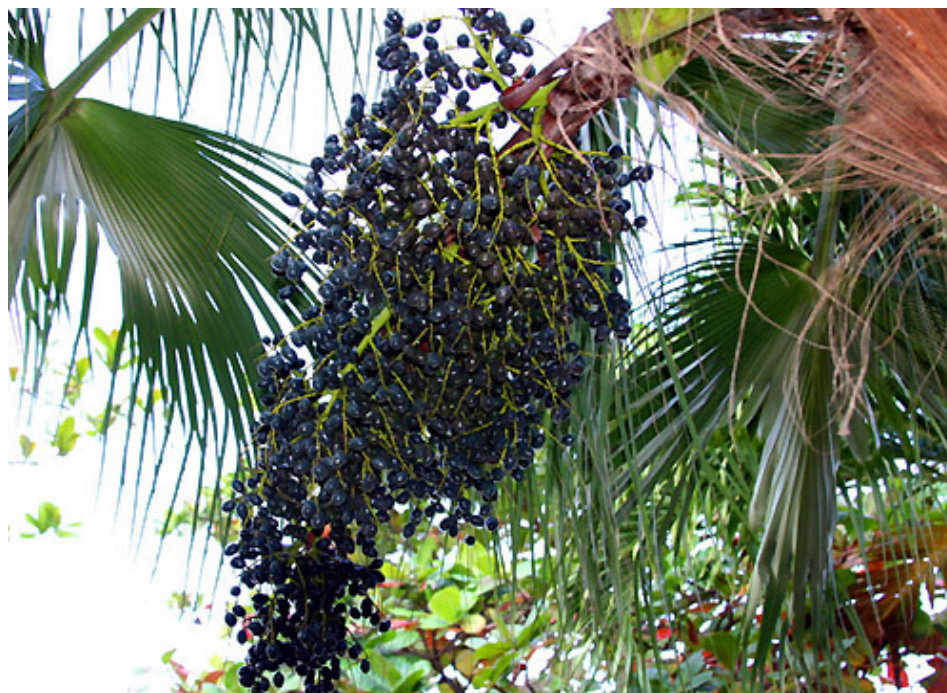


FIGURA 17 – O extrativismo de açaí é a principal atividade econômica da Ilha

De acordo com Rogez (2000), a cultura do açaí compreende dois períodos distintos. O período de safra, compreendido entre os meses de junho e novembro,

época com menor intensidade de chuvas na região e o período de entressafra, que ocorre nos meses mais chuvosos, entre dezembro e maio. Nos meses de safra, predomina o processo de extração e comercialização do fruto. Na entressafra, o açaí colhido é utilizado basicamente para o consumo das famílias, que aproveitam esse período para a extração do palmito a ser vendido para fábricas de beneficiamento em Belém e para a realização do desbaste das touças das palmeiras e remoção de árvores velhas.

Ainda segundo Rogez (2000), no processo de produção do açaí é possível identificar quatro etapas distintas: plantio, colheita, debulho e seleção dos grãos e comercialização.

O plantio consiste na reposição das árvores velhas ou das que foram cortadas para a obtenção do palmito. A colheita é feita diariamente ou a cada dois dias, geralmente pela parte da manhã, nos horários de temperaturas mais baixas, comumente entre 6 horas e 10 horas da manhã, ou após as 15 horas, a fim de evitar o ressecamento do fruto.

Para realizar a colheita, os ilhéus utilizam três instrumentos básicos: Uma rasa ou paneiro para depositar os frutos, uma faca, para desprender o cacho do estipe e uma peconha para dar suporte para os pés na hora de subir no açazeiro. Para esclarecer o leitor, a rasa é uma espécie de cesto confeccionado com talas de miriti, contendo um equivalente a 40 litros do fruto do açazeiro e é utilizada como a medida padrão na comercialização do açaí. Peconha é um aro trançado feito de folhas, fibras do açazeiro ou fibras sintéticas, utilizada para subir no açazeiro.

O extrativismo do açaí era a principal fonte de renda de dez das treze famílias pesquisadas. De acordo com os relatos obtidos, cada família colhia a cada dois dias de uma a duas rasas de açaí, variando o valor da rasa entre R\$ 10,00 e R\$ 15,00. No período de safra, uma família chegava a colher até duas rasas por dia.

A pesca do peixe e, principalmente, do camarão era a atividade econômica complementar ao extrativismo. No entanto, segundo relatos dos entrevistados, tanto o peixe quanto o camarão estavam cada vez mais escassos, comprometendo não apenas a renda familiar, mas principalmente, a qualidade da alimentação dos ilhéus, que têm nesses alimentos suas principais fontes protéicas. Apesar disso, os matapis¹¹ e as redes de pesca ainda estavam presentes, em praticamente, todas as residências da Ilha.

Para complementar a renda familiar, os moradores cultivavam pequenas criações de animais como porcos, patos e galinhas, utilizados para o sustento das famílias e para a comercialização em Belém.

Alguns moradores também buscavam o sustento trabalhando em Belém desempenhando pequenos ofícios, como ajudante de pedreiro, serviços gerais ou vendedor ambulante.

Em todas as famílias pesquisadas, o homem era o principal provedor dos recursos materiais para o sustento do lar, mas as mulheres também tinham uma participação importante tanto no extrativismo do açaí como na pesca do camarão.

¹¹ Matapi é um utensílio confeccionado com talas de miriti e utilizado na pesca do camarão.

Estas, no entanto, tinham como ocupação principal o cuidado com a casa e as crianças.



FIGURA 18 – A mãe é uma figura muito presente no cotidiano da criança da Ilha do Combu

4.3. A criança ribeirinha da Ilha do Combu

As atividades das crianças ribeirinha da Ilha do Combu estão profundamente relacionadas com aquelas desenvolvidas pelos adultos,

especialmente, por seus pais. Elas participam de todos os momentos da vida da comunidade, no trabalho, em casa, no lazer e nas atividades religiosas.

No caso da colheita do açaí, raramente as crianças são autorizadas a acompanhar os adultos nas idas aos açaizais. Eles temem pela presença de animais da floresta, principalmente, de insetos, pela exposição das crianças ao sol e à chuva e pela viagem de ida e vinda. A participação das crianças nessa atividade limita-se à seleção dos frutos. Sentadas de cócoras, elas ajudam os adultos a escolher os frutos bons e eliminar os rejeitos, tarefa que é realizada, geralmente, com muita alegria.

A importância dessa atividade na vida das crianças pode ser comprovada em seus fazeres e dizeres cotidianos. A “rasa” a “vassoura”, a “barquinha” e os grãos de açaí, por exemplo, revelaram-se como elementos bastante significativos para elas. Para esclarecer o leitor, vassoura é a denominação dada pelos amazônidas ao cacho filamentososo do açaizeiro, que após a retirada dos frutos, transforma-se em algo similar a uma vassoura e barquinha é o nome dado à espádice, parte do açaizeiro que protege o cacho até o amadurecimento dos frutos e cuja forma lembra uma canoa.



FIGURA 19 – Imagem de um cacho de açaí. Após a retirada dos frutos, transforma-se e na “vassoura de açaí”



FIGURA 20 – Um menino brinca com uma “barquinha” de açaí

Com a pesca ocorre algo similar. Apesar de não participarem diretamente, demonstram grande interesse pelos resultados das pescarias. Interessam-se, particularmente pela confecção e manutenção dos instrumentos de pesca e pelos desdobramentos das técnicas de pescar que são utilizadas pelos adultos da comunidade.

As embarcações, principal meio de transporte de pessoas e produtos na Ilha, também despertam o interesse das crianças. Além de pilotarem os “cascos”, nome dados pelos amazônidas a uma espécie de canoa sem banco, feita de uma só peça de madeira e remarem nas canoas, as crianças preocupam-se também com a manutenção das embarcações, acompanhando seus pais na realização de pequenos consertos e aguardando com ansiedade a conclusão das embarcações que estão sendo construídas em seus terreiros.



FIGURA 21- As crianças acompanham os adultos consertarem uma embarcação motorizada utilizada para fazer o transporte do açai.

A casa constitui o principal espaço de convivência para as crianças. Excetuando o compromisso com a escola, a participação nas cerimônias religiosas e o acompanhamento em algumas atividades diárias de seus pais, a criança da Ilha passa a maior parte de seu tempo brincando. Brinca de faz-de-conta, corre nos terreiros e nas pontes, sobe em árvores, empina papagaio, nada no rio ou igarapé, passeia de canoa, joga bola.



FIGURA 22 - A casa constitui o principal espaço de convivência para as crianças ribeirinhas da Ilha do Combu

Outra opção de lazer e entretenimento para adultos e crianças da Ilha são as viagens à Belém. Todas as 13 crianças afirmaram conhecer a cidade e 10 costumavam efetuar a viagem freqüentemente com seus pais, para fazer compras. Na cidade, gostavam de passear nas praças e nas lojas para comprar brinquedos e

guloseimas. Cinco crianças afirmaram ter tido a experiência de visitar um shopping center e gostaram muito de tomar sorvete e ver as vitrines com muitas roupas e brinquedos expostos.

As histórias e músicas infantis também povoam o universo da criança ribeirinha da Ilha do Combu, mas com uma frequência bem menor que as brincadeiras. Apenas cinco crianças disseram conhecer ao menos uma história de conto de fada e dez declararam não possuir livros ou revistinhas infantis. Das 13, apenas quatro costumavam ouvir histórias contadas por seus familiares. Duas tinham como narradoras as tias, uma a mãe e, uma última criança ouvia as histórias lidas pela irmã, que cursava a 2ª. série do Ensino Fundamental.

Todas as crianças afirmaram gostar muito de música, principalmente de brinquedos cantados e canções de roda, mas ao serem inquiridas sobre as que conheciam, o repertório mostrou-se limitado. Das onze crianças que disseram saber cantar alguma música, apenas uma conhecia mais de uma canção infantil. Uma criança respondeu que conhecia apenas músicas denominadas bregas, gênero musical regional, caracterizado por letras populares e ritmo dançante, bastante veiculado pela indústria cultural local, principalmente pelas rádios. Outra criança conhecia apenas hinos religiosos.

A religião cristã exerce papel importante no cotidiano das crianças ribeirinhas do Combu, que costumam acompanhar os pais nas cerimônias religiosas. Tanto as crianças protestantes quanto as católicas afirmaram conhecer histórias bíblicas e cânticos religiosos.

4.4. As brincadeiras das crianças da ilha do Combu

As brincadeiras observadas com mais frequência foram as de faz-de-conta ou jogo de papéis, seguidas de outros tipos de brincadeiras, como nadar no rio, empinar pipa ou papagaio e jogar bola. Subir em árvores, correr nos terreiros e nas pontes, procurar objetos nas matas, passear de canoa também eram brincadeiras comuns entre as crianças da Ilha.

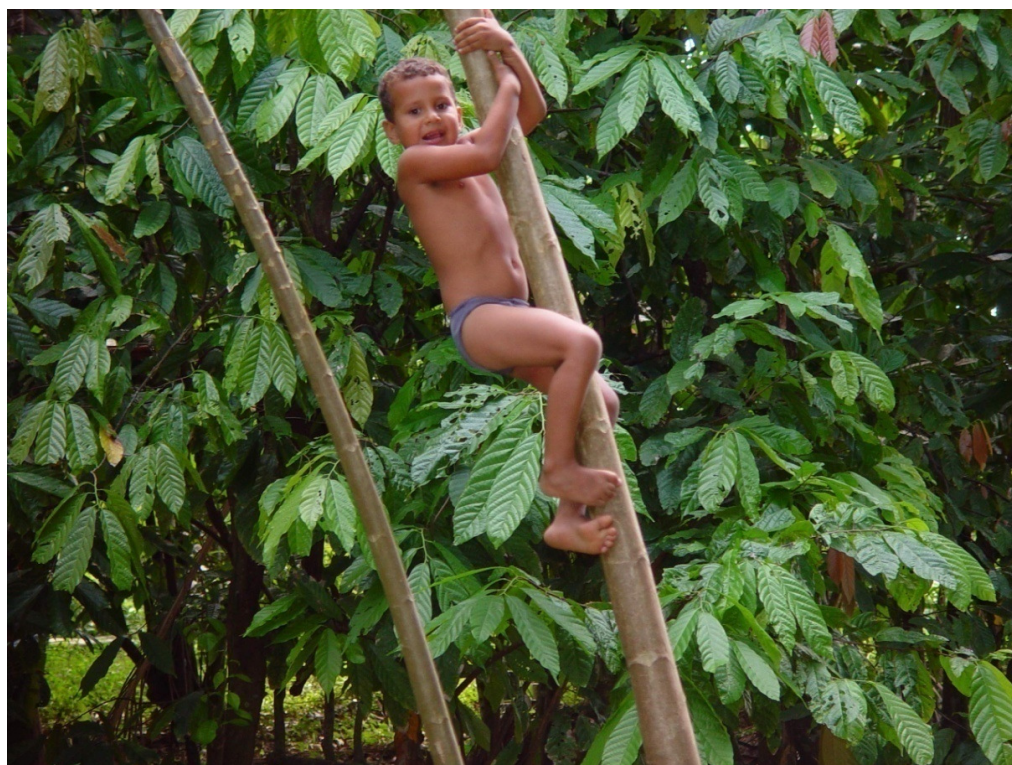


FIGURA 23 – Criança brinca de subir em árvores



FIGURA 24 – Crianças da Ilha brincam pilotando canoas

Registrei 46 episódios de brincadeiras, sendo que 21 destes episódios caracterizei como brincadeira de faz-de-conta. Oito das 13 crianças se envolveram em mais de um episódio de faz-de-conta. Apenas uma das crianças observadas não se envolveu nessa modalidade de brincadeira.

Os temas das brincadeiras demonstram uma forte relação do faz-de-conta das crianças com as atividades cotidianas dos adultos da ilha. O tema mais frequente foi o das atividades domésticas. Em sete dos 21 episódios, o tema das brincadeiras estava relacionado, de alguma forma, com essas atividades, como as brincadeiras de mamãe-filhinho, fazer comidinhas, lavar louças ou levar a criança ao médico. Nessas brincadeiras podem ser percebidas peculiaridades da cultura local atuando na composição dos episódios. Nas brincadeiras de lavar louças, por

exemplo, as crianças apanhavam água no rio ou levavam os objetos que representavam as louças para serem lavadas diretamente no rio. Em duas situações observadas em que as crianças brincavam de médico, elas faziam de conta que estavam se dirigindo ao posto de atendimento do Projeto Família Saudável, que se localiza próximo à escola. Ao levar seus filhos ao médico, as duas crianças que faziam o papel de mãe, passavam antes pela escola para ver seus outros filhos, comportamento habitual de algumas mães da comunidade.

Outro tema freqüente foi o das profissões, estando presente em quatro episódios. Em dois foram observadas crianças fazendo o papel de coletor de açaí, ajudante de coletor e vendedor. Outras profissões que apareceram nas brincadeiras foram as de pescador e de barqueiro. No episódio em que brincavam de pescar, uma menina mais nova, utilizando um galho de árvore, brincava de pescar peixe, enquanto a mais velha ocupava-se em procurar um brinquedo escondido que representava um matapi para pescar camarão.

A figura do barqueiro, profissão freqüente na Ilha, também esteve presente como tema de um episódio de faz-de-conta. Na situação observada, uma menina de 4 anos, brincava com um irmão mais velho e outro mais novo na beira do rio Guamá. Os três embarcaram numa canoa, que na brincadeira representava um barco. O menino mais velho disse que seria o barqueiro e os irmãos seriam os passageiros.

O transporte foi outro tema freqüente nas brincadeiras, tendo sido registrado em quatro episódios. Em um dos episódios, um menino de 5 anos brincava sozinho de conduzir uma balsa, utilizando uma tampa de isopor para representar a balsa e um banco de madeira como rebocador. Jho conduziu em

silêncio, por alguns minutos a balsa numa grande área assoalhada de sua casa. Depois convidou sua irmã de 2 anos para acompanhá-lo. A irmã tropeçou e atrapalhou Jho, que desistiu de levá-la e continuou conduzindo a sua balsa. A balsa é um meio de transporte de circulação freqüente no rio Guamá, utilizada principalmente no transporte de carros e madeiras. Jho era uma das crianças que morava na beira do rio, de onde avistava todos os dias, as imensas balsas que chegavam e partiam dos portos de Belém.



FIGURA 25 – O menino brinca de balsa, utilizando uma tampa de isopor para representar a balsa e um banco de madeira o rebocador.

O tema construção também esteve presente em três episódios. Observou-se em uma delas a construção de casas e em duas as crianças brincavam de fazer

embarcações. Outros temas como aventura, jogos e animais foram registrados com menor frequência.

O isolamento geográfico dos moradores da Ilha impõe limites para a interação social, e isso reflete também na atividade de brincar. Devido a esse fator, quatro das treze crianças pesquisadas ficavam impossibilitadas de interagir com outras crianças da vizinhança, brincando apenas com seus irmãos. A dificuldade de interação era ainda maior para três crianças, que não possuíam irmãos e brincavam sozinhas, solicitando algumas vezes a participação dos seus familiares adultos, que geralmente argumentavam que não tinham tempo para se dedicar a essa atividade. Seis crianças, além dos irmãos, tinham a possibilidade de interagir com primos e outras crianças da vizinhança.

O Rio Guamá, o Igarapé do Combu, e os terreiros foram os principais espaços utilizados para brincar pelas crianças ribeirinhas do Combu. No rio e no igarapé elas organizavam várias brincadeiras, como brincar de pescar, pegar caranguejo, passear de canoa, jogar bola e nadar. Na beira do rio as crianças brincavam nas embarcações de suas famílias. Nas que já estavam prontas brincavam principalmente de passear e pescar e as que estavam sendo construídas serviam, geralmente, de espaço para brincar de casinha e de pilotar. Os terreiros constituíam palco de brincadeiras, como brincar de casinha, empinar pipa, correr, subir e balançar-se nas árvores, juntar pedaços de madeira. As matas, próximas às residências também eram utilizadas como espaços para brincar de se esconder (esconde-esconde) ou de procurar objetos. As pontes também eram palcos de brincadeiras de correr, empinar pipa e jogar bola. O interior das casas era utilizado

com menos frequência como espaço para as brincadeiras infantis, sendo mais comum entre as crianças que não tinham irmãos ou vizinhos.



FIGURA 26 – O rio constitui um dos principais espaços das brincadeiras das crianças da Ilha do Combu



FIGURA 27 – Crianças brincam no interior de embarcações em construção

Os materiais mais utilizados pelas crianças foram, principalmente, os provenientes da natureza e que podiam ser encontrados com facilidade nos terreiros de suas casas, nas matas, no rio e nos igarapés. Folhas e flores, frutos verdes, principalmente açaí, jambo e cacau, a vassoura e a barquinha de açaí, terra e água foram os mais usados pelas crianças. Garrafas e gravetos encontrados nos rios e terreiros, tábuas, bancos e mesas também eram incorporados às brincadeiras.

Os instrumentos utilizados pelos pais no extrativismo do açaí e na pesca também estiveram presentes nas brincadeiras das crianças da Ilha do Combu. Dentre esses, a rasa e o matapi foram os mais freqüentes.

Das 13 crianças pesquisadas, apenas sete possuíam brinquedos industrializados. Destas, duas tinham um número significativo deles, mas eram impedidas por seus pais de brincarem com eles, servindo apenas como objetos decorativos nas residências.

Embora com menor ênfase, estavam presentes nas brincadeiras das crianças elementos da cultura urbana. Num dos episódios, uma menina que fazia o papel de mãe e ia levar seu bebê ao médico, telefonava várias vezes antes para o posto de saúde para saber se estava funcionando, antes de se dirigir até lá. Enquanto isso, uma irmã mais nova da menina, que fazia o papel da irmã mais velha do bebê, cuidava da criança e demonstrava preocupação pela demora do atendimento da ligação no posto de saúde. Apesar da Ilha contar com um posto de saúde, durante os anos em que se desenvolveu a pesquisa o mesmo não dispunha de serviço telefônico, o que me permite inferir que a inclusão de tais elementos nessa

brincadeira deve-se às experiências das crianças com a vida da cidade ou até mesmo devido à presença da televisão em algumas residências.

A relação das brincadeiras com o contexto da comunidade ribeirinha da Ilha do Combu também se expressa no processo de construção de significados durante as brincadeiras. Como ilustração, apresento a transcrição na íntegra dos diálogos de um episódio de faz de conta e sua análise microgenética.

Episódio 1: BRINCANDO DE VENDER AÇAÍ

Data: 18/06/2003

Participantes: Rosa (5;0¹²), Patrick (4;0)

Duas crianças brincavam com uma rasa (objeto utilizado sem a modificação do significado) para conduzir os frutos, que eram representados na brincadeira por pedras e alguns caroços, abundantes no terreiro. A menina Rosa, 5 anos, foco da observação, fazia o papel do pai e seu irmão, mais novo o do tio, que ajudava o pai na colheita do açaí. Rosa conversava com o irmão mais novo, Patrick, de 4 anos.

¹² Os números dentro dos parênteses indicam as idades das crianças



FIGURA 28 – Crianças brincando de vender açaí

T1- Rosa – Esse açaí parece que não está bom, acho que ninguém vai querer comprar... Tá muito duro.

T2- Patrick – Tá não. Tá gostoso.

T3- Rosa – Então, vamos levar lá pro porto pra vender. (Em seguida, Rosa carregou a rasa. Patrick correu e segurou de um lado do cesto. As duas crianças se dirigiram até uma pequena tábua, localizada mais adiante no terreiro). – Rosa:

Aqui é Belém. Quem quer comprar açaí? (Dirige-se ao irmão mais novo e diz) – Tu és o comprador, vem comprar.

T4- Patrick – Tá bom. Me dá um pouco.

T5- Rosa – Cadê o dinheiro?

T6- Patrick – Não tenho.

T7- Rosa – Pega umas folhinhas ali e faz-de-conta que é dinheiro.

T8- (Patrick colheu umas folhas no quintal e deu para Rosa., que colocou um pouco de pedra [frutos do açaí] dentro de um copo descartável, encontrado no quintal e deu para Patrick).

Neste episódio, as crianças assumiram personagens que representavam as ocupações mais frequentes dos homens da Ilha (coletor de açaí, ajudante, vendedor). Percebe-se, claramente como as noções generalizadas pelas crianças da colheita e venda de açaí, construídas em suas vivências cotidianas, são importantes na configuração do faz-de-conta.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito ao papel desempenhado pela menina na brincadeira. Demonstrando ter um maior conhecimento das fases de colheita e venda do açaí, ela atuou como mediadora da significação para o irmão mais novo, organizando a brincadeira, definindo os papéis, manejando a inter-relação de personagens e determinando o uso que o irmão devia fazer dos objetos. Provavelmente, esta foi uma situação de aprendizagem para o irmão mais novo.

Ao se opor à irmã dizendo que o açaí estava bom para ser vendido, o irmão mais novo também favoreceu, ativamente, a construção do enredo de compra e venda. Provavelmente não ocorreria esta brincadeira se ele não pudesse complementar as ações da mais velha, atendendo as suas ordens e não seria motivadora, para a criança mais velha, se a menor não pudesse propor cursos de ação alternativos.

4.3. Discussão

O contexto sócio-cultural da Ilha do Combu, semioticamente organizado, circunscreve possibilidades e limites para as brincadeiras de faz-de-conta das crianças, com conseqüências importantes para o desenvolvimento das mesmas. Os temas, os parceiros, os locais, os objetos e os significados produzidos e transmitidos durante as brincadeiras são todos canalizadores do desenvolvimento de uma identidade ribeirinha.

Predominam nas brincadeiras temas relacionados à vivência cotidiana das crianças, como as atividades domésticas, as profissões dos pais e os meios de transporte típicos da região. É interessante notar que a preocupação em cuidar da saúde das crianças e as dificuldades de vender o açaí, que são problemas freqüentes e relevantes para os adultos, sejam reproduzidos pelas crianças e (re) elaborados em suas brincadeiras de faz de conta.

Os temas relacionados a personagens da ficção ocorrem com menor freqüência. Isto pode ser explicado, pelo menos em parte, pela ausência da televisão na maioria das casas das crianças pesquisadas. Também pelo fato de possuírem poucos livros infantis, brinquedos e outros produtos da indústria cultural destinados à infância. Além disso, pelo fato de apenas quatro das 13 crianças ouvirem histórias contadas por seus familiares.

Poder-se-ia esperar que numa cultura, como a amazônica, tão rica em lendas e num contexto que ainda não conta com a televisão, as histórias folclóricas regionais fossem contadas para as crianças e se tornassem temas freqüentes de suas brincadeiras. Entretanto, por algum motivo, isto parece não acontecer nesta comunidade, pelo menos considerando-se o relato das crianças

que entrevistei e as minhas observações de suas brincadeiras. É possível que, assim como as brincadeiras tradicionais, as histórias folclóricas estejam sendo esquecidas em algumas comunidades. Os adultos entrevistados nesta pesquisa vivem o desafio de se relacionar com a metrópole. Talvez sintam-se menos inclinados a manter e valorizar seus conhecimentos tradicionais, preferindo escondê-los para não se diferenciarem dos cidadãos. Talvez a religião protestante local, professada por sete das 13 famílias, também exerça sua influência, ao valorizar as histórias bíblicas e considerar demoníacos certos personagens tradicionais do folclore amazônico como o boto, o curupira e a matintaperera. Estas são hipóteses sugeridas pela professora das crianças investigadas, em conversas informais, que pretendo investigar em futuras pesquisas.

Os resultados do presente estudo coincidem com os de Bichara (1999), que investigou as brincadeiras de faz-de-conta de 60 crianças na faixa etária de 2 a 12 anos, da comunidade indígena Xocó e da comunidade negra Mocambo, duas comunidades da região sertaneja do Estado de Sergipe. A autora também constatou o predomínio dos temas realísticos nas brincadeiras das crianças, inspirados na vida cotidiana daquelas comunidades.

A beira do rio constituiu o principal local das brincadeiras das crianças da Ilha do Combu. Era na beira do rio que elas organizavam a maioria de suas brincadeiras e procuravam os materiais necessários para compô-las.

A presença do rio, como um importante lócus das brincadeiras infantis, também foi constatada por Bichara (2003), em um estudo realizado em duas comunidades localizadas às margens do rio São Francisco. Nessas duas comunidades, além do rio constituir-se no principal espaço das brincadeiras,

também era citado nas falas das crianças em outras brincadeiras realizadas em outros espaços.

Como observou Vygotsky (1933/2008), as brincadeiras não constituem meras reproduções da realidade circundante, mas implicam a reelaboração dessa realidade na esfera imaginativa. As crianças pré-escolares da Ilha do Combu se apropriam de elementos do mundo adulto, trazendo-os para o seu universo infantil e atribuindo a eles novos significados. Atuam, desta forma, como co-construtores da cultura de seu grupo social. Apesar de estarem constantemente em contato com o mundo urbano, mostram-se vinculadas, principalmente, ao contexto ribeirinho, expressando os modos de vida próprios deste contexto social específico. Elas partilham e recriam significados de sua cultura coletiva, desenvolvendo-se, por esta via, como ribeirinhos amazônidas.

As brincadeiras infantis, especialmente, as de faz-de-conta são espaços de mediação e interlocução cultural importantes para as crianças pré-escolares, além de possibilitarem a criação e manutenção de vínculos afetivos. Por este motivo, tem sido recomendado aos educadores infantis que criem condições para que as crianças brinquem na escola (Brasil, 1998, v. 1, pp.27-29). O fato de algumas crianças da Ilha do Combu enfrentarem dificuldade para encontrar parceiros para brincar, ressalta a importância da escola da Ilha como locus propulsor dessa interação entre as crianças, tão necessária ao seu desenvolvimento.

CAPÍTULO V – A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NAS INTERAÇÕES CRIANÇA-CRIANÇA



O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (Vygotsky, 1929/2000, p. 33).

O capítulo anterior tratou das maneiras como as crianças da Ilha do Combu se relacionam com seus contextos específicos de vida, constituindo-se como ribeirinhos amazônidas. O estudo apontou também que a brincadeira de faz-de-conta é algo muito presente na vida dessas crianças. Constatei que elas podem aproveitar suas infâncias, um direito que na nossa sociedade é negada a muitas crianças, porque precisam antecipar a vida adulta no trabalho ou preparando-se

para o mesmo. No entanto, devido às peculiaridades da Ilha, que dificultam as relações entre vizinhos, algumas relataram que enfrentavam dificuldades de encontrar parceiros para brincar.

A escola constitui, então, um lugar de encontro. Um lugar privilegiado para o estudo da construção da subjetividade a partir das relações entre coetâneos e destes com a professora. Neste capítulo e, no posterior, apresentarei os dados relativos às brincadeiras que ocorreram na turma de educação infantil observada, visando dar conta do objetivo deste estudo. Conforme explicitado anteriormente, ele se propõe examinar como as crianças ribeirinhas da Ilha do Combu, por meio dos significados construídos nas diversas relações que estabelecem com seu contexto sócio-cultural, constituem-se como crianças e participam da cultura.

Convencida da pertinência das idéias dos autores que enfatizam a importância das interações sociais para o processo de constituição cultural do sujeito, optei por organizar os dados obtidos levando em conta as interações ocorridas durante as brincadeiras. Os dados obtidos neste estudo evidenciaram dois principais tipos de interação: interações sociais que ocorreram somente entre as crianças e interações entre as crianças e a professora da classe.

Desse modo, meu objetivo neste capítulo é analisar os momentos de interações discursivas entre as crianças, que ocorreram por ocasião das brincadeiras, destacando os significados construídos, os modos de construção dos mesmos, a origem de tais significados e implicações para o processo de constituição cultural das crianças. O meu entendimento de que os significados construídos pelas crianças, nas interações com parceiros, crianças ou adultos, só podem ser compreendidos em interação com o contexto sócio-cultural mais

amplo, de onde os mesmos emanam, levou-me a destacar na análise microgenética a vinculação dos significados construídos com aspectos do contexto sócio-cultural da Ilha do Combu, apresentados no capítulo anterior.

5.1. A interação verbal como um processo dialógico e sistêmico

Diversos autores contemporâneos (ex. Branco & Mettel, 1995; Góes, 1993, 1997; González Rey, 2004; Martínez, 2004; Rogoff, 1993; Simão, 2004a; Tacca, 2004; Tunes & Bartholo, 2004, Valsiner, 1997, 1998, 2000) têm reiterado as idéias de Vygotsky acerca da importância das interações dialógicas para o processo de construção de significados e, conseqüentemente, para a constituição cultural do sujeito. No Brasil, um número significativo de autores tem se interessado em investigar como se processam essas interações nas brincadeiras de faz-de-conta (ex. Coelho & Pedrosa, 1995; Conti & Sperbi, 2001; Góes, 2000b, 2000c, 2000d, Oliveira, 1988, 1998; Oliveira & Rosseti-Ferreira, 1996; Oliveira & Valsiner, 1997; Vasconcellos, 1998; Zanella & Andrada, 2002).

Uma perspectiva teórico-metodológica acerca da estrutura e da dinâmica das interações dialógicas, que a meu ver, permite compreender as peculiaridades do processo de construção de significados durante as interações que ocorrem nas brincadeiras de faz-de-conta, é o construtivismo semiótico-cultural, desenvolvido por Simão (2002, 2003, 2004a, 2004b). Articulando construtos de alguns autores que se preocuparam com o processo de desenvolvimento cultural do sujeito, como por exemplo, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Ernst Boesch, Jaan Valsiner Heinsz Werner e David Herbst, a autora elaborou um conjunto de proposições que

permite compreender o processo de construção de significados como uma relação dialógica, no qual os elementos que a compõem estão em constante separação inclusiva (Valsiner, 1997, 1998, 2000). Elas são, ao mesmo tempo, partes ativas e simultâneas de um sistema, que se delimitam mutuamente, de modo que cada parte e a relação entre elas constituem elementos importantes para se entender o sistema.

