

ELISÂNGELA CRISTINA ZANUTIM



1290000221



FE

TCC/UNICAMP Z17r

**RE-APRENDENDO A BRINCAR COM A CRIANÇA:
UM ESTUDO DOS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DA
PROFESSORA-PESQUISADORA NO BRINCAR DE
FAZ-DE-CONTA**

CAMPINAS - SP
1998

Elisângela Cristina Zanutim

**Re-Aprendendo a brincar com a criança:
um estudo dos modos de participação da
professora-pesquisadora no brincar de faz-de-conta**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia com
habilitação em Administração
Escolar da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a orientação da
Profª. Drª. Roseli Aparecida Cação
Fontana.

Campinas - SP
1998

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TCC
V.	ZAR
TO	021
PRGO	104193
C.	X
PREÇO	11,00
DATA	06/11/03
Nº CPD	Bib Ad. 309 371

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Z17r

Zanutim, Elisângela Cristina.

Re-aprendendo a brincar com a criança : um estudo dos modos de participação da professora-pesquisadora no brincar de faz-de-conta / Elisângela Cristina Zanutim. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Professores e alunos - Relações.
3. Ludoterapia. 4. *Faz-de-conta. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Campinas, 10 de Dezembro de 1998.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Aparecida Cação Fontana

Segunda Leitora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana Ayoub

À Roseli
que nos ensina a ver, e a ter
"a responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam".

José Saramago

Aos
Alexandre's
Thiago's
...
Às
Luíza's
Isabella's
Natália's
Stella's
Mariana's
Beatriz'es
...

sem os quais tudo isso seria desnecessário,
e que, mesmo não sabendo, são os principais personagens desta história.

Pela paciência, compreensão e apoio,

Obrigada

Kacir.

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
1. Brinquedo e desenvolvimento: uma breve incursão pelos estudos da psicologia histórico-cultural.....	11
2. O papel do adulto no brincar da criança.....	20
3. Os modos de investigação: aprendendo a ser professora-pesquisadora da/na atividade de faz-de-conta da criança.....	32
4. Jogos no parque: os caminhos de aproximação e os modos de participação do adulto na atividade de faz-de-conta da criança.....	42
I - Aproximando-me do brincar	
- O primeiro passo: perguntar sobre a brincadeira.....	43
- O segundo passo: aceitar o convite feito pela criança, não assumindo o papel atribuído.....	47
- O terceiro passo : aceitar o convite feito pela criança, assumindo o papel atribuído.....	51
II - A professora instaura a brincadeira com a criança	
- Convidando a criança a brincar.....	56
- Resgatando uma situação imaginária compartilhada com as crianças para brincar com elas.....	59
- Respondendo à intenção de brincar da criança.....	60
5. O jogo de lugares sociais e as negociações no brincar.....	64
Considerações finais.....	73
Referências Bibliográficas.....	75

"Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao o pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma."

Manuel de Barros - "O livro das Ignorãças"

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apreender e analisar o processo de participação vivido por uma professora, nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças pré-escolares.

Um grande número de trabalhos, vêm apontando a importância do brinquedo para o desenvolvimento infantil, e a importância de que se garanta um espaço para que ela aconteça no cotidiano da pré-escola. Porém, quanto ao papel do professor ainda pouco se sabe sobre quando e como deve intervir nas situações de brincadeiras com as crianças, de modo a favorecer o desenvolvimento das mesmas.

Levando em conta essa observação desenvolvi, como professora-pesquisadora, um estudo exploratório da participação do adulto professor na brincadeira das crianças. Este estudo realizou-se com crianças de 2 a 3 anos no contexto de uma pré-escola da cidade de Campinas.

Relatando meu processo de inserção na brincadeira infantil, destaco possíveis maneiras do adulto aproximar-se do brincar da criança e de instaurar brincadeiras com as crianças, para brincar com elas. Aproximando-me do brincar da criança, pergunto sobre ela, aceito um convite feito pela criança para brincar não assumindo o papel atribuído, e aceito o convite para brincar assumindo o papel na brincadeira. Instaurando a brincadeira com a criança, convido-a a brincar, resgato situações imaginárias compartilhadas com elas e respondo à intenção de brincar da criança.

Também neste processo, destaco o jogo de lugares sociais entre professora e crianças, que acontece nas brincadeiras e as negociações realizadas pelas crianças com a professora, através do brincar.

Esse trabalho permitiu identificar importantes indicadores a serem desenvolvidos para os projetos de formação de professores na área de educação infantil, destacando possibilidades e desafios para as práticas em sala de aula.

APRESENTAÇÃO

Inicialmente havia um grande tema: o imaginário infantil. Ele surgiu durante a realização do estágio na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de 1º grau, numa classe de 1ª série, de uma escola municipal de um bairro periférico da cidade de Campinas.

Observando o trabalho pedagógico em sala de aula, percebia que as crianças davam indícios de querer se engajar na escrita pelo imaginário. Mas, a professora parecia não os apreender.

Às histórias que contava e aos filmes que passava aos alunos, seguiam-se cópias, ditados, exercícios e mais exercícios. O filme assistido e recontado em sala de aula, virava texto, virava cópia, virava lista dos nomes dos personagens, virava cruzadinhas a serem preenchidas. Não havia produção de textos, mas sim reprodução de textos; reprodução e fixação de palavras. Nenhum outro elemento, entre tantos que um filme ou uma bela narrativa podem trazer, ganhava espaço na sala de aula.

Por esse caminho, a professora acabava deixando de lado a imaginação infantil. "Essas crianças precisam aprender a ler, escrever e contar" era seu lema, desconsiderando que a imaginação, a curiosidade e o interesse do aluno podem proporcionar-lhe não só um momento de sistematização da escrita, mas a própria experiência de suas funções sociais, além da revelação do real, já que "a leitura do real passa pelo imaginário" (Held).

Os novos personagens que a história lida ou o filme assistido poderiam ganhar pela escrita, ou mesmo um novo fim, desdobrando-se em muitos textos, eram silenciados pelas atividades propostas pela professora, juntamente com os desejos e as possibilidades insinuados pelos alunos.

Diversos elementos presentes no filme que despertavam a atenção das crianças, levaram-me a constatar que nas relações de ensino na escola, se o imaginário poderia ser (e era) ocultado pelo silenciamento, poderia também assumir funções importantes para um ensino de qualidade. Funções como uma maior aproximação do professor ao mundo da criança, possibilitando-lhe apreender sentidos diversos ou desejos ocultados que

poderiam ajudá-lo a sustentar mais facilmente a atenção da criança em sala de aula, tendo em vista o seu desenvolvimento cultural.

Durante o próprio estágio comecei a me indagar acerca das manifestações do imaginário no cotidiano da pré-escola, meu espaço de atuação como professora. Ali, o brinquedo de faz-de-conta foi me invadindo e direcionando cada vez mais meu olhar para a dinâmica interativa em que se ia processando. Ele foi se configurando como meu objeto de pesquisa.

Na busca de apurar o entendimento do brinquedo, entre as muitas leituras realizadas, defrontei-me com o estudo de Maria Sílvia P. M. L. da Rocha, "*O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola*", no qual a autora destacava a importância de realizar estudos sobre o papel do adulto na atividade de faz-de-conta da criança. "Parece que, até o momento, dispomos mais de afirmações gerais, no sentido da importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil e da relevância de que se garanta um espaço para que ela aconteça no cotidiano da pré-escola. **Quanto ao papel do professor, ainda sabemos pouco sobre o que, como e quando deve intervir no jogo das crianças, de forma a contribuir para avanços em sua capacidade imaginativa**" (1997: 82; grifos meus).

Reencontrava-me com as indagações iniciais acerca das relações entre a professora e a imaginação infantil. Estava definido o recorte do estudo: investigar como professora-pesquisadora os modos de participação do professor na atividade do brincar de faz-de-conta da criança, à luz dos pressupostos teóricos de Vygotsky.

CAPÍTULO 1
BRINQUEDO E DESENVOLVIMENTO:
UMA BREVE INCURSÃO PELOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL

Pré-Escola. Eu e meus alunos do Maternal II estávamos no parque,
quando me aproximei de um grupo de crianças que estavam sentadas embaixo
de uma árvore. Uma das crianças dirigiu-se a mim:

Nat: Você vai sentar pertinho de nós?

Prof.: Posso?

Nat: Você pode ser a filha?

Prof.: Posso.

Lú: É que a gente tá brincando... (17/09/97)

Brincar. Brincar de mamãe e filhinha. Brincar de fazer bolo. Brincar de aniversário. Brincar de cavalo. Brincar de gatinho... No contexto da pré-escola, o brincar de faz-de-conta constitui-se como uma atividade bastante explorada pelas crianças.

Estudos da psicologia do desenvolvimento, a partir de diferentes pressupostos, vêm demonstrando desde o início do século, a fundamental importância da atividade de brincar para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. **Vygotsky, Lúria e Leontiev**, entre outros, desenvolveram importantes estudos nesta área.

Segundo eles, a brincadeira é a atividade

"em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (Leontiev, 1988: 122).

Ou seja, a brincadeira impulsiona o desenvolvimento da criança.

Quando uma criança é muito pequena, seu comportamento é determinado pelos objetos que vê, porque sua percepção é um estímulo para a atividade. Nessa etapa do desenvolvimento da criança, os significados ainda estão ligados aos objetos concretos que ela conhece, ou seja, sua chupeta só serve para chupar e sua mamadeira, para mamar.

Quando aprende a brincar, a criança ressignifica os objetos e os torna presentes através da transposição de significados: um cavalo se faz presente na brincadeira através de um cabo de vassoura. Assim, não é mais o objeto em si que vai determinar a ação da criança. Ela passa a atuar com as coisas de forma independente daquilo que vê. Ou seja, a criança aprende a "imaginar", o que constitui uma transformação fundamental em seu psiquismo.

À medida que a criança aprende a imaginar, transforma alguns objetos em brinquedos e executa com eles um gesto representativo, ela atribui-lhes significados.

Isabella, Alexandre e Stella corriam pelo tanque de areia com uma pá entre as pernas. Isabella aproximou-se de mim: Aqui é a Hípica. Eu tô andando de cavalo. (03/09/97)

Sob a influência dos seus gestos, as crianças começam a descobrir que os objetos podem, não só indicar as coisas que estão representando, mas também substituí-las. Ou seja, quando a criança transforma uma pá de areia em cavalo, e realiza a ação de "andar a cavalo", está substituindo o cavalo real e atribuindo significado à pá de areia, na medida em que esta comporta o gesto de montar.

Assim, a brincadeira permite que a criança separe objeto real e significado. Quando ela passa a operar com o significado, o objeto adquire uma função de signo. Mas, de início, para realizar essa separação, há a necessidade de que o objeto substituto permita a mesma ação que o objeto real. Ou seja, o objeto substituto deve possibilitar que a criança realize com ele o gesto representativo das ações que realizaria com o objeto real. É

gradativamente, através dos gestos e da palavra - posteriormente apenas através da palavra - que a criança atribui o significado ao objeto.

Sentadas no chão de areia do parque, brincando com latas e pazinhas,

Bia começou a encher uma lata com areia:

Eu tô fazendo pipoca para a Natália, para a Doutora Natália... Tá bom?

Tô fazendo pipoca.

Nat: Pipoca.

Nat: Isso é pipoca.

Mostrando para mim a lata cheia de areia, Natália afirmou: Isso é pipoca.

E depois completou: Só que faz-de-conta que tá cheio de pipoca, né?

(01/09/97)

Ela sabe que a areia não é, mas pela palavra pode se transformar em pipoca. Afirmar "isso é pipoca", é suficiente para que a areia assuma o papel de pipoca na brincadeira. Já não é mais condição fundamental que o objeto - areia - permita os mesmos gestos realizados com a pipoca real. Neste momento basta que se fale "isso é pipoca".

Porém, para que eu, adulta e professora, saiba que a lata cheia de areia seja uma lata cheia de pipoca, Natália acha necessário explicitar-me que é só um "faz-de-conta que tá cheio de pipoca".

É mais tarde que,

"pela palavra a criança garante a participação de objetos, sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes" (Rocha, 1997: 84).

E aí então, os objetos e personagens podem se fazer presentes nas brincadeiras das crianças, mesmo que não se materializem, como os

"amigos invisíveis" que junto com algumas delas, estão sempre conversando e brincando.

"Frequentemente, enquanto brinca, a criança monologa consigo mesma, comentando a brincadeira, animando os brinquedos, ou desprendendo-se deles para seguir os ecos de uma palavra, de uma súbita recordação" (Rodari, 1982: 92).

