

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO DE CONFLUÊNCIA: LINGUAGEM, SUBJETIVIDADE E CULTURA

Mariangela Almeida de Faria

Brincadeira de faz-de-conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário.

Niterói - RJ

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Mariangela Almeida de Faria

Brincadeira de faz-de-conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dominique Colinvaux

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Meyer Borba

Universidade Federal Fluminense

Niterói / RJ

Agosto de 2009

Mariangela Almeida de Faria

Brincadeira de faz-de-conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Campo de confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Dominique Colinvaux
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Angela Meyer Borba
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Zena Winona Eisenberg
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense

Universidade Federal Fluminense

Niterói / RJ

Agosto de 2009

Dedico este trabalho aos meus amados Edinoel, Rafael e Aline, pela compreensão e carinho, durante a minha sempre e presente “ausência”

AGRADECER!

A Deus, Luz, Força e Graça constantes em minha existência, por tudo que faz e significa em minha vida e nos momentos mais importantes, de angústias e de conquistas, que me presenteou na vida com pessoas especiais como:

Dominique Colinvaux, minha orientadora. Durante o esforço teórico de aproximação com a brincadeira de faz-de-conta, contei com sua incansável colaboração e constantes interlocuções no delineamento e desenvolvimento metodológico desta pesquisa. Pelo cuidado e dedicação à minha formação intelectual e acadêmica.

À Prof^a.Dr^a Angela Meyer. Borba, co-orientadora atenta e carinhosa agradeço pela sua solicitude e preciosa colaboração;

Aos professores do mestrado da UFF, especialmente, ao Prof. Dr. Jader Janer M. Lopes, à Prof^a Dr^a Cecília M. A. Goulart e a Prof^a Dr^a Edith I. dos Santos Frigotto, cuja contribuição para minha formação é inestimável;

À Tânia Vasconcellos, em especial, por sua apresentação na turma do mestrado, em 2008, que tanto me inspirou na trajetória de minha pesquisa;

À Prof^a. Zena Winona. Eisenberg pela participação na Banca de Qualificação do Projeto. Suas contribuições foram fundamentais para os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

À prima Ângela Maria. Menezes de Almeida grande incentivadora a quem devo o carinho de ter acreditado em mim e no meu trabalho;

À amiga Jaqueline Domingues cuja competência foi decisiva para que eu chegasse ao mestrado da UFF;

Às amigas da SME, em especial, as amigas da EEI “Equipe de Educação Infantil.” Sempre tão atenciosas e generosas, pela incansável troca de idéias, pelas concordâncias e discordâncias geradoras de aprendizagem, pela imensa torcida;

À amiga Maria da Penha Carreiras pela incrível afinidade, pelo suporte nos momentos de dificuldades e, acalanto nos momentos de desesperança, pelas alegrias partilhadas e pelo cuidado e carinho. E, sobretudo, pelo exemplo de fé em Deus, luz maior na nossa vida que sustenta a esperança de trabalharmos por uma educação infantil de qualidade.

À amiga Maria Cristina Corais por seu acolhimento e carinho, por sua generosidade intelectual e pela interlocução sobre Mikhail Bakhtin nas aulas do mestrado na qual vimos refinando conceitos, inesquecível parceria acadêmica;

Aos amigos da Universidade do Grande Rio, em especial da Escola de Educação, pela parceria acadêmica, pela imprescindível troca de idéias e pela carinhosa amizade;

Aos colegas da turma de Mestrado pela saudade que ficou das conversas e risadas nos intervalos das aulas e por fazerem parte da minha vida compartilharam comigo os momentos de angústia, de euforia, de muitas mudanças e descobertas;

Às meninas do grupo de pesquisa da Creche UFF, em especial a Aline Ferreira, pela atenção na reprodução do material empírico;

À Yonara Costa e Victória Wilson da Costa agradeço a dedicada atenção, contribuindo com sua sabedoria, inteligência e solidariedade para que esse trabalho tivesse menos erros que porventura ainda tenha;

Ao meu pai Alair Batista de Almeida (*in memoriam*) por acreditar sempre na educação;

A minha mãe, Maria Francisca Vargas Almeida, aquela onde tudo começou mulher de fé e de força que mesmo distante está presente em suas orações;

Aos meus irmãos e sobrinhas que, mesmo distantes torceram juntos pelo meu sucesso;

Aos meus filhos, Rafael Almeida de Faria e Aline Almeida Magalhães pelo carinho, pelo apoio e torcida para que eu pudesse trilhar a trajetória acadêmica, por tudo o que aprendi por compartilharmos nossas existências.

A Edinoel Silva de Faria, grande amor da minha vida, por estar ao meu lado na realização desse trabalho e em todas as escolhas, angústias e conquistas dos últimos trinta anos. Pela parceria. Por ser um companheiro no sentido mais pleno dessa palavra e por ter percorrido esta trajetória de mãos dadas comigo;

Aos meus filhos do coração, meu genro Marcelo Magalhães de Melo Neto e minha nora Juliana Cardoso de Lima companheiros na ajuda da linguagem computadorizada, pelo carinho e grande torcida;

Aos familiares que, de longe, acompanharam e incentivaram minha trajetória, pela ausência e distanciamento, opção feita para a dedicação deste trabalho;

Aos amigos, todos, tantos, que, embora não estejam aqui diretamente nomeados, sabem que este trabalho também lhes pertence e que seus nomes estão gravados em meu coração.

Você ganhou olhos de poeta...

Os poetas ensinam a ver.

Ver é muito complicado. A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas – e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário. Mas é muito pobre. Os olhos não gozam... Mas, quando os olhos estão na caixa dos brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo.

Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras. Alberto Caeiro disse haver aprendido a arte de ver com um menino, Jesus Cristo fugido do céu, tornado outra vez criança, eternamente: *A mim, ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as coisas. Aponta-me todas as coisas que há nas flores. Mostra-me como as pedras são engraçadas quando a gente as têm na mão e olha devagar para elas.*

Rubem Alves: A complicada arte de ver¹

¹ Rubem Alves colunista da Folha de São Paulo. **A complicada arte de viver**. Publicado em 26/10/2004.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o papel da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento das crianças pequenas bem como a ocorrência de apropriação de situações, eventos e papéis num contexto de educação infantil. O estudo situou-se nos pressupostos da abordagem sócio-histórica de Vygotsky e da sociologia da infância. O eixo central pauta-se na subordinação do real ao imaginário na brincadeira de faz-de-conta. Nesse sentido, vemos emergir possibilidades de criar-se uma Zona de Desenvolvimento Proximal num processo dinâmico de ressignificação de papéis e de resolução de realizados com o outro. Do ponto de vista metodológico, o estudo fez uso de uma videogravação de trinta minutos, realizada na Creche UFF, envolvendo crianças de idade entre três e cinco anos em situação de brincadeira livre. Procuramos analisar os dados com base em dois focos. São eles: (i) apropriação de papéis sociais relacionados à família; (ii) estratégias de negociação e de resolução de conflitos. A pesquisa revelou que a maneira como as crianças brincam, ao encenarem situações na brincadeira de faz-de-conta, possibilita-lhes interpretar e ressignificarem papéis. Analisamos o papel de pai representado por uma das crianças, buscando revelar o modo como este vai sendo ressignificado na relação com os outros papéis da família e com as crianças que os incorpora, em um contexto em que a realidade se subordina à imaginação. Na situação analisada, a partir das interações que se estabelecem, o pai se apresenta como trabalhador, provedor, figura de autoridade, carinhoso, entre outros. No que diz respeito, às interações envolvendo negociações percebemos que as crianças desenvolvem estratégias de negociação relacionadas aos papéis, aos objetos/brinquedos em caso de disputa e formas de participação no enredo. No processo de negociação relacionado à forma de participação, encontramos estratégias diferenciadas, que foram denominadas de: convencimento, ameaça de desistência e transição do real/imaginário. Concluímos que na perspectiva sócio-histórica, a brincadeira de faz-de-conta possibilita às crianças apropriarem-se progressivamente do comportamento humano, no sentido de exercer esses comportamentos sociais. Em um processo interativo-simbólico, as crianças assumem papéis referentes às posições sociais existentes na sociedade por meio da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos produzindo novos significados.

Palavras-chave: brincadeira de faz-de-conta - crianças pequenas – desenvolvimento

ABSTRACT

This research aims to understand the role of make believe games on the development of young children as well as the occurrence of appropriation of situations, events and roles in childhood education context. The study is situated upon Vygotsky's socio historic approach presuppositions and childhood sociology. The central axle is based on the subordination of the real to the imaginary through make believe games. In this sense, possibilities of creating a Zone of Proximal Development emerge through a dynamic process of re-meaning of roles and resolution of problems carried out with the other. From the methodological view, the study used a thirty-minute video recording, made at UFF Daycare Center including children from three to five years old in free playing situation. The data are analyzed based on two focuses. They are: (i) appropriation of social roles related to family (ii) strategies of negotiation and conflict resolution. The research revealed that the way children play, when they perform situations of make believe games, enables them to interpret and re-mean roles. We analyzed the father role staged by one of the children, in other to reveal the way it is being re-meant in relation to the other family roles and with the children who incorporate them, in a context in which reality is subordinated to imagination. In the analyzed situation, from the settled interactions, the father is shown as a worker, provider, authority figure, affectionate, among others. Regarding the interactions involving negotiations, it is noticeable that children develop strategies of negotiation related to the roles, objects/toys in case of dispute and ways of participation in the plot. On the process of negotiation related to the way of participation, different strategies are found, which were termed: persuasion, threat of surrender and transition from real to imaginary. We conclude that from the socio historic perspective, make believe games enable children to progressively appropriate human behavior, in a sense of performing these social behaviors. In a symbolic-interactive process, children take on roles referred to existing social positions in society through observation and interactive experience with the adults' world producing new meanings.