Para a autora, nem toda interação verbal é dialógica. “Olhar dialogicamente para a interação verbal” significa compreendê-la como um processo dialógico e sistêmico. Dialógico porque permite a co-construção tanto do conteúdo do diálogo (significado propriamente dito) como da significação cognitivo-afetiva, do conteúdo do diálogo para cada sujeito que participa da interação (sentido). Sistêmica porque a realidade que o sujeito significa na interação não se restringe a aspectos do *mundo exterior*, mas também *sobre si mesmo, sobre o outro e sobre sua relação com o outro*. Nesse sentido, tomar o diálogo como uma relação dialógica e sistêmica, significa:

(...) tomá-lo como uma relação entre elementos constituintes, inseparáveis, que são não só as pessoas envolvidas (as partes), mas também a própria relação entre elas; não só as falas dos envolvidos, mas também a relação das falas com quem falou, para quem e para quê (no sentido das expectativas e valores que norteiam a ação simbólica). Portanto, a conversa entre duas pessoas quaisquer só pode ser abordada como compreensão dialógica se apreendermos o significado do fato de a fala de uma ‘ser sempre para aquela outra e buscando algo’, ainda que momentaneamente (Simão, 2004a, p. 32).

As interações dialógicas, longe de serem espaços de consenso, de entendimento completo entre os sujeitos, são marcadas por tensões, conflitos, e contínuos ajustamentos e reconstruções “... a tensão presente no diálogo impõe-se como condição mesmo de sua existência, pois sendo a tensão gerada no próprio diálogo, leva a reconstruções afetivas nos atores, que continuarão ou não dialogando, nesta ou naquela direção, gerando tais e quais tensões, e assim por diante” (Simão, 2004a, p. 36).

O processo de construção de significados é marcado pelo imbricamento entre as ações simbólicas do ator ou eu-acional em relação ao tema dos diálogos e ao seu interlocutor, que pode ser alguém presente na interação, ausente desta ou até mesmo alguém que exista apenas no plano da imaginação do ator. (...) “o eu-acional é sempre alguém que tem a companhia de um outro que constrói o mundo com ele e que, para tanto, subverte, ao mesmo tempo, a pretensão desse eu de ser o autor único e soberano de seus significados” (Simão, 2004 a, p. 37). Adicionalmente, todos os significados construídos no interior das interações ou a partir delas implicam em desenvolvimento para os sujeitos participantes e em mudança qualitativa do que é significado. Isto não pode ser compreendido como mudança, necessariamente, sempre para o “melhor” ou para o “mais correto” (2004, p. 31).

O papel do “outro” no processo de significação ganha destaque nessa abordagem. Dialogar implica em sempre dialogar com alguém – alguém conhecido, amado, admirado, odiado, imaginado. Aquele que me deu um presente que eu gostei muito, fez algo que me deixou aborrecido, compôs uma música que me toca profundamente. Esse “outro” ou o “não eu” é sempre uma “figura afetivo-

cognitiva” pela qual o ator nutre diversas expectativas. Tais expectativas serão relevantes na significação que ele fará a respeito do outro (Simão, 2002, p. 86) e, por isso, são sempre carregadas de sentidos subjetivos (Rey, 2003, 2004).

A impossibilidade de entendimento completo entre os interlocutores coloca a figura do outro em constante posição de alteridade com o ator. As tensões e conflitos gerados pelo fato do ator perceber e sentir, de forma concomitante, compartilhamentos e incongruências com relação ao seu outro, uma vez ajustados e reconstruídos, atuam como fontes de mudança, de desenvolvimento, de geração da novidade, no sentido proposto por Valsiner (2000). “Novidade, mudança e desenvolvimento são, portanto, palavras-chave da perspectiva dialógica” (Simão, 2004a, p. 35).

Duas outras proposições da autora são pertinentes para a compreensão da dinâmica do processo de construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta. O conceito de experiência inquietante e as noções de aproximação, distanciamento e diferenciação.

Para Simão (2004b), o ser humano se co-constrói (o si mesmo e a cultura) por intermédio do constante diálogo entre o “mim mesmo” e o “outro”, principalmente, a partir de vivências que ferem as expectativas do “mim mesmo” e o instigam cognitivamente e afetivamente – as “experiências inquietantes”. Nestas experiências “o inquietante se manifesta como alteridade no nível do tema e no nível das relações entre os interlocutores, e que, ao se dar, se dá com a emergência da margem, isto é do significado” (p. 22)

A construção de significados é um processo que caminha de elementos, inicialmente, indiferenciados à diferenciação progressiva. “Diferenciação significa

aqui sistematização, hierarquização integradora e articulação entre os elementos de um todo, gerando autonomia daquele todo” (Simão, 2007, p. 986).

Esse processo de diferenciação, por sua vez, só é possível por intermédio do distanciamento psicológico (Valsiner, 1997, 1998, 2000), o que implica um constante movimento de aproximação e afastamento do sujeito em relação ao seu contexto.

As proposições teóricas de Simão, aqui sintetizadas, trazem desdobramentos para a pesquisa psicológica, especialmente, para as microanálises de dados obtidos a partir de interações verbais. A autora questiona a relevância de estudos que buscam o acúmulo exaustivo e a-seletivo dos dados visando descrever a ‘interação em si’, ‘o mais objetivamente possível’. Para ela, no exame das falas nas interações, o pesquisador, ao invés de procurar os diálogos marcados pelos consensos entre os sujeitos, deve tomar como objeto de suas análises “as falas que expressem ‘momentos de tensão’, investigando para onde elas orientam os interlocutores, na negociação para a distensão e reconstrução do conhecimento sobre o conteúdo da conversa, mas, sobretudo, na reconstrução concomitante e interdependente do conhecimento sobre relações eu-eu e eu-outro” (Simão, 2004a, p. 34).

5.2. A importância das interações verbais nas brincadeiras de faz-de-conta para o processo de constituição cultural do sujeito.

Atualmente, diversos autores têm destacado a importância das interações verbais nas brincadeiras para o processo de desenvolvimento. A maioria dos

estudos, no entanto, tem focado suas análises para verificar como nessas interações as crianças desenvolvem determinadas funções psicológicas como a memória, a imaginação, a cognição, a simbolização, a linguagem, entre outros. Considero esses estudos importantes para a compreensão do desenvolvimento da criança pré-escolar. Entretanto, diferentemente dos mesmos, procuro sustentar neste trabalho que durante as interações verbais que ocorrem nas brincadeiras, as crianças constroem muito mais do que funções psicológicas, muitas vezes, compreendidas como construções isoladas, ou desenvolvem a simbolização. No faz de conta elas se constroem como sujeitos e participam da cultura do grupo social do qual fazem parte.

Alguns autores da abordagem histórico-cultural (ex. Vygotsky, 1984/1998; Elkonin, 1978/1998; Leontiev, 1959/1978) ressaltaram a importância das interações verbais que ocorrem no faz-de-conta para o processo de constituição cultural das crianças.

Elkonin (1978/1998) analisou a diferença existente entre a brincadeira individual e a brincadeira coletiva. O autor considera que o ser humano, desde tenra idade, sente necessidade de comunicar-se com os outros do seu grupo social e de levar uma vida em comum com eles. A criança vê o adulto, principalmente, atuando em suas ocupações e quer agir como eles. A sociedade contemporânea, no entanto, cada vez mais isola as crianças do mundo dos adultos e da interação com outras crianças, fazendo-as viver num mundo à parte. As crianças então precisam buscar alternativas para manter essa conexão com os outros do grupo sócio-cultural a que pertencem e a brincadeira de faz-de-conta é a principal atividade pela qual tentam alcançar tal intento. “Isolada no meio da família e das

relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete principalmente nos jogos essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles” (p. 398).

Desse modo, Elkonin (1978/1998) considera que a brincadeira por si só é importante para o desenvolvimento cultural da criança. No entanto, a brincadeira individual mostra-se limitada se comparada à brincadeira coletiva, pela possibilidade das crianças, em grupo, interagirem verbalmente, principalmente representando papéis (jogo protagonizado), nos quais podem reconstituir aspectos importantes da cultura.

Em casa, a boneca é freqüentemente o único companheiro de jogo, e o círculo de relações que pode ser reconstituído com a boneca é relativamente limitado. Outra coisa muito diferente é o jogo protagonizado no grupo de crianças com possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real (Elkonin, 1978/1998, p. 400).

Para o autor, a brincadeira de faz-de-conta representa uma possibilidade real das crianças cooperarem entre si e, ao fazê-lo, necessitarem continuamente mudar de posição e coordenar o próprio ponto de vista com os dos demais participantes sobre os significados atribuídos a objetos, papéis e relações sociais. Além disso, cada criança que brinca trata seu parceiro de brincadeira a partir de sua nova postura, determinada pelo papel que assumiu e não mais da forma como o trata na vida real, ajustando as suas ações individuais com o papel de companheiro de determinada brincadeira. Dessa forma, a brincadeira de papéis se

apresenta como uma atividade em que se opera o ‘descentramento’ cognitivo e emocional permanente da criança.

Da mesma forma que Elkonin, acredito que embora a brincadeira de faz-de-conta individual tenha sua importância para o processo de desenvolvimento cultural da criança, a brincadeira coletiva, é sem dúvida, a grande impulsionadora desse processo na fase pré-escolar. Ela possibilita que as crianças ajustem, coletivamente, diferentes perspectivas sobre os significados atribuídos aos objetos, papéis e relações sociais, que compartilham em seu contexto sócio-cultural, ao mesmo tempo, em que precisam coordenar as suas ações com o papel desempenhado pelos companheiros.

Góes (2000c, 2000d) também considera a brincadeira coletiva privilegiada para o processo de constituição cultural. As crianças, ao brincarem em grupo, encenando diferentes personagens derivados das observações do cotidiano do contexto em que vivem, manejam constantemente significados sobre si e sobre os outros membros da cultura, o que contribui para o refinamento da relação eu-outro.

A autora propõe a existência de duas modalidades de personagens vivenciados pelas crianças - os incorporados e os projetados. Nos personagens *incorporados* “a criança ‘é’ o outro”. Ela o incorpora, fala e age como se estivesse representando um determinado papel. Nos personagens *projetados*, a criança “constrói o outro” e projeta-o num determinado objeto, geralmente, miniaturas ou bonecos, sobre o qual age e fala (Góes, 2000c, 2000d).

Segundo Mukhina (1996), tal como para Elkonin (1978/1998), a criança pré-escolar por meio da brincadeira de faz-de-conta procura satisfazer seus

desejos de conviver com os adultos, reproduzindo e re-significando de forma lúdica as relações e atividades dos mesmos. Assim, fazendo, internaliza os significados de seu grupo cultural, constituindo-se como pessoa. No entanto, a forma da criança pré-escolar reproduzir e re-significar a realidade não é a mesma. Conforme avança na idade, a criança compreende cada vez melhor o mundo dos adultos e a representa de um modo mais complexo. A autora identifica três períodos distintos na fase pré-escolar: pré-escolar mais novo (3 a 4 anos), pré-escolar mediano (4 a 5 anos) e pré-escolar mais velho (6 a 7 anos). Em cada um deles, a criança representa a realidade tal como a concebe. Isso pode ser verificado nos argumentos e conteúdos das brincadeiras e nas relações estabelecidas durante as mesmas.

O *argumento* representa o eixo central da brincadeira. Diz respeito aos aspectos da realidade, notadamente, as atividades dos adultos, representados pelas crianças nas brincadeiras. São exemplos de argumentos, as brincadeiras de mamãe-filhinha, de escola, polícia e ladrão, comidinha, entre outros.

Segundo Mukhina (1996), quanto mais ampla e diversa for a realidade da criança, mais variados e amplos serão seus argumentos de faz-de-conta. Além disso, eles se tornam mais complexos e variados conforme ela avança na idade pré-escolar, com o que aumenta também a duração do faz-de-conta. Assim, um pré-escolar menor (3 a 4 anos), geralmente, tem um número mais limitado de argumentos e as brincadeiras, conseqüentemente, tem uma menor duração, se comparado com um pré-escolar maior (6 a 7 anos).

O *conteúdo* da brincadeira é aquilo que a criança destaca como aspecto principal na realidade representada (atividades dos adultos). As crianças em

idades diferentes introduzem conteúdos distintos nos mesmos argumentos. O conteúdo principal das brincadeiras do *pré-escolar mais novo* (3 a 4 anos) é a *reprodução das ações reais dos adultos com objetos*. Nesse período, a criança repete várias vezes a mesma ação com os mesmos objetos. Por exemplo, ao brincar de comer ou “comidinha” (argumento), as crianças reproduzem as ações que os adultos executam, ao se alimentarem, fazendo uso de objetos. Por exemplo, cortar os alimentos com “facas”, cozinhar em “panelas” (conteúdos). Uma brincadeira muito comum nesse período são os bolinhos, feitos em forminhas diversas.

Nesse período, as crianças não costumam planejar, a priori, as brincadeiras. Elas surgem de acordo com o objeto que a criança tem na mão. Assim, se tiver um estetoscópio, provavelmente, brincar de médico ou se tiver uma boneca, brincar de mamãe-filhinho. Os conflitos entre as crianças são motivados, geralmente, pela posse do objeto com o qual se produz a ação. Devido a isso, muitas vezes dois motoristas dirigem o mesmo automóvel e duas mães preparam a comida, o que provoca uma mudança freqüente de papéis, motivada pela passagem do objeto de uma criança para outra.

O conteúdo principal das brincadeiras do *pré-escolar mediano* são as *relações entre as pessoas*. A criança não mais repete muitas vezes a mesma ação, mas a cada ação se segue outra. Tal ação não tem um fim em si. Serve para a criança expressar uma atitude em relação à outra pessoa, de acordo com o papel desempenhado. Ela buscará um parceiro para brincar, mas em caso da inexistência do mesmo, poderá realizar tal ação, por exemplo, com uma boneca, a qual conferirá determinado papel. Continuando com o mesmo exemplo anterior –

brincar de comer ou “comidinha”, aqui a criança cortará um alimento e servirá à mesa, para a sua convidada, que pode ser outra criança ou até mesmo uma boneca.

Mukhina (1996) destaca que os conteúdos vividos nesse período são fundamentais para o processo de constituição cultural da criança. A interpretação detalhada das relações entre os homens a ensina a observar as regras do seu grupo social. Além disso, permite que ela conheça a vida social dos adultos e compreenda melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.

As brincadeiras do *pré-escolar mais velho* têm como conteúdo principal o respeito às regras do papel que eles assumem ao brincar. A criança desse período cumpre rigorosamente as regras e insiste com os parceiros para que façam as coisas tal como são feitas na realidade, o que, geralmente, torna-se motivo de discussões freqüentes entre eles. Ainda tomando como exemplo o argumento de brincar de comer ou “comidinha”, nesse período, as crianças estão preocupadas em cumprir as regras de como se prepara uma refeição, como se serve, quem deve lavar as louças, entre outros.

Essas categorias favorecem a compreensão das peculiaridades das interações que ocorrem nas brincadeiras de faz-de-conta e de como elas são constitutivas das subjetividades das crianças que delas participam. Os argumentos e os conteúdos demonstram que as crianças compreendem cada vez melhor o mundo dos adultos. Nesse sentido, as diversas interações que ocorrem durante as brincadeiras representam uma oportunidade de crianças que se encontram em diferentes períodos da fase pré-escolar, contribuir de modos diversos para a composição de argumentos e conteúdos das brincadeiras, se co-construindo

coletivamente. Além disso, o fato das crianças vivenciarem experiências diferenciadas contribui para o enriquecimento desses elementos da brincadeira e, conseqüentemente, para o processo de constituição das crianças.

Mukhina (1996) apresenta outro constructo teórico relevante para a compreensão do processo de constituição cultural das crianças no faz de conta. Trata-se da classificação das relações dialógicas em dois tipos de relações: as relações lúdicas e as relações reais. O primeiro tipo diz respeito às relações estabelecidas na base do “faz-de-conta”, conforme, definido pelos parceiros. Dependem do argumento e do papel que cada um desempenha. O segundo tipo refere-se às relações que ocorrem entre as crianças em seus papéis de parceiros para realizar algo em comum. Essas relações permitem que as crianças discutam e definam os papéis, os argumentos, os conteúdos das brincadeiras, entre outros.

Lançando mão dos elementos conceituais e analíticos apresentados, objetivo no presente estudo compreender como as crianças co-constroem suas subjetividades, inseridas em seu contexto sócio-cultural, por meio das interações dialógicas que ocorrem nas brincadeiras. Neste sentido, focalizo os modos de participação das crianças, os significados construídos e sua origem, dando ênfase para a relação cultura-subjetividade presente em episódios de faz de conta.

5.3. Método

5.3.1. Participantes

Participaram deste estudo 16 crianças, sendo dez meninos e seis meninas, com idades variando de três anos e seis meses a cinco anos e sete meses, que freqüentavam, no ano de 2005, a turma de Educação Infantil, da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu.

5.3.2. Procedimento de coleta das informações

A coleta de informações foi realizada quinzenalmente, ao longo do ano letivo de 2005, em dois períodos distintos: março a junho e agosto a dezembro, perfazendo um total de 16 registros, com duração média de 2 horas cada.

O principal recurso utilizado foi o registro em vídeo das interações entre as crianças, durante as brincadeiras de faz-de-conta, que ocorriam no cotidiano da turma de educação infantil observada. Como forma de garantir a melhor captura possível das falas, utilizei também um gravador digital de voz. Visando compreender as falas no contexto onde eram produzidas, a cada nova coleta também registrei por escrito as atividades e eventos mais significativos ocorridos a cada dia, em um diário de campo, de modo a recuperar detalhes importantes da observação. Realizei as filmagens com uma câmara de vídeo digital, locomovendo-me de modo a acompanhar as brincadeiras, que na maioria das vezes, ocorreram na sala de aula e mais raramente, no terreiro da escola.

No início de cada filmagem registrava todas as crianças presentes naquele dia e as atividades que estavam acontecendo, de modo a capturar informações importantes acerca do cotidiano da turma. Quando chegava o momento das brincadeiras, cujo tempo era geralmente estipulado pela professora, focalizava a

filmagem num determinado grupo e prosseguia até o momento que percebia que a brincadeira tinha se encerrado e estava iniciando outra atividade. Da mesma forma procedi algumas vezes, quando por iniciativa própria, as crianças começavam a brincar em meio ao desenvolvimento de outras atividades. Em seguida, encaminhava-me até outros grupos para verificar quem estava brincando de modo a iniciar outra filmagem. Utilizava como critérios de seleção, os grupos com maior número de crianças envolvidas, que brincavam desempenhando papéis e que estavam iniciando uma determinada brincadeira. Mais raramente, iniciava a filmagem focando em uma única criança. Isso ocorria, quando percebia que ela iniciava uma brincadeira que provocava interesse em outras, mobilizando geralmente um grupo de crianças

Algumas vezes, a professora sugeria às crianças que brincassem no terreiro. Ela geralmente as acompanhava e participava das brincadeiras. Nessas ocasiões, optava por fazer registro intercalado, filmando ora um grupo, ora outro, prolongando o foco no grupo que brincava desempenhando papéis.

A decisão de interromper o registro era sempre definida por mim, que avaliava se um determinado segmento seria ou não profícuo para o objetivo pretendido. Ao término de cada filmagem, anotava no diário de campo, aspectos relevantes para a análise pretendida, detalhes das brincadeiras observadas, questões a serem discutidas com a professora, além de pistas que pretendia seguir nas filmagens seguintes.

5.3.3. Procedimentos de análise

O procedimento de análise do material videogravado seguiu as diretrizes da abordagem microgenética de matriz histórico-cultural, já descrita no capítulo 3, deste trabalho. Após cada filmagem, transcrevi as falas das crianças durante as brincadeiras. Nesses momentos, minha maior dificuldade foi a de compreender com nitidez o que as crianças diziam. Durante as gravações, algumas vezes, ocorreu a captação de muitos sons simultâneos, os quais, eventualmente se sobrepunham ao som da brincadeira registrada, tornando difícil o trabalho de transcrição. O gravador digital de voz foi muito importante nesse momento, ajudando-me a recuperar alguns trechos não capturados pela câmera. Geralmente, precisava ouvir uma fita, repetidas vezes, pausando a cada momento, de modo a compreender as falas, chegando, inclusive, em alguns momentos, a fazer a leitura labial. Nessa fase do trabalho, contei com a colaboração prestimosa da professora da turma, que lia as transcrições por mim realizadas e identificava possíveis equívocos da minha parte, principalmente, com relação à compreensão de algumas palavras ou expressões típicas do vocabulário das crianças da Ilha.

No percurso de construção da análise, li as transcrições dos diálogos produzidos pelas crianças em cada sessão de videogravação e os separei por episódios. Defino como episódio o tema das brincadeiras. Assim, uma mudança de tema configura um novo episódio. Após examinar várias vezes cada episódio, identifiquei as seqüências interativas e os turnos a serem analisados. Para isso, considerei os que continham momentos de interação entre as crianças e que apontavam os significados construídos, os modos de construção dos mesmos, a origem de tais significados e implicações para o processo de constituição cultural das crianças. Denomino de turno cada segmento do episódio, a partir do qual é

possível reconstituir uma seqüência interativa, num movimento de síntese (Amaral & Mortimer, 2006).

Apesar de não haver uma preocupação maior com a quantificação dos aspectos analisados, considero importante destacar que nas 16 sessões, identifiquei 51 episódios de faz-de-conta, em 36 dos quais ocorreram, unicamente, relações dialógicas entre crianças. Dentre esses últimos, selecionei oito para serem examinados neste estudo por considerar que os mesmos são ilustrativos das diferentes características tanto da estrutura como da dinâmica do processo de construção de significados pelas crianças observadas. Os demais episódios podem ser consultados no Anexo 3, deste trabalho. São episódios de menor duração ou no qual participam apenas duas crianças, com pouca interação entre os parceiros. Outros são variações sobre a mesma temática, como é o caso da brincadeira de casinha, com oito ocorrências; de ônibus, com seis ocorrências e de vender açaí, com cinco ocorrências. Esclareço ainda, que em meio às filmagens, apareceram muitas brincadeiras solitárias, as quais não serão objeto de análise neste trabalho.

Para analisar os modos de construção dos significados nas interações, considerei as categorias *relações lúdicas* e *relações reais*, propostas por Mukhina (1996) e classifiquei os papéis desempenhados pelas crianças em *personagens incorporados* e *projetados*, de acordo com a proposição de Góes (2000c, 2000d).

Para identificar os principais significados construídos, utilizei como categorias os elementos constituintes das interações dialógicas, propostas por Simão (2002, 2004a). Organizei os significados construídos em quatro grupos: significados sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro e sobre a relação eu-outro.

Classifiquei como *significados sobre o mundo*, todas as significações que o sujeito co-constrói acerca da realidade, “entendida como versão pessoal, datada e culturalmente contextualizada” (Simão, 2002, p. 86). A análise foi complementada com a identificação dos *argumentos* e *conteúdos* das brincadeiras, de acordo com Mukhina (1996). *Significados sobre si mesmo e sobre o outro* são as diferenciações simbólicas eu-outro que o sujeito faz constantemente a partir da sua interação com um outro, possibilitando, ao mesmo tempo, a *co-construção do si mesmo*, entendida como a “a construção da identidade, da noção de si como protagonista de uma história única, que dá um senso de unidade ao longo das mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento físico, de um nascimento não lembrado a um futuro não imaginado” (Leme, 2004, p. 112) e a *construção da idéia do outro*, como figura afetivo-cognitiva a respeito do qual o sujeito nutre a cada momento, diferentes expectativas. *Significados sobre a relação do si mesmo com o outro* são co-construções que o sujeito faz sobre como ele se relaciona com o outro, como ele o percebe (como um modelo a ser imitado ou não, como uma ameaça, como alguém que lhe inspira confiança, entre outros.). Isso ocorre porque na interação o outro pode ser fonte de inúmeras experiências para o sujeito, tais como gratificação, frustração, entre outros.

Realizei o exame das origens dos significados considerando aspectos do contexto sócio-cultural das crianças, conforme descritos no capítulo 3.

A relação cultura e subjetividade foi examinada a partir das noções de aproximação e distanciamento psicológico, diferenciação e experiência inquietante, conforme a proposição de Simão (2004b, 2007), descritas no início deste capítulo.

Considerando a importância de efetuar a caracterização qualitativa dos modos de construção de significados, optei por descrever também como as crianças se organizavam para brincar. Reitero que os nomes das crianças foram modificados, para resguardar-lhes a privacidade.

5.4. Resultados

Episódio 2: TOMANDO BANHO NA MARÉ

Sessão: 10^a

Data: 15/06/2005

Participantes: Clara (5,0¹³), Lucas (5;2), Marcos (4;1) e Paulo (5,0)

Lucas, Clara e Marcos brincam em um canto da sala. Clara está com uma boneca na mão e os meninos com alguns brinquedos, como barcos e peças de um jogo de montar. Clara inicia um diálogo com os meninos.

T1- Clara – Meu filho já sabe subir na árvore. Ele sobe e não cai.

T2- Lucas – Não cai? Então ele já sabe. Mas ele ainda não sabe tomar banho na maré.

T3- Clara – Sabe.

T4- Lucas – Então, vamos lá no igarapé ver se ele sabe.

T5- Clara – Vamos.

¹³ Os números dentro dos parênteses indicam as idades das crianças no início do ano letivo de 2005.

T6- Clara – (Levanta-se com a boneca na mão e acompanha Lucas, que se dirige a um outro canto da sala. Marcos e Paulo também o acompanham).

T7- Marcos – Ele vai é morrer afogado.

T8- Clara – Não vai não. Ele já sabe nadar.

T9- Marcos – Ela diz que o filho dela sabe tudo.

T10- (As crianças chegam no local proposto por Lucas e ele fala). Lucas – Isso que eu quero ver. Pronto, põe ele na água. Vamos ver se ele sabe tomar banho na maré. (Clara pega a boneca e vai colocando bem devagar no chão, como se a estivesse colocando na água).

T11- Lucas – Agora vem a água da maré. Olha a água chegando. Está ficando forte, forte.

(Todos olham para a boneca imóvel no chão).

T12- Lucas – É. O filho dela parece que não tem medo. Acho que ele já sabe tomar banho na maré.

Modos de construção dos significados

- ***Relações reais*** - as crianças não chegaram a combinar sobre o que iam brincar. Os acordos foram tácitos. Não conversaram sobre os significados atribuídos aos objetos e ações e nem mesmo sobre os papéis a serem desempenhados. Cada criança pegou um objeto e atribuiu-lhe um significado particular, porém, todos tacitamente aceitaram que a boneca era a “filha” de Clara. Não questionaram, sequer, o fato da menina denominar a boneca de filho e não de filha, como é comum entre as crianças. A brincadeira surgiu do desafio dos meninos acerca dos

“saberes” do filho de Clara, que se sentiu compelida durante todo o episódio a provar aos parceiros que o filho dela sabia realizar coisas que eles consideravam importantes para uma criança.

- *Relações lúdicas* - Lucas, Marcos e Clara mantiveram relações lúdicas durante toda a brincadeira, mas apenas a menina desempenhou um papel propriamente dito, no caso, um personagem incorporado (Góes, 2000c, 2000d) - o de uma mãe de uma criança ribeirinha que sabe fazer as coisas que as crianças desse lugar deveriam saber fazer. Apesar disso, a brincadeira só ocorreu pela insistência dos parceiros, que duvidaram das habilidades do filho dela e praticamente a impeliram a desempenhar tal papel. Embora eles não tenham desempenhado um papel específico, ao interagirem com Clara ampliaram a compreensão que ela tinha acerca dos fazeres de uma criança ribeirinha. Tanto Lucas, que propôs que o canto da sala era o igarapé, quanto Marcos, que sugeriu que o filho de Clara podia morrer afogado, mostraram ter conhecimento sobre essa prática cultural e complementaram o conteúdo do argumento da brincadeira, além de terem motivado a menina a brincar.

Os significados construídos

- *Significados sobre o mundo* – Neste episódio, o argumento dos participantes era o banho na maré, uma prática cultural da Ilha do Combu. O conteúdo principal da brincadeira era a relação entre os adultos e as crianças da Ilha. Vemos Clara desempenhando o papel de uma mãe ribeirinha que se orgulha dos conhecimentos

do filho, representado por uma boneca (T1 – Meu filho já sabe subir na árvore. Ele sobe não cai). Isso demonstra que subir em árvore é valorizado nesse contexto sócio-cultural e que as mães têm expectativas que seus filhos desenvolvam esse saber. As crianças que interagiram com Clara compreenderam que subir em árvore é um saber importante, mas que no contexto em que vivem, além desse saber, existem outros não menos importantes, como, por exemplo, saber nadar e tomar banho na maré. Além disso, as crianças conheciam os conteúdos da prática cultural representada na brincadeira. Sabiam por exemplo, que para tomar banho na maré, a pessoa precisa saber nadar e não ter medo da água profunda nem de correntezas. Sabiam também que é preciso saber subir em árvore para não cair. Que se aprende primeiro subir em árvore e depois a tomar banho na maré. Compreendiam que é preciso saber nadar para não morrer afogado e que quem sabe nadar não tem medo da maré.

- *Significados sobre o si mesmo e sobre o outro* – As crianças demonstraram pelas suas falas e ações que estavam tomando consciência da diferença entre o si mesmo e o outro. Isso pode ser percebido pelo uso do pronome possessivo *meu* e da contração *dela*. Quando os parceiros duvidavam de Clara, ela não se eximia de afirmar seus pontos de vista e afetos, que se convertia na defesa do filho (T3- Sabe./ T8-Vamos./ T8- Não vai não. Ele já sabe nadar). Ao precisar afirmar e explicitar suas perspectivas e seus afetos, Clara viveu estados internos tantos afetivos quanto cognitivos. Era como se ela precisasse defender o filho, alguém querido para ela e, ao mesmo tempo, mostrar que ele tinha conhecimento sobre as coisas. Lucas e Marcos, por outro lado, também construíram significados sobre si

e sobre o outro. Marcos, ao falar (T9 - Ela diz que o filho dela sabe tudo) e Lucas (T12- É. O filho dela parece que sabe tudo), viram Clara e o filho dela como dois “outros”, como figuras cognitivas e afetivas pelas quais nutriram diferentes expectativas durante toda a brincadeira.

- Sobre a relação do si mesmo como o outro- É interessante notar a significação que cada criança fez da sua relação com o outro na brincadeira. Clara ficava constantemente na expectativa do que os parceiros iam dizer. Ela esperava a ação deles, geralmente desequilibradoras, para iniciar uma comprovação e equilibrar-se novamente. Lucas e Marcos, por outro lado, desafiavam Clara, constantemente, e ficavam vendo como ela reagiria diante dos conflitos. Essa tensão presente no diálogo entre as crianças levou a reconstruções afetivas e cognitivas nos atores.

A origem dos significados - A partir do estudo do contexto sócio-cultural da Ilha do Combu, apresentado no Capítulo 4, é possível inferir que os significados construídos pelas crianças nessa brincadeira advêm de suas experiências com árvores e com marés e das interações com os adultos da Ilha do Combu que cuidam delas e as educam.

A relação cultura e subjetividade

Os significados não foram construídos por uma única criança. Eles são resultados das interações que incluem sujeitos em papéis complementares: a mãe

que diz que o filho dela sabe fazer as coisas e os “outros” que duvidam e pedem que ela comprove.

A expressão dos significados indica que eles foram internalizados pelas crianças, passando a constituir a subjetividade das mesmas. Como observaram Vygotsky (1984/1998), Valsiner (1997, 1998, 2000) e Simão (2007), a internalização dos significados implica um distanciamento das situações reais, a possibilidade de pensar sobre as suas interações com estas situações independente de experimentá-las diretamente.