Assim, na brincadeira, a criança opera com significados desvinculados dos objetos. Nesse sentido, a brincadeira infantil é vista por **Vygotsky** como um recurso que possibilita a transição da vinculação entre significado e objeto concreto à operação com significados separados dos objetos.

Da mesma forma que o objeto, na brincadeira ações instintivas vão sendo substituídas por ações deliberadas e controladas pelo papel social assumido no jogo.

Com as caixas onde guardávamos os brinquedos do tanque de areia, enfileiradas, as crianças brincavam de trem. Thiago sentou-se na 1ª caixa.

Isabella na última e Mariana no meio.

Prof.: Quem está dirigindo o trem?

Bella: É o Thi.

(...)

Prof.: Pra onde você vai levar o trem Thi?

Thiago que estava sentado na caixa da frente, levantou-se: Não. Eu sou o leão.

E trocou seu lugar com Mariana: Uuuuu! (24/04/97)

As possibilidades de ação da criança dependem agora do significado atribuído ao objeto e à situação. Na brincadeira, as caixas transformaram-se em um trem. Thiago escolheu representar um leão, e não um condutor de

trem. Mas para isso foi preciso mudar de lugar, pois na brincadeira, como eu sugeri em minha interlocução com as crianças, o condutor do trem é quem estaria na caixa da frente.

"Como brincar implica tornar presentes objetos ausentes, pela transposição de significados, as possibilidades de ações substitutivas ampliam-se cada vez mais, com base na capacidade da criança de se comportar não só de acordo com o que vê ou encontra, mas, também, de acordo com o significado que ela atribui aos objetos, [e às situações imaginadas no faz-de-conta]" (Rocha, 1997: 69-70; grifo meu)

O brincar favorece/implica então, a capacidade de lidar com os significados, desdobrando-os e desdobrando-se em possibilidades. Lidar com os significados, por sua vez, favorece/implica o desenvolvimento da atividade simbólica, que possibilita às crianças mais velhas, e aos adultos operar com o significado, independentemente dos objetos concretos. Qualquer coisa pode simbolizar outra, e é possível até mesmo operar com significados de coisas que nunca foram vistas ou experimentadas.

As primeiras brincadeiras das crianças surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos. Por isso, a brincadeira de crianças mais novas caracteriza-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos.

A evolução dela se deve, segundo **Vygotsky**, a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ocupa e das diferentes tarefas que lhe são colocadas.

Especialmente na idade pré-escolar, o mundo objetivo que a criança conhece está continuamente se expandindo, e já não inclui apenas os objetos que constituem o seu ambiente, e sobre os quais ela pode agir, mas também objetos com os quais os adultos operam e sobre os quais ela não pode agir. A criança passa então a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente a necessidade de agir sobre ela. Agir sobre as coisas é

a principal forma de que a criança dispõe para conhecê-las, compreendê-las. Surge então, uma contradição entre a necessidade de agir sobre os objetos e o desenvolvimento de suas capacidades físicas. Para **Vygotsky**, são essas necessidades não possíveis de serem realizadas imediatamente, que se tornam motivo para as brincadeiras.

A brincadeira é então, a forma possível de satisfazer essas necessidades, já que possibilita à criança agir como os adultos em uma situação imaginária. A criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário no qual esses desejos não possíveis de se realizarem, passam a ser realizados no/pelo brinquedo.

Quando cria uma situação imaginária, surge

"um processo psicológico novo para a criança, que representa uma forma especificamente humana de atividade consciente" (Vygotsky, 1994: 122).

Inicialmente esta situação imaginária surge da ação, ou seja, para a criança poder imaginar, ela precisa agir.

No brinquedo, a ação - chamada por **Leontiev** de "*conteúdo do processo da brincadeira*" - é real para a criança porque ela a tira da vida real, ou seja, as ações lúdicas no faz-de-conta são representações daquilo que a criança observa as pessoas fazendo com os objetos e entre si. Os próprios modos de ação - "*a operação lúdica*" - no brinquedo também são reais, porque os objetos com os quais ela age são reais.

"A operação do brinquedo, assim como a ação, é assim estritamente real, porque os objetos com os quais ela corresponde são, eles mesmos, reais" (Leontiev, 1988: 127).

O que caracteriza o mundo imaginário no brinquedo, é a situação imaginária criada pela criança que brinca.

Brincando no tanque de areia, as crianças viraram uma caixa onde guardávamos os brinquedos e sentaram-se em cima. Aproximei-me:

Prof.: Tá andando do que Isabella?

Bella: De cavalo.

Apontando para a caixa, perguntei: Esse é seu cavalo?

Bella: Eu tô andando de carroça. (...)

Bella: Vamos lá cavalos, corram!

Fazendo barulhos imitando cavalos, e gestos imitando chicotear cavalos à sua frente continuou a brincar. (03/09/97)

Sentada em cima da caixa, Isabella queria andar à cavalo. Mas, quando questionada sobre o objeto que escolhera para substituir o cavalo, achou que a posição em que se encontrava não lhe permitia andar à cavalo, mas sim de carroça. Por isso ela transformou a caixa em uma carroça. Os cavalos encontravam-se à frente da carroça, e para que corressem foi necessário chicoteá-los. Assim a situação imaginária foi estabelecida e a corrida de carroça poderia continuar.

Quando observamos crianças envolvidas em suas brincadeiras, podemos claramente perceber que a situação imaginária traz as marcas da sua experiência social, de suas vivências e seus conhecimentos sobre a realidade.

Acostumado a visitar durante os fins-de-semana, a fazenda onde seus pais criam cavalos, Xandy encheu um balde de areia, dizendo:

Eu vou fazer comida pro meu cavalo. (24/04/97)

Da mesma forma que o objeto - a areia - é pipoca, é também comida para o cavalo, pois o que sustenta a significação dos objetos são as experiências vividas pelas crianças que brincam com ele.

Nesse sentido, **Elkonin** destaca, que na brincadeira está presente

"uma realidade muito mais "real" que fantasiosa, plena de significações, na qual a criança interage tentando desvendá-las" (Apud Machado, 1996: 42).

Para **Leontiev**,

"o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade (...)" (1988: 122).

Assim, ao brincar na situação de faz-de-conta, a criança sempre submete seu comportamento a regras, ou seja, quando assume o papel de mamãe na brincadeira, ela só realiza ações que o papel de mãe permite. É o fato de assumir determinado papel que induz a criança a submeter seu comportamento a regras. Toda ação da criança é regulada pela situação imaginária e desenvolve-se de acordo com ela. As regras, por sua vez, decorrem da própria situação imaginária criada pela criança.

As brincadeiras são portanto, reguladas por regras implícitas de comportamento, que é condição para que as crianças se tornem conscientes da existência das regras na brincadeira, que mais tarde darão origem aos jogos com regras.

Essa submissão a regras implica a superação da ação impulsiva em relação às suas ações e aos objetos.

Assim, realizar a ação na situação imaginária, ensina a criança a dirigir seu comportamento, não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras.

Assim, no contexto das práticas histórico-culturais, a brincadeira se desenvolve, passando de uma situação claramente imaginária com regras implícitas - jogo de faz-de-conta -, para uma situação implicitamente imaginária, com regras e objetivos claros - jogo de regras.

"Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária" (Vygotsky, 1994: 125).

Na idade pré-escolar, a brincadeira ou jogo de faz-de-conta é a principal atividade da criança, e tem um papel específico fundamental no seu desenvolvimento. Já na idade escolar, os jogos com regras e os esportes tornam-se mais importantes, e também têm um papel específico no desenvolvimento.

Em função de todas essas características, o brincar se constitui, segundo **Vygotsky**, em zona de desenvolvimento proximal, à medida que permite à criança ultrapassar os limites dados por seu desenvolvimento real. No brinquedo, a criança faz coisas que não consegue realizar no cotidiano. Ela

"... 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, 1994: 134).

CAPÍTULO 2

O PAPEL DO ADULTO NO BRINCAR DA CRIANÇA

O mundo do faz-de-conta possibilita à criança experimentar situações que vão impulsionar o seu desenvolvimento. É na/pela brincadeira que a criança incorpora a cultura em que vive e incorpora-se a ela.

Mas, as possibilidades de desenvolvimento oferecidas pelo brincar, não se concretizam sozinhas.

Como destaca **Rocha** (1997), os trabalhos de **Elkonin** salientam a importância das mediações sociais para o faz-de-conta. Demonstram que essa atividade, em sua origem e desenvolvimento, não é resultante, exclusivamente de processos maturacionais.

"É na sua relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas" (Fontana e Cruz, 1997: 61).

Nesse sentido, o adulto é um parceiro social privilegiado, pois além de viver na realidade os papéis imitados pela criança no faz-de-conta, é ele quem inicia a criança no brincar quando oferece chocalhos, ursinhos, carrinhos e bonecas, realizando movimentos que mostram como brincamos com esses objetos e que mais tarde, serão imitados e resignificados pela criança. O adulto acolhe os gestos da criança, atribuindo possibilidades de significados aos objetos e às situações surgidas.

"O que é uma mesa para uma criança de um ano, independentemente do uso que os adultos fazem dela?", pergunta **Rodari** (1982: 87).

A criança, que por algum motivo, entrou embaixo da mesa, pode imediatamente assumir o papel de um "bichinho de estimação" assim que o adulto sinaliza: "Olha, tem um gatinho embaixo da mesa". O significado da situação está colocado pelo adulto, e agora só é preciso que a criança represente o papel atribuído a ela.

Esse ensinar a brincar começa muito cedo nas relações familiares : mãe, pai, avó, avô, tia, tio/criança. **Rodari** (1982: 82) descreve alguns desses momentos, chamando-os de "*fantasia caseira*", com muita sensibilidade. Alimentando a "*fome de estímulos*" da criança, a mãe transforma em brincadeira o comer, quando transforma a colher em avião que deve entrar no aeroporto, o vestir-se e o despir-se, quando conta

"a história do Botãozinho que procurava sua casinha e não encontrava, e de como ficou contente quando conseguiu passar pela porta".

"*Fantasia caseiras*", que possibilitam o aparecimento do acaso, pois como o próprio **Rodari** (1982: 131) nos ensina citando **Novalis**, "*brincar é experimentar com o acaso*". Assim, além de ensinar a brincar, a mãe também está ensinando a criança a lidar com a acaso surgido e a resignificar os objetos e as situações que se encontram ao seu alcance.

E na escola? Como as relações adulto/criança se produzem no brincar?

Na escola, espaço onde as relações adulto/criança e criança/criança são deliberadas e se concretizam com maior intencionalidade, a preocupação do professor centra-se em cumprir conteúdos e conceitos ditos "escolares". A professora procura garantir que a criança adquira determinados conhecimentos, como sabores, tamanhos, formas geométricas, letras, números, etc. Assim os elementos trazidos no/pelo faz-de-conta (objetos simbólicos, ações substitutivas, papéis e temáticas) pelas crianças durante as brincadeiras, ainda que também possibilitem o aparecimento do acaso, muitas vezes são "recentrados" no real pela professora, que ressalta às crianças os conteúdos presentes nessas brincadeiras.

Como em situações não escolares não existe essa preocupação, o adulto fora da escola acaba cumprindo o papel de privilegiar o

desenvolvimento do faz-de-conta, muitas vezes melhor do que o próprio professor na escola.

Rocha (1997) oferece-nos importantes exemplos, retirados de um estudo de campo realizado numa pré-escola da rede municipal de Campinas, ao longo de um ano (1992), com um grupo de crianças com idades entre 6 e 7 anos, que demonstram as preocupações da professora em trazer as crianças para os elementos do real, quando brincam de faz-de-conta.

Em um dos exemplos, uma criança brinca com uma mamadeira feita com sucata.

"Ana mostra para a professora uma 'mamadeira' feita com um pote de iogurte e massinha, que compõe o bico, e três 'botões'. Indica cada um dos botões, dizendo que, quando 'apertados', produzem leites de sabores diferentes (leite, morango e leite condensado). A cada apresentação que a criança faz sobre as possibilidades da 'mamadeira', a professora pergunta : 'Leite quente ou frio? Quente ou frio?' ; 'O que que é quente que você conhece? Que que é quente? Alguma coisa que você conhece que é quente?'; 'O que é doce que você conhece?'; 'O que é salgado?'; 'Sal é azedo? É azedo, sal?', solicitando correção das respostas" (Rocha, 1997: 75).