Key Words: make believe game - young children - development

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	13
II – BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA: PUXANDO O FIO OU DESVIO?	21
2.2 Brincadeira: <i>acolhimento e inquietação</i>	28
2.3. Para concluir	38
III - RESSIGNIFICANDO PAPÉIS: <i>BRINCANDO COM A BRINCADEIRA</i>	42
3.1. Assim não brinco mais... Finge que é de mentirinha!	46
3.2. Pelas mãos do adulto, as crianças veem o mundo através da brincadeira de faz-de-conta	52
3.3. Brincadeira de faz-de-conta: <i>instrumento de mediação</i>	56
3.4. Brincando de inventar brincadeiras: finge que eu era... ..	61
3.5. Brincadeira de faz-de-conta: experiência e cultura	65
3.6. Contexto sócio-histórico: possibilidades de múltiplos pontos de vista	67
IV - DESVENDANDO O CAMINHO DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	70
4.1 Caracterização e delimitação da pesquisa	74
4.2. Procedimento de transcrição e descrição das cenas.....	76
V - CONTEXTO SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO: <i>ENCENANDO A VIDA</i>	79
5.1. Um olhar sensível sobre a ação compartilhada na brincadeira de faz-de-conta na educação infantil.....	81
5.2 As crianças e os espaços na Creche UFF	83
5.3. Brincadeira de faz-de-conta é coisa séria: <i>plano tão real quanto a realidade sobre a qual ele é construído</i>	92
VI – FAZER DE CONTA: AÇÃO NUMA SITUAÇÃO IMAGINÁRA	110
6.1 O papel de pai	111
6.2 Estratégias de negociação e resolução de conflitos	120
VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
VIII – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	145
IX - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	150
X – ANEXOS	152

I - INTRODUÇÃO

*A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas quando a gente as tem na mão e olha devagar para elas.
A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção de meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons são as cócegas que ela me faz, brincando, nas orelhas.
Ela dorme dentro da minha alma e às vezes acorda de noite e brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna pro ar. Põe uns em cima dos outros e bate as palmas sozinho sorrindo para o meu sono...
A Criança Nova que habita onde vivo dá-me uma mão a mim e a outra a tudo que existe e assim vamos os três pelo caminho que houver, saltando e cantando e rindo e gozando o nosso segredo comum que é o de saber por toda a parte que não há mistério no mundo e que tudo vale a pena.*

(Alberto Caeiro – Divina criança)

Essa pesquisa surgiu de um turbilhão de pensamentos, quase que uma tempestade de ideias seguida de leituras complexas para uma pesquisadora iniciante, porém corajosa. Digo isso porque precisei mergulhar nos postulados de grandes teóricos. Mas, como mergulhar em águas profundas se a caminhada ainda é em águas rasas? Cheguei a pensar que não aprenderia a nadar. Como beber na fonte de grandes autores sem saber como se bebe e o que se está bebendo? Cheguei a pensar que não aprenderia a beber.

Decidi assistir às videograções de seis crianças pequenas com idades entre três e cinco anos em situações de brincadeira produzidas (2003) pela pesquisadora Ângela Meyer Borba², que estavam guardadas para análises posteriores. Assisti repetidas vezes e me deparei com uma sessão de aproximadamente trinta minutos de *Brincadeira de faz-de-conta*. Fiquei encantada e com o nítido sentimento de euforia. O que está acontecendo ali, naquela brincadeira? É frenética! Uma evocação ao devaneio³ infantil ou uma epifania⁴ da mente? Aqueles trinta minutos

2 Profª Drª Angela Meyer Borba da Universidade Federal Fluminense.

3 Aqui, devaneio, segundo Japiassu (2007), refere-se ao pleno desenvolvimento da imaginação, sem nenhuma espécie de auxílio e suporte material. Quer dizer, diz respeito à criação de “enredos” num plano exclusivamente intramental.

tornaram-se horas e horas assistidas. Como era curioso e divertido. Sendo assim, foi inevitável não entrar na brincadeira. Digo isso tendo em mente duas razões: uma por estar encantada pela infância nos meus estudos e devaneios de mestrado; a outra, de igual valor, por me ver envolvida e redescobrando o meu núcleo infantil tão esquecido, ou melhor, adormecido.

Segundo Tânia Vasconcellos (2005), a brincadeira de faz-de-conta nos coloca frente a, [...] “um olhar imagético ou “imageado” da infância que liberta as crianças das amarras do social com suas normas e pudores, e as colocam como seres vivos. É uma subjetivação individuada que muitas vezes é perversamente deteriorada nos distanciamentos entre adultos e crianças.”

Tereza Cristina Oliveira (2007) em uma carta enviada ao grupo teatral de brincadeiras, citada por Vasconcellos (2007)⁵, registra suas impressões e reflexões sobre a encenação teatral. A autora dessa carta faz uma apreciação do espetáculo Brincadeiras e posiciona-nos diante do fenômeno teatral tecendo um paralelo da relação direta entre palco e plateia. É interessante o diálogo dessa autora com Gaston Bachelard sobre o devaneio infantil quando ele diz que: [...] “há uma infância no devaneio infantil que povoa a infância real.” [...] “a criança enxerga grande, a criança enxerga belo.” E continua, nessa conversa em que Bachelard diz a ela reconhecer que há uma [...] “permanência, na alma humana, de um núcleo da infância, uma infância imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes da sua existência poética.”

A brincadeira de faz-de-conta provê no brincar instantes de poesia. A pesquisa traz um texto que é de autoria das crianças. Um texto real e criado nos *instantes da sua poética* que se revela no enredo familiar; na vida cotidiana; nos papéis assumidos; nas estratégias de negociação; nas tentativas de resolução de conflitos que, são inevitáveis; enfim, nas histórias ocultas para os outros, mas inventadas/reinventadas pelas crianças.

4 Epifania é uma súbita sensação de realização ou compreensão da essência ou do significado de algo. O termo é usado nos sentidos filosófico e literal para indicar que alguém "encontrou finalmente a última peça do quebra-cabeças e agora consegue ver a imagem completa" do problema. Por extensão, o termo é aplicado quando um pensamento inspirado e iluminante acontece, que parece ser divino em natureza (este é o uso em língua inglesa, principalmente, como na expressão *I just had an epiphany*, o que indica que ocorreu um pensamento, naquele instante, que foi considerado único e inspirador, de uma natureza quase sobrenatural.

5 Carta enviada ao grupo teatral de Brincadeira. Publicada em 2007: Acessado em janeiro/2008. http://www.dm.com.br/materiais/show/t/temporada_de_brincadeiras.

A brincadeira de faz-de-conta é vista por nós como aventuras experienciadas pelas crianças e, na verdade poderia ser, e é, um mero pretexto para brincar, para fazer aflorar o devaneio infantil.

Todo esse movimento que as crianças produzem certamente, na brincadeira de faz-de-conta, transgride, verte e subverte levando-as em busca de outros mundos, de outros sabores e de outras cores cujos objetos encontrados são imediatamente recriados proporcionando possibilidades para fazer fluir fantasias intermináveis. Os objetos sugerem uma brincadeira, que sugere outra e assim por diante, conduzindo as crianças nesse mundo de significações que a ludicidade proporciona. Vasconcellos (2008b) faz uma pergunta que nos transporta à nossa velha infância: “ora, não seria, então, metaforicamente a busca das crianças por uma infância que foge à projetada pelo mito da maturidade?”

Fiz o retorno delicioso à minha velha/nova infância. Voltei ao sul do Espírito Santo, numa cidadezinha de uma só rua, Ponte do Itabapoana, no quintal da casa de minha avó. Reencontrei tantas brincadeiras: lembrei-me das brincadeiras de casinha quando fazíamos comidinhas “de verdade” com mantimentos misturados às goiabas, ou melhor, brotos de goiabas. O fogão era produzido com tijolos e pedaços de madeiras, nos aventurávamos no exercício de produzir fogo. O desbravamento dos quintais da Dona Mariquita para roubar mangas, só porque eram proibidas. O quintal de minha avó tinha e têm mangueiras centenárias e deliciosas mangas de toda espécie, carambolas, tangerinas, romãs, muitas goiabeiras e pés de laranja lima, que delícia! Estes eram o “xodó” de minha avó, pois só poderíamos pegar as laranjas quando estivessem maduras, mas a grande ideia era esperar a vovó dormir para pegarmos as laranjas ainda verdes. O prazer de as comermos ainda verdes era inenarrável. Os banhos de rio com as amiguinhas nas tardes de verão. Costurar para as bonecas, como era bom! Lembrei-me das histórias de meu bisavô Zuza ao entardecer. Ele criava personagens, ia ao céu conversar com São Pedro. As rodinhas à noite para contar estrelas e falar dos sonhos. A pracinha! A venda⁶ de meu avô Antônio e lá íamos todas as tardes levar café. É, o tempo passa. Parafraseando Gaston Bachelard⁷, ainda existe uma infância adormecida no devaneio infantil que povoa a infância real e é nesta infância que as crianças enxergam grande, as crianças enxergam belo.