Vejo que a experiência vivida por Clara na brincadeira pode ser classificada como inquietante ou instigante (Simão 2004b). A menina tinha uma expectativa, que se apresentava como uma certeza a respeito dos conhecimentos do filho e as dúvidas, de Lucas e Marcos para com ela, a surpreenderam e a instigaram. As falas dos parceiros de brincadeiras foram sempre no sentido de provocar e ferir as expectativas do “mim mesmo” em Clara e a provocá-la cognitivo e afetivamente a fazer distinções entre as suas crenças e as crenças deles.

Como observou Simão (2002, 2004a, 2004b), os significados incluem dimensões cognitivas e afetivas das interações dos sujeitos. Isso pode ser verificado nesse episódio, quando, por exemplo, Clara diz que o filho dela sabe subir em árvore, sabe nadar e Lucas, depois de colocá-lo na água diz que ele não tem medo da maré.

No episódio analisado, é possível verificar como o faz-de-conta favorece a simbolização e, conseqüentemente, o distanciamento psicológico das situações concretas imediatas. Nesse sentido, essa atividade contribui para a relativa

autonomia do sujeito em relação ao seu contexto sócio-cultural (separação inclusiva) porque abre espaço para a criatividade.

Ao agirem e tecerem considerações, aprovações e reprovações durante a brincadeira, Clara, Lucas e Marcos demonstraram como estão experimentando subjetivamente o contexto sócio-cultural em que vivem e dando-lhe significado a cada instante.

Episódio 3: BRINCANDO DE ASSAR PEIXE

Sessão: 14^a

Data: 23/08/2005

Integrantes: Alice (5;7), Carol (5;2), Clara (5;0), Mariana (3;11) , Paulo (5;0) e Júlio (3,8).



FIGURA 29 – Brincando de assar peixe 1

Carol prepara um “fogo” com pedras, pedaços de telha e folhas em cima de uma cadeirinha. Coloca um encosto de uma carteira que ela recolheu no terreiro para representar a grelha e começa a “assar” raízes, fazendo de conta que são peixes. Clara se aproxima de Carol:

T1- Carol – Clara, vamos assar os peixes? (Carol e Clara começam a fazer-de-conta que estão assando peixes. Mariana, que brincava de irmã com Alice também se aproxima e pede um peixe de Carol).

T2- Mariana – Me dá um peixe? (Carol dá uma raiz à Mariana).

T3- Carol – Tem que escamar. (Mariana faz-de-conta que está escamando o peixe. Alice se aproxima e fica olhando as outras crianças prepararem o peixe).

T4- Alice – Já está pronta a bóia?

T5- Mariana – Não. Tem que escamar.

T6- Alice – Que peixe é esse?

T7- Mariana – É mapará.

T8- Carol – (Coloca as raízes em cima do “fogo”. Dá um tempo e fala) – Pronto. Já está assado. (Em seguida, oferece um pouco de peixe assado à Alice que faz-de-conta que come e, na seqüência, dá um pouco à Clara).

T9- Clara – Vizinha, essa comida estava tão gostosa, depois eu volto pra comer a sobremesa. (Clara se distancia do grupo. Carol e Alice começam a distribuir “peixe assado” para as demais crianças. Paulo e Júlio se aproximam do grupo e Carol oferece um “peixe” a eles, que fazem-de-conta que comem).

T10- Paulo – Eu quero mais.

T11- Júlio – Eu também

T12- Mariana - Eu quero mais.

T13- (Alice dirige-se à Carol e fala) – Dá só um pra cada. (E dirigindo-se a Paulo, exclama) – Toma, vai-te embora. Não tem mais, menino.

T14- Carol – Pode dar pra ele.

Modos de construção dos significados

- ***Relações reais*** – O enredo da brincadeira foi iniciado por Carol, uma das meninas com mais idade da turma (5;4) e mantido por ela durante todo o episódio. Carol “preparou o fogo” para “assar os peixes”. Ao ver Clara se aproximar a convidou para brincar e a menina aceitou o convite. Mariana chegou depois e também entrou na brincadeira. Alice, Paulo e Júlio também se aproximaram do grupo e começaram a brincar. As crianças não chegaram a discutir acerca dos papéis a serem representados e nem dos significados atribuídos aos objetos.

- ***Relações lúdicas*** – Neste episódio temos quatro personagens incorporados: Carol que fez o papel de um adulto que assa e distribui peixe. Alice, que desempenhou o papel de ajudante de Carol. Clara que fez o papel da “vizinha” e Mariana, Paulo e Júlio, que representaram as pessoas (crianças, talvez) que eram alimentadas. Carol atribuiu significados aos objetos (cadeirinha da sala/fogão; um encosto de cadeira/grelha; pedras, pedaços de telha e folhas/carvão e raízes/peixes). Com exceção da cadeira, todos os demais objetos foram recolhidos por Clara no terreiro da escola.

Os significados construídos

- *Sobre o mundo*- Observa-se que o contexto sócio-cultural da Ilha do Combu está bem refletido nesse episódio. O argumento da brincadeira é assar peixes, uma atividade típica dos moradores da Ilha. Crianças bem pequenas já conhecem as regras dessa atividade (conteúdo). Sabem que para assar um peixe, é necessário, primeiramente, escamá-lo e preparar o fogo. Compreendem o que é escamar. Sabem também que após colocar no fogo é preciso dar um tempo para o peixe assar e só depois comer. Utilizam o significado de bóia para comida, o que não é comum a todos os lugares. Além disso, demonstram conhecer nomes de peixes típicos da Amazônia, como é o caso do mapará, largamente utilizado como alimento na Ilha.

- *Sobre o si mesmo e sobre o outro* – vemos nesse episódio que cada criança buscava atingir seus objetivos. Carol queria fazer o fogo, assar o “peixe” e repartir. Clara, Mariana, Paulo e Júlio queriam conseguir um pouco de “peixe” e, depois que comeram e viram que ainda não estavam saciados, queriam mais. Alice, que tinha quase a mesma idade que Carol e era a criança mais velha da turma, ao que parece, queria supervisionar o preparo e a distribuição do “peixe”. Ao buscar atingir seus objetivos na interação social, cada criança colocava-se na posição de um eu diferente do outro. Carol representava a figura afetiva pela qual as crianças nutriam as expectativas de conseguir um “pouco de peixe” –“Será que esse outro vai me dar peixe ou não?”, poderiam pensar Clara, Mariana, Paulo e Júlio. Já Alice, mais velha, e com a construção do si mesmo já mais bem

desenvolvida que os demais, apresentava uma postura diferente. Colocava-se o tempo todo em uma posição de fiscalizadora das ações de Carol. Ela não pedia “peixe” como as outras crianças, mas perguntava sobre o andamento do preparo do “peixe” e dava ordens à Carol (T.4- Já está pronta a bóia?; T 6- Que peixe é esse?; T 12- Dá só um pra ele). Isso mostra que essas crianças estão construindo significados sobre si mesmos e sobre os outros.

- Sobre a relação do si mesmo com o outro- podemos analisar essa construção de significados a partir de diversas perspectivas. Alice e Clara percebem Carol como uma companheira. Alice procura o tempo todo estar no mesmo nível de compartilhamento que Carol. Clara parece ver em Carol uma figura afetiva importante, a ponto de chamar-lhe de “vizinha”, elogiá-la e dizer-lhe que volta pra comer a sobremesa (T9- Vizinha, essa comida está tão gostosa, depois eu volto pra comer a sobremesa). Mariana, Paulo e Júlio vêem Carol como alguém que satisfaz sua necessidade de alimento. Alice vê Paulo como uma ameaça à economia do alimento (T12- Toma, vai-te embora. Não tem mais menino).

A origem dos significados – a partir do estudo do contexto sócio-cultural da pesquisa, atribuo a origem dos significados construídos às experiências das crianças que presenciam seus pais constantemente assarem peixes, chamarem comida de bóia e receberem visita de vizinhos. A preocupação de Alice em racionar a distribuição do peixe (T13– Dá só um pra cada./ – Toma, vai-te embora. Não tem mais, menino.) reflete algo que é comum na Ilha – a escassez do pescado também verificado no estudo do contexto, anteriormente relatado.

A relação cultura-subjetividade

A análise desse episódio indicou que significados importantes presentes no contexto sócio-cultural das crianças que participaram da brincadeira foram internalizados, passando a constituir as subjetividades das mesmas. Mostrou ainda que os mesmos não foram construídos apenas por Carol, que iniciou a brincadeira, mas cada um, a seu modo, contribuiu para a realização de uma ação conjunta.

Comportamentos como o que foi manifestado por Carol na brincadeira podem ser um indício de que, nessa comunidade, apesar das pessoas terem poucos recursos materiais, sabem compartilhar, repartir, esperar sua vez e aceitar as regras. As dimensões afetivas do processo de construção de significados também podem ser vistos no comportamento de Clara ao se dirigir à Carol. Quando ela diz: (T9- Vizinha, essa comida estava tão gostosa...) revela uma afetuosidade pela personagem que estava assando e distribuindo os “peixes” e denuncia até um valor. Numa comunidade onde é difícil encontrar os vizinhos, existem relações amistosas de vizinhança. Clara, que não era vizinha de fato de Carol, em vez de chamá-la de vizinha poderia ter dito, por exemplo, “Querida, essa comida estava tão gostosa...”.

Episódio 4: BRINCANDO DE IRMÃS

Sessão: 14^a

Data: 23/08/2005

Integrantes: Alice (5;7) e Mariana (3;11)



FIGURA 30 – Brincando de irmãs

As crianças retornam do terreiro, onde brincavam. Ao chegar à sala de aula, Alice fala alguma coisa à Mariana. Mariana olha no rosto de Alice e as duas iniciam uma brincadeira. Alice coloca duas cadeirinhas em frente a um cartaz que a professora havia fixado na parede, no qual está escrito os numerais de 1 a 10 e diz à Mariana que ela (Alice) será a irmã mais velha e Mariana a mais nova. Mariana nada diz e senta numa das cadeirinhas. Alice senta, em seguida, na outra. As duas meninas olham fixamente para o cartaz, como se estivessem assistindo televisão. De repente, Alice se dirige à Mariana:

T1- Alice – Mana, olha o que está passando.

T2- (Mariana olha para o cartaz, levanta da cadeira, dirige-se até o cartaz e contorna com os dedos o numeral dez. Em seguida, também utilizando os dedos, conta de 1 a 10).

T3- Alice – Não passa o dedo. Tu não sabe que suja a televisão?

T4- (Mariana se dirige até um grupo de meninos que brincam de cavalgar).

T5- (Alice corre em direção a ela). – Volta aqui. Sai da rua. Tu não sabe que não se deve viver na rua?

Modos de construção dos significados

Relações reais – Neste episódio, Alice, a menina com mais idade da turma, convidou Mariana, a mais nova, para brincarem de irmãs. Alice organizou toda a brincadeira e Mariana aceitou tacitamente as proposições e ações de Alice.

Relações lúdicas – Ficou evidente que Alice desempenhou o papel da irmã mais velha e Mariana o da irmã mais nova (personagens incorporados). Fazia parte do papel da irmã mais velha tomar cuidados e iniciativas para com a mais nova e do papel da mais nova desobedecer às ordens e comandos da mais velha, fingindo não entender e fazendo coisas para provocá-la. Alice atribuiu significado aos objetos (cadeirinhas da sala de aula/cadeiras e o cartaz com numerais/aparelho de televisão). Além disso, atribuiu o significado de rua ao espaço interno da sala de aula.

Os significados construídos

- ***Sobre o mundo***- O argumento da brincadeira de faz-de-conta era assistir televisão, uma prática de boa parte dos moradores da Ilha. No estudo sobre o contexto sócio-cultural verifiquei que praticamente metade das famílias das crianças investigadas tinha aparelho de televisão em casa e as famílias que não tinham costumavam reunir na casa de parentes ou de algum vizinho mais próximo para assistir televisão, principalmente novelas e jogos de futebol. O conteúdo principal eram as relações entre duas irmãs, uma mais velha e outra mais nova. A

mais velha tomando cuidado e iniciativas para com a mais nova e esta última, mais livre e solta, fingindo não entender a mais velha e fazendo coisas para provocar a repreensão. Alice demonstrou conhecer bem o conteúdo da prática cultural de assistir televisão. Sabia como as pessoas se comportam e interagem diante de um aparelho de televisão ligado, geralmente, comunicando aos outros o que estão assistindo e procurando envolvê-los e obter companhia (T1– Mana, olha o que está passando). Além disso, sabia do cuidado que se deve ter com o aparelho. (T3- Não passa o dedo. Tu não sabe que suja a televisão?)

Outro aspecto interessante era que Alice sabia o que era uma rua e que esse não era um bom lugar para uma criança pequena viver (T5 – (...) Volta aqui. Sai da rua. Tu não sabe que não se deve viver na rua?). Sabendo que na Ilha não tem ruas, essa fala talvez indique o conhecimento que ela tinha da vida na cidade, fruto das viagens, com a família, à cidade de Belém.

- *Sobre o si mesmo e sobre o outro* – nesse episódio, vemos que Alice estava descentrada de seu eu, fazendo o papel de um “outro”, uma irmã mais velha preocupada em educar uma irmã mais nova. Mariana, por sua vez, também parecia estar descentrada do seu “eu”, representando uma irmã mais nova, teimosa e desobediente, que apesar de perceber Alice como um “outro”, não dava muita importância para suas intervenções. Alice, por sua vez, via Mariana como um “outro”, uma criança a ser educada e nutria diferentes expectativas afetivas e cognitivas com relação a ela. Queria a companhia dela para assistir televisão. Quando ela falou para Mariana (T.1- Mana, olha o que está passando), era como se dissesse, “Vem cá, mana, vem assistir esse programa comigo”. Queria que ela

fosse cuidadosa com o aparelho de televisão (T3- Não passa o dedo. Tu não sabe que suja a televisão?). Queria também que Mariana soubesse que a rua não era um bom lugar para uma criança ficar (T5 – Volta aqui. Sai da rua. Tu não sabe que não se deve viver na rua?).

- Sobre a relação do si mesmo com o outro - Alice se relacionou com Mariana como uma irmã mais velha que estava todo tempo colocando limites para uma irmã mais nova (T3- Não passa o dedo. Tu não sabe que suja a televisão?! T5- Volta aqui. Sai da rua. Tu não sabe que não se deve viver na rua?) e Mariana como uma irmã mais nova, cujo prazer era desobedecer as determinações da mais velha (Alice).

A origem dos significados - Além da experiência das crianças com a televisão, os significados explicitados neste episódio originaram-se também das interações com os adultos da comunidade que deviam dizer-lhes, em casa, que tivessem cuidado e não sujassem a televisão, um aparelho que custa caro. A fala de Alice para que a “irmã” não fosse pra rua pode ter suas origens nas experiências das crianças com a cidade de Belém. No estudo apresentado no capítulo anterior verifiquei que todas as crianças da turma de educação infantil conheciam essa cidade. É possível que Alice, numa de suas viagens à capital, tenha ficado algum tempo na rua ou olhando a rua e um adulto pode ter lhe alertado do perigo que isso representa numa grande cidade.

A relação cultura-subjetividade

Neste episódio vemos que as crianças externalizaram significados que foram internalizados no seu grupo cultural acerca de experiências compartilhadas neste contexto - a Ilha do Combu e no contexto urbano - a cidade de Belém-Pará. Alice demonstrou nessa brincadeira um distanciamento das situações reais e foi capaz de pensar sobre elas e recriá-las por meio da brincadeira (transformou cartaz em aparelho de televisão e sala de aula em rua) evidenciando com isso uma relativa autonomia em relação ao seu contexto de vida imediato.

As dimensões cognitivas e afetivas dos significados, fruto das interações dos sujeitos, estão bem evidentes nesse episódio. Alice demonstrou ter cuidado e afeto com a “irmã mais nova” durante toda a brincadeira. Preocupou-se também em ensinar regras a ela para que protegesse os objetos e a si própria. Isso pode ser um indicativo que está em curso em Alice o desenvolvimento de uma subjetividade amorosa, cuidadosa, que se preocupa com a conservação dos objetos e com o bem-estar das pessoas.

Episódio 5: PREPARANDO UMA POQUECA

Sessão: 10^a

Data: 08/11 /2005

Integrantes: Carol (5;2), Lúcia (4;4) e Sara (4;1).

Carol, Lúcia e Sara organizam-se para brincar. Carol fala que quer ser a mãe. Lúcia e Sara ficam caladas, parecendo aceitar a proposição de Carol. Ela coloca algumas peças emborrachadas de um jogo de montar em cima de uma mesinha da

sala de aula. Dirige-se até o terreiro da escola e retorna com um copo descartável com areia dentro. Lúcia e Sara acompanham os movimentos de Carol. Carol coloca a areia em cima de uma peça do jogo, mexendo primeiro com um pedaço de graveto e depois com as mãos.

T1- Sara – Mamãe, o que a senhora tá fazendo?

T2- Carol – Poqueca¹⁴.

T3- Sara – A senhora vai pegar camarão?

T4- Carol – Eu vou e vocês vão comigo. Lúcia, me dá essas folhas de cacau ali. (Lúcia demonstra não entender ao que ela está se referindo e fica sem saber o que pegar).

T5- Carol – Aquelas folhinhas ali! (Apontando para uns papéis de bala que estavam dentro de uma caixa de madeira. Lúcia pega os papéis e entrega à Carol).

T6- Carol – Pronto, agora eu vou fazer a poqueca.

T7- Sara – Mamãe, a senhora já comprou o babaçu?

T8- Carol – Já. Tu não tá vendo? (apontando para a areia) – Teu pai trouxe ontem do Porto da Palha. (Carol coloca o papel em cima da mesa e com um pouco de areia dentro. Em seguida, começa a torcer as pontas de um dos lados, formando uma espécie de trouxa. Lúcia corre em direção a ela. Carol fala para Lúcia). – Minha filha, vá procurar um fio. (Lúcia sai correndo pela sala em busca de um fio).

¹⁴ Poqueca é a isca colocada dentro do matapi para atrair os camarões. Trata-se de uma trouxinha, geralmente feita com folhas de cacau. Dentro é colocado farelo de babaçu para atrair os camarões. Amarra-se a trouxinha com fibra de miriti (buriti) e esta fica presa na tampa do matapi pelo lado de dentro, fechando a armadilha.

T9- Lúcia – Mamãe, não achei.

T10- Carol – Procura, procura. Vai ver se não tem lá na casa da vizinha. (Lúcia dirige-se até outra mesinha onde crianças brincam de construção e fala alguma coisa à Mariana, que montava uma casinha, fazendo-de-conta que está perguntando alguma coisa à vizinha. Depois retorna ao grupo).

T11- Lúcia – Eu não achei, mamãe.

T12- Carol – Então eu vou amarrar assim mesmo. (Carol torce ainda mais uma das pontas do embrulho. Pega uma peça do jogo de montar e dirige-se para baixo da mesinha. Coloca a peça no chão, fazendo-de-conta que o chão é a água e a peça do jogo de montar é o matapi. Em seguida, fala dirigindo-se à Lúcia). –Vou colocar essa poqueca no matapi e pegar muito camarão. (Lúcia sorri e acompanha tudo com muita atenção).

T13- Sara – Oba! Oba! Vamos comer camarão.

T14- Lúcia – Eu quero comer camarão.

T15- Carol – Eu vou pegar muito camarão pra vocês, minhas filhas. (Sai do grupo e dirige-se até um grupo de crianças que brincam com um jogo de quebra-cabeça).

Modos de construção dos significados

- ***Relações reais*** – Nesse episódio, Carol, uma das meninas com mais idade da turma, iniciou e conduziu toda a brincadeira. As meninas mais novas, Lúcia e Sara a acompanharam. Carol disse que queria ser a mãe, as outras duas meninas aceitaram e começaram a brincar com Carol, interagindo com ela em papéis complementares.

- **Relações lúdicas** – Carol desempenhou o papel da mãe; Lúcia e Sara desempenharam o papel de filhas (personagens incorporados). Carol atribuiu significados à maioria dos objetos (chão/água; peça emborrachada de um jogo de montar/matapi; areia/babaçu; papéis de bala/folhas de cacau) e as outras crianças acataram. Sara complementou explicitando um significado, que não parecia evidente para as crianças (areia/babaçu). Todas as crianças, desde o início do episódio demonstraram conhecer o enredo proposto por Carol e prepararam conjuntamente a “poqueca”.

- **Os significados construídos**

- **Sobre o mundo**- O argumento da brincadeira de faz-de-conta foi o preparo de uma poqueca para pegar camarão, uma prática cultural da Ilha do Combu. Carol demonstrou conhecer muito bem essa prática. Conhecia todos os ingredientes necessários e o modo de preparar uma poqueca. Além disso, sabia como colocá-la no matapi para pegar os camarões e de onde vinha o farelo de babaçu que os ilhéus utilizavam para colocar dentro da poqueca. (T8- Teu pai trouxe ontem do Porto da Palha¹⁵). As outras crianças também demonstraram que conheciam esses significados e por isso, puderam atuar em papéis complementares.

- **Sobre o si mesmo e sobre o outro** – Neste episódio, vemos que a construção da representação do si mesmo e do outro é algo bem marcante na fala de Carol, como

¹⁵ Porto da Palha é uma localidade em Belém onde os ilhéus vendem, cotidianamente, os seus produtos.

por exemplo, no turno 4 (Eu vou e vocês vem comigo = O si mesmo e os outros) e em outros vários momentos (T. 6- Pronto, agora eu vou fazer a poqueca/ T14 – Então, eu vou amarrar assim mesmo. Eu vou colocar essa poqueca no matapi e pegar muito camarão/ T18- Eu vou pegar muito camarão pra vocês, minhas filhas). Lúcia e Sara também demonstraram em seus diálogos com Carol que estão desenvolvendo a construção do si mesmo (T 13- Lúcia – Eu não achei mamãe/ T17 – Sara- Eu quero comer camarão).

- Sobre a relação do si mesmo com o outro – Carol se relacionou com as outras crianças sempre na perspectiva de compartilhamento. Percebendo-as como crianças espertas e companheiras que poderiam ajudar-lhes num projeto traçado por ela para preparar uma isca e com ela obter alimentos para sua família. Às vezes se mostrava de certo modo rigorosa com os parceiros (T8- Já. Tu não tá vendo?). Em outros momentos, chegava a pressionar-lhes (T12-Procura, procura). Lúcia e Sara, por outro lado, se mostravam tranqüilas, à vontade e alegres com Carol, perguntando sobre o andamento da pescaria, ajudando-a na sua realização e sorrindo depois que viram que tinham conseguido conjuntamente preparar a poqueca e que podiam agora pescar o camarão para comerem.

A origem dos significados – os significados presentes nessa brincadeira tiveram suas origens nas experiências cotidianas das crianças, que viam os adultos do lugar prepararem poqueca para utilizarem na pesca do camarão com o matapi. Esta era uma das principais atividades econômicas e meio de subsistência dos ilhéus do Combu. Originaram-se também das interações das crianças com os

adultos da comunidade que deviam lhes mostrar e/ou dizer de onde provinham os ingredientes necessários para o preparo de uma poqueca.

A relação cultura-subjetividade

Esse episódio revelou como as crianças a partir de uma junção de objetos re-significados criaram conjuntamente algo que até então não existia. Mostra as crianças desempenhando papéis complementares: a mãe empenhada em preparar uma poqueca e os filhos dispostos a ajudá-la

Carol se mostrou desde o início do episódio como uma mãe comprometida em preparar um instrumento que a ajudasse obter alimentos para seus filhos. Mostrou-se disposta a enfrentar todos os obstáculos para conseguir seu intento (T13 – Lúcia- Não achei mamãe./ T14 – Carol – Então eu vou amarrar assim mesmo. Providenciou todos os materiais necessários para tal e colocou os “filhos” para lhe ajudar, mostrando sempre se importar com a companhia deles (T4 – Vou e vocês vão comigo).

As relações de vizinhança aparecem mais uma vez neste episódio. Ao ver que Lúcia não encontra o fio para amarrar a poqueca, Clara sugere para a “filha” (T12 -... Vai ver se não tem lá na casa da vizinha).

A aproximação e o distanciamento das situações concretas também estão bem evidenciados nesse episódio. As crianças tratam-se como mãe e filhas e não como se tratam na vida real. Lúcia e Sara tratam Carol como “senhora” e “mamãe” e a obedecem. Carol trata-as como “minhas filhas”, pede ajuda, dá ordens, providencia comida).

Episódio 6: VENDENDO AÇAÍ EM BELÉM**Sessão: 10ª****Data: 15/06/2005****Integrantes: Alice (5;7), Carol (5;2) e João (4,2)**

João, Alice e Carol brincam em um canto da sala. Alice está com uma boneca no colo. Carol pega o cesto de lixo da sala e dirige-se a João.

T1- Carol – Mano, mano, vamos vender açaí em Belém.

T2 - João – Não vou. Estou com sono.

T3 – Carol – Tu não dormiste bem essa noite?

T4 - João – Não.

T5- Alice – Ele caiu da rede.

T6- Carol – Caiu da rede?

T7- Alice – Caiu e não dormiu mais.

T8- João – Cala a tua boca.

T9- Carol – Então vamos vender açaí. Pega a rasa, meu filho.

T10- João – Eu? Não posso. Está pesada, ainda sou pequeno.

T11- Alice – Mas já pode com uma rasa. Pega logo.

T12- Carol – Pega e vem comigo, que eu vou buscar o dinheiro pra pagar o barqueiro.

T13- Alice – Mana, eu posso ir também?

T14- Carol – Pode. Vem, que eu já vou pegar o barco. (Carol se dirige até um canto da sala, reúne algumas cadeirinhas para fazer de conta que é o barco e age

como se estivesse embarcando. Em seguida faz-de-conta que está falando com alguém.) – Bom dia, “Seu Élcio¹⁶”. (Ela mesma responde) - Bom dia! (E fala, dirigindo-se à Alice e João) – Vocês não vão entrar?

T15- (Alice e João também fazem-de-conta que entram no “barco”).

T16- Carol – Vamos pra Belém. (As crianças sentam nas cadeirinhas e fazem de conta que estão viajando, olhando para os lados como se estivessem olhando o rio)

T17- João – Olha o barcão do “Seu Morcego”¹⁷. Quando eu crescer, vou ter uma rabetinha¹⁸ bem bonita.

T18- Alice – Pra quê?

T19 João – Pra passear no rio

T20- Carol – Pronto. Chegamos. Faz-de-conta que aqui é Belém. Eu vou vender o açaí. Me esperem aí que eu já volto.

Modos de construção dos significados

- **Relações reais** – as crianças não combinaram, a priori, sobre o que iam brincar. Carol ao ver o cesto de lixo da sala e imaginar uma rasa teve a idéia de brincar de vender açaí. Alice e João (que eram irmãos na vida real) aceitaram as proposições de Carol e iniciaram com ela uma brincadeira

¹⁶ Seu Élcio era o barqueiro, contratado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, para fazer o transporte das crianças de casa para a escola e vice-versa.

¹⁷ “Seu Morcego” é o codinome de um morador da Ilha.

¹⁸ Rabetinha é o diminutivo de rabeta, nome dado a uma pequena embarcação motorizada, muito utilizada pelos ribeirinhos da Amazônia.

- **Relações lúdicas** — Carol, Alice e João brincaram de irmãos, que iam à cidade vender açaí. Carol desempenhou o papel de vendedora de açaí, Alice e João de ajudantes (personagens incorporados). Carol atribuiu os significados aos objetos: (cesto de lixo/rasa; cadeirinhas reunidas/barco; canto da sala/Belém) e criou um personagem “Seu Élcio” que era o nome do barqueiro da escola. João imaginou um barco, que seria o “barcão do Seu Morcego”, um barqueiro do lugar.

Os significados construídos

- **Sobre o mundo**- O argumento da brincadeira é a venda de açaí, a principal atividade econômica da Ilha. O conteúdo são as relações entre as pessoas durante o transporte do produto até o local de venda – a cidade de Belém.

- **Sobre o si mesmo e sobre o outro** – Este episódio é rico para mostrar como ocorre a diferenciação entre o si mesmo e o outro. Vemos que as crianças conseguem se afastar do “si mesmo”, tornar-se personagens/ “outro” e retornar ao “si mesmo”. João, por exemplo, apesar de já estar brincando de irmão, ao ser denunciado pela irmã na vida real que havia caído da rede (segundo informação da professora, a irmã, que era mais velha que o menino, havia informado a ela que o mesmo, realmente, havia caído da rede, na noite anterior), retornou ao si mesmo e disse (T8 – Cala a tua boca). Em outro momento, quando Carol sugeriu que ele, o mais novo dos três irmãos, levasse a rasa, novamente retornou ao si mesmo, se indignou e disse (T10 – Eu? Não posso. Está pesada, ainda sou pequeno). Vemos

nessa frase de João: “Ainda ‘sou’ pequeno” um forte indício de construção de identidade pelo menino. Em mais um momento da fala de João fica claro a construção da noção do si mesmo e do outro. Quando eles estão “passeando no rio”, ele fala ora como personagem/outro, ora como si mesmo. Ao fazer de conta (personagem/ irmão que vai vender açaí) que está vendo os barcos, ele diz (T.18- Olha o barcão do “Seu Morcego”...). No mesmo instante, ele diz (si mesmo): (T. 18-... Quando ‘eu’ crescer, eu vou ter uma rabetinha bem bonita). Carol que parecia bem descentrada do seu eu, nesse momento retorna ao si mesmo (T20-... Faz de conta que aqui é Belém).

- Sobre a relação do si mesmo com o outro -- Carol se relacionou com Alice e João como a irmã mais velha, que era a responsável pela venda do açaí e os dois eram seus ajudantes. Alice, que na vida real era irmã de João, no início teve certa dificuldade de lidar com o irmão como um “outro”, mas depois brincou com o irmão como um “outro”.

A origem dos significados – os significados construídos nessa brincadeira tiveram suas origens nas experiências cotidianas das crianças, que viam os adultos partirem da Ilha em direção à Belém para vender o açaí que colhiam. Originaram-se também das interações dialógicas com os adultos que deviam lhes dizer como eram as viagens até Belém para vender o açaí.

A relação cultura-subjetividade

Como afirma Simão (2002, 2004a), os elementos das interações dialógicas, embora estejam, temporariamente e contextualmente, ligados, jamais se fundem. Nesse episódio isso fica bem nítido. Alice, Clara e João, por estarem em relação, movimentam-se em constante aproximação e distanciamento do real.

Episódio 7: ARRUMANDO O FILHO PRA IR À ESCOLA

Sessão: 10ª

Data: 15/06/2005

Integrantes: Mariana (3;11) e Júlio (3,8)



FIGURA 31 – Arrumando o filho pra ir à escola

Mariana brinca com uma boneca. De repente, abandona o brinquedo e se dirige a Júlio que brinca com um carrinho.

T1- Mariana – Meu filho, vou te levar pra escola. Tu vai estudar.

T2 – Júlio – Eu quero brincar

T3- Mariana – Brinca comigo. Vamos pra escola. Vou te arrumar. (Pega um pente de brinquedo da caixa de brinquedos da sala e começa a pentear o cabelo de Júlio).

T4- Júlio – Mamãe, eu vou levar meu carrinho.

T5- Mariana – Pode levar. Vou pegar teu café. (Afasta-se, vai até a caixa de brinquedos, pega uma xícara de brinquedo e oferece a Júlio, que faz-de-conta que bebe).

T6- Júlio – Já bebi.

T7- Mariana – Então, vamos lá pra beira pegar o casco. (Mariana pega na mão de Júlio e se encaminha para um outro canto da sala. Pega duas cadeirinhas, coloca uma atrás da outra e apontando para uma das cadeirinhas, fala pra Júlio:) – Entra no casco. (Júlio senta numa das cadeiras e Mariana na outra. Ficam um tempo lá. Em seguida, Mariana fala:) – Chegamos na escola, meu filho. Vem estudar.

T8- Júlio – Eu vou ficar aqui?