Analisando o episódio acima transcrito, **Rocha** destaca que, a mamadeira, embora aceita como um objeto suporte para o faz-de-conta, é usada pela professora somente como uma referência para se falar sobre classificações de alimentos. Por isso, embora de um certo modo haja indicações para as crianças de que o faz-de-conta é uma atividade permitida, já que a mamadeira imaginada é aceita, com o desenvolvimento de processos instrucionais, o faz-de-conta e, em especial, o imaginário nele contido ocupam, quando muito, um lugar periférico nesse contexto pedagógico. Na maioria das vezes, o que acaba acontecendo é a professora encaminhar as interlocuções para a realidade, apesar delas estarem contextualizadas por atividades de faz-de-conta.

Completando sua análise, **Rocha** (1997: 81) alerta-nos para o fato de que as concepções da professora em questão, não devem ser consideradas como elaborações particulares, baseadas exclusivamente em projetos pedagógicos pessoais, isolados de um contexto mais amplo, da sua sociedade e da sua cultura. Elas devem ser olhadas e analisadas,

"como construções histórico-culturais, com base nas quais se pode ouvir outras vozes que participam de sua formação. (...) A professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas apresentando um modelo de conhecimento que, em geral, tem como referência as diretrizes que a sua cultura oferece sobre seu papel e sobre que sujeito se deseja que ela constitua; e, na cultura escolar, o jogo de faz-de-conta e o imaginário não têm sido os caminhos mais prestigiados".

Quando a professora acredita não precisar trabalhar conteúdos escolares, ela geralmente se ausenta do brincar, considerando que a criança sabe brincar sem a sua interferência. Nesses casos, enquanto a criança brinca, a professora distante do mundo imaginado pela criança, aproveita o tempo para organizar materiais usados em sala, trocar idéias com outras professoras que dividem o espaço do parque, fazer seu intervalo, ou somente observa as crianças brincando a fim de evitar/solucionar conflitos surgidos entre elas.

Então, quando uma professora manifesta o desejo de inserir-se na brincadeira das crianças, acaba causando estranhamento.

Algumas meninas estavam sentadas no tanque de areia, cercadas de brinquedos, quando sentei-me junto a elas.

Lú: Oi mamãe.

Prof.: Oi filhinha.

Lú: Não, essa que é a minha mamãe. (Apontando para a amiga que estava sentada no chão).

As meninas conversaram entre elas.

Lú: Oi mamãe...

Lú: Oi mamãe...

Lú: Oi mamãe. Oi mamãe.

Prof.: Oi.

Stella: Professora, por que você tá aqui?

Prof.: Porque eu vim brincar com vocês.

As crianças cochicham e silenciam.

Lú: Vou fazer xixi, mamãe.

Prof.: Pode ir. (17/09/97)

No entanto, se na escola a professora considera que o brincar de faz-de-conta também é aprendido, e que esse brincar vai possibilitar o desenvolvimento da criança, esses momentos naturalmente serão compartilhados entre professora e criança.

"Ou seja, todas as possibilidades de conhecimento, enraizadas na estrutura da atividade lúdica, não se estabelecem apenas pelo fato de a criança aprender os primeiros fundamentos do faz-de-conta. Nesse processo, pode-se (como mediador, como o outro no desenvolvimento de cada indivíduo) contemplar as diversas possibilidades que o jogo oferece, bem como privilegiar algumas de suas dimensões" (Rocha, 1997: 73).

Além disso, como a brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, e por consistir sempre e apenas de materiais colhidos na realidade, o adulto tem a vantagem de dispor de uma experiência mais vasta, de um repertório mais amplo de formas para imitar que lhe permite ir mais longe com a imaginação.

Assim, ao compartilhar sua experiência inventiva com a criança, a professora ensina-a a brincar. E, quando a ensina a brincar, ajuda-a a crescer, pois conhecendo as diversas contribuições que o brincar traz para o desenvolvimento da criança, ela (professora) pode contribuir nesse processo, compartilhando possibilidades ainda não experimentadas. Nesse sentido ela possibilita à criança o acesso a estágios de desenvolvimento ainda não incorporados.

"Não se trata de brincar 'no lugar da criança', relegando-a ao humilhante papel de espectadora. Trata-se de se colocar a seu serviço. É ela quem comanda. Brinca-se 'com ela', 'para ela', para estimular sua capacidade inventiva, para dar-lhe novos instrumentos que serão usados quando brincar sozinha, para ensiná-la a brincar" (Rodari, 1982: 93).

Para ensiná-la a brincar, a professora torna-se parceira no jogo, pois é só fazendo parte dele que encontrará caminhos, indicados pelas próprias crianças, para destacar aspectos e possibilidades contidos na brincadeira.

Assim ela estimula e organiza as respostas das crianças, colocando ao seu alcance novos elementos e possibilidades sógnicas.

"A intervenção de outras pessoas - que no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo" (Oliveira, 1997: 62).

Por isso, o adulto colocando-se como parte do grupo que brinca, pode propor com/para as crianças temas para a brincadeira, que podem ser

ou não aceitos e explorados por elas. Brincando, a criança mostra ao adulto e a seus pares, até onde elaborou sua compreensão sobre o mundo. Brincando com a criança, a professora pode participar da ampliação e/ou consolidação desta compreensão a partir do seu desenvolvimento em elaboração (zona de desenvolvimento proximal).

Mas para ensinar, nessa relação a professora primeiro aprende.

Algumas crianças brincavam no tanque de areia, quando me aproximei.

Luíza perguntou-me: *Você pode ser o neném?*

Prof.: *Posso. Quem é a mamãe?*

Nat: *Eu sou a mamãe.*

Bella: *Eu sou a empregada.*

Thi: *Eu sou o papai.*

Bia: *Eu sou a vovó.*

Nat fez a mamadeira e deu-me. Então comecei a chorar, mas logo em seguida fiz um comentário: *Que mamadeira gostosa!*

Lú: *Neném não fala, chora. (29/04/97)*

Ao tentar inserir-me na brincadeira, Luíza aponta a necessidade de ajustar meu comportamento ao papel assumido: "Neném não fala, chora". Eu posso fazer parte do brincar - por isso fui convidada: "Você pode ser o neném?" - mas como as outras crianças, devo seguir as regras do faz-de-conta.

Quando o adulto se dispõe, a criança revela seu desejo de que ele participe de suas brincadeiras. O adulto na brincadeira, torna-se motivo de alegria para a criança, porque ela sabe que é ele quem

"sabe calcular melhor proporções e equilíbrios, possui um repertório mais rico de formas para imitar, etc. O jogo se enriquece, ganha em organicidade e duração, abre novos horizontes" (Rodari, 1982: 93).

Depois de um longo aprendizado, já fazendo parte do grupo que brincava, propus uma brincadeira.

Prof.: Que tal a gente brincar de princesa adormecida?

Crianças: Ééé.

Prof.: Aonde?

Crianças: Aqui.

Prof.: Aqui aonde?

Lú: Por quê? Quem inventou a brincadeira?

Prof.: Eu.

Nat: Aqui no parque.

Prof.: Que lugar do parque?

Lú: Eu procuro. (...) (06/10/97)

Apesar de aceitar minha sugestão, meu modo de participação na brincadeira, no papel de quem a propõe, foi questionado - "Por quê? Quem inventou a brincadeira?" - uma vez que depois de ter sugerido a brincadeira, continuei a perguntar sobre ela - "Aonde? Aqui aonde? Que lugar do parque?". A criança que propõe a brincadeira não faz perguntas, ela designa papéis, espaços e significações dando continuidade ao faz-de-conta. Mesmo já fazendo parte do grupo que brincava, eu ainda continuava a aprender sobre o brincar de faz-de-conta.

Além disso, a brincadeira de "Princesa Adormecida" não era uma brincadeira comum para este grupo de crianças. Ela era uma derivação de uma história contada por mim para elas, representada com elas e reescrita em forma de livro. Ou seja, depois de lida a história "A Bela Adormecida", escolhidos os papéis e confeccionadas as fantasias, dramatizamos a história, que foi fotografada e transformada em livro por mim. Naquele

momento, por sugestão minha, a história do livro foi incorporada às brincadeiras no parque.

Depois de achado o lugar, dos papéis escolhidos e atribuídos, do nascimento da princesa, do aparecimento de bruxas, de dragões, de príncipes, de bruxos, de lutas de espadas, etc. , nossa brincadeira de "Princesa Adormecida" no parque, acabou com um belo casamento entre o príncipe e a princesa:

(...)

Lú: Podem se beijarem.

Prof.: Beijinho no rostinho, na bochecha. Issooo.

Lú: Agora pode sair. Eu vou ver de novo a história.

Prof.: Tudo de novo?

Lú: É.

Prof.: Acabou a nossa história da Princesa Adormecida...

Luíza e Natália: De novo.

Prof.: Então agora vocês vão sozinhos, tá bom. Sem mim.

Bia: Eu não vou brincar toda hora de Bela Adormecida.

Prof.: A Dani quer brincar com vocês.

Isabella, Luíza e Natália queriam escolher quem iria assumir o papel de qual personagem.

Bia: Ahhh, de novo não.

Prof.: Natália, tá chorando por quê?

Nat: A Luíza não deixa eu falar.

Prof.: Não é chorando que você vai conseguir falar.

Depois de muita conversa entre as crianças, começaram a escolher os papéis fazendo "Uni, Duni, Tê..." para que a escolha se caracterizasse como democrática, mas quando o "Minguê" não acabava na criança já previamente escolhida para aquele papel, começavam novamente o processo de escolha.

Lú: Professora, por favor, com você, por favor.

Prof.: Não, sem mim. Só vocês.

Nat: Olha, a Dani quer ser a bruxa. (...) (06/10/97)

Brincamos durante muito tempo com o mesmo tema. Diversos elementos, outros personagens, diversas possibilidades, algumas recusas e alguns imprevistos apareceram no decorrer do brincar. Mas a minha presença como adulta/professora, minhas sugestões a fim de contornar os conflitos surgidos, garantiram o caminhar do brincar.

"Os adultos de boa vontade não se cansarão de aprender com as crianças os princípios essenciais da 'dramatização' : e serão eles que, depois, levarão a 'dramatização' a níveis mais altos e estimulantes, já que, com suas forças ainda limitadas, o pequeno inventor ainda não pode fazê-lo" (Rodari, 1982: 93).

Mas, para algumas das crianças, uma vez só não bastou. Seria necessário brincar "De novo", prolongando o jogo, a presença da professora, a participação dos amigos, experimentando-se no mesmo ou em outros papéis.

Mas como resolver os imprevistos? O que fazer diante da recusa de alguns dos participantes - "Eu não vou brincar toda hora de Bela Adormecida" -, da entrada de outras crianças na brincadeira - "A Dani quer brincar com vocês" -, da vontade em escolher "quem vai ser quem" - por que assim posso escolher os meus amigos preferidos para os melhores papéis -, da necessidade de fazer "uni duni tê" quantas vezes fossem necessárias para que a criança previamente selecionada fosse "sorteada"?

Quando Luíza percebeu que a minha interferência - como professora - poderia ajudar no caminhar da brincadeira para que ela acontecesse, pediu, com a certeza de saber o necessário para conseguir brincar de novo: "**Professora, por favor, com você, por favor**". Ela sabia que a brincadeira não ia acontecer "De novo". A escolha dos personagens,

ocupou o resto do tempo em que a proposta de brincar novamente de Princesa Adormecida, permaneceu entre as crianças.

Na brincadeira é papel do professor interferir na atividade da criança, para explorar com elas outras possibilidades que não as habituais, para organizar idéias, para estruturar temáticas apresentadas, para auxiliar na distribuição de papéis, para viabilizar o brincar de faz-de-conta de forma que ele não se torne cansativo, de forma que ele não seja explorado de forma limitada, restrito a seu papel técnico e esgotado. Como destaca **Rodari (1982)**, muitas vezes são necessárias as mudanças de cena, os saltos no absurdo, que favorecem as descobertas, e que nem sempre partem das crianças.

Assim, muitos são os modos do adulto relacionar-se com a brincadeira da criança. Um deles constitui-se em trazer a criança de volta para o real quando ela estabelece situações que favoreçam o faz-de-conta, trabalhando através dele somente conceitos escolares ou modos adequados de comportamento. Outro se constitui pela ausência, pelo deixar as crianças brincarem sem interferências, sem novas sugestões, sem continuidade depois do primeiro conflito surgido entre elas. Outro modo é participar procurando inserir-se na brincadeira, consciente da importância dela para o desenvolvimento da criança e considerando que o brincar passa pelo outro. Outro que não precisa ser necessariamente outra criança, mas pode ser também o professor.