6 A expressão venda, no sul do Espírito Santo, significa pequeno mercado. Estabelecimento que trabalha com iguarias.

7 Gaston Bachelard citado por Tereza Cristina de Oliveira, (2007).

A brincadeira de faz-de-conta encenada pelas crianças e assistida por nós – pesquisadores – nos trinta minutos de videogravação – provocou um exercício da lembrança, da memória da brincadeira como território da imaginação “imageada”. Ao mesmo tempo em que nos remete à nossa infância, revela as novas configurações dessa brincadeira no mundo da satisfação e da estética do brincar (Vasconcellos, 2008b).

Embarcando nos dizeres de Tereza Cristina de Oliveira (2007): “Belíssimo momento de encenação!” Brincadeira de faz-de-conta, viagens, brinquedos, imaginação “vão compondo um universo de símbolos e gestos teatralizados no sincretismo do brincar. São configurações das infâncias em ato. Puro devaneio! O devaneio da infância.”

A escolha da temática “Brincadeira de faz-de-conta” para a pesquisa emerge vinculada a um olhar mais atento ao contexto em que se insere a criança da educação infantil. Recentemente, tem-se falado muito da importância de conhecer melhor as crianças nos seus espaços, de lhes dar “vez e voz”, de entender do que gostam, o que fazem, o que dizem, o que pensam. Dizem, também, que é preciso promover espaços-tempos que possibilitem ampliar e produzir novos conhecimentos com as crianças, aprender com elas a ver, ouvir, falar, sentir e, ainda, desvelar um segredo comum a nós, adultos e crianças, que é “saber por toda a parte que não há mistério no mundo e que tudo vale a pena.” Para tanto, como indica Alberto Caeiro, é necessário deixar-se ensinar. Ensinar a ver/rever bem devagar as coisas que acontecem, as coisas que existem.

Foi ancorada nessa perspectiva que pensamos a brincadeira de faz-de-conta como tema dessa pesquisa; talvez tenha sido este o caminho que encontramos para compreendermos essa criança tão desconhecida. Sabemos, como adultos que somos, que essa criança é sujeito autor e ator e que constrói suas experiências de ser criança, de ser sujeito no mundo. Então, mesmo correndo riscos de muitas vezes não conseguir despir-nos das concepções adultas, enveredamos nessa aventura à procura de novidades, daquilo que não conhecemos. E ainda, caminhamos na tentativa de seguirmos os dizeres de Alberto Caeiro quando nos faz a seguinte proposta: “dá-me uma mão a mim e a outra a tudo que existe e assim vamos os três pelo caminho que houver.”

A ideia da pesquisa originou-se das inquietações que fui construindo ao longo do trabalho como profissional da educação infantil, em duas situações: a primeira como professora durante um bom tempo na rede privada, fato que me proporcionou uma vivência direta com as crianças; e a segunda, como integrante da equipe da educação infantil responsável pela implementação e formação em serviço da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Ao longo de minha trajetória como professora e posteriormente como implementadora, tive a oportunidade de, nesse contexto, acumular considerações acerca do que se defendia teoricamente, nas visitas às creches, como, por exemplo, o direito das crianças de brincar. Digo dessa forma, pois uma das atribuições da implementadora é propor junto aos profissionais de educação infantil discussões necessárias para refletir a respeito da prática cotidiana no que concerne aos aspectos pedagógicos.

Por outro lado, pude também perceber, na prática, as formas com que as crianças organizavam as brincadeiras. Mesmo acompanhadas das professoras e auxiliares, subvertiam a ordem das coisas e construíam significados nas relações sociais que estabeleciam entre si, com seus pares e com os objetos para brincar.

Caminhando mais um pouco, percebi a necessidade de privilegiar as ações sociais das crianças, compreendê-las como atores sociais, *querer apre(e)nder com elas os seus modos de vida* (Ferreira, 2004). Essa é uma tendência bastante enfatizada nas pesquisas em educação infantil, pois está relacionada a uma nova concepção de criança, sujeito social de direitos. As pesquisas, em geral, voltam-se à compreensão de que as crianças produzem e reproduzem culturas reinterpretando o mundo dos adultos ao seu modo. Borba (2005, p. 263) traz considerações acerca das crianças e seus contextos socioculturais de ação e de interação social não mais entendidas como sujeitos fora de suas histórias, isoladas e individualizadas. A autora nos diz que

o reconhecimento das crianças como atores sociais plenos, que possuem autonomia para conduzir suas relações e ações sobre o mundo, implica promover a ampliação dos seus direitos sociais de participação.

Para Borba (Ibidem), a participação das crianças nesse contexto é compreendida nos pressupostos de Ferreira (2004) que trata as relações sociais nos termos da horizontalidade, isto é, a agência⁸ das crianças é exercida intensamente no sentido de intervir na organização dos espaços-tempos da instituição de educação infantil. Nesse sentido, a autora nos diz que:

8A palavra agência, segundo Borba (2005), na tradução para a nossa língua, vem sendo usada em vários campos do conhecimento, sobretudo na sociologia da infância, e indica a capacidade de as pessoas realizarem coisas no mundo, agindo de forma a transformá-lo e a si mesmas. Na sociologia da infância, o termo é usado para configurar a capacidade das crianças de organizar de forma autônoma suas ações e interações nos seus grupos de pares, bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas.

ampliar a participação social das crianças nas instituições de educação infantil significa ampliar os espaços de cidadania das crianças, tomando-as como co-autoras e gestoras da vida desse espaço educativo, que ocupa um lugar de destaque na constituição da infância nas sociedades contemporâneas.

E é por isso que necessitamos conhecê-las melhor, compreender seus mundos sociais, para então podermos “assumir como válido, sério e legítimo” (Ferreira, 2004) o que as crianças têm a nos ensinar.

Continuando minha incursão, adotei uma postura reflexiva não só a partir de reflexões teóricas, mas também de uma trajetória profissional que vem sendo construída há vinte anos.

Esta pesquisa pode ser mais bem sintetizada como esforço de compreender o papel da brincadeira de faz-de-conta, buscando acompanhar as condições em que se apresenta e se desenvolve. Esse estudo tem na teoria sócio-histórica seu ponto de partida, ancorando-se, fundamentalmente, em seus conceitos, de onde originaram-se os objetivos da pesquisa, especialmente, aquele em que se exploram alguns aspectos da teoria de Vygotsky, no que toca, em particular, à brincadeira de faz-de-conta no período pré-escolar. Como as concepções teóricas suscitaram novas indagações, motivaram também a sua problematização e, assim, foi-nos possível avançar sobre algumas questões teóricas já formuladas.

O nosso interesse em fazer uma imersão na teoria vygotskiana surgiu em decorrência das discussões de algumas categorias, a saber: brincadeira de faz-de-conta, criança, imaginário/real, relações de pares, “jogos de papéis”, estratégias de negociação e resolução de conflitos e desenvolvimento.

Foi neste sentido que se definiu o título desta pesquisa uma vez que *Brincadeira de faz-de-conta: ressignificação de papéis entre o real e o imaginário* é uma expressão que pretende indicar o que acontece nas relações de pares em situações imaginárias durante a brincadeira de faz-de-conta que proporciona às crianças desenvolvimentos posteriores.

A brincadeira de faz-de-conta vem sendo discutida há muito tempo como uma questão de importância no desenvolvimento das crianças, inclusive durante um bom tempo se pesquisou mais sobre ela a partir do ponto de vista dos adultos. Recentemente, as discussões estão voltadas para as crianças considerando o ambiente e as atividades por elas desenvolvidas. Há uma preocupação de muitos pesquisadores em entender o processo de desenvolvimento das crianças e o papel das interações com seus pares.

A pesquisa fundamenta-se nos campos teóricos: (i) dos estudos da psicologia do *desenvolvimento* fundada na história onde o outro ocupa papel fundamental na construção do conhecimento e cujas principais referências advêm particularmente da obra de Lev S. Vygotsky (2003); (ii) da sociologia da infância, em Borba (2005), Corsaro (2005), Brougère (2004) que trazem contribuições essenciais para a compreensão das significações atribuídas nas relações de pares e nas representações interativas. Estudos que vêm sendo realizados nesse campo sobre as culturas infantis têm como núcleo central a noção de infância como uma construção social.

Nesse contexto, demos ênfase às discussões de Borba (2005) por sua concepção de infância como uma construção social e a ideia que a autora traz de revelar as crianças como atores sociais, sujeitos participantes na condução de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem. Além dessas referências, são levadas em consideração produções recentes da teoria sócio-histórica e da sociologia da infância.