T9- Mariana – Depois venho te buscar. Tchau. (Mariana se afasta e vai brincar com crianças de outro grupo. João fica um pouco lá, depois também se encaminha para outro grupo).

Modos de construção dos significados

Relações reais – Mariana, a menina mais nova da turma convidou Júlio, o menino mais novo da turma, para brincarem de mamãe-filhinho. O menino relutou, parecendo que estava bem satisfeito brincando com seu carrinho. Mariana insistiu e foi logo providenciando um pente para penteá-lo e para contentá-lo aceitou que

ele levasse consigo seu carrinho. Júlio, por sua vez, ao aceitar brincar com Mariana contribuiu como um parceiro, desempenhando ações complementares que possibilitaram o faz-de-conta.

- **Relações lúdicas** – Mariana desempenhou o papel de uma mãe que arrumava seu filho pra levá-lo à escola e Júlio o papel do filho (personagens incorporados). Mariana criou todo o enredo da brincadeira e atribuiu os significados aos objetos (pente de brinquedo/pente; xícara de brinquedo/xícara; cadeirinhas/casco; um lugar da sala/ escola) e incentivou Júlio a desempenhar ações lúdicas (“beber café”, “navegar de casco” e “ficar na escola”).

- **Os significados construídos**

- **Sobre o mundo**- O argumento da brincadeira de faz-de-conta foi o preparo de uma criança para levá-la à escola e a condução da mesma até esse local, prática cultural comum na maioria das sociedades contemporâneas e que nas comunidades ribeirinhas, assume configurações específicas. Mariana, apesar de muito jovem demonstrou conhecer muito bem o conteúdo dessa prática social. Na brincadeira com Júlio realizou todas as ações que as mães ribeirinhas, de um modo geral, realizam para encaminhar seus filhos à escola, o que envolve cuidados, alimentação, transporte e a separação do universo familiar.

- **Sobre o si mesmo e sobre o outro** – Este episódio também ilustra muito bem como ocorre a construção da noção do si mesmo e do outro no faz-de-conta. Júlio

estava centrado no si mesmo brincando com seu carrinho. Quando foi chamado para ser um “outro” relutou, mas depois concordou em ser o filho de Mariana. Apesar disso, como podemos observar ele estava constantemente voltando ao si mesmo. No turno 4, por exemplo, ele retornou ao si mesmo para incluir algo significativo para ele, no qual já havia colocado afeto - seu carrinho (T4- Mamãe, eu vou levar meu carrinho) e no turno 8, para demonstrar o que estava sentindo, ao ficar sozinho (T8- Eu vou ficar aqui?).

- *Sobre a relação do si mesmo com o outro* – Mariana motivou Júlio, que brincava com seu carrinho, a brincar desempenhando um papel. Durante toda a brincadeira ela se relacionou com ele como uma mãe cuidadosa e atenciosa para com seu filho pequeno. Júlio também motivou Mariana, que estava sem parceiro para brincar e brincou com ela como um garoto que aceitava as determinações de sua mãe. Vemos que apesar da brevidade desse episódio, ele se constituiu numa situação de aprendizagem importante para as duas crianças construírem significados a respeito da relação do si mesmo com o outro.

A origem dos significados – os significados presentes nessa brincadeira tiveram suas origens nas experiências de Mariana, que via sua mãe, cotidianamente, prepará-la para ir à escola. Isto incluía penteá-la, preparar seu café, colocá-la no casco e conduzi-la até a escola. Originaram-se também das experiências de Mariana, que freqüentava a escola, desde os 3 anos de idade e também, provavelmente, das interações discursivas com seus pais e outras pessoas da comunidade que lhe diziam que escola é lugar de estudar.

A relação cultura-subjetividade

Mariana, apesar da pouca idade, demonstrou ser uma parceira mais experiente e motivou Júlio a brincar. Mariana achou bem mais interessante brincar com seu coleguinha do que com sua boneca. Júlio, ao ser convidado por Mariana, avaliou da mesma forma, preferindo brincar com a colega, sem, contudo, abrir mão de seu carrinho, objeto que já havia atribuído um significado.

Episódio 8: CONSTRUINDO UMA CASINHA PARA O PORCO

Sessão: 10^a

Data: 15/06/2005

Integrantes: André (5;2), Gabriel (4,5), Carlos (4,2) e Lucas (5,2)



FIGURA 32 – Construindo uma casinha pro porco

André faz uma “casa”, utilizando peças de borracha de um tapete. Carlos o acompanha. Lucas se aproxima e dirige-se a André.

T1- Lucas – O que tu tá fazendo?

T2- André – (Aponta para a cabeça de um boneco personalizado - Ursinho Puff, que acabara de retirar do armário de brinquedos) – Tô fazendo uma casa pro meu porquinho.

T3- Lucas – Lá em casa também tem porco. Meu avô tem um bem gordo que está engordando pro meu aniversário.

T4- André – Tu queres brincar comigo? Vem me ajudar a fazer a casa.

T5- Lucas – Não é casa, é chiqueiro.

T6- André – É casa. Se eu quiser meu porco mora numa casa.

T7- Lucas – Então vamos brincar. Vou chamar o Gabriel. (Lucas dirige-se até um canto da sala e chama Gabriel, que brincava sozinho, com um carrinho)

T8- (Gabriel chega e pergunta a André) – Eu posso brincar também?

T9- André – Pode. (Após construírem a “casa”, Lucas e André pegam o ursinho de brinquedo e o seguram firme a cabeça, como se estivessem impedindo de fugir-lo).

T10- Gabriel – Mas eu só brinco se eu segurar o porco.

T11- Lucas – Depois tu segura. Agora é a nossa vez. Nós chegamos primeiro.

T12- Carlos – Depois é minha vez. Eu também cheguei cedo, quando ainda estavam fazendo a casa.

T13- Lucas – Vamos pegar esse porco e fazer um bom assado.

T14- André- Tu mata.

T15- Gabriel – Deixa que eu mato. Eu vou matar e dar um pedaço pra professora.

T16- André – Não vamos matar não, vamos deixar ele morando na casinha.

T 17- Gabriel – Vamos matar, vamos matar.

T18- Carlos – Não vamos matar não, ele ainda tá é magro. Vamos dar comida pra ele.

T19- Todos – É. Vamos dar. (As crianças pegam umas folhas de revista, amassam para fazer-de-conta que é comida e colocam na boca do ursinho de brinquedo).

Modos de construção dos significados

- ***Relações reais*** – André e Carlos se juntaram pra fazer uma casinha pro porco. Lucas viu os dois brincando, achou interessante e quis saber do que brincavam. Ao perceber que estavam construindo uma casa para o porco, passou a interagir com o grupo, mostrando que compartilhava esse significado. André, percebendo que havia compartilhamento, convidou Lucas pra brincar com ele. Lucas entrou na brincadeira divergindo de um significado que o grupo estava construindo e mesmo assim os dois o aceitaram e permitiram que ele trouxesse um convidado – Gabriel para brincar com eles.

- ***Relações lúdicas*** – André e Carlos, Lucas e Gabriel desempenharam o papel de um adulto do lugar, que fazia uma casa para o porco (personagens incorporados). André fez uma construção com peças emborrachadas de um tapete e atribuiu o significado de “casa do porco”. Lucas ao vê-lo brincar, questionou o significado atribuído por André, dizendo que deveria ser um chiqueiro, porque porcos moram em chiqueiros e não em casas. André argumentou que se quisesse seu porco moraria numa casa. Lucas aceitou os argumentos de André e foi chamar Gabriel para ajudá-los a construir a “casa” para o “porco”.

- *Os significados construídos*

- *Sobre o mundo* – o argumento da brincadeira era a criação de porcos, atividade comum na Ilha. Os adultos costumavam criar porcos em seus terreiros para o consumo da família e para abater em dias de festas. O conteúdo são as relações que se processavam entre as pessoas da Ilha durante o desenvolvimento dessa atividade. Elas construíam chiqueiros para abrigar os porcos, alimentavam, abatiam, presenteavam pessoas queridas com partes dos mesmos e alimentam-se de deles, principalmente, em forma de churrasco.

- *Sobre o si mesmo e sobre o outro* – Neste episódio, o uso dos pronomes pessoais do caso reto “eu” e “tu”, do pronome pessoal do caso oblíquo “me” e dos pronomes possessivos “meu” e “minha” evidenciam que está em curso nessas crianças, por intermédio das brincadeiras, a construção da noção de si mesmo e do outro. Construções do si mesmo (T2- Tô fazendo uma casa pro “meu” porquinho/ T3- “Meu” avô tem um bem gordo que está engordando pro meu aniversário./ T4- Vem ‘me’ ajudar a fazer a casa/ T6- Se “eu” quiser meu porco mora numa casa/T8- “Eu” posso brincar também? T10- Mas “eu” só brinco se eu segurar o porco/T12- Depois é a “minha” vez. Eu também cheguei cedo../T15- Deixa que “eu” mato. “Eu” vou matar e dar um pedaço pra professora) e construções do outro (T1- O que “tu” tá fazendo?/T4- “Tu” queres brincar comigo?/ T11- Depois “tu” segura./T14- “Tu” mata).

- ***Sobre a relação do si mesmo com o outro*** – Na seqüência interativa, a seguir, a construção dessa relação está bem evidenciada. André convida Lucas para ajudá-lo a construir a casa do porco. Lucas não se contenta e diz que não é casa, é chiqueiro, ao que André retruca, que se ele quiser o porco dele mora numa casa. (T4- André – Tu queres brincar comigo? Vem me ajudar a fazer a casa./ T5- Lucas – Não é casa, é chiqueiro./T6- André – É casa. Se eu quiser, meu porco mora numa casa.) Nesta outra seqüência também podemos ver a construção dessa relação na brincadeira. (T14- André- Tu mata./T15- Gabriel – Deixa que eu mato. Eu vou matar e dar um pedaço pra professora./T16- André – Não vamos matar não, vamos deixar ele morando na casinha.).

A origem dos significados – Os significados presentes nessa brincadeira se originaram das experiências cotidianas das crianças com a atividade de criação de porcos. Elas acompanham a criação desses animais por seus pais e responsáveis nos terreiros de suas casas e, provavelmente, devem presenciar o abate dos mesmos, que, geralmente, ocorrem nas próprias residências.

A relação cultura-subjetividade

Neste episódio fica evidente como as interações incluem sujeitos em papéis complementares. Um que quer que o porco more numa casa e outro que ele more no chiqueiro. Um que diz que só brinca se segurar o porco e o outro que diz que ele tem que esperar a vez, porque os outros chegaram primeiro. Um que quer

matar o porco e dar um pedaço pra professora, o outro que quer deixar o porco vivo, morando na casinha e um terceiro que além de deixar vivo, quer alimentá-lo. Isso mostra como nessa brincadeira as crianças precisam se distanciar de seus pontos de vista, de suas simbolizações iniciais para poder brincar em grupo. Ao agirem desta forma, constroem conjuntamente noções do si mesmo, do outro, da relação com o outro e do mundo, constituindo-se como sujeitos crianças.

Episódio 9: BRINCANDO DE CASINHA

Sessão: 10^a

Data: 15/06/2005

Integrantes: Alice (5;7), Mariana (3;11), Lúcia (4;4) e Sara (4;1)



FIGURA 33 – Brincando de casinha

Lúcia, Mariana e Sara andam pela sala. De repente, param em um canto e começam se organizar para brincar. Mariana pede a Sara que busque brinquedos

para brincarem de casinha. Sara dirige-se à caixa de brinquedos, que continha vários brinquedos novos, presenteados por uma pessoa amiga que visitou a escola.

Pega alguns brinquedos e vai ao encontro de Lúcia e Mariana.

T1- Mariana – Pega os brinquedos Sara. Pega boneca, panela e prato. Pega colher. Vamos brincar de casinha.

T2- Sara – (Está com alguns brinquedos na mão) – Não quero brincar de casinha. (Deixa os outros brinquedos no chão e fica apenas com um espelho na mão) – Vamos brincar de cortar cabelo.

T3- Lúcia – É. Vamos cortar cabelo.

T4- Mariana- Vamos brincar de casinha. Quem é a mãe?

T5- Sara – Vou chamar a Alice. (Dirige-se à Alice, que brincava em outro grupo. Conversa com ela e depois retorna ao grupo) – Ela não quer.

T6- Mariana – Não quer o quê?

T7- Sara – Não quer ser a mãe.

T8- Mariana – (Brinca utilizando várias “panelas”, “xícaras”, “garfos” e outros utensílios de cozinha) – Eu vou ser a mãe. Me dá coisas de mulher. Espelho, pente, bolsa.

T9- Sara – (Entrega à Mariana o espelho e os demais brinquedos que havia deixado no chão: um “pente”, um “telefone celular”, mais algumas “panelinhas” e um boneco e uma boneca).

T10- (Mariana olha para os brinquedos. Pega o boneco e exclama). – Esse aqui não presta. É de homem. (Em seguida, joga o boneco em direção à caixa de brinquedos. Pega o aparelho celular e faz-de-conta que está telefonando. Pega a boneca e diz:) – Essa aqui eu não quero, é muito feia.

T11- Sara – Não joga. Agora eu vou ser a mãe.

T12- Lúcia – Tu não vai, não. Vou chamar a Alice. (Nesse instante, Alice vem chegando ao grupo).

T13- Mariana – Tu queres ser a mãe?

T14- Alice – Vamos brincar. Eu sou a mãe. Vocês três são as filhas. Vamos fazer almoço e buscar açaí.

T15- Mariana – Mamãe, vou comprar bóia.

T16- Alice – Traz açaí.

T17- Mariana – O açaí tá muito caro.

T18 - Lúcia – Então, vai buscar no pé.

Modos de construção dos significados

- ***Relações reais*** – Lúcia, Mariana e Sara se organizaram para brincar de casinha. Mariana era a líder do grupo e solicitava às outras que trouxessem o que ela pedia. Sara e Lúcia atendiam aos pedidos de Mariana, mas, ao mesmo tempo, demonstravam que não queriam brincar de casinha, preferindo brincar de cortar cabelo. As duas também pareciam não aceitar Mariana como mãe, talvez por ser uma das crianças mais novas da sala. Também não aceitaram Sara, que era uma das mais novas também. As três meninas alimentavam expectativas de que Alice, a mais velha da sala, que estava brincando em um outro grupo, viesse brincar com elas e assumisse o papel da mãe, o que acabou acontecendo depois das meninas a convidarem insistentemente.

- *Relações lúdicas* — Alice desempenhou o papel da mãe. Lúcia, Mariana e Clara, o papel de filhas. As três meninas organizaram conjuntamente argumento da brincadeira. Utilizaram brinquedos industrializados (panelinhas, xícaras, pratos, colheres, garfos, pente, espelho, telefone celular de brinquedo) e atribuíram significados aos mesmos.

Os significados construídos

A análise desse episódio indicou que significados importantes, presentes no contexto sócio-cultural das crianças que participaram da brincadeira, foram internalizados, passando a constituir as subjetividades das mesmas. Mostrou ainda que os mesmos não foram construídos apenas por Carol, que iniciou a brincadeira, mas cada um, a seu modo, contribuiu para a realização de uma ação conjunta.

Comportamentos como o que foi manifestado por Carol na brincadeira podem ser um indício de que, nessa comunidade, apesar das pessoas terem poucos recursos materiais, sabem compartilhar, repartir, esperar sua vez e aceitar as regras. As dimensões afetivas do processo de construção de significados também podem ser vistos no comportamento de Clara ao se dirigir à Carol. Quando ela diz: (T9-Vizinha, essa comida estava tão gostosa...) revela uma afetuosidade pela personagem que estava assando e distribuindo os “peixes” e denuncia até um valor. Numa comunidade onde é difícil encontrar os vizinhos, existem relações amistosas de vizinhança. Clara, que não era vizinha de fato de Carol, em vez de chamá-la de vizinha poderia ter dito, por exemplo, “Querida, essa comida estava tão gostosa...”.

- ***Sobre o mundo*** - O argumento da brincadeira era a vida doméstica. As crianças, principalmente, Mariana, tentaram compor um cenário do ambiente doméstico, com utensílios diversos (panelas, pratos, xícaras, colheres e garfos), objetos de uso pessoal (penteados, espelhos) e até um aparelho de telefone celular. O conteúdo das brincadeiras eram as relações mãe e filha, dentro do ambiente doméstico. As meninas demonstraram conhecer também um costume muito comum dos paraenses, especialmente, dos ribeirinhos, que é comer ou beber o açaí juntamente com as refeições (“bóia”) (T15- Sara – Mamãe, vou comprar bóia./T16- Alice – Traz açaí.). Além disso, elas tinham noção de preço (T17- Mariana – O açaí tá muito caro) demonstrando, mais uma vez, que aquilo que preocupa os adultos já não lhes passa despercebido.

- ***Sobre o si mesmo e sobre o outro*** – Neste episódio é bem evidente a construção da noção de si mesmo e do outro pela criança. Primeiramente, a idéia comum as três meninas de que mãe deve se uma pessoa mais velha. Mariana também mostrou na brincadeira, um momento da microgênese de sua identidade de gênero em construção (T8- Eu vou ser a mãe. Me dá coisas de mulher: espelho, pente, batom). Quando viu que Sara havia lhe entregue um boneco junto dos brinquedos de mulher que havia solicitado, disse: (T10- Esse aqui não presta. É de homem). E, em seguida, jogou o boneco de volta para a caixa de brinquedos. A construção da noção de si mesmo também pode ser vista pelo emprego freqüente dos pronomes pessoais “eu” e “tu” e “ela”, como nos exemplos: construção da noção do si mesmo (T2- Eu não quero brincar de casinha./T5- Eu vou chamar a Alice/ T8- Eu vou ser a mãe. Me dá coisas de mulher/ T10- Essa aqui eu não quero, é

muito feia./T11- Agora, eu vou ser a mãe./T14- Eu sou a mãe) e construção da noção de outro (T5- Ela não quer/ T12- Tu não vai, não/T13- Tu quer ser a mãe?).

- *Sobre a relação do si mesmo com o outro* – Neste episódio, Mariana, desde o início da brincadeira tentou impor suas vontades, gerando um embate eu-outro, com Sara e Lúcia, como pode ser observado na seqüência interativa, dos turnos 1 a 4, quando sua proposta de brincar de casinha é recusada pelas duas colegas, que querem brincar de cortar cabelo e ela insiste na sua proposta e encaminha a distribuição dos papéis. Também na seqüência interativa dos turnos 5 a 8, quando ela assume o papel de mãe, que Sara queria que fosse de Alice.

A origem dos significados – os significados originaram-se das experiências cotidianas das crianças, com seus familiares e com outras pessoas da comunidade,

A relação cultura-subjetividade

Neste episódio é evidente que as interações que ocorrem no faz-de-conta são constitutivas das crianças. Vemos Mariana o tempo todo assumindo o papel de líder da brincadeira e tentando ser a mãe, demonstrando com isso até mesmo um certo autoritarismo (Aborrecia-se com as parceiras, jogava os brinquedos que não queria). No entanto, e devido, aos cursos alternativos propostos por Lúcia e Sara, ela precisou conter-se e brincar em grupo, no mesmo pé de igualdade que as demais crianças.

5.5- Discussão

A análise dos episódios de brincadeiras de faz-de-conta em que as crianças interagiram entre si revelou uma complexa rede de significados regida por normas e valores partilhados. Também permitiu verificar os modos de construção de tais significados, aqueles construídos sobre o mundo, sobre o si mesmo sobre o outro e sobre a relação do si mesmo com o outro (Simão, 2002, 2004a). Além disso, permitiu o exame das origens de tais significados e da relação cultura-subjetividade.

As relações reais das crianças durante a brincadeiras revelaram que as mesmas, de um modo geral, não combinavam, a priori, do que iam brincar e como iam fazer isso. Um parceiro mais experiente, que, geralmente, era uma das meninas com mais idade da sala de aula, iniciava a brincadeira e as demais crianças a acompanhavam. As crianças se organizavam para brincar, independente do sexo, mas as meninas, apesar de serem em menor número, brincavam com mais frequência. Lembro ao leitor que a turma tinha 16 crianças, sendo 10 meninos e seis meninas. Das brincadeiras analisadas apenas uma brincadeira foi organizada e mantida unicamente por meninos. Enquanto isso, as meninas iniciaram e mantiveram sozinhas sete brincadeiras. Em três, brincaram sozinhas e em quatro contaram com a participação de crianças de ambos os sexos.

Esses dados me permitem afirmar que algumas crianças da turma investigada estavam na fase de desenvolvimento do faz-de-conta denominada por Mukhina (1996), de pré-escolar mediano e outras, na fase do pré-escolar menor, o que não está relacionado, obviamente, apenas ao fator idade. As crianças que

estavam no estágio mais adiantado do faz-de-conta, geralmente, organizavam as brincadeiras, criavam os personagens e atribuíam os significados aos objetos. Por outro lado, os que estavam no estágio do pré-escolar menor, atuavam mais como “cafés com leite” acompanhando e seguindo as determinações dos líderes.

Como frisei, anteriormente, e julgo importante ressaltar, essa classificação da autora não está vinculada apenas à faixa etária, mas as experiências vivenciadas pelas crianças. Neste estudo, isso fica muito evidente. Temos uma menina, Mariana, que era a menina mais nova da turma (3;11), apesar disso, era uma das que mais brincava, organizava as brincadeiras e conflitava durante as mesmas. Como eu, enquanto pesquisadora, já vinha acompanhando a turma, desde o ano de 2003, afirmo, com segurança, que isso se deve ao fato da mesma já vir freqüentando a turma de educação infantil desde dois anos de idade, quando, a pedido da mãe, que não tinha com quem deixar a criança em casa, a professora aceitou que ela viesse acompanhar o irmão mais velho, agora no ensino fundamental. Toda a desenvoltura de Mariana ao brincar deve-se a sua interação precoce com outras crianças, principalmente com Alice, Carol e Clara, que também já haviam freqüentado a turma de educação infantil no ano anterior.

As relações lúdicas das crianças mostraram um predomínio dos personagens incorporados (Góes, 2000c, 2000d). As crianças brincavam desempenhando papéis de mães e filhas, irmãs mais novas e mais velhas, vendedores de açaí, adultos que assavam peixes, criavam porcos, crianças que iam à escola, tomavam banho na maré, entre outros. De um modo geral, uma única criança traçava o argumento da brincadeira e os papéis a serem desempenhados. As outras crianças, porém, enriqueciam o conteúdo dos argumentos (Mukhina,

1996), ofereciam cursos alternativos para as brincadeiras, aumentavam a motivação das outras crianças para brincar e criavam oportunidades de complementação que representavam desafios ajustados ou que se ajustavam durante as interações ao nível de desenvolvimento dos parceiros.

Os significados construídos pelas crianças nas brincadeiras constituem uma rede, a partir da qual podem ser reconstituídos aspectos importantes da cultura local, como as atividades econômicas dos adultos, as relações e os papéis sociais e as diversas práticas culturais da comunidade, mostrando que está em curso nessas crianças a constituição de uma subjetividade predominantemente ribeirinha. Também foram observados, embora com menor representatividade, a construção de significados ligados a um modo de vida típico das grandes cidades, como por exemplo, o medo de andar nas ruas e o uso de aparelhos celulares. Se tais significados se tornam mais freqüentes nas brincadeiras à medida que as crianças crescem e têm mais oportunidades de visitar a capital e/ou entender os significados citadinos dos quais falam os adultos, é algo que somente estudos futuros poderão verificar.

Ficou evidente na análise dos episódios que as crianças, por meio de suas brincadeiras, estavam tomando consciência da diferenciação entre o si mesmo e o outro. Isso pode ser observado pelo uso freqüente dos pronomes pessoais e possessivos e pela diversidade de formas de ocupação do lugar do outro da cultura, durante a representação de diversos papéis sociais. Isso confirma a proposição de Góes (2000c, 2000d), de que a brincadeira de faz-de-conta é um excelente campo para investigar os indícios da construção do si mesmo e do outro,

pelo fato, da criança, nessa atividade, manejar, constantemente, imagens de si e dos outros da cultura.

A análise mostrou também como se dá a construção da relação do si mesmo com o outro. As observações descritas ao longo de todos os episódios analisados mostraram como ocorre esse jogo dialético na brincadeira de faz-de-conta. As crianças estavam constantemente significando e re-significando a sua relação com os parceiros, figuras cognitivo-afetivas a quem alimentavam expectativas diversas a todo instante (Simão, 2002, 2004a). Revelaram também os momentos de tensão presentes nos diálogos entre as crianças, que as exigiam reconstruções afetivas e cognitivas constantes. Os episódios 1, 2 e 8 ilustram muito bem esse aspecto.

As experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças no ambiente familiar, na escola, nas visitas à cidade, no contexto sócio-cultural de um modo geral, certamente, estão na origem desse processo de construção de significados. O estudo do contexto, apresentado no capítulo anterior, me permite fazer com segurança tal afirmação. No entanto, é no processo de construção conjunta com parceiros de saberes e valores comuns, altamente referenciados por um sentimento de partilha, colaboração e comunhão, gerado pela necessidade de compreender o contexto sócio-cultural em que vivem, de criar e manter um espaço interativo em comum e de brincarem juntas, que as crianças da turma de educação infantil investigada, criavam um jeito próprio de ser e estar no mundo.

É evidente na análise, porém, que embora tenha sobressaído o investimento das crianças na negociação de conflitos para garantir o processo interativo do brincar, longe de ser um ambiente harmônico, este era um espaço

marcado por tensões, desencontros e disputas. O estudo revelou a existência de hierarquias e relações de poder entre as crianças, notadamente, as mais velhas, as quais assumiam autoridade para definir quem podia brincar, quais seriam os papéis representados nas brincadeiras e que significados seriam atribuídos aos objetos. Constatei a reprodução pelas crianças de princípios de classificação dos sujeitos, presentes no contexto sócio-cultural em que vivem, tais como: mais ou menos competente (Episódio 1); mais velho e mais novo, sendo o mais velho o que dá as ordens e o mais novo o que obedece (Episódios 3, 5 e 8); adulto e criança, o adulto por ser mais forte pode explorar a criança. – T9- Carol - “Então, vamos vender açaí, pega a rasa meu filho” / T10- João – “Eu? Não posso. Está pesada, ainda sou pequeno” (Episódio 5); homem e mulher, no sentido de que determinados objetos são de uso exclusivo de um único sexo. – T8- Mariana – “Me dá coisas de mulher. Espelho, pente, bolsa” e T10, ao se referir a um boneco – “Esse aqui não presta. É de homem” (Episódio 8); feio e bonito, como nesse exemplo em que Mariana não aceita uma boneca que lhe foi oferecida por julgá-la feia - T- 10- “Essa aqui eu não quero, é muito feia.” (Episódio 8).

Como afirmou Vygotsky (1984/1998), o desenvolvimento humano é um processo impregnado pela cultura e marcado pela história, resultante das múltiplas interações do homem. A análise das interações entre as crianças nas brincadeiras de faz-de-conta desvela e confirma a idéia da interação social como propulsora de níveis de significação qualitativamente diferentes e coletivamente partilhados.

Também ficou evidente neste estudo, o que propõe Valsiner (1997, 1998, 2000), de que o desenvolvimento sócio-cultural é um processo que ocorre da diferenciação de elementos inicialmente indiferenciados. Essa diferenciação entre

o si mesmo e o outro e entre o si mesmo e o mundo (Simão, 2002, 2004a) só é possível, segundo o autor por intermédio do distanciamento psicológico crescente, possibilidade que as crianças encontram no faz-de-conta.

Como vimos nos episódios que ilustram o presente estudo, o ato de atribuir significados emerge e se desenvolve não como um ato individual, isolado, mas como um ato social, em direção ao outro (Vygotsky, 1984/1998). Trocando coisas com o outro, tocando, vendo, sentindo o outro. Deste modo, quando duas ou mais crianças se juntam para brincar de faz-de-conta, a questão deixa de ser “isto é assim” (por exemplo, isto é um carrinho, isto é uma boneca) e passa a ser, “isto pode ser um carrinho” ou “isto pode ser uma boneca”, “vai depender da gente combinar assim”. Isso exige da criança uma maior descentração do si mesmo e uma menor contextualização (Simão, 2007).

Quando numa brincadeira de faz-de-conta, o “outro” ou “alter” discorda do seu parceiro e impede o “si mesmo” de seguir numa determinada direção, força-o a se desprender do seu contexto absoluto, distanciar-se dele, adotar uma nova perspectiva. Nesse sentido, na medida em que a criança discorda da outra, ela instaura um distanciamento entre o si mesmo e o outro, entre o si mesmo e o mundo. Isto a possibilita tomar consciência cada vez mais abrangente de seus contextos, de si mesma, dos outros e de suas relações com eles e a participar, de formas cada vez mais diferenciadas do processo de construção da sua subjetividade e da sua cultura.

CAPÍTULO VI – A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E A PROFESSORA DA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



... a atual pedagogia diverge radicalmente da teoria da educação natural, cujo ideal está no passado. Para Tolstoi e Rousseau, a criança representa um ideal de harmonia que toda a educação posterior só arruína. Para a psicologia científica, a criança surge como um trágico problema na espantosa desproporcionalidade e desarmonia de seu desenvolvimento. Sem cair no paralelismo biogenético, podemos dizer, porém, que a criança recém-nascida é uma condensação da experiência anterior, uma biologia pura, e que durante vários anos de seu desenvolvimento realmente deve percorrer todo o caminho seguido pela humanidade, do macaco ao aeroplano.

Toda a diferença reside no fato de que esse caminho é percorrido pela criança com suas próprias pernas e não de forma paralela aos caminhos da história. Se levarmos em conta a enormidade desse caminho, é compreensível que a criança tenha de realizar uma luta cruel contra o mundo e, nessa luta, o professor terá de pronunciar a palavra decisiva. (Vygotsky, 1926/2003, p. 302)

A discussão realizada no capítulo anterior a respeito da dinâmica do processo de construção de significados nas interações entre as crianças durante as brincadeiras de faz-de-conta destacou a complexidade de processos de conhecimento de mundo, de si mesmo e do outro e da relação entre o si mesmo e o outro, presentes nessas construções. Além disso, permitiu problematizar como as experiências interpessoais infantis comunicadas nessas interações possibilitam o processo de construção e reconstrução dos significados que, por sua vez, passam a organizar e integrar a atividade psíquica das crianças participantes das interações.

Contudo, nesse contexto específico, além das crianças, há também a presença da professora de educação infantil. Consoante com a tese de que as pessoas se constituem enquanto sujeitos partilhando significados culturais e sentidos pessoais e que esse processo ocorre nas interações, o objetivo do presente estudo foi compreender o processo de construção de significados nas interações entre as crianças e a professora e identificar os modos de participação da mesma nesse processo.

Recorrendo à literatura, verifiquei que a presença das brincadeiras de faz-de-conta no cotidiano pedagógico da educação infantil e os modos de participação

do professor ou professora nessas atividades têm se constituído, ultimamente, num problema bastante discutido por estudiosos tanto da psicologia quanto da educação (ex. Abbott, 2006; Anning, 2006; Brougère, 2002; Carvalho, Alves, & Gomes, 2005; Góes, 2000d; Heaslip, 2006; Kishimoto, 1994, 1998; Kitson, 2006; Lordelo & Carvalho, 2003; Paniagua & Palacios, 2007; Reifel & Yeatman, 1993; Rocha, 1994, 1997, 2000; Vasconcellos & Jorge 2000; Wasjkop, 1996).

Esses estudos, realizados em diversos países, apontam as limitações de propostas de educação infantil, que costumam ter implícitas a concepção de uma dicotomia entre brincar e aprender. Apesar de haver diferenças entre as propostas, os estudos indicam que essas limitações da compreensão do que seja brincar e aprender tem contribuído para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que se situam em dois extremos (Góes, 2000d; Smith, 2006; Kishimoto, 1998; Paniagua & Palacios, 2007). De um lado, há os que defendem que a brincadeira é uma atividade infantil e que o professor, por ser um adulto, não deve intervir nessa atividade. Nesta perspectiva, a brincadeira é geralmente, compreendida como uma forma de recreação ou de entretenimento da criança. De outro lado, há os que defendem uma diretividade nas brincadeiras, visando o ensino de conteúdos disciplinares.