Minha participação como adulta, além de expandir as possibilidades do brincar da criança e de favorecer minha re-aprendizagem do brincar de faz-de-conta, também permitiu-me, como professora, elaborar um saber sobre cada criança (sobre as particularidades de cada uma e sobre as regularidades no processo de como elas aprendem e se desenvolvem), e um saber sobre minha própria prática (sobre as possibilidades da minha participação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma e de todas as crianças com quem interagia).

"Nesse saber elaborado no cotidiano do trabalho pedagógico, as teorias constituem um referencial para ajudar a perceber e compreender a complexidade, a multiplicidade e as contradições das relações de ensino" (Fontana e Cruz, 1997: 142).

Compreendendo o que se faz presente nas relações de ensino, e querendo compreender melhor os processos vividos pelos meus alunos assumi o papel de professora-pesquisadora, que a cada dia buscava aprender mais. Buscando, encontrei elementos que me surpreenderam e ensinaram-me.

CAPÍTULO 3
OS MODOS DE INVESTIGAÇÃO:
APRENDENDO A SER PROFESSORA-PESQUISADORA DA/NA
ATIVIDADE DE FAZ-DE-CONTA DA CRIANÇA

Como professora de pré-escola, desenvolvi meu trabalho de investigação, junto aos meus alunos, assumindo o papel de professora-pesquisadora e aproximando-me da "abordagem experimental" de **Vygotsky**, que propõe a ruptura entre os estudos de "laboratório" e de "campo". Segundo ele, a observação e a intervenção experimental podem ser executadas numa situação de brinquedo ou na escola, tão bem quanto, ou até mesmo melhor, do que no laboratório.

Dois meninos e seis meninas de 3 e 4 anos, formavam o grupo. Mesmo sem o saber, mediaram todo o tempo a constituição da pesquisadora em mim sempre que me perguntavam interessados pelos meus registros ou pelos objetos que eu utilizava para realizá-los, revelando sua curiosidade frente ao que eu fazia e seu entusiasmo por se saberem protagonistas deste estudo. Nessa experiência, o grupo de alunos constituiu-se sujeito de um trabalho realizado na prática pedagógica e ao mesmo tempo foi dela norteador. O olhar atento às brincadeiras das crianças foi modificando a compreensão que eu delas elaborava e os meus modos de participação, como professora, junto a elas.

As atividades presentes no dia-a-dia do contexto escolar, como histórias, pinturas, desenhos, brinquedos, etc., compunham a rotina, na qual o parque constituía um espaço em que as crianças livremente podiam escolher o tema de suas brincadeiras, e a forma de conduzi-las, misturando-se ou não com crianças de outros grupos.

Algumas crianças brincavam de corrida de cavalo, com a pá de areia
entre as pernas:

Xandy: Ali é cocô. (Apontando uma porção de areia molhada)

Prof.: Tem cocô lá?

Xandy: Tem.

Prof.: Cocô de cavalo?

Xandy: É.

Bella: Eu não pisei no cocô de cavalo. (03/09/97)

As balanças, o escorrega, o gira-gira, o trepa-trepa; a casinha, o fogão, as panelinhas, as colheres, a mesa e suas cadeiras, o armário da cozinha e o telefone pendurado na parede; além de baldinhos, forminhas, peneiras, pás, regadores; a casa da árvore, o chão de areia e uma infinidade de outras coisas compunham o espaço do parque. Todos esses elementos, a exemplo da pá de areia na brincadeira de corrida de cavalo, eram intensamente explorados e transformados em objetos suportes às brincadeiras, sendo re-significados inúmeras e inúmeras vezes, compondo cenários, sugerindo analogias. Nesse aspecto, o parque era o espaço privilegiado para o surgimento de variados e infinitos temas, que no "faz-de-conta..." iam sendo desenvolvidos.

Era justamente isso que eu procurava: um espaço em que as manifestações do imaginário da criança no cotidiano da pré-escola, pudessem emergir das relações das próprias crianças.

Comecei a dar indícios de querer mergulhar no mundo do faz-de-conta juntamente com elas. Inicialmente, eu me aproximava dos grupos, perguntando sobre suas brincadeiras.

Prof.: Do que vocês estão brincando?

Criança: De mamãe e papai.

Prof.: E quem é a mamãe?

Lú: Eu sou a mamãe. (22/04/97)

Até que um dia, não precisei mais perguntar.

Sentada com os grupos que brincavam, recebia um papel.

Nat: Eu sou a mãe da Elisângela. (24/04/97)

Ou então, ao me aproximar de um grupo, recebia um convite à brincadeira.

Nat: Você pode ser o neném? (29/04/97)

Ou, ainda, ia sendo chamada a ser parceira no brinquedo.

Sozinha, brincando com baldes e pás de areia, Stella me chamou e afirmou: Você é a filha. (03/09/97)

Assim, fui sendo uma investigadora com papel ativo no processo de conhecimento e, ao mesmo tempo, sujeito do estudo junto com meus alunos, aproximando-me do que **Campos** (1981: 26) destaca em relação à pesquisa participante :

"qualquer tipo de reflexão só tem condições de chegar a um nível de compreensão mais profunda quando parte de uma experiência concreta. São essas experiências que, ao serem gradativamente incorporadas a níveis mais complexos de explicação, permitem que o conhecimento seja de fato possuído pelas pessoas e não apenas percebido como algo que permanece estranho à vida de cada um".

Conhecer **os modos de participação da professora no brincar**, só foi possível através da análise do meu processo de inserção no faz-de-conta com as crianças.

Ao longo deste processo, meu modo de investigar o brincar passou por muitas modificações. Fui modificando minhas respostas às colocações

feitas pelas crianças e ao mesmo tempo transformando meu comportamento, à medida que ainda sem saber, estava **re-aprendendo a brincar com elas**. Transformando meu comportamento, contribuí para a modificação do comportamento das próprias crianças, que pelo brinquedo começaram a visualizar possibilidades de ação e de negociação de suas vontades.

Foi na obra de **Vygotsky** que constatei a importância de analisar os processos para entender as mudanças ocorridas, seja no desenvolvimento do meu pensamento e do pensamento das crianças, seja nas nossas ações voluntárias.

"Com a análise do processo, a tarefa básica da pesquisa, se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo"
(Vygotsky, 1994: 82)

Foi a reconstrução das etapas percorridas ao longo do desenvolvimento da pesquisa que me permitiu organizar as categorias, que num momento posterior serão explicadas e analisadas neste trabalho.

"Estudar alguma coisa historicamente fundamentada significa estudá-la no processo de mudança. (...) Abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças significa, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é"
(Vygotsky, 1994: 85-86).

Não foi a distância mantida entre a investigadora e os sujeitos estudados a garantia da objetividade dos resultados. Foi justamente nossa proximidade que possibilitou um teste contínuo da percepção de uns frente aos outros.

A distância entre o que podemos apreender quando estamos do lado de fora de uma determinada situação, e quando fazemos parte dela é

grande e, estabelecer essa interação, leva a um grande envolvimento, inclusive afetivo entre os seus participantes.

Realmente... Foi através do desempenho do papel de professora-pesquisadora, que percebi a importância dele para minha qualificação profissional, à medida que aprendi a olhar e ouvir as crianças, indagar o significado de suas ações, de seus dizeres, dos seus silêncios, das suas recusas, dos seus entusiasmos e exercitar-me na análise dessas ações, desses dizeres, desses silêncios, dessas recusas e desses entusiasmos.

Aprendi na prática o que **Freire** (1998: 32) nos ensina na teoria.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade".

Como seres humanos que construímos nossa história ao longo do tempo com nossos valores, normas e atitudes, questionamos a cada momento e em diferentes ambientes o fazer, o dizer, o ser e o conviver. Como o ambiente escolar constitui um espaço privilegiado de encontro "das diversidades", ele nos proporciona inúmeras situações que nos fazem refletir sobre como estamos fazendo, dizendo, sendo e convivendo.

Para refletir sobre minhas práticas, tive que aprender a olhar e a enxergar essas situações, para então transformá-las em indagações a serem respondidas. O que não se traduz em um problema para o professor, pois completando sua idéia, **Freire** (1998: 32) nos mostra como

"faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa, é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador".

No aprendizado desse papel, fui aprendendo, também, a usar os procedimentos de registro e a decidir qual seria o melhor a cada situação: a memória, os rabiscos no caderninho, o registro em diário de campo, a gravação em áudio e em vídeo.

Comecei usando a memória como instrumento de coleta de dados, mas muitos detalhes não eram lembrados quando se faziam necessários.

Aproximando-me de um grupo de crianças, perguntei:

Prof.: Do que vocês estão brincando?

Criança: De mamãe e papai.

Prof.: E quem é a mamãe?

Lú: Eu sou a mamãe.

Nat: Eu sou a vovó.

Xandy: Eu sou o papai.

Nat: Eu fiz brigadeiro pro aniversário.

Prof.: E de quem é o aniversário?

Nat: É de mim.

Lú: É de mim. (22/04/97)

Estes eram mesmo os papéis assumidos pelas crianças na brincadeira? Quem foi mesmo que estabeleceu a brincadeira de "mamãe e papai" no início do diálogo? A brincadeira de aniversário acabou assim? Ou seja, não houve mais nada além do brigadeiro e da disputa do papel de aniversariante?

Infelizmente a memória não me permitia responder a essas questões. Ainda que no momento da pergunta eu tivesse identificado a criança que a respondera, quando tentei retomar a situação para registrá-la, eu já não me lembrava de quem se tratava. Eu conseguia resgatar os fragmentos, mas não a totalidade da brincadeira, nem os motivos que me levavam a desviar a atenção dela própria, perdendo assim, os indicadores de sua continuidade.

Senti a dificuldade do registro escrito enquanto fazia parte do brincar com a criança. Com as mãos ocupadas com o lápis e o caderno, não podia fazer parte da preparação dos bolos, do brigadeiro, ou mesmo desempenhar ações que exigiam os papéis que me eram atribuídos.

Sentada com um grupo de crianças que brincava, uma criança dirigiu-se a

mim:

Nat: Você é a filha que chorava.

Prof.: Consenso. (?) (Difícil de ler)

Lú: Você chama Gi.

Nat: Escreve aí que você chama Gi. (24/04/97)

A presença do lápis e do caderno permeando o brincar, acabou despertando a atenção da criança para o real papel que a professora estaria desempenhando na roda do faz-de-conta: escrever a brincadeira, e não brincar com elas - "Escreve aí que você chama Gi".

Muitas vezes, os rabiscos no caderninho não permitiam a sua leitura, já que a pressa em anotar as falas, exigia abreviações que nem sempre eram lembradas, além de não permitir, por vezes, a legibilidade de minha própria letra.

Assim, o que eu queria dizer com a palavra consenso na situação acima? Era isso mesmo que eu queria escrever? Essa teria sido uma fala minha às crianças ou uma observação silenciosa?

Passei então, a utilizar a gravação em áudio dos diálogos acontecidos durante a brincadeira, o que me possibilitou um grande salto qualitativo na apreensão das falas das crianças. Através da gravação em áudio, os episódios até então, que se resumiam em 15 linhas, passaram a ser de 3 páginas, ou mais. Mas percebi que só a gravação em áudio não bastava, pois ela não me permitia registrar as ações que acompanhavam as falas das crianças. Então, passei a utilizar o gravador em conjunto com o registro escrito. Assim, o gravador, juntamente com o lápis e o caderno, para os momentos em que sentia a necessidade de anotar as ações das

crianças para que, posteriormente suas falas fizessem sentido, possibilitou-me uma rica apreensão sobre a maneira como as crianças conduziam o seu brincar. Além disso, pude ficar mais livre para desempenhar meu papel no faz-de-conta, junto com as crianças.

Sabia que o uso da gravação em vídeo como instrumento de coleta de dados, poderia proporcionar uma visão ainda mais detalhada da atividade de brincar. Mas, percebi os limites que o vídeo traria, em função do próprio objeto desta pesquisa, pois eu teria que desempenhar apenas o papel de observadora enquanto registrava com a câmera, e não poderia desempenhar o de protagonista no brincar com as crianças. Em função disto, descartei o uso desse instrumento na pesquisa.

Em alguns momentos, as crianças ainda demonstravam grande curiosidade pelo "o que a professora estava fazendo".