Pesquisadores que estudam este tema argumentam que existem há muito tempo discussões a respeito da importância da brincadeira de faz-de-conta, ou como alguns autores denominam: “brincadeira de dramatização de papéis para o desenvolvimento das crianças pequenas”. Logo o que apresentamos aqui não é novo.

Oliveira M. K. (2005) salienta que o arcabouço teórico desenvolvido por Vygotsky se apresenta de forma aberta, ou seja, algumas dimensões presentes em sua obra foram por ele levantadas, mas não chegaram a ser sistematizadas e, ainda hoje, apontam para várias possibilidades de investigação. Inclusive, devido à *abertura e ao caráter inacabado* de sua obra, autores tais como Oliveira, M.K. (2005) e Rego (1994, 2008), dentre outros, trazem, no nosso entender, elementos significativos e nos levam a cada vez mais aprofundarmos e problematizarmos, conforme o caso em questão, o pensamento vygotskiano.

Queremos, com tal análise, enfatizar a necessidade de situar o contexto, os focos da investigação, pressupostos, tendências e perspectivas a fim de salvaguardar as especificidades e contribuições, principalmente para as áreas da Educação e da Psicologia.

Frente ao desafio de tentar entender como as crianças de três a cinco anos constroem e organizam na brincadeira de faz-de-conta suas relações de ordem social constituídas por elas próprias, apoiadas nas estruturas relacionadas à família da sociedade na qual se inserem, o objetivo principal deste trabalho é compreender qual o papel da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento da criança pequena.

No primeiro capítulo, apresentamos uma visão geral da brincadeira na trajetória da educação das crianças pequenas puxando o fio, mas com muitos desvios, da história e do lugar dessa criança delineados num cenário sócio-histórico.

Ressignificando papéis: brincando com a brincadeira é o título do segundo capítulo. Buscamos um exercício de reflexão sobre a brincadeira de faz-de-conta, apresentamos o referencial teórico que ampara a pesquisa e dialogamos com vários teóricos e pesquisadores que estudam o processo de desenvolvimento e o papel das interações das crianças e seus pares.

Desvendando o caminho metodológico é o terceiro capítulo. Apresentamos aqui os procedimentos metodológicos que adotamos para realizar a pesquisa, bem como delineamos os critérios que delimitaram o *corpus* que compôs o material empírico.

O quarto capítulo, *Contexto social da pesquisa: encenando a vida* é o palco das relações entre as crianças e seus pares, num lugar de cultura que produz cultura. Caracterizamos o contexto social da pesquisa realizada na Creche UFF. Em seguida, apresentamos o desenrolar da brincadeira registrada na videogravação analisada, delineando uma visão geral ainda que breve do *corpus* do estudo.

Brincadeira de faz-de-conta: ação numa situação imaginária é o quinto capítulo e nele apresentamos os resultados relativos aos dois focos que foram trabalhados a partir da identificação das cenas de brincadeira, bem como das categorias definidas no decorrer do estudo.

Nas *Considerações Finais*, fizemos um esforço para sintetizar esse estudo. Buscamos registrar o que foi construído ao longo dessa pesquisa e, ao mesmo tempo, suscitar reflexões que pudessem contribuir para um diálogo entre os campos que tratam da educação infantil, pois incluir e promover a brincadeira de faz-de-conta nesse ambiente representa ouvir e potencializar as respostas das crianças tanto nas ações criadoras quanto nas representações de papéis. Destacar a complexidade dessa temática parece-nos significativo e relevante para as crianças e seus pares como discussão para as práticas educativas nas instituições de educação infantil.

Explicitar a trajetória percorrida na elaboração desta pesquisa parece-nos importante, principalmente por dois aspectos: primeiro pelo questionamento do percurso até aqui e pelas inquietações sobre questões cujas respostas ainda buscamos; segundo foi aprender a olhar a criança com um olhar mais sensível, e mais além, aprender a escutar sua voz na tentativa de compreender seu desenvolvimento.

II – BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA: PUXANDO O FIO OU DESVIO?

As crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas.

Walter Benjamin

Walter Benjamin revela-nos ser um sensível observador e conhecedor da criança, entendendo-a como sujeito social que vê o mundo com seus próprios olhos. Ele não toma a criança de forma romântica e ingênua, mas entende-a na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. Ele nos diz que as crianças “fazem história a partir do lixo da história” (Benjamin, 2002, p.103).

Ao nascer, a criança não conhece as coisas do mundo. Ela é um ser único, original. As crianças sempre brincam desde as épocas mais antigas. Brincar parece ser a sua atividade principal, cujo desafio é decifrar o mundo através da brincadeira, pois, dessa forma, ela experimenta, observa, investiga, cria e transforma, ampliando, gradualmente, seus conhecimentos.

É interessante perceber que uma das chaves – provavelmente existem outras – para podermos compreender como as crianças veem o mundo e como elas gostariam de vê-lo está na brincadeira. Além disso, parece-nos que, ao observar a criança em situação de brincadeira, temos a possibilidade de perceber maneiras diferentes de vê-la. Enquanto vemos, questionamo-nos: Que problemas elas colocam para si mesmas? Quais são suas preocupações? De que forma elas ordenam, desorganizam, reconstróem, criam estratégias de e na brincadeira, solucionam conflitos? Que papéis são escolhidos e/ou determinados?

Como acontecem as formas de negociação? De que forma elas estabelecem regras sociais nas situações de brincadeira?

Pensamos ser necessário esclarecer que não se tem a pretensão, nesta pesquisa, de defender verdades "absolutas" nem encontrar respostas "definitivas" para os questionamentos formulados. O objetivo é, ao contrário, buscar equacionar a problemática relacionada à brincadeira infantil desde uma perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento da criança pequena cujos fundamentos teóricos permanecem firmemente ancorados ao pensamento original de Lev Vygotsky (2003).

Vygotsky (2003, p.132) aguça-nos o pensamento, quando diz que: “uma criança não se comporta de forma puramente simbólica na brincadeira; ao invés disso, ela quer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age”. Dessa forma, a criança pode lidar, conhecer e exercer conhecimentos sobre si mesma, sobre o mundo e sobre o que está ao seu redor. Essas são algumas das muitas questões que surgem, quando o assunto é *brincadeira*. Para isso, começamos com uma visão geral e, ao mesmo tempo, simplificada do percurso histórico da brincadeira vinculada à educação da criança pequena⁹ e, depois, apresentamos as principais ideias de alguns autores e a perspectiva de Vygotsky sobre brincadeira para, então, poder explicitar qual é a nossa concepção de brincadeira.

2.1. Educação dos pequenos e brincadeira

Para pensar a brincadeira como uma atividade que ocorre no contexto de educação das crianças pequenas, cabe, antes, estabelecer uma relação entre esse período do educar e a brincadeira. Podemos começar essa discussão revendo um pouco do percurso histórico da ligação dos dois processos: “*educação dos pequenos*” e “*brincadeira*”. Temos a ideia do “educar brincando” desde o século IV a.C., quando Platão (427-347 a.C.) afirmou que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos e Aristóteles (384-322 a.C.) comparou o jogo à felicidade e à virtude. A palavra jogo significa diversão, brincadeira, lúdico e origina-se do

⁹ O termo “crianças pequenas” é utilizado no sentido de entender a criança na faixa etária compreendida entre três e cinco anos.

vocábulo latino *ludus*. Percebemos a brincadeira, neste contexto inicial, como um elemento que sempre esteve presente na vida dos sujeitos, desde os tempos primitivos até os dias atuais, sendo notória a importância dessa brincadeira e sua participação como uma atividade essencial na infância. Com o Cristianismo, até o século XIV, os jogos foram banidos da educação por se presumir uma ligação com os jogos de azar. Um dos precursores da ludicidade foi Montaigne (1533-1592), pois considerava importante a educação global do sujeito e ressaltava que os processos, que hoje denominamos ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil, aconteciam a partir da curiosidade da criança e da percepção do mundo ao seu redor. Na Companhia de Jesus¹⁰, vimos, com Inácio de Loyola, a importância da utilização do jogo na educação como âncora para o ensino.

Alguns teóricos, como Ariès (1981), Postman (1999), entre outros, apontam o século XVI como o que propiciou um contexto fértil quando surgiu o jogo educativo, porque, naquele período, os humanistas perceberam a importância dos jogos e colocaram-nos em prática nos colégios jesuítas, porém de forma disciplinada, transformando-os em práticas educativas para a aprendizagem de ortografia e de gramática.

Ariès (1981, p.65) afirma em relação aos jogos que:

os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-los ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim, disciplinados os jogos, reconhecidos como bons, foram admitidos, recomendados e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos.