6.1. Relação entre o brincar e o aprender na educação infantil

6.1.1. A dissociação entre o brincar e o aprender. O brincar de faz-de-conta como forma de recreação – O professor ausente das brincadeiras

Os professores que adotam essa posição, geralmente, compreendem a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade livre, espontânea e aprender como algo que faz parte de um currículo fechado, planejado, com conteúdos a serem ensinados. Por isso, os mesmos desenvolvem uma prática pedagógica caracterizada pela não intervenção nas brincadeiras, a não ser para garantir a segurança das crianças ou apaziguar algum conflito.

Nas práticas mais tradicionais, a brincadeira de faz-de-conta, geralmente, é entendida como uma forma de recreação ou alívio de tensões para as crianças, um momento das mesmas extravasarem as energias para o posterior retorno ao “trabalho sério”. Por outro lado, em algumas propostas pedagógicas mais centradas na criança, ela é entendida como atividade livre por excelência, na qual a criança desempenha melhor o seu potencial, sem necessitar da mediação dos adultos (Paniagua & Palacios, 2007).

Rocha (1997, 2000) e Wajskop, (1996) apontaram em seus estudos que tais professores, geralmente, reservam a hora do recreio para as brincadeiras e, quando não se ausentam totalmente delas executando alguma outra atividade, atuam tão somente para manter a ordem, solucionar eventuais conflitos ou evitar que as crianças brinquem para não se sujarem ou fiquem cansados, de modo a não prejudicar o bom desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Rocha (2000) verificou que há um desprestígio da brincadeira de faz-de-conta no cotidiano das turmas de educação infantil. Segundo a autora, embora algumas vezes, as professora autorize as brincadeiras e até forneça brinquedos ou outros materiais, ela atua, basicamente, no sentido de colocar regras para o uso dos objetos e dos espaços da sala de aula e não visando a atividade lúdica em si.

6.1.2. A dissociação entre o brincar e o aprender. O brincar de faz-de-conta como recurso pedagógico – O professor como um delimitador das brincadeiras

Essa posição embora não seja majoritária, também pode ser percebida nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil. Os professores que a adotam, geralmente não respeitam a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade livre, iniciada e mantida pela criança e da mesma forma que os adeptos da posição anterior, concebem o conhecimento como algo pronto a ser ensinado por alguém que sabe a quem não sabe. Assim, ao invés de investirem no desenvolvimento da capacidade simbólica das crianças, compreendendo que por meios dos significados construídos elas se constituem como sujeitos, os professores aproveitam os momentos de brincadeiras que ocorrem no espaço da educação infantil para “ensinar” conteúdos escolares. Estes são compreendidos como formas culturalmente prestigiadas de representação do real e suas possíveis categorizações segundo propriedades relacionais, como por exemplo, grande e pequeno, alto e baixo, quente e frio, entre outros ou segundo determinados tópicos instrucionais, como por exemplo, o alfabeto, os numerais, a classificação dos animais, entre outros (Rocha, 1997).

Da mesma forma que os que vêem o faz-de-conta como recreação ou entretenimento, os professores que assumem essa postura não valorizam essa atividade como uma forma das crianças aprenderem, de construírem significados acerca da realidade que os cerca. Eles acreditam que as crianças, ao brincarem,

estão perdendo tempo e deixando de realizar aprendizagens importantes que só podem ocorrer se o professor “ensinar” por meio de suas intervenções.

Considero que ambas as formas de atuação das professoras, apontadas pela literatura, tanto a que deixa criança brincar sozinha quanto a que “aproveita” a brincadeira para “ensinar” conteúdos disciplinares são reveladores de que o desenvolvimento do imaginar, do fazer-de-conta, não é prioritário no contexto pedagógico da educação infantil.

Desse modo, considerei importante investigar de que modo a professora da turma de educação infantil investigada atuava frente às brincadeiras das crianças, se ela assumia uma dessas posições apontadas pela literatura ou se agia de outra forma. Considerando o objetivo deste estudo, me interessei, principalmente, em saber se a professora contribuía para o processo de construção de significados pelas crianças e, se contribuía, que significados ajudava a construir.

Face ao exposto, objetivo no presente estudo objetivo compreender como ocorre o processo de construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta nas interações entre as crianças e a professora da classe de educação infantil investigada, destacando os modos de participação da professora nesse processo.

6.2. Método

6.2.1. Participantes

Participaram deste estudo 16 crianças, sendo dez meninos e seis meninas, com idades variando de três anos e oito meses a cinco anos e sete meses, que

freqüentavam, no ano de 2005, a turma de educação infantil, da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu e a professora da referida turma.

6.2.2. Procedimento de coleta de informações

A coleta de informações deste estudo foi a mesma do estudo sobre a relação criança-criança, relatado no capítulo anterior. Para este estudo, entretanto, foram selecionados apenas os episódios em que a professora participou ativamente das brincadeiras.

6.2.3. Procedimento de análise

O procedimento de análise do material videogravado seguiu as diretrizes da opção metodológica já descrita neste trabalho e desdobrou-se em procedimentos específicos orientados para responder o objetivo do presente estudo.

Para isso, do mesmo modo que no estudo das interações criança-criança, tomei como objeto de análise a turma de 2005, por ela apresentar um maior número de registros com a participação da professora.

No processo de construção da análise, li as transcrições das falas durante as brincadeiras, a fim de identificar as sessões em que a professora participava. Posteriormente, selecionei os episódios a serem analisados. Defino como episódio uma seqüência de interações com o mesmo enredo ou tema. Assim, a mudança de tema configura um novo episódio. Após o exame de cada episódio, identifiquei as

seqüências interativas em que a professora participava. Defino seqüência interativa como um conjunto de turnos em que há interação dialógica entre as crianças e a professora. Denomino de turno cada segmento do episódio, constituindo uma unidade de análise a partir do qual é possível reconstituir toda a seqüência interativa, num movimento de síntese (Amaral & Mortimer, 2006).

Com o objetivo de melhor compreender as interações e o conteúdo das mesmas, inicialmente, efetuei um mapeamento com descrições abreviadas de cada episódio como um todo. Em seguida, após tê-los estudado exaustivamente a fim de verificar os diferentes modos como a professora atuava durante as brincadeiras, identifiquei três principais tipos de participação. Um grupo constituído pelos episódios em que a professora apenas criava as condições para a brincadeira, outro por aqueles em que ela intervinha diretamente na brincadeira e um terceiro grupo formado pelos episódios que ela utilizava a brincadeira para ensinar um determinado conteúdo disciplinar. Neste sentido, os modos de participação da professora serão analisados de acordo com as seguintes categorias:

1) Cria condições para a brincadeira – Formas da professora participar criando condições para que as brincadeiras surgissem.

- Organiza o espaço
- Organiza o tempo
- Organiza os grupos
- Organiza brinquedos e outros materiais a serem utilizados nas brincadeiras.

2) Intervém diretamente no processo de construção de significados durante as brincadeiras - Nesta categoria incluí os episódios nos quais a professora da turma participava das brincadeiras, intervindo diretamente no processo de construção de significados, de cinco modos diferenciados:

- Ajudando a esclarecer um significado;
- Ajudando a solucionar um conflito;
- Colaborando com o enredo da brincadeira, ao complementar significados propostos pelas crianças e
- Colaborando com o enredo da brincadeira, ao instigar e desafiar as crianças a construírem novos significados.

3) Utiliza a brincadeira como um instrumento para o ensino de um determinado conteúdo disciplinar –Episódios em que a professora utilizou a motivação da brincadeira para ensinar um conteúdo escolar.

Para a apresentação dos resultados, julguei pertinente apresentar os episódios na íntegra, preservando-lhes detalhes, que embora algumas vezes pareçam desnecessários, podem, eventualmente, orientar o leitor para aspectos da discussão que pretendi realçar em cada episódio selecionado e analisado.

6.3. Resultados

Analisando os dados, encontrei três modos principais (categorias) da professora participar das brincadeiras. Algumas dessas categorias apresentaram subcategorias. São esses modos que eu passo a ilustrar e analisar com mais detalhes a seguir:

Cria condições para a brincadeira

A professora da turma de educação infantil organizava o ambiente de modo a favorecer a brincadeira. Encontrei pelo menos quatro formas diferentes dela efetuar tal organização: 1) Organização do espaço; 2) Organização do tempo; 3) Organização dos grupos e 4) Organização dos brinquedos ou outros materiais para as crianças brincarem.

O primeiro modo da professora atuar era propiciando condições para que as brincadeiras surgissem e se desenvolvessem da melhor forma. Para isso, reservava tempo para essas atividades no seu planejamento diário, que elaborava, geralmente, consultando as crianças sobre o que gostariam de fazer no dia seguinte e tentando incluir algumas dessas demandas. Planejava e organizava o ambiente da sala de aula e do terreiro da escola, o que consistia, geralmente, em afastar as mesinhas e as cadeirinhas da sala de modo a deixar o espaço livre para as crianças brincarem. Mantinha o armário e as caixas de brinquedos sempre arrumados e limpos, além de garantir o fácil acesso às crianças. Permitia que as crianças trouxessem brinquedos e outros objetos com os quais brincavam em suas residências, como os materiais provenientes da natureza, por exemplo. Solicitava a limpeza e a vigilância permanente do terreiro pelos funcionários da escola, de

modo a evitar que as crianças, eventualmente, se acidentassem, fossem picadas por insetos ou que se dirigissem, desacompanhadas, ao rio que ficava em frente à escola.

Na sala não existia um local específico para as crianças brincarem. No momento da brincadeira elas ficavam livres para escolherem os locais adequados de acordo com o enredo que desenvolviam. Da mesma forma, ficavam livres para escolherem os parceiros, embora às vezes, a professora interferisse, quando, por exemplo, percebia que determinado grupo, por algum motivo, se recusava a aceitar alguma criança.

No início do ano letivo, a sala dispunha de poucos brinquedos. As crianças brincavam, principalmente, com os objetos que traziam de casa. No final do primeiro semestre escolar, a turma foi presenteada, com muitos e variados brinquedos por uma moradora de Belém, que visitou a escola e se sensibilizou ao ver as crianças brincando com poucos recursos materiais. As crianças passaram a brincar também com estes, mas não abandonaram os materiais provenientes da natureza, com os quais brincavam, cotidianamente, o que, em grande parte, deveu-se ao cuidado da professora de repetir sempre para que trouxessem brinquedos de casa.

A professora tinha uma postura de escuta e de atenção às crianças. Demonstrava se importar com suas brincadeiras, mostrando sempre disposta a colaborar como parceira ou como professora. Apresento a seguir um episódio ilustrativo desta categoria.

Episódio 10: BRINCANDO NO TERREIRO**Sessão: 10ª****Data: 23/08/2005****Integrantes: Alice (5,7), André (5,2); Carlos (4,2), Carol (5,2), Clara (5,0), Gabriel, (4,5), Hugo (5,1); João (4,2); Júlio (3,8); Lucas (5,2); Marcos (4,1); Mariana (3,11) e Paulo (5,0)**



FIGURA 34 – Brincando no terreiro

A professora disse às crianças que agora iam fazer o que haviam combinado no dia anterior: brincar no terreiro. As crianças demonstraram bastante alegria. A professora pediu que eles se organizassem pra sair e que lá iriam conversar melhor. Chegando ao terreiro, quando todas já estavam presentes, falou:

T 1 – Professora – Hoje nós vamos brincar no terreiro. É aquilo que a gente combinou, ontem. A gente vai brincar aqui no terreiro, mas ninguém pode pisar nem arrancar as folhas ou flores das plantas. A gente vai brincar, mas brincar como, de que, com que? Aquilo que a gente combinou, cada um vai procurar o

seu brinquedo. Faz-de-conta que é lá no terreiro de vocês. Eu vou brincar no terreiro, vocês brincam também, quem quiser pode brincar com outro coleguinha. Cada um pode pegar o que quiser e vamos brincar, tá bom?

No terreiro as crianças formaram vários grupos e brincaram entre si e com a professora. Atribuíram significados a diversos materiais, principalmente, os provenientes da natureza, que encontraram no terreiro (ex. barquinha de açáí/barco; folha/abanador; folhas de coqueiro/cavalos; pedaços de madeira e pedras/fogão) e brincaram de andar a cavalo, passear de barco, construir um fogão, fazer fogo, entre outros.

Após, aproximadamente, 30 minutos, do início das brincadeiras no terreiro, a professora solicitou que as crianças retornassem para a sala de aula. Pediu que arrumassem seus brinquedos para levarem consigo, pois lá na sala iam conversar sobre o que encontraram no terreiro, sobre o que brincaram e com quem brincaram. Elas sorriram, demonstrando estar contentes com essa possibilidade. Pegaram seus brinquedos (objetos re-significados) e se dirigiram até a sala de aula. Chegando lá, a professora pediu para que todos continuassem brincando, até que fosse servido o lanche. As crianças arrumaram os brinquedos e se organizaram, praticamente, nos mesmos grupos que estavam brincando no terreiro. As crianças do grupo dos “cavalos” colocaram seus “animais” próximos uns dos outros e sentaram-se no chão, perto deles. O grupo do “fogão” se dividiu em dois. Um grupo foi brincar de irmãs e outro fazer fogo e assar peixes. Alguns trouxeram seus fogões. Uma menina trouxe um fogão e, agora, sozinha, fazia seu próprio fogo. Um menino brincava com seu barco. A professora avisou que o

lanche já estava servido. Muitos não queriam abandonar seus brinquedos, mas pela insistência da professora, se encaminharam até a copa para lancharem.

Esse episódio demonstra que a forma como a professora organizou o ambiente pedagógico, visando favorecer o desenvolvimento da brincadeira, foi importante para que todas as crianças se envolvessem nela e que houvesse muitas possibilidades de interações entre elas. Vemos que a ação da professora não foi de improviso, ela planejou, antes, a situação com as crianças (T 1 – Professora – Hoje nós vamos brincar no terreiro. É aquilo que a gente combinou, ontem.). Ela destinou tempo para isso, designou o espaço, sugeriu que as crianças selecionassem parceiros para brincar e que procurassem objetos no terreiro para serem utilizados como brinquedos. Além disso, ela circunscreveu as possibilidades de ação das crianças, visando atingir determinados objetivos (a preservação do meio-ambiente, o cuidado com as plantas, por exemplo). Ao sugerir que as crianças levassem seus brinquedos construídos com material que encontrassem no terreiro, criou oportunidade das crianças aprenderem a zelar, apreciar e valorizar suas produções. Quando possibilitou que as crianças socializassem suas produções e conversassem sobre elas, promoveu valores importantes como o respeito pelo outro e a tolerância.

Intervém diretamente no processo de construção de significados durante as brincadeiras

Nessa categoria incluí os episódios nos quais a professora participava das brincadeiras, intervindo diretamente no processo de construção de significados, de quatro modos diferenciados: 1) Ajudando a esclarecer um significado; 2) Ajudando a solucionar um conflito; 3) Colaborando com o enredo da brincadeira, ao complementar significados propostos pelas crianças e 4) Colaborando com o enredo da brincadeira, ao instigar e desafiar as crianças a construírem novos significados.

a) Ajuda a esclarecer um significado – por solicitação da criança, a professora participava ajudando esclarecer um significado de interesse na brincadeira.

Episódio 11: BRINCANDO DE VENDER FRUTAS

Sessão: 13^a

Data: 11/10/2005

Integrantes: Alice (5;7); André (5;2); Carol (5;2), Carlos (4;2); Clara (5,0), Lucas (5;2) e a professora

T1 - Alice – Vamos brincar de vender frutas?

T2- Clara – Vamos.

T3- André – Eu também quero brincar. Vou vender no rio. Vou pegar meu casco pra colocar as frutas.

T4- Clara – Tu pode até vender em Belém se tu quiseres.

T5- André - Vou vender no rio.

T6- Alice – Eu vou botar minha banca pra vender as frutas. Que frutas nós vamos vender?

T7- André – Eu vou vender açaí.

T8- Clara – Eu vou vender limão e manga. Lá em casa tem muita manga.

T9- Alice – É. Eu também vou vender manga na minha banca e vou ganhar muito dinheiro. (Um outro menino que não estava na brincadeira se aproxima do grupo e fala.)

T10- Lucas - Eu vou vender ingá batelão. Tem muito lá em casa.

T11- Alice – Ingá batelão? O que é isso?

T12- André – Tu não sabe o que é ingá batelão?

T13- Alice – Não.

T14- André – É ingá grandão. Ingá batelão.

T15- Alice – Vou perguntar pra professora. (Alice se dirige à mesa da professora, fala com ela e retorna ao grupo, acompanhada da mesma).

T16- Professora – Então. O que está acontecendo aqui? Do que vocês estão brincando?

T17- Clara – De vender frutas.

T18- Professora – E que frutas vocês vendem? Quem sabe eu não me interesso em comprar algumas?

T19- Alice – Tem muitas frutas. Manga, açaí.

T20- Lucas – E ingá batelão.

T21- Alice – Eu não lhe disse?

T22- Professora – Lucas, me diz, o que é mesmo ingá batelão?

T23- Lucas – É ingá grandão.

T24- André – É, professora. Lá em casa também tem um pé de ingá batelão, bem na beira do rio.

T25- Professora – Que legal. Acho que vou lhe fazer uma visita para comer ingá batelão.

T26- Lucas – Vá lá em casa também, professora.

T27- Professora – Vou sim. Vou na casa de vocês dois e vou trazer um saco assim cheio de ingá batelão para levar pra Belém.

T28- Alice – Vamos vender as frutas. Vou montar minha banca. (Alice se dirige até a mesinha que na brincadeira representa a banca de vendas, coloca em cima alguns objetos e se encaminha para o terreiro da escola a procura de outros objetos que sirvam para representar as frutas. Ao retornar para a mesa, vê que as outras crianças continuam brincando e vai até lá. Em seguida, procura novamente a professora, que estava em outro grupo de brinquedo).

T29- Alice – Professora, e o ingá batelão?

T30- Professora – O que você quer saber, Alice?

T31- Alice – Se tem ingá batelão?

T32- Professora – Vamos lá com eles.

T33- André e Lucas – Vocês permitem que quando eu for visitar vocês eu leve uma convidada?

T34- Lucas – Quem é?

T35- Professora – Vocês não imaginam quem é?

T36- Clara – A Alice, né?

T37- Professora – Acertou Clara. Essa garota inculcou com o ingá batelão. E eu vou mostrar pra ela que eles existem e são muito gostosos.

T38- Alice- A senhora já comeu, professora?

T39- Professora – Já. Várias vezes. Comi e levei pra Iara. (Iara é a filha da professora, que na época tinha 4 anos de idade).

T40- Professora – Eu sei porque você está inculcada com essa fruta é por causa do nome, não é?

T41- Alice – É.

T42- Professora – Mas, vocês sabem por que ele é chamado assim de ingá batelão?

T43- André – Sei. Porque ele é grande.

T44- Professora - Mas por que batelão? Vocês acham que batelão significa grande?

T45- Lucas – Eu acho.

T46- Professora – E tu, André.

T47- André – É. Eu também acho.

T48- Professora – Vocês já viram um batelão?

T49- André – Eu já vi.

T50- Alice – Eu nunca vi. Não sei o que é.

T51- Professora – e o que é um batelão?

T52- André – É um barco enorme.

T53- Lucas – É. Meu avô até fez uma vez um batelão.

T54- Professora – É, Lucas? Pois é, gente, batelão é uma casco bem grande, geralmente, sem bancos, usado para transportar cargas e às vezes até pessoas. Então por que vocês acham que chamam esses ingás grandes de ingá batelão?

T55- Lucas – Porque eles são grandões.

T56- Professora – Deve ser porque eles são grandes, como os batelões. O que você acha, Alice?

T57- Alice – É.

T58- Professora – E vocês conhecem outro tipo de ingá que não seja batelão?

T59- Todos – Conheço.

T60- Professora – E vocês acham que a gente pode chamar esses ingás de ingá batelão?

T61- Todos – Não.

T62- Professora – Então vejam. Deve ser por isso que os pais, que os avós de vocês batizaram esse tipo de ingá de ingá batelão. Como eles são grandes como os batelões, eles inventaram esse nome para diferenciar esse ingá dos outros frutos, que são menores. O que você acha Alice?

T63- Alice – É mesmo, professora.

T64- Professora – Você está vendo Alice como o Lucas tinha razão. Logo que eu tiver um tempo eu vou com você na casa dele e do André pra você conhecer o ingá batelão.

T65- Alice – Professora, eu acho que eu já sei o que é?

T66- Professora – É mesmo? Tu já vistes um ingá batelão?

T67- Alice – Acho que sim.

T68- Professora – Vejam só. Acho que a Alice conhecia o ingá batelão, mas não sabia que era esse seu nome e agora ela já sabe. Que bom!

Nesse episódio vemos que as crianças estavam brincando de vender frutas e iriam continuar assim se não surgisse um significado inusitado para Alice. A

menina ficou inculcada sobre o nome batelão. Por que batelão? Ela então se dirigiu à mesa da professora, que veio até o grupo de crianças para esclarecer o significado de batelão e confirmar a existência dos batelões.

Alguns aspectos merecem ser destacados nesse modo de participação da professora. Primeiramente, a forma como ela abordou as crianças. Ao se aproximar do grupo, a professora se mostra, primeiramente, interessada, em saber o que estava acontecendo com as crianças e do que elas estavam brincando para poder melhor interagir com elas (T17- Então, o que está acontecendo aqui? Do que vocês brincam?) E ao tomar conhecimento sobre o que elas brincavam, ela novamente atua de modo a favorecer uma interação com o grupo (E que frutas vocês vendem? Quem sabe eu não me interesse em comprar algumas?)

Verificamos que com a entrada da professora o faz-de-conta praticamente desapareceu, virou conversa. No entanto, as crianças em momento algum se mostraram incomodadas com a presença da professora e nem abandonaram o grupo. Ao contrário, mostraram-se motivadas a aprender mais sobre o ingá batelão. Considero então, que apesar das crianças terem deixado de brincar, enquanto conversavam com a professora, esse momento se constituiu numa situação de aprendizagem importante para as mesmas.

A professora, além de esclarecer o significado de ingá batelão, ampliou os significados das crianças, mostrando pra elas que batelão pode significar um casco¹⁹ grande (um substantivo) e também tudo o que é grande (adjetivo). Por outro lado, ela valorizou tanto a cultura local das crianças como os adultos do lugar como produtores de cultura (T64. Então vejam. Deve ser por isso que os

¹⁹ Casco – espécie de canoa sem bancos, feita de uma única peça de madeira.

pais, que os avós de vocês batizaram esse tipo de ingá de ingá batelão. Como eles são grandes como os batelões, eles inventaram esse nome para diferenciar esse ingá dos outros frutos, que são menores ...) e relacionou os significados construídos na vida cotidiana pelas crianças com um significado cultural generalizado (T56 ...batelão é um casco bem grande, geralmente, sem bancos, usado para transportar cargas e às vezes até pessoas).

b) Ajuda na solução de um conflito – por solicitação da criança ou por iniciativa própria, a professora ajuda na solução de um conflito

Episódio 12: BRINCANDO DE ASSAR PEIXES 2

Sessão: 4^a

Data: 03/05/2005

Integrantes: Alice (5;7); Carol (5;2), João (4;2); Mariana (3;11) e a professora



FIGURA 35 – Brincando de assar peixe 2

Mariana, Alice e Carol Fizeram um “fogo” com pedras e pedaços de madeira e agora brincam de assar peixes, colocando no fogo algumas raízes de árvores que elas colheram no terreiro da escola. João se aproxima querendo brincar também. A professora anda de grupo em grupo observando as crianças brincarem.

T1- Carol – Já vem esse moleque bagunçar nossa brincadeira.

T2- Mariana – É mesmo. Fora daqui. Isso é brincadeira de mulher.

T3- João. Eu quero brincar.

T4- Alice – Tu não sabe que estamos brincando de comidinha? Isso é brincadeira de mulher.

T5- João – Estou vendo vocês assarem peixe.

T6- Alice – Pois é. Brincadeira de mulher.

T7- João – Eu quero brincar. (Tenta derrubar as raízes que representam os peixes que estão sendo assados).

T8- Alice- Vou chamar a professora.

T9- Alice – Professora, esse moleque está bagunçando a nossa brincadeira.

T10- Carol – É. Ele quer jogar fora os nossos peixes.

T11- Professora – João, por que você quer jogar fora os peixes delas?

T12- João – (Abaixa a cabeça, depois levanta e fala) - Porque elas não querem me deixar brincar. Dizem que é coisa de mulher.

T13- Professora (Aproxima-se do grupo e fala:) – Meninas, o que é isso, você não querem deixar ele brincar, porque assar peixe é coisa de mulher?

T14- Carol – Também professora, ele bagunça a brincadeira da gente.

T15- Professora – Olha, prestem bem atenção. Lembrem lá da casa de vocês.

Quem é que assa peixe lá, é o papai ou a mamãe?

T16- Carol e Alice – Mamãe.

T17- João, Mariana – Papai.

T18- Alice (que é irmã de João) – Mentiroso. Quem assa peixe é a mamãe. O papai vai buscar açai.

T19- Professora - Vocês estão vendo. Está empatado. E é isso mesmo, qualquer pessoa pode assar um peixe, independente de ser homem ou mulher. Depende da necessidade e da fome. (Risos)

T20- Professora – Eu acho bom vocês aceitarem o João. Ele quer tanto brincar com vocês. Além do mais, ele pode pescar mais peixes pra vocês e tratar, não é João? Ele é um garoto esperto.

T21- Alice- Ele só sabe é bagunçar.

T22- Professora – Não é não, não é João. Promete pra sua professora que você não vai bagunçar a brincadeira.

T23- João - Prometo.

T24- Professora – Então (Fazendo os gestos com os braços)

T25- Alice e Carol – Tudo bem.

T26- Professora – E você, Mariana querida, você aceita o seu amiguinho João na brincadeira de vocês?

T27- Mariana (Faz o gesto de positivo com a cabeça. João se integra ao grupo).

T28- Carol – Tu fica aqui, mas vê se não vai bagunçar nossa brincadeira...

T29- Mariana – Vou buscar mais peixe.

T30- Carol – Leva ele contigo.

T31- Mariana – Tá bom. Vamos? Alice, tu também queres ir pegar peixe?

T32- Eu vou. (As três crianças saem da sala. Depois retornam com mais algumas raízes e algumas folhas).

T33- Carol – Vamos logo assar esses peixes que eu já estou com fome.

T34- João – Eu escamo.

T35- Carol. Escama logo. (João pega um pedaço de madeira e passa nas raízes, fazendo de conta que está escamando os peixes. A professora passa pelo grupo para verificar como as crianças estão brincando)

T36- Professora – Que legal, João. Eu disse que você podia colaborar, não é meninas? (Risos)

T37- Alice – Ele está ajudando.

Considero esse episódio muito rico podendo ser analisado de vários ângulos. A professora foi chamada para ajudar a solucionar um conflito que as crianças sozinhas não estavam conseguindo resolver, devido a dificuldade de se colocarem na perspectiva do outro.

Para as meninas Alice, Carol e Mariana estava tudo bem. Elas estavam brincando satisfeitas até que João chegou para estragar a brincadeira delas. Era como se Alice (que era irmã de João na vida real) pensasse: “Eu não tenho companheiras para brincar lá em casa, e agora que estou aqui contente, brincando com a minha amiga e vem esse chato estragar tudo. Por que eu devo “abrir a guarda” pra ele se eu estou bem? Quem tem necessidade é ele que não tem um parceiro para brincar, não somos nós.” As meninas não entendiam que João estava

precisando de parceiros para brincar. Ao mesmo tempo, ele começa a fazer coisas que geram rupturas e confirmam que ele é bagunceiro e as perspectivas acabam se mantendo.

Vemos então que nem João tem uma boa estratégia para fazer as meninas desistirem de implicar com ele e acolhê-lo e nem as meninas conseguem se colocar na perspectiva dele e pensar algo do tipo “Ele está sozinho, ele não tem com quem brincar. Vamos dar uma oportunidade pra ele”. Aí entra a professora e faz a mediação. Consegue fazer as meninas se colocarem na perspectiva de João e dá um exemplo para o menino de como ele poderia negociar isso verbalmente (“Não é só mulher que assa peixe, homem também assa”). Pode ser que da próxima vez, em uma situação semelhante, ele tenha um argumento para fazer essa negociação, sozinho, e não mais precise da mediação da professora.

Nesse episódio podemos ver claramente que a situação era de um jeito (competitivo) e ficou de outro (cooperativo), depois da mediação da professora. Ela foi chamada pelas crianças, fez uma intervenção, negociou com elas e no final elas acataram a sugestão e acolheram João no grupo. A brincadeira continuou e João contribuiu com significados complementares (escamar os peixes) para enriquecê-la.

Todas as ações da professora canalizaram para o acolhimento do menino no grupo das meninas.

Então nesse episódio, temos um conflito entre as crianças e a proposta da professora, que apóia a participação do menino na brincadeira. As meninas argumentaram e a professora contra-argumentou, conseguindo convencê-las a aceitarem que o menino brincasse com elas.

Aproveitando a iniciativa do menino, a professora teve a oportunidade de socializar este grupo de crianças, contrariando o que é tipicamente observado nesta faixa etária. Em vez do costume de menina brincar com menina brincadeira de menina, a professora sustentou que as meninas podiam brincar com o menino, pois a brincadeira não representava uma atividade do contexto cultural, desempenhada exclusivamente por mulheres. Em vez de acatar o argumento de que o menino era bagunceiro e inconveniente como parceiro, a professora sustentou que ele era esperto e podia contribuir com a brincadeira. Dificilmente as crianças conseguiriam resolver tal conflito sozinhas e, muito menos, desta forma. A professora usou de sua autoridade para mudar o curso “natural” das coisas e promover a cooperação e a aproximação entre as meninas e o menino, em vez da costumeira competição e distanciamento entre os gêneros. Digo que a professora usou da sua autoridade e não que ela foi autoritária, porque explicitou suas razões e deu oportunidades para as crianças contestá-las, explicitou o que esperava das meninas e, mesmo contrariando a perspectiva delas, o fez de forma tranqüila e afetuosa, buscando persuadi-las.

Todas essas intervenções, quase que imperceptíveis no cotidiano de uma classe pré-escolar, podem ter desdobramentos importantes no processo de constituição das subjetividades das crianças.

Episódio 13: BRINCANDO DE BARCO

Sessão: 9ª

Data: 16/08/2005

Integrantes: Gabriel (4;5); Mariana (3;11); Paulo (5;0) e a professora

T1 - Paulo – Quem viu meu barco?

T2- Mariana – Que barco?

T3- Paulo – Eu vou andar nele lá na maré. (Paulo anda pela sala e encontra uma caixa de madeira onde a professora guarda algumas peças de um jogo de encaixe)

T4- Paulo – Achei meu barco.

T5- Gabriel – Isso não é um barco. É a caixa que a professora guarda as coisas.

T6- Paulo – É o meu barco.

T7- Gabriel – Eu vou pegar ela e fazer a casa dos meus porcos. (Gabriel tenta tomar a caixa de Paulo).

T8- Paulo – Me dá. É o meu barco.

T9- Mariana – Professora, eles vão quebrar sua caixa. (A professora, que observava as crianças brincarem se dirige até o grupo).

T10- Professora – Oi. O que está acontecendo?

T11- Mariana – Esses meninos estão brigando. Querem a sua caixa.

T12- Professora – A caixa não é minha. É nossa. Da nossa sala. Por que vocês estão brigando? Porque não conversam?

T13- Paulo – É que ele quer meu barco.

T14- Professora – Quem foi que pegou primeiro?