Enquanto brincava com as crianças, eu escrevia no caderninho:

Nat: Que que cê tá escrevendo Elisângela?

Prof.: Eu tô escrevendo algumas coisas... que eu tô vendo de vocês.

(02/09/97)

Em outros, insinuavam recusa em deixar-se gravar.

Sentada junto com um grupo de crianças, eu estava com o gravador na mão:

Stella: Que que é isso?

Prof.: Isso é um gravador.

Stella: Pra quê.

Prof.: Pra gravar vocês.

Stella: Não.

Prof.: Não pode gravar vocês falando?

Thi: Eu deixo.

Prof.: Pode Bella?

Bella: Pode.

Prof.: Pode Stella?

Balançou a cabeça afirmativamente.(04/09/97)

Ou ainda, mostravam orgulho justamente por estarem sendo gravadas.

Sentada com o grupo que brincava, estava com o gravador no colo:

Nat: Por que você trouxe isso?

Prof.: Pra anotar.

Nat: Não, não, não, não o papel. Isso que tá no seu... isso que tá embaixo.

Prof.: Ahh, isso pra gravar o que vocês estão falando.

Lú: Ahhh, bom.

Prof.: Pra gravar nossa brincadeira.

Lú: Grava agora!

Prof.: Tô gravando já, depois eu mostro pra vocês, tá bom?

Thi: Depois que tomar lanchinho? (17/09/97)

Aos poucos, o gravador e o caderno começaram a passar despercebidos pelas crianças, e já não interferiam mais no caminhar das brincadeiras.

CAPÍTULO 4
JOGOS NO PARQUE:
OS CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO E OS MODOS DE
PARTICIPAÇÃO DO ADULTO NA ATIVIDADE DE FAZ-DE-CONTA DA
CRIANÇA

Brincar. Para a maioria dos adultos, brincar é um verbo que está longe de se transformar em ação. Ou porque eles têm outras responsabilidades muito "sérias", ou porque o tamanho já não lhes permite mais assumir o papel de filho de seus filhos, ou ainda porque não podendo perder tempo, a professora, usa "o tempo do parque" para organizar o trabalho de sala de aula, etc, etc...

Mas, no contexto do brincar de faz-de-conta, tudo pode acontecer: até mesmo a professora fazer parte desse mundo "proibido" para maiores. Como a professora entra no mundo das crianças com quem compartilha o cotidiano escolar, fazendo parte dele, como personagem do "era uma vez..."? Como, através de sua participação, privilegiando a brincadeira da criança, ela pode contribuir para o desenvolvimento do brincar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da própria criança e de si mesma?

De Abril a Outubro do ano de 1997, aprendi, lenta e progressivamente a mergulhar com meus alunos no seu mundo de faz-de-conta. Deste aprendizado, destaquei um conjunto de episódios que me permitiram organizar algumas categorias, indicadoras dos modos da minha participação, como professora, na atividade de brincar das crianças.

Se de início eu apenas me aproximava das brincadeiras das crianças, acompanhando-as atentamente, sem interferir, buscando pela literatura, entender o processo em que se produzia a brincadeira, nas tentativas de chegar mais perto desse processo, fui deixando esse lugar de observadora. Comecei a perguntar sobre o brincar, sobre os personagens, sobre os objetos presentes no faz-de-conta. Na interlocução, minhas perguntas foram ganhando o significado de querer brincar com as crianças. Daí começaram

a vir os convites delas próprias que, aceitos, permitiram-me compartilhar com elas a construção e o desenvolvimento do faz-de-conta no parque.

Foi um processo lento e transformador, no qual re-aprendi a brincar e a "fabricar brinquedos com palavras", pela desaprendizagem da "utilidade" das coisas e do tempo.

1 - Aproximando-me do brincar

O primeiro passo: perguntar sobre a brincadeira

Sentadas no chão de areia do parque, cercadas de panelinhas e colheres, um grupo de crianças brincava, quando aproximei-me.

Prof.: Do que vocês estão brincando?

Criança: De mamãe e papai.

Prof.: E quem é a mamãe?

Lú: Eu sou a mamãe.

Nat: Eu sou a vovó.

Xandy: Eu sou o papai.

Nat: Eu fiz brigadeiro pro aniversário.

Prof.: E de quem é o aniversário?

Nat: É de mim.

Lú: É de mim. (22/04/97)

Perguntar **sobre** o brinquedo - "Do que vocês estão brincando?" - foi uma das maneiras, que eu, como professora, encontrei para mostrar meu interesse pelo mundo do faz-de-conta das crianças. Assim, embora ainda não fazendo parte do brincar, conseguia aproximar-me das crianças e mostrar-me interessada em saber o que elas estavam fazendo, quais eram os papéis atribuídos e representados naquele momento e como iam conduzir seu faz-de-conta.

Nas respostas às minhas perguntas, papéis iam sendo explicitados/reafirmados, não só para mim, que perguntava, mas também para os outros participantes da brincadeira, ainda que já tivessem sido atribuídos anteriormente - "Eu sou a mamãe", "Eu sou a vovó", "Eu sou o papai". Minhas perguntas traziam também possibilidades ainda não pensadas pelas crianças, disparando conflitos - "E de quem é o aniversário?", "É de mim", "É de mim".

Com as caixas onde guardávamos os brinquedos do tanque de areia, enfileiradas, as crianças brincavam de trem. Thiago sentou-se na 1ª caixa.

Isabella na última e Mariana no meio.

Prof.: Quem está dirigindo o trem?

Bella: É o Thi.

(...)

Prof.: Para onde você vai levar o trem Thi?

Thiago que estava sentado na caixa da frente, levantou-se: Não. Eu sou o leão.

E trocou seu lugar com Mariana: Uauuuu! (24/04/97)

Perguntando sobre o brinquedo - "Quem está dirigindo o trem?", "Para onde você vai levar o trem?" - ainda que não intencionalmente, eu acabava sustentando a brincadeira das crianças, fornecendo elementos e abrindo possibilidades para que elas continuassem a elaborar maneiras de encaminhá-la.

Neste movimento, eu também abria espaço para a criança explicitar-me, que as suas possibilidades de ação dependiam do significado atribuído ao objeto e à situação. Eu aprendia com as crianças as regras do faz-de-conta: Thiago já havia escolhido representar o leão, por isso ele não poderia ficar no vagão da frente - por sugestão minha, o condutor do trem estaria lá -, assim, trocou seu lugar com Mariana.

Pelas perguntas passei a ocupar "um lugar" no brinqueado das crianças: o de interlocutora, alguém a quem elas explicitavam os sentidos que produziam nos jogos.

Brincando no tanque de areia com baldes e pás, Xandy pegou uma pá de areia, olhou para mim e disse: Tenho uma arma.

Logo em seguida, colocou-a entre as pernas e disse: Cavalo.

Então, dei um baldinho com água para cada criança. O Xandy pegou o seu, começou a brincar e disse: É comida pro meu cavalo. Tô fazendo.

Colocou a mistura água e areia num balde menor e olhou para mim:

Ohh!

Prof.: O que é isso, Xandy?

Xandy: É comida pro meu cavalo. (05/05/97)

Ao explicitar para mim os significados que ia atribuindo aos objetos através da palavra, a cada gesto, Xandy demonstrava não reconhecer em mim sua parceira de brinqueado, mas uma pessoa interessada no que ele fazia e a quem, com certa cumplicidade, desvelava os segredos selados na brincadeira.

A pá de areia que inicialmente transformou-se em uma arma, virou um cavalo assim que possibilitou o gesto de montar, e voltou a ser pá quando foi preciso misturar a água com a areia para fazer a comida do cavalo. Várias possibilidades de ação e de sentido foram experimentadas com um único objeto - a pá de areia - de acordo com as diferentes situações imaginadas, em um único momento da brincadeira.

Vygotsky nos ensina que ao utilizar um objeto como substituto de outro, a criança aprende a operar com o significado das coisas, elevando seu pensamento a um nível mais complexo de desenvolvimento.

"Brincar com as coisas serve para conhecê-las melhor" (Rodari, 1982: 87).

E, quando conhecemos melhor as coisas podemos explorá-las de maneira mais completa.

Foi o que aconteceu comigo.

Ao mesmo tempo em que me aproximava do brincar da criança, eu abria para mim mesma a possibilidade de aprender a olhar para seu desenvolvimento. E esse aprendizado modificava meu modo de perguntar.

O ato de perguntar, que caracterizou meus movimentos iniciais de inserção na brincadeira das crianças, não aconteceu de modo homogêneo. Ele foi se desdobrando em possibilidades distintas à medida que o fui vivenciando. No início, eu perguntava sobre a organização do brinquedo - "Do que vocês estão brincando?", "De quem é o aniversário?", "Quem está dirigindo o trem?"

Imersa na interlocução, e guiada pelas indicações que Xandy foi me dando sobre as possibilidades de ação e de sentidos que experimentava, redirecionei o foco de minhas indagações e perguntei-lhe diretamente sobre o significado do objeto - "O que é isso?".

Como destaca **Vygotsky** (1994: 81-82) em suas discussões sobre o método, a aparência externa de uma manifestação humana não dá conta das relações dinâmico-causais reais a ela subjacentes, nem de seu processo de desenvolvimento. Daí a importância de estudar historicamente os comportamentos manifestos, ou seja, estudá-los no processo de mudança. Mudança muitas vezes pequena, minúscula, mas que faz diferença nos rumos do aprendizado e do desenvolvimento humanos.

O segundo passo: aceitar o convite feito pela criança, não assumindo o papel atribuído

Sentei-me com um grupo de meninas, que embaixo de uma árvore do parque, cercadas de brinquedos, brincavam.

Nat: Eu sou a mãe da Elisângela.

Bella: Eu sou a empregada.

Nat olha pra mim: Você é a filha que chorava.

Prof.: E como eu me chamo?

Lú: Você chama Gi. (24/04/97)

Dizer "Eu sou a mãe da Elisângela", é um modo da criança não só atribuir um papel a si mesma - o de mãe -, como convidar-me para brincar, atribuindo-me um papel na brincadeira - o de filha.

Mas, mesmo após a atribuição do papel no brincar, colocando-me ainda distante do faz-de-conta, continuei perguntando sobre o brinquedo - "E como eu me chamo?".

A interlocução entre as crianças durante o faz-de-conta, vai lhes indicando o encaminhamento da brincadeira e as regras de comportamento que devem assumir. As crianças não fazem perguntas sobre o papel a elas atribuído. Elas o aceitam e representam-no, ou o recusam atribuindo-se outros papéis. Elas não fazem perguntas sobre o que vai acontecer no faz-de-conta, elas fazem o faz-de-conta acontecer trazendo sugestões de como encaminhá-lo - "Você é a filha que chorava".

Algumas crianças brincavam no tanque de areia, quando aproximei-me.

Luíza perguntou-me: Você pode ser o neném?

Prof.: Posso. Quem é a mamãe?

Nat: Eu sou a mamãe.

Bella: Eu sou a empregada.

Thi: Eu sou o papai.

Bia: Eu sou a vovó.

Nat fez a mamadeira e deu-me. Então comecei a chorar, mas logo em seguida fiz um comentário: Que mamadeira gostosa!

Lú: Neném não fala, chora. (29/04/97)

Perguntar se eu, professora, desejava desempenhar um dos papéis no seu brincar, foi outro modo da criança fazer o convite a mim. Luíza não atribuiu diretamente o papel, mas antes, perguntou se eu desejava desempenhá-lo: "Você pode ser o neném?".

Através do convite, a criança conduziu-me ao seu mundo do faz-de-conta. Eu, aceitei o papel, mas como continuei perguntando - "Quem é a mamãe?" - acabei criando a necessidade de que os papéis fossem reafirmados pelas crianças - "Eu sou a mamãe", "Eu sou a empregada", "Eu sou o papai", "Eu sou a vovó".

Em seguida, assumi o papel a mim atribuído fingindo chorar, mas não o sustentei. Ao fazer o comentário sobre a mamadeira infringi as regras que definiam o papel de bebê, sendo lembrada disso por Luíza: "Neném não fala, chora".

Mais um aprendizado sobre as regras do brincar.

Como assinala **Vygotsky** (1994: 136),

"Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos [e dos papéis sociais em jogo], e a criança age de acordo com eles".

As situações de convite repetiram-se por muitas e muitas vezes. Entretanto, como em relação ao perguntar, não eram idênticas entre si. A cada convite nuances outras deixavam-se adivinhar.