Teóricos dessa época, como Rabelais (in: Almeida, 2003, p.21), considerado um dos precursores dos novos métodos ativos da educação, ressaltaram a importância do processo lúdico na educação das crianças pequenas. Rabelais anunciava, ainda no século XVI, dizendo: “Ensina-lhes por meio de jogos. Os jogos de cartas e fichas servem para o ensino da geometria e da

10 Companhia de Jesus (em latin *Iesu*, S. J.) cujos membros são conhecidos como jesuítas, é uma ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados pelo basco Inigo López de Loyola, conhecido, posteriormente, como Inácio de Loyola. Hoje, a Companhia é conhecida por seu trabalho missionário e educacional.

aritmética”. No entanto, Ariès (1981, p.78) esclarece que havia ausência de reservas¹¹ diante das crianças, pois era hábito associá-las às brincadeiras que giravam em torno de temas como a sexualidade, por exemplo. As crianças misturavam-se aos adultos e assistiam a seus espetáculos, participavam de festas e situações “corriqueiras”. O relato do Pe. de Dainville, historiador dos jesuítas e da pedagogia humanista constatava que: “o respeito devido às crianças era então (séc. XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo” (Áries, p.77). Por outro lado, para Boto (2002, p.16), a representação de criança, nos dizeres de Erasmo¹², era a partir do “caráter incompleto da condição infantil” comparando-o em relação ao desejo de chegar à fase adulta. Ele diz-nos que a

criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social.

Não havia nesse período, por parte dos adultos, padrões ou técnicas de doutrinação, de treinamento, de educação que fossem capazes de “adestrar” uma criança na condição de ser controlada. Os intelectuais da Renascença, segundo Boto (2002, p.17), tinham como propósito delinear ou produzir roteiros de civilidade com o objetivo de dirigir as ações dos familiares e dos educadores na

condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem nesse mundo. A civilidade como programa pedagógico será fortalecida a partir do século XVI em consonância com um longo e progressivo processo de “privatização que caracteriza as sociedades ocidentais [...] inclui expectativas e práticas novas, produz espaços, objetivos, escritos até então desconhecidos, cria uma inédita consciência de si mesmo e dos outros”.(Chartier, 1991, p.165)

11 A expressão “ausência de reserva” aqui utilizada pelo autor trata da forma com a qual os adultos ignoravam as crianças diante das situações vivenciadas por elas.

12 Erasmo. **A civilidade pueril**. Lisboa: Estampa, 1978.

Nesse sentido, o espírito lúdico foi apropriado pelos jogos educativos, os quais, por sua vez, foram incorporados às propostas pedagógicas dos teóricos que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento pedagógico atual.

A partir do século XVII, essas concepções sofreram transformações. Para Ariès (1981, p.49), a infância inexistia, não sendo reconhecida pela sociedade como categoria diferenciada do gênero humano. O que ele sinaliza é que as brincadeiras infantis não se diferenciavam das brincadeiras dos adultos: as crianças e os adultos dividiam o mesmo espaço e praticavam as mesmas atividades lúdicas. Ainda, segundo esse autor, as brincadeiras infantis atingiam somente a primeira infância, pois a partir dos três ou quatro anos ela desaparecia. “A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos” (p.49). No entanto, as crianças, aos olhos dos teóricos desse período, representavam fragilidade e ingenuidade. Tinham que receber cuidados até a maturação física: “era como se o valor da educação começasse apenas com a aproximação da idade adulta” (Áries, 1981 p.77), que, nesse caso, iniciava aos sete anos. Essa era a idade que deviam ensinar às crianças modos e linguagens decentes.

Esse período inaugura o sentimento de infância¹³, melhor observado no início desse século, assim também como um novo sentimento que, segundo Ariès (1981, p.101), seria “o negativo do sentimento de infância a que chamavam de “paparicação”. Montaigne¹⁴ hostilizava essa paixão que dispensavam, principalmente, às crianças recém-nascidas e que se mantinham até a idade dos três anos. “Ele não admitia a ideia de se amar as crianças como passatempo, como se fossem macacos, nem de se achar graça em seus sapateados, brincadeiras e bobagens pueris”. Percebia que as atenções eram voltadas para as crianças e, de certa forma, ocupavam as pessoas ao seu redor. Eram sentimentos novos e que os moralistas e educadores da época partilhavam a aversão que Montaigne sustentava pela “paparicação”. Todavia, no final desse século, observou-se o abandono desse sentimento não apenas pelas pessoas “bem nascidas”, mas, sobretudo, pelo povo, pois segundo os pensadores da época, esse sentimento de “paparicação” tornava as

13 “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” ARIÈS, P. (1981, p.99).

14 Montaigne, *Essais*, II, 8. Citado por Philippe Ariès, 1981.

crianças, especialmente as pobres, mal-educadas. Surge, portanto, no final desse século, outro sentimento: “o apego à infância” que inspirou toda a educação até os dias atuais.

A escola, no século XVIII, dedicava-se essencialmente à educação e à formação da juventude. Mas, foi esse o século de Locke e Rousseau, principalmente no que diz respeito à criança. O pensador John Locke (1632-1704) preconizou a importância do jogo e salientou que essa atividade atuava como suporte da educação e dos exercícios. Percebe-se, até aqui, que a brincadeira está intimamente ligada à educação das crianças pequenas.

Brougère (2004, p.90) argumenta que a partir de Rousseau houve uma mudança profunda em relação à imagem de criança, de natureza e, em especial, da brincadeira. Passou-se a associar uma visão positiva às atividades espontâneas das crianças. Como Brougère (2004) bem observou:

de fato, devemos essa mudança de perspectiva à ruptura romântica. Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio – daí o papel delegado à recreação – e, na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta.

Rousseau trouxe influência intelectual significativa ao século XVIII – Iluminismo como é chamado – principalmente sobre a ideia de criança, ou seja, o pensar a criança.

Segundo Postman (1999 p.73):

A ideia de Rousseau foi a de que a vida intelectual e emocional da criança é importante, não porque devemos conhecê-la para ensinar e formar nossas crianças, mas porque a infância é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do “estado da natureza”.

A partir da concepção de “estado da natureza”, Brougère (2004, p.90-91) compreende que:

a criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade. A criança que está próxima do poeta, do artista exprime um conhecimento imediato que o adulto terá dificuldades para encontrar.

E ele continua:

essa valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma reavaliação da brincadeira, que aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores.

Para Brougère (2004, p. 91), a brincadeira surge valorizada nesse contexto, apoiada num mito de que a criança é portadora de verdade. No entanto, “não foi esta a razão que colocou a brincadeira no centro da educação da criança pequena, mas a exaltação da naturalidade”. Nesse sentido, desenvolveu-se uma confiança quase que “absurda” na natureza. Logo, “a brincadeira é boa porque a natureza é pura, representada pela criança, é boa”. Em outras palavras “tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza”.

Teórico alemão do século XIX, Friederich Froebel (2001) afirmava que a criança quando deixada livre expressava melhor sua riqueza interior. Isso poderia ocorrer através de jogos e artes plásticas. Este autor entendida a brincadeira como o auge do desenvolvimento humano na infância, pois ela representa a manifestação espontânea do interno, uma questão importante e de profunda significância. Froebel (in: Brougère, 2004, p.92), impregnado dessas ideias e diante de um cenário propício à valorização da brincadeira, investiu seus esforços num sistema de educação pré-escolar para crianças pequenas. Para esse autor a

[...] brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil nessa idade, porque ela é a manifestação livre e espontânea do interior, a manifestação do interior exigida pelo próprio interior [...].

A partir desse contexto, no início do século XX, há um movimento que sinaliza a ênfase na educação dos pequenos e o valor da aprendizagem aparece outorgado à brincadeira. Alguns teóricos, como Claparède, Stanley Hall, citados por Brougère (2004, p.96), acreditavam que a valorização da brincadeira conduzida pela natureza era o meio principal de educação. A criança, como sujeito de direitos, esteve em evidência durante o século XX, e a brincadeira, nessa perspectiva, passou a ser vista como parte do processo de desenvolvimento, interação e

socialização da criança. As concepções interacionistas levam em consideração o sujeito, o ambiente e suas relações. Nessa direção, segundo Heywood (2004, p.21), alguns pensadores como Jerome Kagan¹⁵ postulam a ideia de que a experiência é tão importante quanto a biologia, certamente, porque a biologia cumpre um papel determinante no desenvolvimento psicológico e físico da criança pequena. Para Heywood (idem):

qualquer ideia a respeito de uma criança puramente “natural” se torna difícil de sustentar uma vez que se compreenda que as crianças se adaptam prontamente a seus ambientes, o produto de forças históricas, geográficas, econômicas e culturais diversificadas.

O percurso até aqui, ainda que incompleto, permite-nos refletir e perceber que, como afirma Brougère (2004, p.97)

precisamos fundamentar o interesse da brincadeira em outra coisa além de palavras favoráveis ou mitos, precisamos tentar saber quais as possibilidades da brincadeira. É preciso, portanto, partir de uma análise dos aspectos específicos da brincadeira, tal como é vivenciada pela criança.