T15- Paulo – Fui eu.

T16- Gabriel – Mentira, professora. Fui eu.

T17- Paulo – Fui eu.

T18- Professora – Mariana, você que viu tudo, quem foi que pegou a caixa primeiro?

T19- Mariana – Foi o Paulo.

T20- Professora – Então, pronto. O Paulo tem o direito de brincar com ela do que ele quiser e depois quando ele não estiver mais brincando com ela, você pode brincar Gabriel. (Paulo sai com a caixa e Gabriel começa a chorar).

T21- Professora – Não chore Gabriel. Depois você brinca com a caixa. Me conte do que você está brincando.

T22- Gabriel – Eu estou brincando com meus bichos. (A professora pega umas peças de um jogo de construção (Lego) que representavam os animais e fala.

T23- Professora – Olha só! Quantos bichos. Que bichos são esses? (Mariana, que brincava próximo, retorna para ver o que está acontecendo)

T24- Gabriel - Tem camaleão, preguiça, macaco. Tem muitos bichos.

T25- Professora – E esses, por que estão aqui separados?

T26- Gabriel – Porque eles são de casa.

T27- Professora - Ah, são domésticos.

T28- Gabriel – Sacode a cabeça fazendo sinal de positivo. (Outras crianças se aproximam do grupo)

T29- Gabriel – Esses aqui são os porcos lá de casa. Lá em casa tem muitos porcos. Meu avô que cria. Ele disse que vai matar um bem gordo no meu aniversário.

T30- Professora – Puxa, que legal, Gabriel. Vê se me convida pro seu aniversário?

T31- Gabriel – Eu queria botar ele no chiqueiro pra eles não fugirem, mas o Paulo levou a caixa que ia fazer o chiqueiro.

T32- Professora – É verdade, Gabriel. Mas olha, quem vem vindo aí. (Apontando para Paulo que retorna ao grupo com a caixa).

T33- Professora (fala dirigindo-se a Paulo) – Já chegou de viagem? Pode agora emprestar o brinquedo para o seu coleguinha?

T34- Paulo – (Sacode a cabeça, afirmativamente).

Nesse episódio a professora também é chamada para solucionar um conflito e ao participar da interação, além de ajudar a solucionar o conflito, contribui para a construção de significados pelas crianças.

Paulo queria a caixa onde a professora guardava peças de um jogo de montar para fazer um barco e Gabriel queria a caixa para fazer uma casa para os porcos. Ao ser avisada por Mariana do que estava ocorrendo no grupo, a professora perguntou para os meninos porque eles não conversavam em vez de brigar, sinalizando o valor que atribuía à conversa em detrimento da briga para solucionar conflitos. Como eles não chegavam a um acordo sobre quem tinha pegado a caixa primeiro, a professora pediu que Mariana, que tinha visto tudo, apontasse aquele que tinha pegado a caixa primeiro. Desta forma também sinalizou que consultar um árbitro vale mais que brigar. Ao adotar a regra – aquele que pegou a caixa primeiro brinca com ela primeiro – a professora colocou-se no lugar de quem faz justiça, não favorecendo um menino em detrimento do outro.

Após resolver o conflito, a professora deu apoio afetivo para o menino que ficou sem brinquedo e o estimulou a brincar, ficando próxima dele e mostrando se importar com o sentimento de frustração que ele estava vivenciando naquele momento.

Além disso, a professora expandiu os significados elaborados por Gabriel acerca dos animais, ensinando para ele que diferente dos animais que vivem nas matas (ex. camaleão, preguiça, macaco) os que vivem em casa (ex. porcos) são chamados de domésticos.

O modo de atuação da professora parece ter influenciado Paulo a não demorar com a caixa e retornar para compartilhá-la com o colega. Ela também entra no faz de conta de Paulo, pergunta se ele já chegou da viagem e se já pode emprestar o brinquedo para o colega.

Episódio 14: BRINCANDO DE DAR VACINA

Sessão: 12ª

Data: 27/09/2005

Integrantes: Hugo (5,1); Júlio (3,8) e a professora



FIGURA 36 – Brincando de dar vacina

Júlio e Hugo estão sentados em um canto da sala brincando com alguns brinquedos industrializados que retiraram de uma caixa, localizada no centro da sala onde a professora disponibilizava brinquedos e outros materiais que podiam ser utilizados pelas crianças durante as brincadeiras. Em um determinado momento, Júlio encontra uma miniatura de seringa de injeção e a leva para a sua mesinha. Fica um tempo em sua mesa com a seringa e retorna ao centro da sala

para pegar mais alguns objetos da caixa. Retira um boneco e mais alguns outros brinquedos e retorna novamente à sua mesinha, onde inicia uma brincadeira. Pega o boneco e faz-de-conta que é um bebê, executando o gesto de ninar. Em seguida, apanha a seringa e faz-de-conta que está aplicando uma injeção no boneco. Levanta, dá uma volta na sala, retorna ao local da brincadeira, coloca o bebê em cima de sua mesinha e inicia uma interação com Hugo, seu colega de mesa.

T1- Júlio – Levei meu filho pra tomar vacina.

T2- Hugo – O que?

T3- Júlio – Levei meu filho pra tomar vacina lá no posto. (Em seguida, fala com voz bem baixa). – Agora ele está dormindo.

T4- Hugo – Pode dar febre.

T5- Júlio – É. Vamos brincar de enfermeiro? Eu te dou vacina.

T6- Hugo – Eu não.

T7- Júlio – (Pega a seringa, dirige-se a Hugo, tentando “aplicar-lhe a vacina”) – Vem logo, vem tomar vacina.

T8- Hugo – Eu não quero. Dói muito. (e sai correndo, tentando se livrar de Júlio).

T9- Júlio – (Dirige-se à professora e fala apontando para Hugo que encontra-se na mesinha, localizada próximo à mesa da professora) – Professora, esse homem é medroso. Tem medo de tomar vacina.

T10- Professora – Todo mundo tem medo de tomar vacina.

T11- Júlio – Eu não tenho. Homem não tem medo.

T12- Professora – Quem foi que disse que homem não tem medo? Não tem isso não. Todo mundo pode sentir medo, tanto o homem quanto a mulher. Mas eu sou

uma boa enfermeira, sei aplicar uma injeção bem de leve que não dói nada. Quer ver? Chama o Hugo pra gente brincar.

T13- Júlio – Hugo, vem cá. A professora disse que ela sabe aplicar a vacina e não dói.

T14- Professora – É. Eu sou uma boa enfermeira.

T15- Hugo – (Aproxima-se da professora e de Júlio) – A senhora vai ser a enfermeira?

T16- Professora – Vou sim e você é meu primeiro paciente. Quer vir tomar a vacina?

T17- Hugo – (Sacode a cabeça afirmativamente, mas ainda um tanto desconfiado e se aproxima da professora).

T18- Professora – (Pega a seringa e faz de conta que está aplicando a vacina em Hugo) - Vamos dar essa vacina com muito cuidado pra não ficar a marca nesse rapaz.

T19- Hugo – E pra não dar febre.

T20- Professora - É verdade.

T21- Júlio – Enfermeira, eu também quero tomar vacina.

T22- Professora – É moço. É bom tomar vacina. Assim a gente evita várias doenças.

T23- Júlio - É enfermeira?

T24- Professora – É. (fazendo de conta que está aplicando a injeção em Júlio).
Traga toda a sua família pra tomar vacina.

T25- Júlio – Eu já levei meu filho lá no posto.

T26- Várias crianças, vendo que a professora estava brincando de enfermeira, dirigiram-se até ela para também serem “vacinadas”. Depois de um tempo a professora encerra a brincadeira e retorna à sua mesa.

Diferente dos episódios anteriores, neste episódio a professora não é chamada para resolver um conflito e fazer uma opção entre duas posições divergentes. É normal sentir medo de injeção e fugir nesta faixa etária. Mas a professora é convidada a brincar, e ela aceita a proposta de Hugo e, ao mesmo tempo, diverge dele, contrariando um valor que o menino internalizou em suas interações cotidianas e explicitou nestas interações. Ela afirmou que todas as pessoas sentem medo, inclusive os homens, mas deu sequência à brincadeira incorporando o papel de enfermeira que sabe aplicar vacina sem doer. Também contribuiu com os significados de que a vacina serve para evitar doença e todos da família precisam ser vacinados. O clima lúdico desta brincadeira contagiou as outras crianças da turma, que espontaneamente foram até a professora para tomar a vacina.

c) Colabora como com o enredo da brincadeira, apoiando-o – Nessa modalidade categorizei os episódios em que a professora interage com o grupo de crianças apoiando o desenvolvimento do faz-de-conta.

Episódio 15: VAMOS BRINCAR

Sessão: 9ª

Data: 16/08/2005

Integrantes: Carlos (4;2); Gabriel (4;5); Hugo (5;1), Mariana (3;11); Paulo (5,0) e a professora

A professora havia acabado de solucionar um conflito entre dois meninos por causa de uma caixa onde ela guardava peças de um jogo de montar, determinando que um deles ficasse com a caixa e apoiando o outro que ficou sem a mesma. Após encerrar sua brincadeira, o menino que ficou de posse da caixa, retorna ao grupo com a caixa, que ele havia atribuído o significado de barco, na mão e faz um convite às outras crianças, inclusive, o menino envolvido na disputa, para que brinquem com ele.

T1- Paulo – Vamos brincar?

T2- Mariana – Eu também quero. (Carlos e Hugo, que observavam o diálogo de Gabriel e Paulo com a professora, começam a participar da conversa).

T3- Carlos – Eu também quero brincar. De que nós vamos brincar?

T4- Paulo – Gabriel, tu também vai brincar com a gente? O que é isso aqui? (A professora acompanha o diálogo entre as crianças).

T5- Gabriel – São meus bichos.

T6- Paulo – Os porquinhos?

T7- Gabriel – Sacode a cabeça, afirmativamente.

T8- Paulo – Vamos levar eles pra passear no barco?

T9- Gabriel – E o chiqueiro?

T10- Paulo – Vamos fazer um quando a gente voltar com os porcos.

T11- Gabriel – É.

T12- Carlos – Eu também vou na viagem. Eu vou vender os porcos.

T13- Gabriel – Os porcos são meus.

T14- Professora – É verdade. Os porquinhos são do Gabriel.

T15- Paulo – Vamos enfeitar o barco pra vender os porcos?

T16- Carlos – Eu vou pegar uma coisa. (Sai e retorna ao grupo com um pedaço de barbante).

T17- Carlos – Essa corda é pra amarrar os porcos.

T18- Professora – Puxa, que legal, Carlos.

T19 – Hugo – A senhora também pode ficar, professora.

T20- Paulo – A gente pode usar o fio para amarrar os balões, não é professora?

T21- Professora – Vocês que sabem. Ele pode ser a corda, se vocês quiserem ou pode servir pra amarrar os balões.

T22- Gabriel – Eu acho muito fino pra ser uma corda. Vou procurar uma.

T23- Mariana – (Fala apontando para um fio utilizado pra puxar um carrinho) – Olha. Isso aqui pode ser a corda.

T24- Gabriel – Isso serve.

T25- Paulo – É. Serve. Isso é a corda.

T26- Professora – Isso mesmo. Que corda bonita vocês conseguiram. E os balões?

T27- Mariana – É. Agora vamos pegar os balões.

T28- Carlos – Mas o que vão ser os balões?

T29- Paulo – Sei lá. Vamos pensar. (Paulo e Gabriel encontram dificuldade para amarrar o barbante na caixa e pedem a ajuda da professora).

T30- Paulo – Professora, amarre aqui pra gente.

T31- Professora – Como vamos fazer isso? Já sei. Vou pegar a fita adesiva

T32- Hugo – Isso mesmo. (A professora se dirige até um armário e retorna com um rolo de fita adesiva)

T33- Carlos – Vocês esqueceram os balões.

T34- Mariana – Eu vou buscar. (Mariana caminha pela sala a procura de alguns objetos para representar os balões).

T35- Paulo – Vamos colocar os porcos no barco.

T36- Professora – Vocês não vão colocar primeiro os balões? O que vocês acham melhor colocar primeiro, os balões ou os porcos?

T37- Gabriel – Acho que os porcos.

T38- Professora – Por que Gabriel?

T39- Gabriel – Porque os porcos são pesados e quando forem entrar no barco podem estourar os balões.

T40- Professora – Muito bom, Gabriel. Acho que você tem razão. O que vocês acham?

T41- Hugo – É melhor mesmo colocar logo os porcos. Vamos pôr os porcos no navio.

T42- Paulo – Não é um navio, é um barco.

T43- Professora – É, Paulo. E qual é a diferença. Por que ele não pode chamar de barco?

T44- Paulo – Porque o navio é grande e mais bonito e o barco é menor.

T45- Professora – É, Paulo? E você já viu um navio?

T46- Paulo – Muitos. Vejo muitos quando atravesso pra Belém.

T47- Carlos – Eu também já vi um navio, professora.

T48- Professora – E tu também achas que os navios são grandes e bonitos?

T49- Carlos – Acho.

T50- Professora – E tu Carlos? Tu concordas que não se pode transportar porcos nos navios?

T51- Carlos – Sacode a cabeça, afirmativamente.

T52- Professora – Por quê?

T53- Carlos – Não sei. Acho que o porco é muito sujo e vai sujar o navio.

T54- Professora – Mas e o barco não fica sujo se transportarmos os porcos?

T55- Paulo – Fica sujo. Mas o barco é do dono do porco e ele pode lavar o barco e o navio não.

T56- Professora – Você concorda Carlos?

T57- Carlos – Concordo.

T58- Professora – E a Mariana que não vem com os balões ?

T59- Hugo – Vou chamar ela, professora. (Hugo e Gabriel localizam Mariana e a trazem para o grupo).

T60- Professora – Mas, Mariana, os homens querem partir com o barco e tu não voltas com os balões?

T61- Mariana – Eu não achei, professora.

T62- Professora – Não achou, Mariana... Que tal você procurar com os meninos? Várias cabeças pensam melhor e talvez, achem mais rápido.

T63- Gabriel – É Mariana. Eu vou contigo.

T64- Hugo – Eu também vou.

T65- Carlos – Eu também vou. (As quatro crianças andam pela sala, conversando entre si. Se dirigem até outro grupo de brinquedo, conversam com as crianças e retornam ao grupo com umas tampinhas de refrigerante pet, de várias cores).

T66- Gabriel – Pronto, achamos os balões.

T67- Mariana – Agora como vamos amarrar? A senhora vai amarrar pra gente, professora.

T68- Professora – Tudo bem. Deixa eu pegar a fita pra prender os balões.

T69- Paulo – Com a fita eles vão cair. É bom amarrar.

T70- Professora – Não sei. Vocês que sabem, mas eu acho que pra amarrar nós vamos ter que retirar o fio e já tivemos o maior trabalho pra colocar esse fio aí no barco.

T71- Gabriel – E esse fio já tá esticado. Se for amarrar os balões não vai dar.

T72- Professora – É. O Gabriel tem razão. Precisamos de um fio maior.

T73- Carlos – Isso é fácil. Ali tem um. (Carlos pega outro pedaço de barbante que estava próximo do armário e traz para o grupo).

T74- Professora – Muito bem, Carlos. Quem vai amarrar os balões?

T75- Gabriel – Eu não sei fazer isso.

T76- Carlos – Eu sei amarrar. Lá em casa eu amarro muita coisa.

T77- Professora – O que você amarra, Carlos?

T78- Carlos – Amarro brinquedo de rodar. Amarro as poquecas pra colocar no matapi.

Neste episódio a professora apóia um grupo de crianças a enfeitarem um “barco” para “venderem porcos”. Percebendo o interesse das crianças pela brincadeira, a professora participa estimulando as crianças a pensarem e a providenciarem materiais para enfeitar o “barco”. É interessante notar que praticamente todas as frases da professora são interrogativas, com o intuito de fazer as crianças conversarem entre si para decidirem e resolverem conjuntamente os problemas que surgiam no decorrer da brincadeira. A professora apóia a brincadeira sinalizando para as crianças o que elas deveriam fazer, estimulando-os a

verbalizarem suas ações, a opinarem sobre vários assuntos que surgiam ao longo da brincadeira justificando seus pontos de vista, colaborando com materiais e realizando algumas ações que as crianças não conseguiam realizar sozinhas.

Episódio 16: BRINCANDO DE BALSA

Sessão: 6^a

Data: 01/06/2005

Integrantes: Carlos (4,2); Clara (5,0); João (4,2); Mariana (3,11); Sara (4,1) e a professora

Carlos brinca, colocando várias cadeirinhas um ao lado da outra. Em seguida, dirige-se até a professora, que conversa com um grupo de crianças, em um canto da sala. Conversa com ela, dirige-se até o armário e sai com um rolo de barbante nas mãos. Retorna para o local onde está brincando. Volta a mexer nas cadeiras, colocando uma em cada extremidade e deixando duas no meio. Procura novamente a professora, conversa com ela e se dirige até uma outra mesa que não estava sendo ocupada e pega mais duas cadeiras. Desenrola o barbante e começa envolver as cadeiras com o fio, deixando dois segmentos de fio esticados em cada lado das cadeiras. Abaixa-se, entra na construção, senta-se em uma das cadeiras e executa o gesto de dirigir. Sara e Mariana se aproximam de Carlos. João também se aproxima do grupo.

T 1 – Mariana – Eu posso andar no seu carro?

T 2 – Carlos - Não é um carro. É um rebocador.

T 3 – João – E cadê a balsa?

T 4 – Carlos – Não tem.

T 5- João – Vou buscar uma balsa. (Anda pela sala, pega a tampa de uma caixa plástica onde são guardados os brinquedos da sala e retorna ao grupo. Pega o barbante e juntamente com Carlos amarram o barbante em volta da tampa, prendendo numa das cadeiras. As meninas, Sara e Mariana, observavam os meninos construírem a “balsa” e prenderem no “rebocador”. – Pronto. Vamos brincar.

T6- Carlos – Vamos levar uns bichos nessa balsa?

T7 – João – Vamos.

T8 – Mariana - Eu também quero brincar. Vou pegar uns bichos.

T9 – Sara – Eu também vou. Vou pegar um macaco. (As crianças dirigem-se até a caixa de brinquedos e pegam algumas miniaturas de animais, como girafas, macacos, elefantes, cavalos e porcos, além de alguns bichinhos de pelúcia. Trazem os brinquedos para o grupo e colocam em cima da tampa que representava a balsa. Em seguida, entram no “rebocador” e fazem de conta que estão viajando.

T10- Carlos (Executa a ação de dirigir o “rebocador” e imita o barulho de um motor)

T11 – Mariana – Chegamos no Igarapé. Vamos tirar os bichos, comadre.

T12 – Sara – Vamos levar pra onde?

T13 – João – (Faz de conta que está ancorando o barco) - Coloca na ponte. (Todas as crianças saem de dentro do “rebocador”).

T14 – Sara – A ponte está cheia de cacau e tem esse cachorro aí. Sai daí cachorro, não assusta os bichos.

T15 – João, Carlos, Mariana e Hugo – Retiram os brinquedos (animais) e colocam em um canto da sala.

T16 – Mariana – Eu não vou voltar pra casa. Hoje vou dormir aqui no igarapé, na casa da comadre Alice. (As outras crianças se afastam e abandonam a brincadeira).

T17 – Professora – (Que acompanhava a brincadeira, próximo à pesquisadora que fazia o registro, aproximou-se de Mariana e falou) – Puxa, então você vai dormir hoje na casa da Alice...

T18 – Mariana – Vou.

T19 – Professora – Então eu vou ficar com você e volto amanhã no barco do Téia. (Téia era o nome do barqueiro da escola).

T20 – Mariana - Tá bom. Então a gente pode tomar banho no rio.

T21 – Professora – Então vamos logo. (Pega na mão de Mariana e as duas se dirigem até um canto da sala. A professora faz de conta que está tomando banho, jogando água no corpo e Mariana acompanha o gesto da professora). As duas ficam, por alguns instantes, nesse local.

T22 – Mariana – Vizinha, vamos beber açáí?

T23 – Professora – Onde vizinha?

T24 – Mariana – Na casa da Alice.

T25 – Professora – Hum! Eu ouvi dizer, vizinha, que o açáí da Alice é divino!

T26 – Mariana – É vizinha, o pai dela é que pega o açáí lá da mata da casa dela.

T27 – Professora – Como será que ele faz pra subir no açazeiro? É muito difícil.

Eu não sei subir, vizinha. Se eu for subir é certo que vou cair no chão assim.

Pam!Pum!

T28 – Mariana - Ele tem uma peconha que ele põe no pé dele e ele não cai. Nós tem lá em casa. O papai põe no pé dele. (Outras crianças se aproximam da professora e de Mariana e ficam presenciando a brincadeira).

T29 – Professora – Ah, sim. Então é isso. Acho que vou pedir pro pai da Alice me ensinar subir no açazeiro.

T30 – Mariana – Vamos beber açaí. (Mariana sai andando com a professora pela sala. Vai até a caixa de brinquedos e pega dois canecos. Em seguida dá um dos canecos à professora) – Já chegamos na casa da Alice. Vamos beber açaí.

T31 – Professora – Ah vizinha, eu quero farinha e uma colher, porque eu não gosto muito de beber açaí. Eu gosto de comer.

T32 – Mariana – Eu também. A senhora quer açúcar?

T33 – Professora – Quero, vizinha.

T34 – Mariana - (Vai até a caixa de brinquedos, pega uma colherinha, um pote de brinquedo, um pires e se dirige à professora). – Tá aqui, vizinha.

T35 – Professora – Muito obrigada. É hoje que eu vou me esbaldar.

T36 – Professora e Mariana – As duas fingem que estão “tomando” ou “comendo” açaí. Duas meninas que presenciavam a brincadeira, Lúcia e Clara, se aproximam da professora.

T37 – Clara – Eu também quero brincar com a senhora.

T38 – Professora – Agora já está na hora da gente ir lanchar e depois nós vamos ouvir uma historinha, mas amanhã a gente brinca, tá?

T39 – Clara – Sacudiu a cabeça, concordando com a professora.

Neste episódio, a professora ao observar as crianças brincarem, viu que os parceiros já haviam encerrado a brincadeira e Mariana continuava no mesmo lugar, motivada para brincar, mas sem parceiros. Ela se aproximou da menina e “entrou” na brincadeira, dialogando com a criança e aceitando as sugestões da mesma sobre o que brincar. Incentivou a criança a impulsionando-a a falar sobre as pessoas da comunidade e sobre peculiaridades de seu cotidiano. Mariana tinha os olhos brilhantes durante a brincadeira, demonstrando muita alegria de ter a professora como parceira de brincadeira. Isto contagiou Clara, que se aproximou da professora e disse que queria brincar também. Esse foi, certamente, um momento de aprendizagem e de vivência afetiva muito importante para Mariana. Ela teve oportunidade de ampliar o seu conhecimento a respeito de sua relação com a professora. Confirmou ou vivenciou pela primeira vez que a professora também se dispõe a brincar com ela como se fosse uma outra criança. Interessante notar que quando a professora incorpora a personagem no faz de conta, brincando “de igual para igual” com a criança, Mariana começa a tratá-la como vizinha. Mais uma vez temos indício de relações amistosas entre os vizinhos da ilha e que, utilizando esta categoria, Mariana aproximou a professora, nesta situação, de sua identidade cultural.

Episódio 17: BRINCANDO DE COMER**Sessão: 2ª****Data: 05/04/2005****Integrantes: Alice (5;7), Carol (5;0), João (4,2), Mariana (3,11) e a professora**



FIGURA 37 – Brincando de comer

Carol, Alice, Mariana e João brincam de fazer “comidinha”. Depois de prepararem a comida e se servirem, conversam entre si.

T1 – Carol – Vamos chamar ela pra brincar?

T2 – Mariana – Vamos pedir pra ela dar comida pra gente.

T3 – Carol – Professora, a senhora quer brincar com a gente?

T4 – Professora – É claro que eu quero. (As crianças sorriem entre si).

T5 – Carol – Professora, a senhora pode dar comida pra gente?

T6 – João – É. Brincar de dar comida na nossa boca.

T7 – Professora – Dar comida na boca de vocês? Mas vocês já não comeram o bastante?

T8 – Carol – Já. (Aproxima-se da professora e fala bem baixinho) – Mas a gente queria que a senhora brincasse de mamãe e desse comida na nossa boca.

T9 – Professora – Ah, eu sei. Quer dizer que a mãe de vocês dá comida na boca de vocês, é? Tô sabendo.

T10 – João – Não dá não. É a gente mesmo que come nossa comida.

T11 – Professora – Tá bom. Eu dou comida na boquinha de vocês. Venham cá meus filhinhos, me digam o que temos aqui.

T12 – João – Tem feijão.

T13 – Mariana – Tem açaí, mamãe.

T14 – Carol – Peixe assado com farinha.

T15 – João – Café.

T16 – Professora – Pronto, então venham aqui, meus filhinhos. (A professora pega as “comidinhas” que as crianças haviam preparado e faz de conta que está dando na boca delas. A professora fala – Quem quer peixe assado com farinha?

T17 – As crianças gritam – Eu. (E fazem fila para receber “peixe assado com farinha”).

T18 – Professora – Quem quer feijão.

T19 – As crianças gritam – Eu. (E organizam-se em fila para receber o “feijão”).

Outras crianças vêm participar da brincadeira e começam a desorganizar a fila).

T20 – João – Cada um na sua vez. Não é pra furar a fila.

T21 – Professora – É isso mesmo. Não vale furar a fila. Quem quer açaí?

T22 – As crianças gritam – Eu. (E fazem fila para receber o “açaí”).

T23 – Professora – E agora a sobremesa. Quem quer café?

T24 – As crianças gritam – Eu. (E fazem fila para “beber o café”).

Neste episódio a professora participa por solicitação das crianças que pedem para que ela dê “comidinha” na boca. A professora se mostra disponível a interagir com as mesmas e atua fortalecendo a relação afetiva e impulsionando o diálogo entre todos. Antes de dar a comidinha, pergunta o que prepararam e os compele a lembrar e verbalizar sobre o que haviam feito anteriormente. Depois que as crianças falaram sobre o que haviam preparado, a professora começou a dar a “comidinha” e, em vez de distribuir por criança, distribuiu pelo tipo de comida que elas haviam preparado (peixe assado com farinha, feijão, açaí, café), com isso ela ratificou o nome dos alimentos, trabalhando mais uma vez a memória das crianças e mostrando a elas que as levava a sério, que prestava atenção no que elas faziam. Com isso, satisfaz uma necessidade afetiva das crianças, que desejavam receber comidinha na boca, porque, certamente, isso não mais ocorria em casa, visto que já não eram mais bebês e já sabiam se alimentar sozinhos. A professora fortaleceu a auto-estima das crianças, mostrando que estava interessada na produção delas e converteu a brincadeira num momento alegre, descontraído e agradável para todos que participaram da interação. Além disso, teve oportunidade de reforçar o respeito mútuo, quando Júlio reclamou que cada um devia aguardar a sua vez.

Episódio 18: BRINCANDO DE CAÇAR**Sessão: 3ª****Data: 19/04/2005****Integrantes: Alice (5;7), Carol (5;2), Lucas (5;2). Paulo (5;0) e a professora**

Lucas, Alice, Paulo e Carol brincam de mamãe–filhinho. Lucas faz o papel do pai, Carol, da mãe e Alice e Paulo representam os filhos.

T1 – Lucas – Preciso ir buscar comida.

T2 – Carol – Não demora. Tu vás pescar?

T3 – Lucas – Não. Essa hora não tem peixe. Vou procurar mucura no mato.

T4 – Paulo – Papai, ontem eu vi uma lá na mangueira.

T5- Lucas – Por que tu não me disse filho? Vou ver lá no terreiro. (Lucas sai da sala em direção ao terreiro da escola. Depois retorna) – Não achei nada lá no terreiro. Vou procurar lá na mata.

T6 – Carol – Cuidado, marido. Leva o facão.

T7 – Alice – Leve a lamparina e a caixa de fósforo. Na mata é escuro e já vai ficar noite.

T8 – Carol – Não vai ficar noite, não. Ainda é de manhã.

T9 – Alice – Já vai ficar noite sim, não é professora?

T10 – Professora – Como é Alice?

T11- Alice – Já vai ficar noite.

T12 – Professora (Ainda não dando conta de que estavam brincando) – Não Alice.

Olha o sol. Ainda é de manhã. Nós ainda estamos aqui na escola, ainda não fomos pra casa almoçar. Depois do almoço vem a tarde e só depois vem a noite.

T13 – Alice – Não professora, é noite na nossa brincadeira, pro papai ir pro mato pegar mucura.

T14- Professora – Ah, agora estou entendendo. Isso é vocês que decidem.

T15 – Lucas – São elas professora. A Alice e a Carol. Eu tenho que ir buscar comida pra nós.

T16 – Alice – Mas a gente tem que saber se o papai não vai voltar de noite. É perigoso. Tem muito carapanã. É tudo escuro. Tem muito bicho aqui de noite.

T17 – Professora – Só tem uma forma de vocês resolverem isso, é conversando e decidindo entre si. Façam uma reunião e decidam logo que o homem já quer ir pra mata. (A professora se retira do grupo e as crianças ficam conversando baixinho entre si, até que em determinado momento, Lucas se retira em direção ao terreiro. A professora ao vê-lo sair, vai ao encontro dele).

T18 – Professora – E aí homem, já vai caçar?

T19 – Lucas – Já.

T20 – Professora – E não tem perigo a essa hora?

T21- Lucas – Não. Ainda é de manhã.

Neste episódio a professora entrou na brincadeira para responder uma pergunta de Alice que queria que a professora ratificasse que era noite e não dia na brincadeira, uma vez que Carol havia dito que era de manhã. A professora estava envolvida em outra atividade e de início não se deu conta de que a menina estava

se referindo ao tempo na brincadeira e não na vida real. Depois que se situou e ao perceber que se tratava de uma brincadeira evitou dar a significação, se noite ou manhã, sugerindo que as crianças conversassem e decidissem conjuntamente. Depois de ter apoiado o desenvolvimento da brincadeira, a professora saiu de cena e deixou as crianças brincarem sozinhas. No entanto, ela se manteve ligada ao que se passava no grupo e, quando viu que a brincadeira havia continuado, voltou a interagir, agora de forma lúdica com Lucas. Nota-se nesse episódio que a professora ao ser chamada por Alice para endossar o que a mesma queria dizer, ao ver que se tratava de uma brincadeira, não o fez, preferindo deixar que as crianças decidissem. Com essa atitude a professora demonstrou que respeitava as brincadeiras das crianças como uma atividade delas e que seu papel era mediar e não decidir por elas. Ao mesmo tempo, as ensinou que a melhor forma de decidir era dialogando.

d) Colabora com o enredo da brincadeira, conflitando e desafiando as crianças

Episódio 19: BRINCANDO DE ÔNIBUS

Sessão: 7^a

Data: 15/06/2005

Integrantes: Carol (5;2), João (4;2), Júlio (3;8), Lucas (5;2) e a professora

Um grupo de quatro crianças brincava de ônibus, enfileirando as cadeirinhas da sala de aula e se revezando no papel de motorista e cobrador. Em

um dado momento, uma criança se dirige à professora que estava observando a brincadeira.

T1 – João – Professora, a senhora quer ser o motorista?

T2 – Professora – Claro. Posso ser sim. Cadê o guidom?

T3 – Lucas – Não tem. A gente faz com a mão, assim (Faz o gesto para a professora)

T4 – Professora – E a marcha?

T5 – João – Também não tem marcha. É a gente que faz (Faz o gesto para a professora)

T6 – Professora – Tudo bem. Eu topo ser o motorista assim mesmo. (Começa a executar a ação de dirigir um ônibus) enquanto as crianças imitam com a voz o barulho do motor de um ônibus. Júlio faz o papel do cobrador, recebendo o dinheiro dos passageiros que agora já são em maior número. A professora passa um tempo “dirigindo” e, de repente, dirige-se às crianças e fala.