Quando me aproximei de um grupo de crianças que estavam sentadas embaixo de uma árvore, uma delas dirigiu-se a mim:

Nat: Você vai sentar pertinho de nós?

Prof: Posso?

Nat: Você pode ser a filha?

Prof.: Posso.

Lú: É que a gente tá brincando... (17/09/97)

As crianças brincavam no tanque de areia. Enquanto eu as observava, recebi o convite:

Nat: Elisângela, você pode ser a filhinha?

Bella: Eu sou a mamãe.

Prof.: Posso.

Nat: Eu vou fazer um bolinho de chocolate pra você. (02/09/97)

Mais uma vez, o convite a brincar estava feito, assim como nas outras vezes - "Você pode ser a filha?". Também como nas outras vezes, o convite foi aceito. A diferença estava no fato de que eu já não perguntava mais sobre a brincadeira e aceitava brincar - "Posso".

Diante de minha aceitação, as crianças não precisavam mais explicitar seu papel a mim, mas sim sinalizar o brinquedo - "É que a gente tá brincando" - ou apenas dar continuidade a ele - "Eu vou fazer um bolinho de chocolate pra você".

No processo de aprender a olhar e querer fazer parte das brincadeiras das crianças, na vontade de querer apreender suas falas para compreender os caminhos seguidos pelo seu desenvolvimento, fui percebendo o quanto meu modo de ser professora foi se modificando. E a memória, ainda que tenha perdido muitos dos pequenos eventos que cotidianamente tinham lugar, guardou lembranças que não se apagaram mais.

Foi assim com Stella naquele dia.

Tanque de areia. De um lado eu estava sentada, observando as crianças que brincavam. Do outro, distante de mim estava Stella, sozinha. Num dado momento ela me chamou. Quando atendi seu chamado, ela afirmou: *Você é a filha.* (03/09/97)

Mais do que um convite para brincar, ao me chamar e ao me atribuir diretamente o papel de filha, a criança sinalizou-me: "Estou sozinha, vem ficar comigo! Você também pode ser minha parceira no brinquedo!". Quantas vezes, na correria do dia-a-dia escolar, entendemos os sinais dados pelas crianças? Quantas vezes respondemos a esses sinais, tendo ou não que interromper algo que estamos fazendo?

Episódios como esse foram ganhando significado e importância à medida que os meus modos de ser professora e de olhar para meus alunos modificavam-se mediados pelo brincar.

O terceiro passo: aceitar o convite feito pela criança, assumindo o papel atribuído

Correndo com a pá de areia entre as pernas, Isabella sinaliza:

Aqui é a Hípica. Eu tô andando de cavalo.

Xandy e Stella também correm pelo tanque de areia com uma pá entre as pernas.

Bella aproxima-se de mim, e comenta: Professora, meu cavalo é mansinho.

Prof.: Posso passar a mão nele?

Bella: Pode.

Xandy: Passa no meu.

(...) (03/09/97)

A situação imaginária no faz-de-conta foi estabelecida por Isabella, no início da brincadeira - "Aqui é a Hípica. Eu tô andando de cavalo".

Convidando-me a compartilhar seu andar a cavalo, ela sinaliza - "Professora, meu cavalo é mansinho" -, instando-me a aceitar o objeto substituto escolhido - a pá de areia.

Alimentando seu faz-de-conta, e reafirmando o significado atribuído à pá de areia, perguntei "Posso passar a mão nele?". Lá estava eu perguntando. Mas a pergunta que agora eu fazia mudara qualitativamente: assumindo o significado atribuído pela criança, minha pergunta já era parte do brinquedo. Eu brincava com as crianças. Não era mais apenas uma interlocutora a quem elas explicavam o que faziam. Pela pergunta, pude trazer para dentro da brincadeira outra criança, que interessada no jogo presente em nosso diálogo, sinalizou querer participar dele - "Passa no meu".

Prof.: Ele é mansinho também?

Ele balança a cabeça respondendo afirmativamente.

Prof.: Ai que legal, como ele chama?

Xandy: Tobi. O mesmo nome do seu cachorro.

Prof.: E o seu?

Bella: O meu? Tobi.

(...) (03/09/97)

Como parceira no faz-de-conta, eu sustentava a brincadeira das crianças com perguntas - "Como ele chama?" -, oferecendo-lhes a possibilidade de pensar sobre os elementos presentes no seu jogo. Se Xandy tem um cavalo, ele pode ter um nome - "Tobi" -, o nome de seu cachorro real.

A professora é aquela que, entre as crianças, tem a

"vantagem de dispor de uma experiência mais vasta, de um repertório mais amplo de formas para imitar, que lhe permitem ir mais longe com a imaginação" (Fontana e Cruz, 1997: 142).

Quase sempre, os elementos trazidos pela professora, assim como os trazidos pelas próprias crianças, estão colados à realidade num contínuo ir e vir entre o nível da experiência e o nível da invenção, que movimenta o faz-de-conta. Rocha (1997: 68), mostra-nos que é o aumento gradual de participação da realidade no jogo que provoca o seu desenvolvimento:

"Inicialmente, a criança representa pequenas parcelas da realidade; essa capacidade de representar ações vai se desenvolvendo, e a criança passa a representar ações mais variadas e encadeadas; posteriormente, com o surgimento da capacidade de desempenho de papéis, as ações passam a se organizar em consequências destes; finalmente, ela se torna capaz de construir temáticas".

Bella: Vamos, correr!

As crianças continuaram a correr com a pá entre as pernas.

Xandy: Cavalos espirrou a grama.

Bella: Vai ter que pular aqui, Xandy.

Xandy: Ahh, não.

Isabella propõe: Nos deixava essa porteira aberta.

Bella: Abre a porteira aberta.

Xandy: A porteira tá aberta.

(...) (03/09/97)

As crianças não corriam simplesmente, sem propósito ou regras. Elas corriam a cavalo. O parque, cenário cotidiano de suas brincadeiras, era re-significado em campo de corrida com porteiras. A temática iniciada por Isabella - "Aqui é a Hípica" - ia sendo construída como "*narrativa no ato*" (Rodari, 1982: 136).

De um lado a outro, as crianças correram mais um pouco.

Xandy: Professora eu tenho que segurar que eu tô caindo, o meu cavalo caiu.

No meio do tanque de areia, havia um buraco cavado por outras crianças que brincavam.

Prof.: Passa longe do buraco, Xandy.

Bella: Meu cavalo, ele corre. Eu tava correndo...

Xandy: Ali é cocô.

Prof.: Tem cocô lá?

Xandy: Tem.

Prof.: Cocô de cavalo?

Xandy: É.

Bella: Eu não pisei no cocô de cavalo.

Bella: Xandy, vem! Passa!

Xandy: Stella, meu cavalo vai depressa agora.

Bella brincou mais um pouco, mas logo em seguida juntou-se com as meninas na roda, que estavam brincando de fazer bolo de chocolate.

Stella logo desistiu também, e a brincadeira de Alexandre perdeu força.

(03/09/97)

Ao longo da brincadeira, as crianças diversificaram suas ações de acordo com os elementos imaginados, até que se esgotaram suas possibilidades de encaminhar a temática escolhida. Nessa temática, fui mantida em meu papel de professora, e foi como professora que participei da sua corrida de cavalos.

No papel de professora, foram suficientes minhas declarações de aceitação dos significados e sentidos que foram sendo produzidos durante a brincadeira.

Em outras situações, foram-me atribuídos outros papéis, nos quais minha participação foi além da aceitação verbal.

Observando as crianças brincando, vi a Luíza na janela da casinha, chamando a Natália, que estava sentada do lado de fora, brincando com latas de leite em pó vazias.

Lú: Filhinha, vai lavar a mão pra tomar lanchinho...

Para Thiago que já estava lavando as mãos, Luíza pede: Lava com sabonete, tá?

Thi: Já lavei.

Lú: Agora escova os dentes.

Lú: Filha, pode enxugar.

Thi: Filha, pode enxugar.

Lú: Enxugou?

Nat: Jáá. Enxuguei. (...)

Quando me aproximei, Luíza dirigiu-se a mim e afirmou: Filha, filhinha... pra você também tem lanchinho...

Prof.: Tem lanchinho pra mim?

Thi: Também tem, óó.

Prof.: Que que tem de lanchinho hoje?

Lú: Então vai lavar a mão...

Prof.: Já vou mamãe. Onde eu lavo a mão?

Lú: Aqui óó. (Mostrando-me a outra janela da casinha)

Lú: Lava com sabonete.

Prof.: Pronto.

Lú: Agora enxuga a mão. (01/09/97)

Ao aceitar o convite e assumir o papel de filha, ofereci à criança a possibilidade de experimentar lugares sociais não possíveis de serem ocupados na realidade por ela. Ocupar o lugar da mãe, e mandar o "filho" lavar as mãos com sabonete, enxugá-las e escovar os dentes para poder tomar lanche é uma possibilidade que só o faz-de-conta lhe dá.

Por sua vez, o brincar abre possibilidades também para a professora. Entre elas, a de sustentar o brincar das crianças, o que implica sua interferência na atividade por elas desenvolvida, trazendo/sugerindo elementos que a enriquecem em organicidade e duração. Para isso, ela tem que estar com as crianças e entreter-se com elas. Na interação estabelecida entre professora e crianças, entre os papéis por elas assumidos, os elementos advindos da experiência, da memória, os valores, de uma e outras vão sendo elaborados, fazendo com que crianças e professora (re) direcionem suas ações em função do que é "pedido" por esses elementos.

Nessa relação, a imaginação da criança não assiste passiva, mas é solicitada a tomar posição, produzindo por sua vez, efeitos sobre as elaborações da professora. Assim, tanto a professora oferece à criança a possibilidade de "aprender" a brincar, de compor e sustentar temáticas, como também aprende com elas, favorecendo tanto o desenvolvimento da atividade de brincar da criança, quanto o conhecimento do brincar pela professora.

II - A professora instaura a brincadeira com a criança

No percurso do perguntar sobre a brincadeira, ao aceitar um convite para brincar, assumindo ou não o papel atribuído a mim pelas crianças vivenciei uma forma de participação do adulto no jogo de faz-de-conta: a sustentação da brincadeira estabelecida por elas.

Mas, além do inserir-se na brincadeira definida pela criança, a professora pode instaurá-la. E aqui, começo a relatar uma outra etapa do meu percurso de participação nos jogos de meus alunos.

Vivenciei diversas maneiras de instaurar o brinquedo ao longo do meu re-aprendizado do brincar. Uma delas foi **convidar a criança a brincar.**

As crianças estavam próximas à casinha branca, quando me aproximei.

Prof.: Do que nós vamos brincar pessoal?

Isabella responde imediatamente: De mamãe e filhinha. Eu era a mãe.

(...)

Bella: Eu era a mãe da Elisângela. (01/09/97)

"Do que **nós** vamos brincar pessoal?". Eu, mais próxima do brincar, incluía-me no grupo de crianças, e como uma delas, explicitava meu desejo de participar da brincadeira, possibilitando-lhes definir o jogo e os papéis que assumiríamos.

Agora era minha a vez de convidar a criança a entrar no mundo do faz-de-conta. Agora, eram elas que aceitavam ou não o convite, reafirmando-me como parte do grupo - "De mamãe e filhinha. Eu era a mãe."

Assim, professora e crianças combinavam o brincar, juntas.

Nessa interlocução, a possibilidade de mergulhar no faz-de-conta, concretizou-se através da fala de Isabella, que indicando o curso da brincadeira com o verbo no imperfeito - "De mamãe e filhinha. Eu era a mãe" - estabeleceu, como sugere **Rodari** (1982: 131)

"a distância entre o mundo tomado em si, como é, e o mundo transformado em símbolos para o jogo".

Depois de aceito meu convite e definidos os papéis, pudemos brincar.

Bella: Filhinha, eu tô fazendo o papá pra você. (...)

Prof.: Meu papá tá pronto, mamãe?

Prof.: Cadê a colher, mamãe?

Thi: Óóóó, o seu leitinho.

Prof.: Meu papá e meu leitinho. Eu vou comer o papá e tomar o leitinho.

Prof.: Huumm, gostoso!

Thi: Não, não tá pronto.

Nat: Elisângela... eu tô terminando o bolinho de areia.

Thi: Você quer quente ou gelado filha?

Prof.: Papai, eu quero leite gelado.

Nat: Leite gelado fica doente

Lú: Sabia que minha mamãe fica brava comigo?

Thi: Dói o dente.

Bella chamando: Filhinha... filhinha...