2.2 Brincadeira: *acolhimento e inquietação*

Puxando o fio/desvio de nossa trajetória e balizados nos dizeres de Vygotsky (1987, 2003, 2005); Leontiev (1994), Elkonin (1998), Brougère (1997, 1998, 2004); Rossetti-Ferreira e cols. (2004); Corsaro (2005, 2007); Ferreira (2004); Borba (2005, 2006, 2007, 2008); Oliveira, Z.R. (2005, 2008); Lopes (2005, 2008); Sarmiento (2007); Vasconcellos, T. (2008b); Vasconcellos,

15 Kagan Jerome. **The Nature of The Child: Tenth Anniversary Edition** [SPECIAL EDITION] (Paperback), 2007.

V.M.R. (2008a); Oliveira, M. K. (2005), Rego (2008), entre outros, a brincadeira será apresentada numa perspectiva sócio-histórica. O ponto de partida está na concepção de homem como sujeito inserido num contexto social, histórico e cultural, e no desenvolvimento, quando este ocorre a partir de interações que esse sujeito estabelece ao longo de sua vida com diversos parceiros em práticas sociais concretas. Vamos explorar o termo/conceito brincadeira para situar e clarear o nosso objeto de estudo: a brincadeira de faz-de-conta, que será mais bem apresentado no próximo capítulo.

Segundo López (2008, pp. 21-22), é preciso, antes, tentar entender a distinção entre significado e sentido para podermos, depois, desenrolar as questões que se apresentam. Dessa forma, significado é “*convencional e medianamente estável*” e sentido “*é circunstância*”. *O significado de uma palavra invariavelmente é encontrado nos dicionários*. Enquanto que “para entendermos o sentido de uma palavra, é essencial considerarmos o campo de forças no qual essa palavra é posta em funcionamento”. Para Vygotsky (in: González Rey, 2004, p.59), o sentido não é um significado, mas uma formação, um sistema da psiquê do qual o significado é apenas uma de suas “zonas”, como fica claro na definição de sentido em *Pensamento e Linguagem*¹⁶. Tentaremos, assim, pensar o significado e sentido, para alguns teóricos, do conceito de brincadeira de uma maneira geral e, mais especificamente, na visão de educação das crianças pequenas.

Pensar, nesse caso, é entrar em contato com o que López (2008, p.22) chama de: “*campo de forças*”, isto é, o que existe “fora dos nossos conceitos e para o qual não temos nome, mas por isso mesmo é que pensar é entrar em contato com essas forças por meio de conceitos”. Para esse autor:

os conceitos não existem isoladamente. Gilles Deleuze e Felix Guatarri (1992) diriam que eles não são simples, mas sempre comportam outros conceitos. Ou seja, um conceito está formado por outros conceitos. Eles são como arquipélagos ou constelações, por isso, devem ser considerados por suas relações. Só se alcança o entendimento de um conceito, quando se descobre com quais outros conceitos ele se liga ou comunica. Por exemplo, se podemos afirmar – as crianças são o futuro – é porque o conceito de infância que estamos utilizando envolve uma dimensão temporal. Pensar um conceito é desenvolver aquilo que nele está implicado. Tornar explícito o que nele está implícito. (López 2008, p.22)

16 Ver VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Alguns autores, tais como Henriot, (1983, 1989), Brougère (1998), comentado por Maranhão (2007, p.31), apontam a necessidade de investigar a utilização da palavra *brincadeira* num contexto sócio-histórico em que se encontra e é empregada. A perspectiva sócio-histórica estuda os fenômenos humanos, em particular, o brincar, a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito. Vygotsky (1991), Leontiev (1994) e Elkonin (1998), representantes dessa perspectiva, definem brincadeira como mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Pois é na brincadeira que as crianças buscam compreender as relações existentes no mundo adulto e, juntamente com seus pares¹⁷, avaliam suas habilidades e comparam-nas umas com as outras. Dessa forma, as crianças vão se apropriando de códigos culturais e de papéis sociais¹⁸. Segundo Vygotsky (2003), é por meio da brincadeira que a criança vai se desenvolver individual e socialmente e, portanto, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social.

Nesse sentido, Borba (2007, p.12) bem define a brincadeira como aquela que:

[...] sempre foi uma atividade significativa na vida dos homens em diferentes épocas e lugares. Estudos históricos mostram que muitos jogos e brincadeiras da Europa medieval permanecem, ainda hoje, em muitas partes do mundo. A brincadeira é, portanto, uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. É, também, uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva. Como patrimônio e prática cultural, a brincadeira cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam.

Assim, as atividades das crianças estão impregnadas de cultura e são fruto das interações sociais delas com o outro e com o ambiente. Nesse sentido, a *brincadeira na educação das crianças pequenas* é entendida como um processo aprendido e não, como referido anteriormente

17 Aqui, entendemos a palavra “pares” a partir da definição de Corsaro (2005), não no sentido de duplas, mas sim de parceiros, de iguais – como em “pares do reino”. Ele utiliza em seus trabalhos a expressão “cultura do grupo de brinquedo”.

18 A ideia de papéis sociais, aqui neste estudo, atravessa a obra de Vygotsky, principal teórico que dá sustentação à concepção de desenvolvimento. Ele enfatiza que a natureza social do psiquismo humano está relacionada com o desenvolvimento do sujeito e com as práticas sociais gerais. Segundo Oliveira e cols. (2004, p.69): “o desafio de Vygotsky era responder como a criança domina os hábitos e as formas de comportamento, por exemplo, os métodos de: memorizar ou de raciocinar presentes em uma determinada cultura”.

em nossa revisão histórica, natural do ser humano. Compartilhar dessa concepção leva-nos a compreender o lugar que a brincadeira ocupa na educação, em especial, na educação dos pequenos, partimos da ideia de que essa atividade depende da cultura e das interações nas quais as crianças estão inseridas. Cultura e interações, aqui, reportaram-nos para o conceito de cultura abordado por Borba (2005, p.55) em sua tese “Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar”, como uma construção social, ou melhor, *ação social contextualizada* – termo utilizado por James, Jenks e Prout (1998) e citado pela autora. Esses autores sugerem que, talvez, o que veem chamando de culturas infantis possa existir

apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle, como é o caso dos pátios e parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos de ruas - espaços nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto. Para os autores, as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças. (p.55)

Para Borba (2005, p.55), as culturas infantis ou (*ação social contextualizada*) estão “situadas no tempo e no espaço, construídas coletivamente através da agência das crianças frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas”. A autora, apoiada em James, Prout e Jenks (1998), sinaliza a identificação das experiências sociais das crianças a partir do modo de vida da infância, visto que apresenta especificidades em relação às culturas dos adultos. Precisamos, antes, questionar-nos sobre a relação desse modo de vida com uma cultura infantil própria, que é produzida nas relações estabelecidas com as estruturas sociais nas quais as crianças estão inseridas e nas articulações que elas produzem com a cultura adulta.

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades. (Borba 2005, p.4)

Educação das crianças pequenas aqui é compreendida como espaço-tempo de convívio diário que propicia culturas infantis reconhecidas e produzidas pelas crianças e seus pares, sendo de fundamental importância para o seu desenvolvimento no que diz respeito à brincadeira. Nesses espaços, as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis. Como Borba (2005) bem observou:

[...] as crianças, ao partilharem os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, vão criando, conjuntamente, estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, criam e partilham com seus pares formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se, assim, um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si.

Corsaro (2007), em seu trabalho sobre o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo mais geral, sinalizou uma abordagem alternativa do conceito de socialização, que denominou de *reprodução interpretativa*. Para esse autor “as crianças não apenas contribuíam para sua própria socialização, mas criavam e participavam de suas próprias culturas de pares¹⁹”. Nesse sentido, podemos entender as crianças como sujeitos ativos que participam das rotinas culturais, que, de certa forma, são oferecidas/impostas no e pelo seu ambiente social, rotinas das quais elas se apropriam, reinterpretando seus elementos. Corsaro (1997, in: Borba, 2006) define esse processo criando a noção de *reprodução interpretativa* cuja compreensão se justifica através do significado dos dois termos:

19 O termo “cultura de pares”, empregado por Corsaro, compreende as crianças que produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto, as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia. Qualquer grupo de pares particular (que é um grupo coletivo de crianças que produz culturas de pares locais) representará uma geração particular num período histórico particular. Portanto, Corsaro define cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.

[...] interpretativa, escolhido para apreender *os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade; e reprodução*, cuja ênfase principal é a *idéia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança* (p.18), a partir de uma dinâmica na qual simultaneamente as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas.

É no ato de brincar que a criança tem a oportunidade de se desenvolver, descobrir, inventar, exercitar e aprender com o outro. A brincadeira estimula a curiosidade, a iniciativa, a autoconfiança e a internalização de valores, proporciona um conhecimento mais expressivo. Nesse sentido, para Brougère (2004, p.97) “a brincadeira é um processo de realizações interindividuais, portanto, de cultura”.