T7 – Professora – Passageiros, eu vou parar o ônibus. Estou fraco e com muita fome. Trabalhei o dia inteiro e não posso mais dirigir.

T8 – João – Mas não pode. O motorista não pode parar no meio da viagem.

T9 – Carol – É. Os passageiros precisam chegar em casa. Isso tá errado.

T10 – Professora – Eu vou parar. Estou com muita fome. Alguém pode conseguir uma comida pro motorista?

T11 – João – Meu Deus. O motorista tá ruim mesmo, vamos buscar alguma coisa pra ele comer (As crianças se reúnem e começam a discutir o que fazer, enquanto o “motorista” cambaleia, caindo no chão)

T12 – Carol. Trazem comida. Não podemos abandonar esse homem aqui. Ele tem que comer pra voltar pra casa dele, antes da noite. (As crianças chegam com uma vasilha na mão, com uns pedaços de papel amassado, fazendo de conta que é comida e dão à professora). Ela “come” e levanta-se sorrindo e dá prosseguimento à viagem, para a alegria de todos.

Neste episódio a professora é convidada a participar e participa sem instrumentalizar a brincadeira (ela brinca, não instrui). Ao brincar com as crianças, ela força as mesmas a verbalizarem o significado se ações, que ficariam representadas apenas no nível do gesto. Também propõe um novo enredo para a história quando faz um motorista morrendo de fome e desistindo de trabalhar. Para as crianças, a única possibilidade era que o motorista levasse todos para casa. Elas reclamam e argumentam, mas diante da insistência da professora aceitam uma outra possibilidade. Com isso, a professora enriqueceu a brincadeira e a capacidade de simbolizar e argumentar das crianças.

Vemos que esse episódio tem uma história, com começo, meio e fim e só tomou essa forma porque a professora criou um conflito para as crianças. É constituído de várias ações propostas. 1-O motorista leva todos para casa/ 2- O motorista vai parar porque está com fome/ 3- O motorista não pode parar/ 4- O motorista vai parar, porque está desmaiando/5- Vamos alimentar o motorista/6- O motorista, reanimado, leva todos para casa. Se a professora não entrasse na brincadeira, esta seria, provavelmente, apenas mais uma das várias brincadeiras de ônibus em que as crianças arrumavam as cadeirinhas em fila e ficavam imitando dirigir um ônibus, como uma narrativa gestual e pobre. Quando a professora entra,

ela problematiza e instiga, dando oportunidade para a construção de um argumento verbalizado, mais elaborado, ao mesmo tempo tenso e divertido.

Episódio 20: BRINCANDO DE CONSERTAR A VOADEIRA

Sessão: 8^a

Data: 27/06/2005

Integrantes: André (5;2), Gabriel (4;5), Lucas (5;2), Paulo (5;0) e a professora



FIGURA 38 – Brincando de consertar a voadeira

Gabriel brinca com um barco de brinquedo. Dirige-se até à caixa de brinquedo e pega uma miniatura de uma bomba de pressão, parte integrante de uma banheira de brinquedo e faz-de-conta que é o motor da voadeira. Fica ali alguns instantes brincando de consertar o motor. André, Paulo e Lucas observam a brincadeira e se aproximam de Gabriel.

T1 – André – É tua essa voadeira?

T2 – Gabriel – É.

T3 – André – Eu posso brincar com ela?

T4 – Gabriel – Não, ela é minha e ela está quebrada.

T5 – Lucas – Então vamos consertar.

T6 – Gabriel – Não tem a peça aqui. Só tem no Porto da Palha.

T7 – Lucas – O meu avô sabe consertar.

T8 – Gabriel – Mas não tem a peça.

T9 – André – Eu vou lá no Porto da Palha buscar a peça pra ti.

T10 – Lucas – Tu tens dinheiro?

T11 – André – Eu não.

T12 – Lucas – (Dirige-se até sua mesinha, pega uns pedacinhos de papel e coloca na mão de André). – Toma o dinheiro e vai consertar o barco dele.

T13 – Gabriel – Ei. O barco é meu. Vocês só levam se eu quiser.

T14 – Lucas - A gente não precisa levar o barco. Compra só a peça, André.

T15 – André – Tá bom.

T16 – Gabriel – Mas só colocam a peça no meu barco se eu quiser.

T17 – André – Toma teu dinheiro Lucas. Vamos logo pescar.

T18 – Lucas – Eu não vou pescar. Vamos nós três, a gente leva o barco e compra a peça.

T19 – Gabriel – Tá bom.

T20 – Gabriel, Lucas e André fazem de conta que vão viajar. Nesse instante, Paulo que havia se afastado do grupo, retorna e fala – Ei , aonde vocês vão?

T21 – Lucas – Vamos atravessar o rio.

T22 – André – Vamos pro Porto da Palha.

T23 – Paulo – Vender açaf?

T24 – Lucas – Não, consertar o barco.

T25 – Gabriel – O “meu” barco.

T26 – Paulo – Eu vou também.

T27 – As crianças saem da sala, vão para o terreiro e fazem de conta que estão indo pro rio.

T28- Professora – (que acompanhava de perto a brincadeira). Ei, pra onde vocês vão?

T29- Lucas – Pra Belém. Comprar a peça do barco.

T30 – Professora – E como vocês vão, homens, se o barco de vocês está com defeito?

T31- Gabriel – Ah, a gente vai esperar o barco do Posto (O Posto de Saúde da Ilha tem um barco destinado a transportar as pessoas atendidas pelo Projeto “Saúde da Família”, antes denominado de “Família saudável”)

T32- Professora – Legal, gente. Se eu já tiver terminado o meu trabalho, eu também vou com vocês. Me avisem quando ele chegar.

T33- Lucas – A gente vai ficar aqui. Quando ele chegar a gente lhe chama.

T34- Professora – Então eu vou ali (Dirigindo-se de volta pra sala). Não vão esquecer de mim.

Neste episódio, diferente do primeiro, no qual a professora foi convidada a brincar e desafiou as crianças. Neste ela entrou na brincadeira por iniciativa própria e também criou um problema para as crianças. Ao perguntar às mesmas como iam viajar se o barco delas estava com defeito ela os forçou a produzirem uma

resposta, a encontrarem uma saída para a situação. Interessante notar que a professora chamou os meninos de homens ao perguntar-lhes onde iam, reforçando o faz de conta, no qual representavam impulsionados pelo desejo de serem mais velhos e resolver coisas importantes.

3- Utiliza a brincadeira como um instrumento para o ensino de um determinado conteúdo disciplinar

Estes episódios não são de brincadeiras de faz-de-conta. São situações que ocorreram após o encerramento das mesmas. A professora utilizou a motivação das brincadeiras para ensinar conteúdos disciplinares às crianças.

Episódio 21: DESENHANDO UM CAVALO

Sessão: 10^a

Data: 23/08/2005

Integrantes: Carlos (4;2); Júlio (3;8), Lucas (5;2); Marcos (4;1) e a professora



FIGURA 39 – Desenhando um cavalo

As crianças retornaram à sala de aula, após terem brincado no terreiro da escola, onde, entre outras brincadeiras “fizeram fogo”, “assaram peixes” e “andaram a cavalo”. A professora dirige-se, então até o quadro negro, escreve o nome cavalo e começa a desenhar um cavalo. Algumas crianças aproximam-se dela e a ficam observando fazer o desenho.

T1 - Lucas – Olha, a professora está fazendo o meu cavalo.

T2 - Carlos – Mentira. É o nosso. (A professora conclui o desenho e os meninos comemoram gritando: Ehhhh! Passando as mãos no desenho)

T3- Professora– Olha aqui o nome dele, olha (e pronuncia pausadamente o nome ca-va-lo). Olha a letrinha aqui. (circula o primeiro a) – Olha a letrinha aqui de novo. (circula o segundo a) Estão vendo como tem a letrinha a no cavalo. Parece com o cavalo de vocês?

T4- Grupo de meninos – Parece.

T5 - Marcos – (pegando no desenho do cavalo) – Esse aqui é meu. Esse aqui é meu. Esse aqui é meu

T6 - Júlio- É meu.

T7 - Professora – Eu já disse que é de todos vocês.

Ao brincarem no terreiro, algumas crianças atribuíram significados de “cavalos” a palhas de miriti ou de açazeiro. Seguindo uma orientação da professora, levaram os mesmos para a sala de aula e continuaram brincando de galopar durante o recreio. Após o reinício da aula, a professora, notando que as

crianças estavam automotivadas com o objeto pivô e com a palavra cavalo, aproveitou para trabalhar noções de letramento com as crianças, desenhando e escrevendo a palavra cavalo.

Ressalto que a professora não realizou a ação na hora do faz-de-conta, nem encerrou um faz-de-conta para trabalhar o letramento nas crianças, ela aproveitou a motivação das mesmas pelos “cavalos” e ampliou a representação simbólica das crianças, mostrando a elas que além dos “cavalos” que elas fizeram no terreiro, é possível desenhar um cavalo, escrever e ler o nome. Com isso, ela motivou as crianças a prestarem atenção a uma palavra e a uma letra daquela palavra. Isso parece muito mais motivador pra criança do que a professora dizer: “Hoje nós vamos estudar a letra a”. Essa foi justamente a orientação de Vygotsky (1984/1998) para se trabalhar a linguagem escrita com as crianças pré-escolares. A escrita deve ser significativa para elas. Uma necessidade ou um interesse deve ser despertado nas crianças e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para elas.

Episódio 22: CONVERSANDO SOBRE AS BRINCADEIRAS

Sessão: 10^a

Data: 23/08/2005

Integrantes: André (5;2), Carlos (4;2), Carol (5;2), Clara (5;0), Gabriel (4;5), Hugo (5;1), Júlio (3;8), Lucas (5;2), Mariana (3;11), Paulo (5;0) e a professora

As crianças haviam brincado cerca de uma hora no terreiro da escola. Antes que começassem a brincar, a professora havia dito que poderiam brincar à vontade,

mas que tivessem bastante cuidado com as folhas e as flores das árvores. Após, aproximadamente 30 minutos do início das brincadeiras ela pediu que retornassem à sala para o lanche. Após esse momento, reuniu as crianças para conversarem sobre as brincadeiras ocorridas no terreiro.

T1 – Professora – Quem gostou de procurar brinquedo hoje lá no terreiro?

T2 - Todos – Eu.

T3 - Professora – Quais foram os brinquedos que a gente trouxe pra cá?

T4 - Júlio – Cavalo.

T5 - Carlos– Cavalo.

T6 – Hugo – Só cavalo

T7 - Professora – Só tem cavalo aqui?.

T8 - Clara – Não. Tem comidinha. Fogão.

T9 - Professora – Comidinha, fogão. O que mais?

T10 - André – Um barquinho.

T11 - Professora (Não escuta). P – O que mais?

T12 - Carol – Bóia.

T13 - Professora – Isso mesmo. Bóia. Comidinha, né? O que mais?

T14 - Mariana – Panelinha,

T15 - Professora– Comidinha, panelinha. O que mais?

T16- Carol– Um coelho.

T17 - Professora – Isso. Um coelho. Ela trouxe um coelho. O que mais?

T18 - André – Barco.

T19 - Professora – Veio um barco que eu não sei por onde anda. (Lança um olhar sobre a sala, localiza o barco e fala:) – Olha, ele está ali o casco jogado.

T20 - Hugo - Olha o barco (mostrando um barquinho feito de papel).

T21 - Professora – Esse nós não trouxemos de lá. É um barco de papel.

T22 - (Marcos se afasta do grupo, pega o barquinho feito por Lucas e começa a brincar. A professora percebe e se dirige a ele.) - Ei Marcos, deixa eu fazer uma pergunta pra você. É legal brincar com esses brinquedos aqui dentro da sala de aula ou lá no terreiro?

T23 - Marcos – Aqui.

24 – Alice, Clara e Hugo – Aqui.

T25 - Professora – Vocês gostaram mais de brincar com eles aqui do que lá no terreiro?

T26 - Várias crianças – É.

Neste episódio, quando a professora conversa com as crianças sobre o que brincaram, demonstra a importância que atribui a essa atividade e que gosta quando elas brincam. Noto também que ela circunscreve as ações das crianças em direção a determinados objetivos. No momento em que disse a elas que brincassem, mas que tomassem cuidado para não machucar as plantas do terreiro, ela restringiu algumas ações consideradas indesejáveis. Quando sugeriu que as crianças levassem para a sala os objetos que atribuíssem algum tipo de significado durante as brincadeiras, oportunizou que elas apreciassem, valorizassem e zelassem por suas produções. Por outro lado, quando possibilitou que todos socializassem suas produções, promoveu valores importantes, como o respeito pelo outro, a partilha e a tolerância.

6.4. Discussão

A análise dos episódios, em que as crianças interagiram com a professora, permitiu caracterizar os modos de atuação da mesma nas brincadeiras de faz-de-conta. Possibilitou também identificar os principais significados sobre o mundo, sobre o si mesmo, sobre o outro e sobre a relação do si mesmo com o outro (Simão, 2002, 2004a) que ela ajudou a construir e mostrou de que forma a atuação dela difere da atuação das crianças.

Identifiquei três principais modos da professora atuar nas brincadeiras. Ela criava condições para que as mesmas acontecessem, intervinha diretamente no processo de construção de significados e, algumas vezes, utilizava a brincadeira como um instrumento para ensinar determinado conteúdo escolar para as crianças.

O primeiro modo da professora atuar era propiciando condições para que as brincadeiras surgissem e se desenvolvessem da melhor forma.

Atribuo ao planejamento e desvelo da professora o fato das crianças dessa turma brincarem bastante e muito motivadas, apesar dos poucos recursos. Isso sinaliza aos professores de educação infantil que as crianças não necessitam de brinquedos caros para brincar. É óbvio que queremos que todas as crianças possam dispor de muitos brinquedos e espaços adequados para brincar, mas isso, de pouco adiantará se a criança não tiver tempo pra brincar e a presença de parceiros, incluindo crianças e adultos.

Além disso, a professora ficava sempre atenta às interações que ocorriam durante as brincadeiras. Pelas minhas observações, afirmo que isso fazia a diferença. Ela estava sempre atenta a tudo e tudo fazia para “nutrir possibilidades relacionais” (Tunes, Tacca, & Bartholo Júnior, 2005) entre as crianças e entre ela e as crianças. Ia freqüentemente até os grupos observar como estavam brincando,

observava uma criança que não tinha parceiros, providenciava materiais e ajudava a fazer coisas que as crianças ainda não conseguiam fazer sozinhas, mostrando-se sempre disponível ao diálogo.

Outra forma da professora atuar era aproveitando o faz-de-conta para ensinar um determinado conteúdo escolar. Embora eu não concorde que o professor instrumentalize a brincadeira, vejo que aqui há um diferencial. Sempre que a professora procedia dessa forma, ela partia do interesse das crianças. Ela via que os meninos estavam interessados em cavalos e então ensinava como escrever e ler a palavra cavalo. Percebia que as crianças inventavam brinquedos e os traziam para sala de aula, então aproveitava para conversar sobre como brincaram, do que brincaram, instigando-as a produzirem relatos e narrativas.

No entanto, o modo predominante de atuação da professora era participando diretamente das brincadeiras, interagindo dialogicamente com as crianças. Isso acontecia, geralmente, quando ela era chamada para ajudar a esclarecer um significado ou solucionar um conflito ou, quando era convidada para brincar, e então, atuava, apoiando e enriquecendo o faz-de-conta das crianças. Algumas vezes, no entanto, ela atuava por conta própria, conflitando ou desafiando as crianças para que brincassem de modos mais elaborados. De um modo geral, nessas formas de participação, a professora destacava os significados construídos de forma ativa e interativa.

Em todos os momentos em que atuava, ela aproveitava os interesses das crianças. As entradas não eram invasivas ou intervencionistas. Na maioria das vezes, ela entrava quando era solicitada, porque as crianças queriam brincar com ela: “Professora, a senhora pode dar comida pra gente?”, “Professora, a senhora

quer ser o motorista?”. Qual é a criança que não sonha em um dia poder brincar com a sua professora? Vimos em vários episódios como as crianças ficavam alegres, descontraídas e felizes com esse tipo de interação.

Esses dados me permitem discutir e me posicionar diante das duas formas características do professor atuar que a literatura apresenta. Não acredito que o problema da participação do professor nas brincadeiras seja intervir ou não intervir. O problema é como intervir. Se o professor sabe intervir, por que não fazê-lo? Se a professora ajuda a expandir os significados, fornece modelos de soluções de conflitos, participa como um parceiro mais experiente, cria conflitos para as crianças resolverem?

Nas interações em que participou, a professora ajudou as crianças a construir significados sobre o mundo. Elas conversavam sobre ingá batelão, tipos de embarcações, classificação dos animais, importância das vacinas, modo de vida na Ilha, costumes locais, atividades econômicas. Percebi que a professora ampliava os significados construídos pelas crianças (Batelão é um casco bem grande, geralmente, sem bancos [...]; Vacina ajuda a prevenir doenças.) sempre relacionando com os significados da vida cotidiana.

A professora também ajudava na construção de significados sobre o si mesmo, como no episódio 11 – “Brincando de assar peixes 2”, quando recusou o argumento de que o menino era bagunceiro e lhe fez ver que o achava um garoto esperto e que confiava nele. Nesse mesmo episódio, intervindo de uma forma afetuosa e descontraída, ela ensinou às crianças que é muito melhor cooperar que competir e que precisamos aceitar as pessoas e interagir com elas, independente do gênero. Agindo assim, acredito que a professora estava contribuindo para a

construção de “eus” mais cooperativos e tolerantes. Em outro momento, no episódio 12 – “Brincando de barco”, quando viu que Gabriel ficou sem a sua caixa, permaneceu ao lado dele, apoiando-o, mostrando que desde criança a gente precisa aprender lidar com a frustração, que na vida nem sempre a gente ganha. Também ajudou a construir significados sobre a sua relação com o outro. Em praticamente todos os episódios que participava, instigava as crianças a solucionarem sozinhas seus conflitos, a aceitarem os parceiros, a cooperarem durante as brincadeiras

A análise mostrou também que a forma da professora atuar diferia da atuação dos colegas.

A professora, algumas vezes, atuava como um parceiro, um coetâneo (na brincadeira de balsa isso fica muito evidente. Quando ela viu que Mariana estava sem parceiro, apresentou-se para brincar e passou a brincar como se fosse uma criança). No entanto, a principal diferença é que a professora tinha a possibilidade de atuar como professora. Sua atuação era pedagógica, intencional, formativa. A professora sabia em que direção queria conduzir o ato pedagógico no sentido de contribuir com a construção de um tipo de subjetividade e não de outro. Ela, verdadeiramente, ensinava, nos modos em que propõem Tunes et al. (2005):

O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar *do*²⁰ ou *sobre* o aluno, mas *com* o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é o outro. (p. 693)

²⁰ Grifos da autora

Interagindo com as crianças, a professora utilizava do seu papel de professora, que ensina, no sentido de nutrir possibilidades relacionais, de diversas formas.

No episódio 11 – “Brincando de assar peixes” ela usou do seu papel de professora para ajudar as meninas a se colocarem na perspectiva do menino. Ao mesmo tempo, ensinou o menino a negociar verbalmente, para que numa próxima interação, quando ela não mais estivesse presente, ele pudesse participar de uma forma mais ativa. Além disso, trabalhou a cooperação ao invés da competição, aspecto considerado por Palmieri e Branco (2004) como de extrema importância no processo de constituição do sujeito. Preocupava-se também em como as crianças estavam construindo a identidade de gênero e redirecionava a forma como eles estavam entendendo o que significava ser homem ou mulher. Trabalhou auto-estima do menino, ao dizer que era esperto, em vez de bagunceiro, como diziam suas colegas que não o queriam no grupo.

Ela usava a sua “autoridade” de professora para mudar o curso natural das coisas, como vimos no mesmo episódio acima comentado. O natural era que as coisas acontecessem assim, que as crianças continuassem com a costumeira competição e distanciamento entre os gêneros, como acontecia em outros momentos quando brincavam sozinhas.

Em outros momentos, como nos episódios “Brincando de ônibus” e “Brincando de consertar a voadeira” a professora problematizava, instigava as crianças, oportunizando que elas construíssem um argumento mais verbalizado, mais elaborado.

Em todos os episódios que a professora participava, ela ampliava a representação simbólica das crianças, instigando-as a utilizarem a linguagem oral, ao invés de ficarem apenas no nível da representação com gestos.

Além disso, sempre que participava das brincadeiras, demonstrava nas suas falas que valorizava a cultura local. Falava dos hábitos, dos costumes do lugar, dos adultos da comunidade. Desta forma, ela dava conta de algo importante a ser desenvolvido nos espaços pedagógicos de educação infantil, destacado por Tunes (2001), que é justamente, evitar a ruptura radical do ambiente familiar da criança com o ambiente da instituição de educação infantil.

Em suma, a professora participava das brincadeiras, mas dava voz às crianças, as respeitava como protagonistas de suas histórias, conforme discutem Pires & Branco (2005), tratando-as com afetuosidade, promovendo o respeito mútuo entre todos.

Acho que a professora participante da pesquisa possuía a aptidão para o diálogo, de que falam Tunes et al. (2005), porque tinha concepções sobre aprender e brincar diferentes da maioria dos professores de educação infantil, o que por certo, devia-se a uma boa formação teórica e política.

É evidente que as concepções que os professores da educação infantil construíram sobre o brincar e o aprender não são elaborações individuais, nem seus modos de atuação diante da brincadeira de faz-de-conta se baseiam exclusivamente em projetos pedagógicos pessoais, isolados de um contexto mais amplo e da sua cultura. As concepções e ações das professoras, que resultam, por exemplo, no desprestígio das brincadeiras, na utilização das mesmas como um meio para ensinar um conteúdo disciplinar (a instrumentalização) e na abstenção

da interação com as crianças durante essas atividades, devem ser tomadas como construções histórico-sociais, referenciadas na cultura coletiva e pessoal do professor, na cultura escolar e no seu próprio processo de formação profissional.

Sabemos da importância do processo de formação dos professores da educação infantil para que tenhamos uma educação que possa contribuir para a constituição de subjetividades críticas, criativas e plurais. Para isso, tais profissionais necessitam de uma sólida formação teórica que lhes permita refletir sobre como intervir no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, precisam de uma formação política para que possam ver além das aparências e ter consciência de seu papel de constituintes de um determinado tipo de subjetividade ou de outro. No entanto, o que observamos, é o aligeiramento dessa formação e a ênfase excessiva no como fazer, sem uma maior preocupação com o que fazer, por que fazer e para que fazer.

A dissociação entre brincar e ensinar é um reflexo de uma formação simplista e simplificadora dos professores da educação infantil.

Entendo o brincar e o aprender como uma unidade. A brincadeira pode ensinar vários conteúdos, ainda que não sejam aqueles das disciplinas e a aprendizagem pode ter características lúdicas como aquelas que encontramos nas brincadeiras. Considero o faz-de-conta uma atividade cultural, que deve ter espaço no cotidiano pedagógico da educação infantil, pois possibilita aprendizagens importantes sobre o mundo, sobre o si mesmo, sobre o outro e sobre a relação com o outro. Além disso, acredito que o professor deva ter uma formação que o permita organizar tais aprendizagens, respeitando a identidade cultural, o nível de

desenvolvimento, que favoreça as interações entre as crianças e o desenvolvimento do respeito mútuo.

Sabemos que tarefa do professor não é das mais fáceis, nem do ponto de vista teórico, nem do ponto de vista político. No caso específico deste estudo, cujo objetivo é compreender a construção de significados nas interações entre as crianças e a professora, não posso deixar de discutir em que consiste o ato de ensinar na educação infantil.

Alguns autores (ex. Duarte, 2000, Saviani, 2004; Tunes et al., 2005), têm demonstrado suas preocupações com uma das idéias de Vygotsky mais conhecidas e divulgadas no meio educacional – a idéia do professor como mediador da aprendizagem. Vários autores que estudam e escrevem sobre Vygotsky e, por conseguinte, muitos professores que os lêem ou os ouvem falar, contribuíram para cristalizar a idéia de que mediar é orientar, estimular, acompanhar, observar, mas não intervir, nem ensinar.

Como observaram Tunes et al. (2005), os escritos de Vygotsky sobre esse assunto, presentes, principalmente, na obra “Pedagogia pedagógica”, à primeira vista, parecem contraditórios e podem levar a esses equívocos. No entanto, um exame mais apurado dessas idéias, no conjunto da obra completa do autor, considerando sua filiação ao marxismo histórico e dialético, não deixa dúvidas sobre o que o mesmo quis dizer com tal expressão.

A meu ver, os autores citados foram muito felizes ao retomar os conceitos de internalização e de zona de desenvolvimento iminente, propostos por Vygotsky (1998/1998) para ajudar a esclarecer essa confusão teórica.

Como já foi discutido neste trabalho, Vygotsky (1984/1998) entende o psiquismo humano como um processo de constituição cultural, no qual a mediação simbólica representa o elo entre o sujeito e o mundo. Nesse processo, todas as funções psicológicas aparecem primeiramente entre as pessoas para depois tornarem-se constituintes das pessoas. O conceito de zona de desenvolvimento iminente complementa esse raciocínio. Constituir-se como pessoa significa aprender com alguém mais capaz, que lhe oferece ajuda.

Traduzindo essas idéias para o papel do professor, é pertinente afirmar que mediar significa, então, interferir, participar ativamente e diretamente, por meio do diálogo, do processo de constituição cultural de seus alunos. Desse modo, o professor não é nem o jardineiro que deixa as plantinhas crescerem naturalmente sem nada fazer, senão regá-las e adubá-las, metáfora pela qual se expressavam os precursores da educação infantil, nem o transmissor unidirecional de conhecimentos, como defendem muitos educadores ainda hoje em dia. Sua função precípua é o diálogo ou, como dizem Tunes et al. (2005), “nutrir propriedades relacionais” (p. 693).

“O professor é uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno. Assim trabalho pedagógico e zona de desenvolvimento proximal não significam outra coisa que não ação conjunta. O desenvolvimento psicológico é o resultado de algo que acontece no espaço da relação professor e aluno, como possibilidade de realização futura” (p. 695).

É nesse sentido, que entendo o papel do professor da educação infantil. Diferente das interações entre as crianças, na interação entre o professor ou

professora e as crianças, este profissional é alguém empenhado em promover a aprendizagem do seu aluno, em “penetrar e interferir em sua atividade psíquica” (Tunes et al. 2005). Isso só é possível num processo relacional, interativo, dialógico, no qual ensinar e aprender sejam compreendidos em separação inclusiva, como uma unidade dialética.

Nessa perspectiva, em que o ensinar e o aprender são compreendidos como uma unidade, em que professores e alunos constituem-se mutuamente, é pertinente afirmar que o professor participa diretamente do processo de constituição cultural da criança.

Entendo a preocupação de muitos teóricos que defendem a não-intervenção do professor nas brincadeiras. Eles assim o fazem, em grande medida, como reação aos excessos diretivos dos professores, o que é perfeitamente compreensível. Porém, se é verdade que alguns professores intervêm nas brincadeiras das crianças, por meio de orientações rígidas e diretivas, acredito que existam outras formas de atuar que não sejam invasivas ou destrutivas, mas construtivas e enriquecedoras das brincadeiras infantis.

Por outro lado, considero que há um equívoco básico entre os professores que defendem que a brincadeira deva ser instrumentalizada visando o ensino de conteúdos disciplinares. Não considero que conteúdos escolares sejam ou devam ser apenas aqueles relacionados aos conceitos das disciplinas. Tradicionalmente, o conhecimento foi compreendido desse modo, como algo pronto, fechado, organizado na forma de disciplinas escolares e transmitido ou ensinado por quem conhece e sabe a alguém que não conhece ou não sabe e, que por isso, precisa aprender. Com isso, suprimiram-se outras maneiras de conhecer a realidade. É

essa visão que faz com que os professores que adotam essa posição separem as brincadeiras das “aulas”. Por outro lado, se o professor compreende que o conhecimento é algo vivo e com sentido para cada pessoa que interage com um contexto sócio-cultural específico e que existem múltiplas formas do ser humano interpretar, compreender e se expressar no mundo, ele verá, por exemplo, como foi discutido no capítulo anterior, que a brincadeira de faz-de-conta constitui um importante meio utilizado pela criança para construir significados sobre o mundo, sobre si mesmo sobre o outro e sobre a relação do si mesmo com o outro, constituindo-se como sujeito ao participar de sua cultura.

Desse modo, considero que a diferença não está em intervir ou não intervir na educação infantil, uma vez que, mesmo os professores que se encontram na primeira posição apresentam uma forma de intervenção. A diferença também não está em trabalhar ou não trabalhar conteúdos, pois nas brincadeiras de faz-de-conta estão presentes os conteúdos vivos e significativos para as crianças. A diferença se encontra basicamente na forma de intervir e com que objetivos se quer intervir.

Cada professora de educação infantil tem a sua maneira de compreender e desempenhar o seu papel. As suas formas de intervenção nas brincadeiras de faz de conta podem ter diferentes repercussões na construção de significados pelas crianças. Provavelmente, serão diferentes dos modos como brincam os parceiros coetâneos. As pesquisas sobre o tema ainda são escassas.

CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado na perspectiva sócio-cultural de psicologia, principalmente nas idéias de Vygotsky (1984/1998), este estudo teve como objetivo analisar o processo de construção de significados durante as brincadeiras de faz-de-conta de crianças de uma turma de educação infantil, localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia. Analisou como tais significados estavam sendo partilhados nas interações que aconteciam durante as brincadeiras, apontando pistas para a constituição da subjetividade das crianças, enquanto participavam da cultura de seu grupo. Considerando a importância do professor da educação infantil como um provedor de possibilidades relacionais (Tunes et al., 2005), este estudo analisou também de que modo a professora da turma participava das brincadeiras e como ela contribuía para o processo de construção de significados pelas crianças.

A minha compreensão de que ao estudar a criança devemos tomar como objeto o indivíduo concreto, enraizado em seu contexto de vida, levou-me, antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, a identificar aspectos importantes do contexto sócio-cultural das crianças Ilha do Combu. Considero hoje que essa foi uma decisão acertada e que os dados provenientes desse primeiro estudo enriqueceram as análises microgenéticas das interações criança-criança e criança-professora durante as brincadeiras.

Os resultados finais deste trabalho, envolvendo o estudo do contexto da pesquisa, da interação entre as crianças e destas com a professora revelaram como as mesmas construíram os significados durante as brincadeiras, quais foram os

principais significados construídos, de onde eles se originavam e como contribuíam para a constituição da subjetividade das crianças e para a reconstrução da cultura.

O estudo apresentado no Capítulo 4 revelou como o contexto concreto de vida das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu circunscreve possibilidades e limites para as brincadeiras de faz-de-conta. Mostrou que os temas, os parceiros, os locais, os objetos e os significados que as crianças constroem durante as brincadeiras são todos canalizadores de uma subjetividade ribeirinha. Revelou ainda que os limites impostos pelo isolamento geográfico, impossibilitava algumas crianças de interagirem com crianças da vizinhança, brincando apenas com irmãos, o que ressalta a importância da escola como um espaço necessário para que ocorram as interações infantis.

O estudo apresentado no capítulo 5 acerca das interações entre as crianças mostrou que as mesmas, geralmente, não combinavam, antecipadamente, sobre o que iam brincar. As meninas da turma brincavam mais que os meninos e, geralmente, iniciavam e conduziam as brincadeiras, desempenhando papéis, atribuindo significados aos objetos e mostrando às crianças menores como poderiam brincar.

A análise das interações indicou que a participação de outras crianças era importante porque aumentava a motivação para a brincadeira. Os parceiros também contribuíam com elementos novos de seu universo cultural, ajudando a renovar os argumentos e os conteúdos das brincadeiras. Além disso, eles criavam oportunidades de complementação de papéis, o que muitas vezes implicavam em

desafios a serem ajustados durante as interações aos níveis dos parceiros, gerando tensões, disputas e desencontros entre eles.