Prof.: Então eu quero quente, papai.

Thiago levou o leite para o fogão da casinha.

Bella: Eu tô fazendo suco de uva. Filhinha...

Prof.: Eu já comi mamãe! Ó, eu já comi tudo.

(01/09/97)

Brincando de ser filha, destaquei um elemento do mundo real - o leite gelado. Através desse elemento, despertei lembranças de suas experiências, recordações pessoais e censuras vividas por elas - "Leite gelado fica doente", "Sabia que minha mamãe fica brava comigo?", "Dói o dente". Lembranças que foram trazidas pelas crianças para o faz-de-conta, através de um rápido movimento de entrelaçamento do real com o imaginário. Algumas delas relataram o vivido, incorporando-o ao próprio papel em curso no brincar. Lú, por um momento saiu do jogo, e como "filha

de verdade" lembrou-se da mãe, da bronca e relatou-as a nós: "Sabia que minha mamãe fica brava comigo?".

Nesse movimento, as crianças encontraram uma forma de conduzir o seu faz-de-conta, de acordo com as regras estabelecidas por elas. Os argumentos apresentados pelas crianças, nascidos de suas experiências reais como filhos, convenceram-me de que eu deveria querer o leite quente.

O faz-de-conta é o lugar onde as crianças elaboram as suas reais relações - a censura, a ordem, o controle - e os valores apresentados e representados pelos adultos: a obediência.

Em outros momentos, instaurei a brincadeira **resgatando uma situação imaginária compartilhada com as crianças para brincar com elas.**

Depois de trabalhar a História de Peter Pan, brincamos no parque. A areia era o pó de pirlimpimpim que nos fazia voar. Tempos depois no parque,

Natália e Luíza aproximaram-se de mim: Ohh, Elisângela!

E jogaram areia pra cima.

Prof.: Que legal! É o pó de pirlimpimpim?

E saíram correndo. (14/05/97)

Uma situação imaginária, que nasceu da narrativa, foi compartilhada com as crianças através do jogo. Brincando de Peter Pan com as crianças, transformei a narrativa em brincadeira, e a areia em pó mágico de pirlimpimpim, que faz as crianças voarem.

Instaurei assim, uma outra possibilidade de significar elementos do nosso cotidiano para brincar no parque.

O significado da areia jogada para cima, já compartilhado através da brincadeira de Peter Pan, foi evocado pelas crianças e assumido por mim neste episódio, graças à cumplicidade presente na nossa relação, construída durante nossas brincadeiras. Nós conhecíamos os códigos dos

jogos, criados por nós mesmos - a areia que já tinha sido transformada em pó de pirlimpimpim em outro momento, voltava a ser, assim, re-significada.

Transformar uma narrativa em brincadeira no parque, começava a fazer parte da história deste grupo. Juntos começávamos a elaborar alguns dos princípios essenciais da dramatização, que gradativamente foram ganhando maior duração e organicidade, incorporando diferentes personagens, modos de ação (transformar, fazer mágica) e modos de dizer (pirlimpimpim) contidos nas narrativas.

Em outras situações, **respondendo à intenção de brincar da criança**, eu aceitava um convite e instaurava uma brincadeira juntamente com ela.

Sozinha, dentro da casinha do parque, Isabella estava de joelhos no chão, quando me aproximei.

Bella: Miauu.

Prof.: Oi gatinha. Oi gatinha.

Bella responde afinando a voz: Oi.

Prof.: Aonde você vai gatinha?

Prof.: Cadê o seu dono?

Bella: Tá na balança.

Prof.: Chama ele gatinha! (...)

Isabella sai da casinha andando de quatro no chão.

Prof.: A gatinha tá fugindo! Gatinha tá fugindo!

Bella: Não. Eu só vou pegar minha... (fala não compreensível na gravação)

Neste momento, Thiago entra na casinha.

Prof.: Você é o dono da gatinha?

Thi balança a cabeça confirmando.

Prof.: Como a gatinha chama?

Thi: Mimi.

Prof.: Mimi? (...)

Thi e Bella saem da casinha, mas logo voltam.

Prof.: Você trouxe a gatinha de volta?

Prof.: Onde você foi gatinha?

Bella: É...

Thi: Ela foi..., ela foi embora.

Bella: Não. Fui passear.

Prof.: Você estava passeando?

Thi: Gatinha...

Bella: Miau...

Isabella entrou dentro da caixa onde guardávamos os brinquedos, que estava vazia.

Bella: Elisângela, a gatinha tá presa, miauu.

Prof.: A gatinha tá presa dentro da caixa? (...)

Prof. se dirigindo ao Thiago: Por que você prendeu a gatinha?

Thi: Eu não prendi. Ela faz bagunça aqui. Ó quanto ela fez bagunça.

Prof.: Tudo essa bagunça foi você que fez, gatinha?

Bella: Não, não, não.

Thi: Foi sim.

Bella: Não.

Thi: Foi uma cobra que entrou lá na janela.

Bella: Não foi eu. Foi a cobra. (...)

Bella: Hora do meu almoço, tá Thi.

Thi: Tá. (...)

Bella: Ô professora...

Prof.: Já comeu todo o papá gatinha? (04/09/97)

Mais um sinal dado pela criança - "Miauu". De novo ela quer brincar. Mas agora nós instauramos a brincadeira, juntas. Ela pelo sinal, e eu, professora, pela aceitação - "Oi gatinha".

Neste momento, assumi novamente o papel da professora interlocutora, que através do diálogo manteve a criança na brincadeira, sustentando a temática inicial e possibilitando diferentes modos de ação de acordo com as diferentes situações colocadas.

A brincadeira que de início se prolongou com o meu incentivo - "A gatinha tá fugindo" -, sustentou-se e desenvolveu-se num jogo estabelecido entre mim e as crianças, de retomadas e sustentação da temática inicial - "Você é o dono da gatinha?", "Como a gatinha chama?" - que foi sendo esgarçado com as muitas saídas e retomadas das crianças da brincadeira.

Nesta dinâmica, as crianças foram achando respostas para as minhas indagações para poder continuar a brincar - "Onde você foi gatinha?", "Ela foi embora.", "Não. Fui passear" -, mesmo depois de terem interrompido a sequência do brincar.

Quando foi preciso, as crianças encontraram modos de chamar minha atenção para a continuidade que estavam imprimindo à brincadeira, misturando nelas mesmas e num mesmo momento, o real (a criança) e o imaginário (o personagem) - "Elisângela, a gatinha tá presa, miauu."

Assim, compartilhando diferentes momentos da brincadeira através da interlocução, produzíamos possibilidades de continuidade ao faz-de-conta, na medida em que encontrávamos alternativas para as ações realizadas pelas crianças. Aceitando ou recusando estas alternativas, íamos retomando a situação imaginária construída por nós - "A gatinha tá presa", "Por que você prendeu a gatinha?", "Eu não prendi. Ela faz bagunça aqui", "Não foi eu. Foi a cobra". Enquanto a brincadeira perdurou, as crianças puderam inventar e solucionar problemas, encontrar saídas e possibilidades para suas ações.

Três episódios. Três maneiras próximas, mas distintas de instaurar o faz-de-conta com as crianças e de dar continuidade ao seu jogo, instigando-as pela interlocução, a explorar e aumentar o tempo de duração da brincadeira.

Convidar a criança a brincar, tentar resgatar uma situação imaginária já compartilhada com as crianças e responder à intenção de brincar da

criança, foram maneiras de instaurar o brinquedo vividas por mim em diferentes momentos do nosso compartilhar o cotidiano escolar.

No meu reaprendizado do brincar, convidei as crianças a entrarem no mundo do faz-de-conta. Mas, foram elas quem souberam como explorá-lo de forma a contemplar as possibilidades que só o faz-de-conta oferece.

CAPÍTULO 5

O JOGO DE LUGARES SOCIAIS E AS NEGOCIAÇÕES NO BRINCAR

Brincando com as crianças, além de sustentar seu faz-de-conta perguntando, aceitando convites e assumindo papéis, além de instaurar brincadeiras convidando a criança a brincar, resgatando situações imaginárias e respondendo intenções de brincar, pude me aproximar e compartilhar, construir e desconstruir, situações e relações imaginárias e reais.

A necessidade e o desejo de decifrar o universo de significados que essas situações e relações suscitam, levam a criança a coordenar idéias e ações no faz-de-conta, a fim de solucionar os problemas que se apresentam.

Quando está fora da brincadeira, o adulto pode ver esse movimento acontecer entre as crianças. Mas, apenas tendo assumido o faz-de-conta com elas, é que ele pode viver e acompanhar, de vários lugares ao mesmo tempo - professor, companheiro, personagem, mãe, pai, ... -, experiências que demonstram como, através do lúdico, a criança elabora elementos de sua cultura.

Durante o desenvolvimento da atividade de brincar, ainda

*"em estágios precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto relações do homem com esse objeto, e **relações das pessoas entre si**" (Leontiev, 1988: 135; grifos meus).*

Eu, imersa no faz-de-conta com as crianças, fui percebendo que representava **um papel ambíguo na brincadeira - o de professora e o de personagem**. Embora assumisse papéis que me eram atribuídos, por muitas vezes a minha condição real de professora sobrepunha-se ao papel representado. Nessas situações, as crianças mostravam-me o movimento que se podia fazer, quando era preciso, mesmo que por um instante, de sair do faz-de-conta para falar sobre o real.

Depois de combinado que eu seria a filha na brincadeira com as crianças,

Luíza me chama:

Professorinha, professorinha!

Prof.: Fala Luzinha. (rindo)

Prof.: Que que vocês estão fazendo, mamãe?

Lú: Professorinha !

Prof.: Eu não sou sua professora. Eu sou sua filha.

Nat: De brincadeira, né?

Lú: Não.

Prof.: Mas a gente não tá brincando?

Lú: Tá.

Lú: Professorinha!

Prof.: Fala, Lú!

Lú: Sabia que o Hércules é magro, mas é forte.

(...)

Lú: Filhinha, você fez bagunça.

Lú: Professorinha... professorinha. Filhinha, você fez bagunça.

(...) (01/09/97)

Num primeiro momento, Luíza não queria brincar com a "professora filha", mas sim conversar com a "professora interlocutora". Por isso, minhas tentativas de sustentar o faz-de-conta não resultaram em sustentação - "Eu não sou sua professora. Eu sou sua filha", "Não".

A criança sabe diferenciar o imaginário do real - "De brincadeira, né?". Ela sabe quando se subordinar à brincadeira e quando rompê-la ainda que temporariamente, para satisfazer seus desejos ou cumprir as regras do faz-de-conta. Luíza saiu da brincadeira e tirou-me dela, para comentar algo que não fazia parte do brincar - "Sabia que o Hércules é magro, mas é forte".

Brincando com as crianças é que fui percebendo esse movimento, realizado muitas vezes num mesmo momento, de entrada e saída no brincar, realizado pelas crianças quando assim o desejavam para resolver seus conflitos.

Ainda que soubessem diferenciar as situações reais das imaginárias, momentos de confusão sobre o meu papel no espaço do brincar, aconteciam durante a brincadeira. Neste momento, quando retornamos à brincadeira, na qual Lú representava o papel de minha mãe, por um instante, ela entrelaçou os dois papéis representados por mim naquela temática: o de professora e o de personagem na brincadeira - "Professorinha... professorinha. Filhinhaa, você fez bagunça".

Eu, professora, continuava a ser professora quando brincava. Apenas assumia como tal, um papel para representar no brincar.

Por isso, meu lugar como professora na brincadeira diferenciava-se do lugar das crianças, mesmo quando eu assumia um papel e dramatizava situações imaginárias construídas por nós.

As crianças estavam próximas à casinha branca, quando me aproximei.

Prof.: Do que nós vamos brincar pessoal?

Bella responde imediatamente: De mamãe e filhinha. Eu era a mãe.

Lú: Eu era a mãe.

Nat: Tinha duas filhinha.

Bella: Eu era a mãe!

Lú: Eu era a mãe da Natália.

Bella: Eu era a mãe da Elisângela.

Lú: Não, eu era a mãe da Elisângela.

Bella: Eu também. Tá?

Lú: Não você era a mãe da Natália.

Bella: Ah, não eu era a mãe da Elisângela.

Lú: Então nós duas.

Nat: Quem vai ser a minha mãe?

Lú: Eu não vou ser.

(...)

Thi: Eu sou o pai.

Prof.: O Thi é meu pai?

(...)

Nat: Quem vai ser o meu pai?