A criança e seus pares na brincadeira evoluem em um processo dialético que intervém no desenvolvimento infantil. Ferreira (2004, p. 201) sugere que, para que as crianças brinquem, é necessário que haja uma condição inicial, porque

esta dimensão social revelada da ordem da decisão e da negociação coletivas, constitutivas dos acordos essenciais ao brincar com outros a que se entregam as crianças, torna o brincar uma das atividades incontornáveis, quando se pretende observar e compreender a construção social, de ordens sociais *na educação das crianças pequenas*. (Grifo nosso)

A autora afirma, ainda, que muitas brincadeiras das crianças pequenas, num primeiro momento, requerem e implicam um

[...] envolvimento mútuo, ou seja, para que as ações comuns sejam bem sucedidas, cada um dos participantes envolvidos na interação deverá apresentar uma performance de acordo com e em resposta à do outro, experimentando-se indiretamente a partir do ponto de vista e das respostas dos outros membros do mesmo grupo social.

A brincadeira é típica da infância, ou seja, é uma dinâmica essencial ao ser humano e é brincando que a criança vai entendendo dialeticamente e respondendo aos conflitos pessoais para se apropriar “par e passo a construção social das suas realidades em ação” (Ferreira, 2004, p.200). Logo, não podemos conceber a criança pequena sem brincadeira, sem espaço lúdico. Conforme Borba (2007, p.13), é importante que se organize o cotidiano de educação da criança pequena, de forma que possa garantir a brincadeira como atividade significativa, inseparável do processo de construção de conhecimentos, comunicação e interações sociais. Para essa autora, compreender as ações para brincar, na educação das crianças pequenas, perpassa, antes, pela compreensão de organização dos espaços.

Uma ação importante é a organização dos espaços de forma a disponibilizar brinquedos e materiais para as crianças, oferecendo diferentes possibilidades de interação e de significados. Os espaços de educação infantil devem ser alegres, aconchegantes e acolhedores, de forma a apoiar os movimentos e as relações sociais das crianças, incentivando sua autoria e autonomia na formação de grupos e construção de suas brincadeiras. Desse modo, é necessário que estimulem suas capacidades de imaginar e de criar diferentes cenários, narrativas, situações, papéis e construções. (Borba, 2007, p.13)

Segundo Lopes (2005), o espaço é muito mais interação coletiva no sentido de constituição do próprio espaço, visto que espaço, aqui, é entendido como um artefato cultural. A percepção espacial é cultural porque ela depende dos contatos que as crianças têm com os seus representantes, na medida em que esse processo é sempre mediado por outras pessoas. Assim como nós temos interações sociais que nos constituem como sujeitos – numa leitura bakhtiniana – também temos uma singularidade espacial. Nesse sentido, para esse autor, *espaço é algo construído culturalmente*. Afinal, ao mesmo tempo em que somos sujeitos singulares que vivem num espaço coletivo, compartilhamos os espaços coletivos em relação aos espaços em que nós vivemos. A totalidade de espaço²⁰ é possível, quando ela é mediada pelos outros. Desta forma,

20 Milton Santos (1996), na sua obra “*Metamorfose do espaço habitado*”, caracteriza o conceito de totalidade como o espaço, muito mais amplo que engloba a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. Entende território como uma abordagem política, isto é, território passa a ser formado no desenrolar da História, com a apropriação humana de um conjunto natural pré-existente realçando a importância dos aspectos sociais, econômicos e culturais entrelaçados aos diversos momentos históricos. O autor alerta-nos para não confundirmos o espaço com o território.

parafraseando de Borba (2007): ao organizarmos os espaços de brincadeira para a criança na educação infantil, estaremos contribuindo para que ela se aproprie desses espaços e, ao mesmo tempo estaremos propiciando a liberdade para imaginar e criar em diferentes cenários, produzir narrativas, situações, papéis e construções na brincadeira.

Vygotsky (1991, in: Lopes 2005, p.35) possivelmente concordaria com essa

perspectiva, ao demonstrar que os seres humanos apresentam uma relação mediada com o ambiente em que vivem a partir da internalização de signos de seu entorno que serão gradativamente arranjados em sistema simbólico interno.

É dessa forma, ainda segundo Lopes (2005, p.35), que os sujeitos vão

estruturando uma percepção e um conhecimento de mundo, o que torna possível a nossa operação mental sobre o mesmo. É a elaboração de processos psicológicos superiores, típicos da espécie humana.

Portanto, para esse autor:

a noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserida. Assim, apresenta um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existiria para as pessoas.

Nesse sentido, podemos considerar a brincadeira uma atividade principal da infância, principalmente pela sua participação no desenvolvimento infantil. Vygotsky (2003) ressalta que a

Ele nomeia território como configuração territorial e define-o como o todo. Quanto ao espaço, é conceituado como a totalidade verdadeira, semelhante a um matrimônio entre a configuração territorial, a paisagem e a sociedade. Para esse autor: podem as formas, durante muito tempo, permanecer as mesmas, mas como a sociedade está sempre em movimento, a mesma paisagem, a mesma configuração territorial, nos oferecem, no transcurso histórico, espaços diferentes. (SANTOS, 1996, p. 77.)

brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal²¹ que proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Esse conceito será abordado com maiores detalhes no próximo capítulo. Vygotsky afirma, ainda, que a brincadeira é “imaginação em ação”, ou ainda, uma situação imaginária criada pela criança, na qual ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade.

Elkonin (1998) e Leontiev (1994) concordam com Vygotsky (1991), quando ele aponta que a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade, e argumentam que, durante a brincadeira, ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para esses autores, a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Brougère (1997, In: Meyer 2007 p.39) amplia essa perspectiva dizendo que a brincadeira humana acontece num contexto social e cultural, ou seja, em um espaço de apropriação e de reelaboração da cultura pela criança. Esta, desde seu nascimento, está inserida num contexto social e seu comportamento está “*impregnado por essa imersão*” que, segundo o autor, é inevitável. Ele complementa, dizendo que:

a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela [*criança*] vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe. [...] É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. (p.98)

Leontiev (1994) complementa estas ideias, quando diz que, na brincadeira, a criança descobre as relações existentes entre os homens e que essa atividade muda conforme a idade da

21 Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p.97.)

criança. Portanto, na brincadeira, o desenvolvimento infantil está se processando (Vygotsky, 1991; Friedmann, 1996; Brougère, 1998).

Para um elenco de autores, como Bomtempo e cols. (1986); Friedmann (1996); Negrine (1994); Kishimoto (1999); Alves (2001) e Vasconcellos (2008), a brincadeira é definida como uma atividade livre, reforçando a ideia de que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Para Bomtempo e cols. (1986), a brincadeira é uma atividade espontânea que proporciona à criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Friedmann (1996) conclui que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada. Para Kishimoto (1999), a brincadeira tem prioridade para crianças, pois proporciona a elas possibilidades em ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos. Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo. Vasconcellos (2008b) enfatiza que a brincadeira apresenta variados aspectos, dentre eles a autora destaca o caráter não produtivo, ou seja, aquele que implica algo gratuito e, que de certa forma, demanda na ordem do prazer de romper com o real e fingir situações implicando o outro na brincadeira.

Brincar não produz! O que não significa que não haja produção de linguagem, conhecimento, subjetividade na brincadeira. O que não existe é a obrigatoriedade com a produção e é isso que se difere profundamente do trabalho. Brinca-se para brincar, simplesmente. E, como não existe um resultado a ser atingido, a brincadeira se caracteriza por sua flexibilidade. Todas as fórmulas de brincar podem ser consensualmente transformadas no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam. Dessa característica deduz-se a próxima – o brincar é eletivo. Ninguém pode obrigar ninguém a brincar. É um processo que só tem lugar se for de livre escolha e se puder ser exercido sob o controle dos próprios sujeitos. (Vasconcellos, 2008b, p.115.)

Diferentemente do que foi visto até aqui – a brincadeira associada às crianças, aliás, uma atividade típica da infância – agora a brincadeira vai ser vista na ótica do adulto.

Vasconcellos (2008b) instiga-nos a pensarmos a brincadeira a partir do lugar que ela assume, não somente entre os adultos, mas, sobretudo entre as crianças, ou seja, faz-nos pensar a necessidade que os sujeitos têm de recuperar a brincadeira pelo papel que ela tem assumido em

nossas vidas. Nós brincamos, não porque somos crianças, mas porque somos humanos e essa é uma forma, uma escolha, um modo de relação com as pessoas, com as coisas, com a vida e com o desenvolvimento do sujeito enquanto ser humano num contexto sócio-histórico. Dessa forma, Vasconcellos (2008b) define a brincadeira num sentido de precariedade²² em que ela se vincula à questão de não ser produtiva, bastando-se em si mesma. Porque a brincadeira não está garantida, ela não tem início, meio e fim, isto é, ela é uma atividade que demanda situações não garantidas. Desse modo, ela não pode ser prevista, elaborada, antes de começar. Ela caminha e vai se configurando na ação e não se sabe como vai terminar e nem como começou. É nesse sentido que a autora nos diz que a brincadeira é precária e não é garantida, porque se sabe quando começa, mas não se sabe quando termina e quais caminhos ela deve tomar. Gratuita num sentido de que brincar não produz. A brincadeira não é produtiva e, ao final, temos uma atividade que basta em si mesma. E Vasconcellos (2008b) conclui: “brincamos porque é divertido, é gratuito”.