O exame do processo de construção de significados sobre o mundo, sobre o si mesmo, sobre o outro e sobre a relação do si mesmo com o outro, revelou que, apesar das crianças da Ilha do Combu estarem em constante contato com o mundo urbano, mais precisamente, com uma capital, estava em curso nas mesmas, a constituição de uma subjetividade, predominantemente, ribeirinha. Os significados construídos estavam profundamente relacionados ao contexto da Ilha do Combu. Determinados significados, embora sejam de difícil compreensão para um adulto de outra comunidade, parecem compor uma rede de significados típicos da cultura local sendo compartilhada pelas crianças.

A partir dos argumentos e dos conteúdos das brincadeiras é possível, hoje, reconstituir aspectos importantes do contexto de vida das crianças e dos adultos da Ilha e compor um panorama do modo de vida nessa comunidade. As crianças “assavam peixes”, “faziam fogo”, “vendiam açaf”, “faziam isca para pegar camarão”, “tomavam banho na maré”, “criavam porcos”, “andavam de barcos”, “consertavam voadeiras”. Ao mesmo tempo, “andavam de ônibus”, “brincavam na rua”, mostrando que também estavam internalizando elementos do modo de vida urbano com o qual interagem.

Esses resultados reiteram as idéias de Tunes (2001) de que a análise psicológica da brincadeira permite não apenas conhecer a criança e as possibilidades de desenvolvimento das mesmas, como também as peculiaridades de seu contexto concreto de vida. Por isso, para a autora, a brincadeira é um “microcosmo da cultura” (p. 86).

Além disso, tais resultados atestam o valor heurístico dos elementos que compõem uma interação dialógica, propostos por Simão (2002, 2004a). No estudo, foi possível compreender como durante as interações dialógicas que se processam durante as brincadeiras de faz-de-conta, as crianças constroem significados sobre o mundo, o si mesmo, o outro e a relação do si mesmo com o outro. Permitem compreender também como a brincadeira, muitas vezes, se converte numa experiência inquietante para as crianças, com ganhos importantes para o processo de construção significados.

O estudo apresentado no capítulo 6 sobre as interações da professora com as crianças mostrou que a mesma propiciava condições para as brincadeiras, destinando tempo, preparando o local, mediando a organização dos grupos e providenciando e distribuindo brinquedos e outros materiais que as crianças necessitavam para brincar. Algumas vezes, após as brincadeiras, conversava sobre as mesmas e aproveitava determinados significados construídos para ensinar conteúdos escolares, além de valores e normas sociais.

Comparando os resultados do último estudo com o anterior, em que as crianças interagiam entre si, percebo que neste último há um número maior de brincadeiras com a participação dos meninos, enquanto que no primeiro, havia certo predomínio das meninas. Isso mostra a importância da participação da professora na criação de ambientes interativos, de modo a possibilitar que todas as crianças brinquem.

O estudo mostrou que a professora, algumas vezes, intervinha diretamente no processo de construção de significados. No entanto, essa intervenção não era invasiva, nem permissiva. Participava quando era convidada, ajudando solucionar

conflitos, esclarecendo significados, colaborando com os enredos das brincadeiras, apoiando-os ou conflitando e desafiando as crianças.

Notei que quando participava das interações, atuava de maneira a promover o respeito mútuo entre ela e as crianças e das crianças entre si, justificando seus pontos de vista, contextualizando-os nas experiências cotidianas, estabelecendo regras gerais para garantir o direito de cada um, buscando a concordância e a aceitação das crianças e tratando-as sempre afetuosamente.

Esses dados confirmam a importância da participação do adulto, principalmente, do professor de educação infantil nas brincadeiras das crianças. Como afirma Saviani (2003), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

A educação desempenha um papel imprescindível no processo de constituição cultural do sujeito. Nesse sentido, podemos considerá-la como uma das “constituintes” da subjetividade humana (Martins, 2004). Segundo Freire (1974/1987) não existiria educação se o homem fosse um ser acabado. É a inconclusão do homem, como demonstra Vygotsky na epígrafe deste capítulo, que torna possível a educação e, nesse processo, “o professor terá de pronunciar a palavra decisiva” (Vygotsky, 1926/1993, p. 302).

O ato educativo, pela sua própria função de “constituente” de sujeitos e, nesse sentido, de transmissor de cultura, assume um papel social importante. Ele pode contribuir para a transformação da realidade social vigente, para a superação das condições desumanas de vida em que a maioria dos homens está submetida ou

para a reprodução e manutenção dessas relações que provocam a alienação e o empobrecimento da individualidade humana (Saviani, 1984/2008).

Os resultados deste estudo também vão ao encontro das proposições de Tunes, Tacca & Barthollo Júnior (2005) e de Freire (1967/1989) de que ensino é, fundamentalmente, um ato de diálogo. O importante para o professor não é falar do aluno ou sobre o aluno, mas *com* o aluno. Neste trabalho, tivemos um exemplo de como uma professora pode ensinar nutrindo possibilidades relacionais numa turma de educação infantil.

É importante frisar que apesar da professora não ser uma nativa, ela conhecia a cultura das crianças, os significados compartilhados no grupo cultural, e durante as brincadeiras tinha a preocupação de estabelecer uma relação com o universo cultural delas. Estes cuidados são considerados por Tunes (2001), como algo importante a ser observado no trabalho pedagógico da educação infantil, porque evitam a ruptura entre o universo familiar e o universo escolar. A professora conversava sobre os costumes locais, sobre as pessoas da comunidade, sobre elementos importantes e significativos do contexto sócio-cultural das crianças e com isso as mantinha motivadas, satisfeitas e contentes com a escola.

Em suma, este estudo indicou que o faz-de-conta independente da participação de outras crianças e do adulto, contribui para o processo de constituição cultural da criança, mas que pode ser enriquecido com a participação de outras crianças e da professora. Vale ressaltar que a participação do adulto é proveitosa quando ele respeita a iniciativa, a cultura, o nível de desenvolvimento da criança e tem clareza de seu papel de planejar e conduzir o ato pedagógico numa determinada direção. A professora contribui planejando ambientes

interativos - criança-criança e criança-professora, respeitando a atividade e o nível de desenvolvimento das crianças, destacando os significados construídos de forma ativa e interativa e, em alguns, casos redirecionando as brincadeiras, com vistas à constituição de um determinado tipo de subjetividade e não de outro.

Tais resultados trazem desdobramentos para se discutir a presença dessa atividade no contexto pedagógico da educação infantil. Sabendo da importância das interações dialógicas para o processo de constituição do sujeito, reforça a afirmação que as propostas pedagógicas destinadas à infância devam garantir espaço para o faz-de-conta.

No entanto, é importante destacar que apesar da brincadeira de faz-de-conta desempenhar um papel importante no processo de constituição cultural da criança, ela não pode ser vista como a única constituinte da subjetividade infantil nem a solução para todos os problemas desse nível de educação. É importante pensar que além da brincadeira de faz-de-conta, a criança que participa de uma instituição de educação escolar precisa ter acesso às discussões, aos conceitos científicos, aos gêneros da fala da escola, à cultura escolar.

O leitor deve ter observado que no decorrer deste trabalho utilizei, algumas vezes, termos como aula, sala de aula, aluno, ensino, escola, ao falar sobre a educação infantil. Fiz isso de modo consciente. Tenho clareza das polêmicas acerca da utilização desses termos, principalmente, entre parte considerável dos estudiosos da educação infantil. Reconheço as peculiaridades da educação das crianças e sei da necessidade de estabelecer uma identidade para a educação infantil brasileira, mas não acredito que seja fazendo tais substituições que daremos conta dessa questão. Vejo que, muitas vezes, tais substituições ocorrem

muito mais como forma de tentar diferenciar e separar a educação infantil da educação escolar, o que muito me preocupa. No que pese todas as críticas dirigidas à escola, muitas das quais, obviamente, comungo, tenho clareza da importância da educação escolar para o processo de constituição dos sujeitos que dela participam e penso que a educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica da criança brasileira, tem um papel muito importante nesse processo.

Falo isso, porque é visível, atualmente, no Brasil, um discurso em defesa da construção de uma pedagogia para a infância desvinculada da educação escolar e que teria na brincadeira de faz-de-conta seu eixo principal. No dizer de Faria (2005), seria uma “pedagogia da educação infantil que não é nem casa, nem escola, nem hospital.” (p. 130) e que não ensina. “A nossa idéia é de que não é para ser ensino a educação infantil. A educação infantil não é ensino infantil” (p. 137). É evidente nos autores que defendem essa posição a negação do ato de ensinar na educação infantil.

Inspirada nos modelos italianos, principalmente, na abordagem de Reggio Emilia, essa “nova” pedagogia caracteriza-se pela supervalorização das crianças e das linguagens infantis em detrimento da internalização dos conhecimentos socialmente produzidos existentes e da interferência dos adultos. Nessa perspectiva, a brincadeira por ser uma atividade típica da infância ganha destaque e passa a figurar “como um escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta” (Arce, 2004, p.159).

É louvável nessa proposta de educação infantil a defesa do protagonismo infantil e a valorização da brincadeira de faz-de-conta como eixo principal. No entanto, meus estudos levaram-me a constatar e concordar com Arce (2004), que o significado social e histórico dessa atividade é, muitas vezes, secundarizado. Isto é feito em nome da ludicidade, entendida, unicamente, como prazer, algo criticado por Vygotsky (1933/2009, 1994/1998) e já discutido neste trabalho. Além disso, tal proposta representa um retorno aos ideais da escola nova, entendida como uma pedagogia não crítica e já tão combatida há tempos atrás por teóricos clássicos da educação como, por exemplo, Freire (1967/1989) e Saviani (1984/2008).

É com grande preocupação que encontro afirmações como esta que cito a seguir e que, a meu ver, representa um verdadeiro retrocesso, um retorno à naturalização da infância:

Então é isso: temos que pensar muito, que estudar muito, ver o que a gente já sabe que tem a ver com isso, rever autores como por exemplo Freinet, Froebel, Pestalozzi, Bruner, Dewey, Montessori, Malaguzzi, que trouxeram contribuições para a educação de crianças. Chamava “jardim da infância”, o Froebel inventou, lembra? Não chamava escola. (Faria, 2005, p. 133).

É certo que precisamos construir urgentemente, no Brasil, uma pedagogia da infância, que atenda às peculiaridades infantis, que tenha profissionais qualificados e trabalhe conteúdos com significado para as crianças, valorizando os contextos sócio-culturais das mesmas e ampliando os conhecimentos que elas

constroem na vida cotidiana. Mas de modo algum posso concordar com uma pedagogia infantil que represente o retorno ao modelo de jardim de infância, à naturalização da infância e à concepção abstrata de criança, algo que já era criticado por Vygotsky, no início do século passado com argumentos apresentados neste trabalho. Apesar de reconhecer a importância da contribuição das idéias do modelo de Reggio Emilia para a educação infantil, não posso deixar de questionar a forte base naturalista presente nessa abordagem, o que em parte, explica a forte vinculação da mesma às idéias de Howard Gardner acerca das inteligências múltiplas. Tais postulados naturalistas podem ser percebidos nas palavras de Loris Malaguzzi, seu principal idealizador, citados por Dahlberg, Moss e Pence (2003) e que hoje soam como orações na boca dos professores de educação infantil e constituem epígrafes dos livros de vários estudiosos da área:

... nas palavras de Malaguzzi a criança é rica em potencial, forte, poderosa, competente. (...)

A criança rica produz outras riquezas. Eles argumentam que (*referindo-se ao modelo Reggio Emilia*²¹) “se você tem uma criança rica à sua frente, você se torna um pedagogo rico e tem pais ricos”, mas se, ao contrário disso, tiver uma criança pobre, “você se torna um pedagogo pobre e tem pais pobres” (pp. 71-72).

Os autores seguem explicitando o pensamento de Loris Malaguzzi, para mostrar que ao contrário do que propõe Vygotsky (1984/1998), as crianças

²¹ Grifos da autora

prescindem dos adultos para se humanizarem. Elas nascem boas, ricas e competentes e os adultos as corrompem e as empobrecem.

Em vez de um vaso vazio esperando enriquecimento, desde o início da vida, a criança pequena é uma ‘rica’ criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede e nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender. Na verdade, a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se ‘desenvolver’, perde suas habilidades com o passar do tempo. Segundo Loris Malaguzzi, ‘uma criança recebe uma centena de linguagens e nasce com muitas possibilidades e com muitas expressões e potencialidades que estimulam uma à outra – mas das quais são facilmente privadas através do sistema educacional’ (Dahlberg et al., 2003, p. 72).

Para contrapor essas idéias, lembro o que disse Vygotsky na epígrafe do Capítulo 6 deste trabalho acerca da naturalização da infância: “... a atual pedagogia diverge radicalmente da teoria da educação natural, cujo ideal está no passado” (1926/2003, p.302) e complemento com essas citações do autor acerca da pedagogia e do papel do professor:

Não se encontra em nosso caminho toda essa pedagogia que açucarava o ‘dourado tempo da serena infância’ e adoçava com água de rosas o processo pedagógico. Pelo contrário, sabemos que o mais poderoso motor da educação é o aspecto trágico da infância, como a fome e a sede são inspiradoras da luta pela existência. (...)

A vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos quando se resolverem os da vida. (...)

Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em um verdadeiro criador do futuro. Então a pedagogia, como criação da vida, ocupará o primeiro lugar. (1926/2003, pp. 303-304).

Penso, portanto, que é tarefa de todos os estudiosos da infância e da educação infantil, no Brasil, a construção de uma pedagogia que garanta a condição das crianças poderem ser crianças, que se constitua numa possibilidade real delas viverem suas infâncias. Por outro lado, não podemos negar o papel incontestável dos adultos no processo de constituição cultural das crianças, o que inclui a tarefa do professor de conduzir o processo pedagógico na educação infantil de modo a interferir intencionalmente nesse processo. Este trabalho que investigou como as crianças constituem-se enquanto sujeitos por meio de suas brincadeiras e no qual, adultos e crianças atuavam ativamente como parceiros, revelou um pouco disso. Mostrou que crianças e adultos podem caminhar juntos.

REFERÊNCIAS

- Abbott, L. (2006). "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In J. R. Moyles (Eds.), *A excelência do brincar* (pp. 94-107). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Alves, J. M. (2006). As idéias de Vygotsky sobre a relação razão-afetividade no curso do desenvolvimento. In M. T. C. C. Souza & V. R. S. Bussab (Eds.), *Razão e emoção: diálogos em construção* (pp.103-127). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture & Psychology, 11*, 387-414.
- Anning, A. (2006). O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In J. R. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 83-93). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Amaral, E. M. R., & Mortimer, E. F. (2006). Uma metodologia para análise da dinâmica entre zonas de um perfil conceitual no discurso da sala de aula. In F. M. T. Santos, & I. M. Greca, *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias* (pp.241-296). Ijuí - RS: Unijuí.
- Arce, A. (2004). Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In N. Duarte (Ed.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp.145-168). Campinas, SP: autores Associados.
- Bakhtin, M. (1992a). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1992b). *A estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Barros, M. (2001). *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

- Barros, M. (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo, SP: Planeta.
- Barros, M. (2008). *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo, SP: Planeta do Brasil.
- Bartholo, R. & Tunes, E. (2008). Editorial: Educação infantil. *Revista virtual de gestão de iniciativas sociais* (p.2).
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, SP: Summus.
- Bichara, I. D. (1999). Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/ SE). *Temas em Psicologia*, 7 (1),57-63.
- Bichara, I. D. (2002). Crescer como índio às margens do velho Chico: Um desafio para as crianças Xocó. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 137-163). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bichara, I. D. (2003). Nas águas do Velho Chico. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & Bichara, I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca, Vol.1* (pp. 89-107). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp.156-176). Cambridge University Press.
- Bomtempo, E., & Hussein, C. L. (1986). O brinquedo: Conceituação e importância. In E. Bomtempo, C. L. Hussein, & M. A. T. Zamberlan (Eds.),

- Psicologia do brinquedo: Aspectos teóricos e metodológicos* (pp. 17-28). São Paulo, SP: Edusp.
- Bomtempo, E. (2000). Brincar, fantasiar e aprender. *Temas em Psicologia* (7), 51-56.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17, 2 (50), 139-155.
- Branco, A. U. & Mettel, T. P. L. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(1), 013-022.
- Branco, A. U. Pessina, L., Flores, A., & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Braswell, G.S. (2006). Sociocultural contexts for the early development of semiotic production. *Psychological Bulletin*, 132(6), 877- 894.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9(4), 383-401.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Brougère, G. (1999). Jeu. In J. Houssaye, *Questions pédagogiques* (pp. 315-329). Paris: Hachette Éducation.
- Brougère, G. (2000). *Brinquedo e cultura*. São Paulo, SP: Cortez.
- Brougère, G. (2002a). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Ed.), *Brincar e suas teorias* (pp.19-32). São Paulo, SP: Pioneira.
- Brougère, G. (2002b). Lúdico e educação: Novas perspectivas. *Linhas Críticas*, 8(14), 5-20.

- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin Books.
- Bussab, V. S. R. (2006). O comportamento lúdico: Razão e emoção. In M. M. T. C. C. Souza, & V. S. R. Bussab (Eds.), *Razão e emoção: Diálogos em construção* (pp.129-152). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em estudo*. 10 (2), 217-226.
- Carvalho, A. M., & Alves, M. M. F. (2006). Brincar e ambiente educativo: Implicações educacionais. In M. M. T. C. C. Souza, & V. S. R. Bussab (Eds.), *Razão e emoção: Diálogos em construção* (pp.193-212). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*. 7(1). 181-188.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2003). Teto, ninho, território: Brincadeiras de casinha. In A. M. A., Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. V.2. (pp. 31-48). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M., & Pontes, F. A. R. (2003). Brincadeira é cultura. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca Vol. 1* (pp. 15-30). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M., & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In M. C. Rosseti-Ferreira, K. Z. Amorim, A. P. S.

- Silva, & A. M. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 171-187). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coelho, M. T. F., & Pedrosa, M. I. (1995). Faz-de-conta: Construção e compartilhamento de significados. In Z. M. R. Oliveira (Ed.), *A criança em desenvolvimento* (pp. 51-63). São Paulo: Cortez.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: From cross cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture & Psychology, 1*, (1), 25-54.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. The Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Connolly, J. A., Doyle, A. B., & Reznick, E. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 9* (3), 301-313.
- Conti, L., & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: Um espaço de ressignificação cultural. [Eletronic version]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*(1), 59-67. Retrieved September, 09, 2006, from <http://www.scielo.br/scielo.php?>
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online), 7*, 89-101.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Doyle, A.B., & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4, (3), 289-302.
- Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Elkonin, D. B. (1978/1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Faria, A. L. G. (2005). Sons sem palavras e grafismo sem letras. Linguagens, leituras e pedagogia da educação infantil. In A. L. G. Faria, & S. A. Mello (Eds.), *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas SP: Autores Associados.
- Farver, J. A. M. (1992). Communicating shared meaning in social pretend play. *Early Childhood Quarterly*, 7(4), 501-516.
- Ferreira, D.H.S. (1998). *O brincar e a linguagem: Um estudo do jogo do faz-de-conta em crianças surdas*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Freire, P. (1967/1989). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, J. C. S. (2002). *Juventude ribeirinha: Identidade e cultura*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Núcleo de Altos Estudos amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, PA.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Góes, M. C. R. (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*, 24, 17-24.
- Góes, M. C. R. (1997). As relações intersubjetivas na construção de conhecimento. In M. C. R. Góes, & A. L. B. Smolka (Eds.), *A significação*

nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação (pp. 11-28).

Campinas, SP Papyrus.

Góes, M. C. R. (2000a). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20 (50), 9-25.

Góes, M. C. R. (2000b). A linguagem e a imaginação no brincar de faz-de-conta. In *III Conferência de Pesquisa Sócio - Cultural*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Retrieved from www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1110.doc

Góes, M. C. R. (2000c). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotski e Pierre Janet [Special issue]. *Educação e Sociedade* (Campinas), 71, 116-131.

Góes, M. C. R. (2000d). O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens. In *Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, MG: ANPED. Retrieved from <http://www.anped.org.br/23/textos/0713t.PDF>.

Góes, M. C. R. (2002). *O brincar de crianças surdas: Examinando a linguagem no jogo imaginário*. Retrieved from <http://www.educacaoonline.pro.br>

Goncú, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 99-116.

Goncú, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding children's pretend play in context. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 418-237). Oxford, England: Blackwell.

- González Rey, F. (1997). La subjetividad social y su expresión em la enseñanza. *Temas em Psicologia*, 3, 95-107.
- González Rey, F. (2002) La subjetividad: Su significación para la ciencia psicológica. In: O. Furtado e F. González Rey (Eds.). *Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 19-42). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In L. M. Simão & A. M. Martínez (Eds.). *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 1-27). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Gosso, Y., & Otta E. (2003). Em uma aldeia Parakanã. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara, I. D. (Eds.). *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. V.1* (pp. 33-76). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Guimarães, D. S. & Simão, L. M. (2007). Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representações de papéis. *Interacções*, 7, 30-54.
- Harris, A. G. (2000). *Life on the Amazon. The anthropology of a brazilian peasant village*. Oxford UK: University Press.
- Heaslip, P. (2006). Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In J. R. Moyles, J. R. (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 121-132). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Howe, N., Petrakos, H., Rinaldi, C. M., & LeFebvre, R. (2005). *Child development*, 76 (4), 783-794.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Kindermann, T. A. (1995). Distinguishing “buddies” from “bystanders”: The study of children’s development within natural peer contexts. In T. A. Kindermann & J. Valsiner (Eds.) *Development of person-context relations* (pp. 205-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Kindermann, T. A. & Valsiner, J. (1995). Introduction: individual development, changing contexts, and the co-construction of person-context relations in human development. In T. A. Kindermann, & J. Valsiner (Eds.) *Development of person-context relations* (pp. 1-9). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo, SP: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1998). *Escolarização e brincadeira na Educação Infantil*. In C. P. Souza (Ed.), *História da Educação: Processos, práticas e saberes* (pp. 123-138). São Paulo, SP: Escrituras.
- Kishimoto, T. M. (2000). O jogo e a educação infantil. In T. M. Kishimoto (Ed.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 13-43). São Paulo, SP: Cortez.
- Kitson, N. (2006). “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In J. R. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 108-120). Porto Alegre, RS: Artmed.

- La Mata, M. L., & Cubero, M. (2003). Psicologia Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2). Barcelona: 181-199.
- Leme, M. S. S. (2005). Aquisição do conhecimento. *Boletim de Psicologia*, 55 (123). 233-239.
- Leme, M. I. S. (2004). A construção do si mesmo cultural. In M. T. C. C. Souza (ed.), *Os sentidos de construção: O si mesmo e o mundo* (pp.103-121). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Leontiev, A. N. (1959/1978). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo, SP: Ícone.
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: a social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21, 495-531.
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (2003). Educação infantil e Psicologia: para que brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, 23, 14-21.
- Loureiro, J. J. P. (2000). *Cultura amazônica: Uma poética do imaginário*. São Paulo, SP: Escrituras.
- Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In N Duarte (Ed.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp.53-73). São Paulo, SP: Autores Associados.
- Martínez, A. M. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In L. M. Simão & A. M. Martínez (Eds.). *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática*

profissional em Psicologia (pp. 77-99). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.

Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Vol. 1*. Brasília, DF: Autor.

Moraes, M. L. S., & Carvalho, A. M. A. (1994). Faz-de-conta: Temas, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos. *Boletim de Psicologia (São Paulo)*, 44, (100/101), 21-30.

Mortimer, E. F. & Scott, P. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de Ciências: Uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações no ensino de Ciências* 7(3), 283-306.

Moss, P. (2002). Para além do problema da qualidade. In Machado, M. L. A. (Ed.). *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp.17-25). São Paulo, SP: Cortez.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Nicolopoulou, A. (1991). Play, cognitive development, and the social word: The research perspective. In B. Scales, *Play and the social context of development in early care and education* (pp. 129-142). New York: Columbia University.

Oliveira, Z. M. R. (1988). *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, SP.

- Oliveira, Z. M. R. (1998). Peer interactions and the appropriation of gender representations by young children. In M. Lyra, & J. Valsiner (Eds.), *Child development within culturally structured environments, Vol. 4. Construction of psychological process in interpersonal communication* (pp. 103-115). Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Oliveira, Z. M. R. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1996). Understanding the co-constructive nature of human development: role coordination in early peer interaction. In J. Valsiner, & H. G. Voss (Eds.), *The Structure of Learning Processes* (pp. 177-204). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Oliveira, Z. M. R., & Valsiner, J. (1997). Play and imagination: the psychological construction of novelty. In A. Fogel, M. Lyra, & J. Valsiner (Eds.). *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes* (pp. 119-133). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Palmieri, M. V. A., & Branco, U.B. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17 (2), 189-198.
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2007). *Educação infantil: Resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pellegrini A.D., Smith P.K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-70.
- Pereira, M. A. P. P., & Carvalho, A. M. A. (2003). Brincar, é preciso. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Eds.).

Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. V.2 (pp. 117-123).

São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Piaget, J. (1946/1990). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Pino, A. (1991). O conceito de dimensão semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, 24, 32-43.

Pino, A. (1996). A constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In M. I. Pedrosa (Ed.) *Coletâneas da ANPEPP*, 1 (4). Investigação da criança em interação social (pp.11-32).

Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas de Psicologia*, 1, 17-24.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez.

Pires, S. F. S., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: Co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17(38), 311-320.

Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. [Eletronic version] *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16, 1, 117-124. Retrieved from <http://www.scielo.br/scielo.php>

Prefeitura Municipal de Belém (2000). *Anuário Estatístico de Belém: Aspectos físicos e territoriais*. Belém, PA: Autor.

Prefeitura Municipal de Belém (2001). *Projeto Família Saudável*. Belém, PA:

Autor.

Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural-constructivista. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia*, 16, 169-179.

Reifel, S., & Yeatman, J. (1993). From category to context: Reconsidering classroom play. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (3), 347-367.

Rocha, M. S. P. M. L. (1994). *A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, SP.

Rocha, M. S. P. M. L. (1997). O real e o imaginário no faz-de-conta: Questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In M. C. R. Góes, & A. L. B. Smolka (Eds.), *A significação nos espaços educacionais* (pp. 63-86). Campinas, SP: Papyrus.

Rocha, M. S. P. M. L. (2000). *Não brinco mais: A (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí, RS: Editora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do rio Grande do Sul.

Rogez, H. (2000). *Açaí: Preparo, composição e melhoramento da conservação*. Belém, PA: Editora da Universidade Federal do Pará.

Rogoff, B. (1993). El contexto cultural de la actividad cognitiva. In B. Rogoff. *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social* (pp. 71-93). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50 (10), 859-877.

- Rogoff, B. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Rosa, J. G. (2005). *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. Z. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de Significações: Alguns conceitos básicos. In M. C. Rosseti-Ferreira, K. Z. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Roucous, N., & Brougère, G. (1998). Loisir et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 91-98.
- Saviani, D. (1984/2008). *Escola e democracia*. Campinas SP: Autores Associados.
- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46 (6), 606-620.
- Silva, A. P. S., Rossetti-Ferreira, M. C., & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: Limites e possibilidades no desenvolvimento. In M. C. Rosseti-Ferreira, K. Z. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Eds.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-91). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Silva, L. S. & Nunes, A. (2002). Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In A. L. Silva, A. V. L. S. & Macedo (Eds.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. (pp.11-33). São Paulo, SP: Global.
- Simão, L. M. (2002). O significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento: Proposta a partir da óptica boeschiana. In S. A.

- S. (Ed.). *Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento* (pp. 85-102). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Simão, L. M. (2003). Beside rupture-disquiet; beyond the other-altery. *Culture & Psychology*, 9 (4), 449-459.
- Simão, L. M. (2004a). Alteridade no diálogo e construção do conhecimento. In L. M. Simão, & A. M. Martinez (Eds.). *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia* (pp. 29-39). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Simão, L. M. (2004b). Semiose e diálogo: Para onde aponta o construtivismo semiótico-cultural? In M. T. C. C. Souza. *Os sentidos de construção: O si mesmo e o mundo* (pp.13-24). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Simão, L. M. (2007). Aproximação, distanciamento e negociações de sentido nas relações eu-outro. *Anais do V Congresso Norte-Nordeste de Psicologia* (pp. 986-986). Maceió, AL.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Smolka, A. L. B. (1992). Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, 42, 328-335.
- Smolka, A. L. B. (1993). Construção de conhecimento e produção de sentido: Significação e processos dialógicos. *Temas de Psicologia*, 1, 7-15.
- Smolka, A. L. B., Góes, M C. R., & Pino, A. (1998). A constituição do sujeito: Uma questão recorrente? In J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez. *Estudos socioculturais da mente* (pp. 143-158). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Smolka, A. L. B. (2004). Sentido e significação. Parte A - Sobre significação e sentido: Uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In M. C. Rosseti-Ferreira, K. Z. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Eds.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além de professor e de aluno: A alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In L. M. Simão & A. m. Martínez (Eds.). *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia* (pp. 101-130). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2000). *Teach and learn: Co-creation of meanings in teacher-students interactions within structured contexts*. In *III Conference for Sociocultural Research*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Livro de Resumo da III Conference for Sociocultural Research.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 39-48.
- Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool years. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (3), 433-452.
- Tunes, E. (2001). O adulto, a criança, a brincadeira. *Em Aberto*, 18 (73), 78-88.
- Tunes, E., & Bartholo, R. (2004). Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In L. M. Simão & A. M. Martínez, (Eds.), *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a*

pesquisa e a prática profissional em Psicologia (pp. 41-60). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Tunes, E. , Tacca, M. C. V. R., & Bartholo Júnior, R. S. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 689-698.

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children' action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Valsiner, J. (2000a). *Culture and human development*. London: Sage.

Valsiner, J. (2000b). Entre a “democracia da literatura” e a paixão pela compreensão: Entendendo a dinâmica do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 281-293.

Valsiner, J. & R., Van der Veer (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distances* (pp. 35-62). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Van der Veer, R. (1996). The concept of culture in Vygotsk's thinking. *Culture & Psychology*, 2, 247-263.

Vasconcellos, V. M. R. (1998). Zona de desenvolvimento proximal: A brincadeira na creche. In M. T. A. Freitas (Ed.), *Vygotsky: Um século depois* (pp. 47-72). Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Vasconcellos, V. M. R., & Jorge, A. S. (2000). Atividade lúdica e formação do educador infantil. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, 12(2),

Vasconcellos, V. M. R., & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Verba, L. (1993). Construction and sharing of meanings in pretend play among young children. In Stambak & H. Sinclair (Eds.). *Pretend play among 3 year-olds* (pp. 88-93). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Vygotsky, L. S. (1927/1997). *Obras Escogidas I*. A. Machado Libros S.A.: Madri.
- Vygotsky, L. S. (1934/2001). *Obras Escogidas II*. A. Machado Libros S.A.: Madri.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol.1. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1984/1998). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999a). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999b). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1929/2000). Manuscrito de 1929. In *Educação & Sociedade*, 71, 21-44.
- Vygotsky, L. S. (1926/2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vigotski, L. S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1933/2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. In *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36.
- Vigotski, L. S. (1986/2003). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wajskop, G. (1995a). *Brincar na pré-escola*. São Paulo, SP: Cortez.
- Wajskop, G. (1995b). O brincar na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 92, 62-69.
- Wajskop, G. (1996). *Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Wallon, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Weinberger, L. A. & Starkey, P. (1994). Pretend play by African American children in head start. *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (3-4), 327-343.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formacion social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wertsch, J. & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental psychology*, 28, (4), 548-557.
- Zanella, A. V., & Andrada, E. G. C. (2002). Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 127-133.