Thi: Eu sou também.

Xandy: Eu sou pai dela.

Bella: Filhinha, eu tô fazendo o papá pra você.

Daniela aproxima-se e pergunta: Eu também posso brincar?

Prof.: Pode, Dani. Você é quem Dani, na nossa brincadeira?

Nat: Já tem duas filhas.

Prof.: Quer ser a outra filhinha, Dani?

Dani: Não, quero ser a mãe.

Prof.: Quer a mãe? Mãe de quem você é Dani?

Dani: Mãe do Thi.

Thi: É, mas eu sou o pai.

Nat: É, o Alexandre é meu pai.

(...)

Dani: Quero ser a mãe da Elisângela.

Prof.: Você também vai ser minha mãe? Quantas mães eu tenho?

(01/09/97)

"Para desempenhar papéis , a criança apóia-se nos papéis conhecidos a partir de sua realidade, e representa no jogo o que há de típico neles. Assim, a estruturação de um jogo se constrói a partir de recortes feitos pela criança no que ela percebe em sua cultura"
(Rocha e Góes, [199-]: 2).

Isso explica a constância do brincar de mamãe e filhinha entre as crianças. Elas representam os principais papéis sociais com os quais convivem diretamente na condição de filha(o)/sobrinha(o)/neta(o) e aluna(o).

Neste episódio, Thiago nos mostra que algumas vezes, a criança restringe ainda mais suas relações sociais, e assume como verdadeira apenas as relações mãe/pai/irmãos. Quando Dani desejou representar o papel de sua mãe, Thiago sinalizou a impossibilidade de assumir o papel de filho por já estar representando o papel de meu pai, desconsiderando por um lado, a hipótese de Dani poder ser minha avó, e por outro, revelando as dificuldades das crianças pequenas em lidar com a multiplicidade e simultaneidade de papéis sociais ocupados por nós na vida real.

Na brincadeira, a criança deseja representar o papel de mãe/pai mais do que o de filha/filho. Especialmente quando o papel de filha, vai ser ocupado pela professora/adulta.

Mesmo fazendo parte do grupo, o papel ocupado por mim, professora diferenciava-se do papel assumido por qualquer outra criança do grupo. Eu continuava a ser a professora e a criança sabendo disso, viu no faz-de-conta a possibilidade de exercer a autoridade sobre o adulto, que cotidianamente exerce a autoridade sobre ela. Por isso, a todo momento a disputa em assumir o papel de minha mãe permeava as definições dos papéis para brincar de faz-de-conta - "Eu era a mãe da Elisângela", "Não, eu era a mãe da Elisângela".

Mas, a criança sabe que mais do que exercer a autoridade, no faz-de-conta ela encontra outras possibilidades, às vezes mais interessantes de serem exploradas por ela. **Negociar ações pelo brinquedo** foi uma das possibilidades encontradas, especialmente por Isabella.

Guardar o brinquedo depois da brincadeira, costumava ser uma tarefa necessária, mas pouco apreciada pelas crianças. Por isso, "batalhas" se armavam para que eu conseguisse fazê-las guardar os objetos utilizados para brincar no tanque de areia. Sabendo disso, Isabella aproximou-se de mim e referindo-se aos brinquedos que estavam dentro de uma das caixas, disse:

Bella: Ô professora eu vou usar tudo isso.

Prof.: Vai guardar tudo depois. Olha bem pra mim Isabella, vai guardar tudo depois.

Bella: Eu sei.

E despejou todos os brinquedos da caixa.

Prof.: Isso tudo é seu.

Bella: Aqui vai ser a geladeira...Vou usar tudo isso.

Bella: Filhinha, olha bem pra mim. Que você fez essa bagunça?

Prof.: Fui eu que fiz essa bagunça?

Bella: Faz-de-conta que você tinha fazido essa bagunça.

Num gesto de surpresa, fiquei olhando para ela sem responder.

Bella: Faz-de-conta que você tinha fazendo essa bagunça.

Bella: Faz-de-conta que você tinha fazido.

Bella: Faz-de-conta que você tinha fazendo isso.

Prof.: Tá bom, faz-de-conta.

Bella: Filha?

Prof.: Oi, mamãe?

Bella: Você fez tudo isso?

Prof.: Eu fiz tudo isso.

Bella: Trate de guardar tudo isso.

Olhei, com espanto.

Bella: De mentira, tá bom?

Prof.: Então, tá bom mamãe.

Fiz gestos de guardar os brinquedos.

Prof.: Pronto mamãe, já guardei tudo.

Bella: Você foi jogando, filhinha.

Prof.: Não mamãe, eu guardei, não joguei. (03/09/97)

Para resolver os conflitos no cotidiano da escola, que se fazem presentes na relação professora/alunos, muitos "combinados" se tornam necessários. Neste espaço, eles poderiam brincar, mas depois deveriam guardar os brinquedos.

Segundo **Vygotsky**, as práticas sociais historicamente determinadas são os locais de construção de papéis segundo as exigências da situação.

Neste momento, as regras estavam sendo reafirmadas pelos dois lugares sociais representados: aluna - "Ô professora eu vou usar tudo isso" - e professora - "Vai guardar tudo depois".

Na brincadeira, ações instintivas vão sendo substituídas por ações deliberadas e controladas pelo papel social assumido no jogo. As possibilidades de ação da criança dependem agora, do significado atribuído à situação.

O significado da situação foi colocado pela própria Isabella quando se aproximou de mim, professora, e justificou o fato de tirar os brinquedos da caixa - "Ô professora eu vou usar tudo isso." Eu, não a proibi, mas lembrei-a do dever de guardá-los depois, o que fez com que ela desistisse de fazer da caixa a geladeira e usar os brinquedos tirados dela para brincar. Eles tornaram-se objetos de conflito, e a grande preocupação deixou de ser a brincadeira com a geladeira e passou a ser a caixa com os brinquedos: quem iria guardá-los depois?

Nem por isso, ela desistiu do faz-de-conta. Pelo contrário, foi através dele que encontrou o caminho para resolver seu conflito - "Filhinha, olha bem pra mim. Que você fez essa bagunça?".

Quando, ainda centrada no real, eu questioneei o papel a mim atribuído - "Fui eu que fiz essa bagunça?" -, tornou-se necessário explicitar-me o brincar de faz-de-conta como possibilidade de troca dos papéis sociais, e conseqüentemente, de troca de ações a serem realizadas -

"Faz-de-conta que você tinha fazendo isso". Pelo/no faz-de-conta eu posso escolher com qual papel social vou jogar/negociar. Então, o faz-de-conta foi aceito - "Tá bom, faz-de-conta".

Usando minhas próprias palavras - "Olha bem para mim" -, Isabella mais uma vez, assumiu no faz-de-conta o papel social de mãe, que tem autoridade sobre a filha, para inverter a situação real da professora que tem autoridade sobre a criança.

"Graças aos jogos livres em que a criança brinca de ser vários personagens, ela aprende a jogar o papel do outro, a reagir a seus atos como o outro faria" (Oliveira e Ferreira, [199-]: 5).

Convidada a brincar, aceito os papéis atribuídos e reconfirmados os lugares sociais - "Filha?", "Oi mamãe?" - eu recebi a ordem - "Trate de guardar tudo isso". Agora, a real intenção do faz-de-conta era fazer com que eu guardasse de verdade os brinquedos na caixa, mas como eu estava brincando de faz-de-conta, guardei-os de "mentirinha", com gestos, e sinalizei o término da minha "obrigação" - "Pronto mamãe, já guardei tudo".

Mas, seu problema ainda não tinha sido resolvido, e por isso Isabella continuou negociando - "Você foi jogando, filhinha". Jogar o brinquedo, quando deveria ser guardado, significa fazer de qualquer jeito, e fazer de qualquer jeito significa fazer de novo.

"Na interação humana, papéis (ou seja, ações culturalmente recortadas) são jogados, experimentados, confrontados e coordenados pelos participantes. Estes devem simultaneamente negociar na ação o recorte cultural trazido à situação e as posições que nelas adotam, um em relação ao outro" (Oliveira e Ferreira, [199-]: 4).

Mas no mundo do faz-de-conta, as palavras são argumentos muito mais convincentes do que as ações - "Não mamãe, eu guardei, não joguei" - e por isso, ela desistiu de negociar.

Durante o desenvolvimento das brincadeiras de faz-de-conta, as relações humanas incluídas nas ações começam a aparecer claramente, trazendo para primeiro plano as relações sociais dos papéis assumidos.

Como destaca **Elkonin** (apud Machado, 1996: 41), o brinquedo se desenrola no seio da atividade humana e não à sua margem, como algo só da criança. Ele é

"(...) uma atividade na qual se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais (...) e tem, como traço fundamental, os papéis sociais e as ações destes derivadas, em estrita ligação funcional com as motivações e o aspecto propriamente técnico-operativo da atividade. Portanto o jogo se desenrola em uma realidade permeada por relações sociais. (...) Este fato remete a criança a um tipo peculiar de conhecimento: às formas como esta realidade se apresenta enquanto cultura e, também, à maneira como esta mesma criança se apropria e metaboliza esta realidade, representando-a".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Re-aprender a brincar para poder ensinar. Esse foi o movimento que permeou minhas relações com as crianças, todo o tempo em que, interessada em saber sobre a atividade de faz-de-conta delas, eu me aproximava.

Nessa aproximação, vi como a participação do adulto pode contribuir para as elaborações que a criança faz acerca do mundo que a rodeia.

Aproximando-me, "descobri" que maneiras específicas e especiais de participar das brincadeiras, colocaram-me numa posição privilegiada: eu professora/adulta, podia mais do que brincar junto, podia ajudar a organizar o faz-de-conta oferecendo às crianças muitas outras possibilidades.

Participando, eu pesquisava, não só o faz-de-conta da criança, mas também e principalmente o meu modo de fazer parte dele. Eu assumia o papel de professora-pesquisadora.

Pesquisando o faz-de-conta, eu apreendia os desejos, os conflitos, as elaborações, as regras de comportamento, mostradas pelas crianças através da brincadeira. Eu apreendia tanto as possibilidades de explorar o real que o faz-de-conta oferece às crianças, quanto aquelas que elas nele encontram e/ou produzem.

Pesquisando meu modo de participar, eu construía maneiras de privilegiar o faz-de-conta - sustentando ou instaurando a brincadeira de diferentes maneiras -, ao mesmo tempo que transformava meu modo de ser professora. Transformação esta, impulsionada pelas próprias crianças, que me ensinaram como olhar, (re) significar e me entregar ao seu jogo.

Elementos que passavam despercebidos passaram a ganhar importância. Uma palavra no meio de uma frase podia revelar papéis, posições assumidas explícita ou implicitamente, desejos e possibilidades. Uma ação realizada ao acaso, podia construir ou destruir possibilidades de significações.

Através do faz-de-conta, compartilhamos - adulto e crianças - experiências que geraram cumplicidade e confiança, cercadas de grande afetividade. Hoje, quando nos reencontramos na mesma escola - eu,

professora e meus ex-alunos - naquele espaço onde compartilhamos momentos importantes para o nosso crescimento, é que posso avaliar a intensidade dos vínculos afetivos criados entre nós. Pelo brincar nos tornamos parceiros, companheiros, além de professora e alunos. A alegria com que me recebem e anunciam aos outros minha presença, denunciam que alguma coisa ainda permanece.

Desse processo, carrego uma certeza: o espaço do parque não será mais o mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, M. M. **Educação e desenvolvimento social**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Depart. Pesq. Educ., 1981.
- FONTANA, R. C., CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual Editora, 1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HELD, J. **O imaginário no poder**. 3ª edição, São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- LEONTIEV, A. N. "*Os princípios da brincadeira pré-escolar*". In: VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- MACHADO, M. L. de A. "*Educação e sócio-interacionismo*". In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 25-49.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 4ª edição, São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. "*L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil*". In: **Idéias**, São Paulo: FDE, n.1, 1988.
- _____, FERREIRA, M. C. **A perspectiva dos jogos de papéis na análise da interação social**. [199-]. (mimeo).
- RODARI, G. **Gramática da Fantasia**. 7ª edição, São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- ROCHA, M. S. P. M. L. "*O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola*". In: GOES, M. C. e SMOLKA, A. L. **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- ROCHA, M. S. P. M. L. e GÓES, M. C. **Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica : relações entre imaginário e real**. [199-]. (mimeo).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins
Fontes, 1994.

_____ **Imaginacion y el arte en la infancia.** México: Hispanicas,
1987.