A partir das perspectivas apontadas, percebemos que a brincadeira, simbólica ou envolvendo regras, não demonstra ter, apenas, caráter de diversão ou passatempo. É através dela que a criança, provavelmente de maneira não intencional, alcança aspectos relevantes que contribuem tanto para o seu desenvolvimento individual, quanto social, como vimos nas vozes dos autores citados. Além disso, a brincadeira é uma grande fonte de comunicação: mesmo na brincadeira solitária, a criança, através do faz-de-conta, imagina falar com alguém ou com os seus próprios brinquedos.

2.3. Para concluir

Na educação de crianças pequenas, pensar que as brincadeiras são atividades importantes para o seu desenvolvimento é entender que é na brincadeira que a criança vai, aos poucos, se liberando das impressões mais imediatas para agir sobre a realidade a partir dos significados e das ideias. A brincadeira, portanto, permite à criança, além da emancipação das imposições da situação imediata, a ação voltada para o pensamento. As brincadeiras propostas na educação dos

²² Para Vasconcellos (2008b, p.111), a brincadeira é uma atividade precária por se equilibrar numa linha tênue, isto é: “A estruturação de regras cada vez mais complexas é resultante da necessidade de prevenir a precariedade do brincar”, que, nesse sentido, é uma atividade sempre incompleta.

pequenos ainda nos deixam muitas indagações, quando se pretende discutir e ampliar o conceito de brincadeira e a influência dessa atividade na estruturação e funcionamento cognitivos, emocionais e de emancipação para essa faixa etária no espaço de educação. Desse modo, pensamos em propiciar uma reflexão sobre a educação das crianças pequenas e a brincadeira, a partir da incorporação da brincadeira nos espaços-tempos, contribuindo para pensarmos o desenvolvimento e a aprendizagem para a ampliação da rede de significados construídos pelas crianças.

Finalmente, apresentaremos como possibilidade de estudo uma concepção de brincadeira que nos permitirá compreender o seu papel, mais especificamente, o papel da brincadeira de faz-de-conta. Através do fluxo interativo promovido pela brincadeira, constroem-se e estruturam-se as relações sociais entre a criança e seus pares. É nesse sentido, que acontece a brincadeira, pois nesse momento em que ela acontece, ela propicia um processo de ressignificação no qual os sentidos atribuídos pelas crianças aos brinquedos desviam-se do seu habitual. É nessa dinâmica de interação que as crianças estabelecem a brincadeira, personagens e papéis encenados e, é dessa forma, que elas criam muito mais que repetem. Então, nas brincadeiras as crianças têm possibilidades de manipular, transformar e dar novos significados às ações ultrapassando o real através da imaginação. Ao brincarem, segundo Brougère (2004, p.98), as crianças aprendem a compreender e a dominar essa atividade para, em seguida, produzir situações específicas, diferentemente de outras situações. Para esse autor (2004, p.107):

a brincadeira pode tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas [...] essa abertura marca um dos aspectos essenciais das sociedades modernas, caracterizadas pela indeterminação do futuro de cada indivíduo. A eventualidade da brincadeira corresponde, intimamente, à imprevisibilidade de um futuro aberto.

Sem perder de vista que outras variáveis, como criatividade, invenção, valores, vínculos de amizade, também incidem sobre o processo imaginário no desenvolvimento infantil e na aprendizagem de conceitos sociais, destacamos e elegemos a brincadeira de faz-de-conta como ação no mundo, ou seja, um dos meios pelos quais a criança o realiza e nele age. Dessa forma, Ferreira (2004, p.199) enfatiza a brincadeira “como um recurso comunicativo, para participarem

na vida quotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significação às acções”.

Ao finalizar este capítulo, fica a reflexão sobre a ideia da brincadeira na educação das crianças pequenas. De uma forma geral, tentamos mostrar os acontecimentos essenciais referentes à brincadeira numa trajetória histórica. Na verdade, uma trajetória permeada por muitos desvios, mas, como qualquer ideia, especialmente uma de tamanha importância como essa, tem significado coisas diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes. Para tanto, é preciso conhecer mais sobre a educação de crianças pequenas num contexto de desenvolvimento infantil, para, então, entendê-las como sujeitos sociais que produzem cultura. E, sobretudo, propor uma opção política para a educação dessas crianças pequenas, de forma que se coloque a dimensão humana e a cultural em um lugar central nesse processo de formação. Borba (2008, p.89) diz-nos que esse processo de formação configura-se “como um lugar onde estas **crianças** podem viver a experiência de ser criança e de conhecer e transformar o mundo em que vivem”. (Grifo nosso)

A compreensão da brincadeira de faz-de-conta na perspectiva sócio-histórica, como bem trata as autoras: Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (2004, p.69), “pressupõe que o desenvolvimento ocorre a partir de interações que o sujeito estabelece ao longo de sua vida com parceiros diversos em práticas sociais concretas” e concluem ao afirmar que, nas diversas práticas sociais concretas e nas interações recíprocas, é que as crianças e seus pares mais experientes “constituem-se reciprocamente como sujeitos, no processo de negociar significados de eventos, coisas, pessoas, lugares, sentimentos”.

Fizemos um panorama das diferentes formas de se conceber a brincadeira, inclusive a brincadeira ligada à cultura. No próximo capítulo, veremos a brincadeira de faz-de-conta numa perspectiva sócio-histórica e destacaremos o papel dessa atividade lúdica no desenvolvimento das crianças pequenas como citado anteriormente. É nesse sentido, sobretudo, que Borba (2005, p.140) chama a atenção para brincadeira, pois essa propicia a criança assumir papéis adultos transpondo para brincadeira de faz-de-conta situações familiares e profissionais. Ainda que isso não signifique pensarmos que a brincadeira de faz-de-conta deva ser vista como aprendizagem

para a vida adulta e para o trabalho. A autora destaca a observação de Caillois²³ (1958) quando nos diz que:

A criança que brinca de cavalinho ou de trem não está se preparando para se tornar um mecânico, nem tampouco uma cozinheira, aquela que brinca com panelinhas e “comidinhas” de faz-de-conta. Ou um banqueiro, aquele que brinca com a caixa-registradora e notas de dinheiro. O jogo não prepara para uma profissão, ele apenas introduz a vida no seu conjunto enriquecendo as capacidades de a criança ultrapassar obstáculos e enfrentar dificuldades. (p.19).

23 CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes; le masque et le vertige*. Paris: Gallimard, 1958. Autor citado por Borba (2005) em sua tese de doutoramento.

III - RESSIGNIFICANDO PAPÉIS: *BRINCANDO COM A BRINCADEIRA*

Agora, eu estou esticando como o maior telescópio que nunca houve! Adeus, meus pezinhos! Quando ela olhou para baixo, seus pés pareceram-lhe já quase fora do seu campo de visão, tão distantes estavam.

Oh! Meus pobres pezinhos, quem é que vai colocar seus sapatos e meias para vocês, queridos? Eu tenho certeza que eu não seria capaz! Eu estou muito longe para preocupar-me com vocês: vocês, agora, têm que se virar o melhor que puderem... mas eu preciso ser boa para eles, pensou Alice, ou eles podem não me levar para onde eu quiser! Deixe-me ver... Eu vou dar para eles um par de botinas todo Natal.

Alice começou, então, a planejar consigo mesma como faria isso. As botinas poderão ir pelo correio, pensou, e como vai ser engraçado mandar presentes para os seus próprios pés! E como o endereço vai parecer maluco!

Ilustríssimo pé direito da Alice
Tapete Felpudo
Perto da Lareira
(Com amor Alice)

Lewis Carroll
Tradução: Clélia Ramos

Na transcrição que abre este capítulo, a menina Alice diverte-se com o crescimento dos pés e, à proporção que eles cresciam, era para ela quase impossível visualizá-los. Logo, quem calçaria as meias e os sapatos? Eles teriam que se virar sozinhos, mas, se eles não a levassem para onde ela quisesse? Tal situação gerou a necessidade de imaginar uma solução. A situação redesenhada por Alice, pelo crescimento dos pés, mostra-nos como aquela verte e subverte na sua ótica transformando-se em momento de diversão. Corsaro (2005) diz-nos que: *o jogo de papéis passa a ser sobre “brincar com a brincadeira”*.

Neste capítulo, nosso propósito é apresentar a brincadeira de faz-de-conta e as dimensões teóricas que dela suscitam, discutindo o papel²⁴ e a influência dessa atividade no desenvolvimento da criança pequena. O percurso teórico que fizemos para pesquisar a brincadeira de faz-de-conta no contexto de educação infantil surgiu da necessidade de compreender seu papel quando inserida em espaços/tempos educacionais organizados para crianças pequenas, possibilitando o desenvolvimento dessas crianças.

24 A noção de papel aqui é entendida, segundo Oliveira (2004, p. 70), a partir da obra de Vygotsky em duas formas: como modelo de desempenho a ser tomado por imitação e como recurso de desenvolvimento, mediador básico da relação sujeito-mundo.

Fundamentamos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos de Vygotsky que destaca a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade infantil que demonstra ter claras relações com o desenvolvimento das crianças pequenas. E ainda, na teoria sócio-histórica, por entendermos a importância das relações entre as construções culturais que são constituídas no desenvolvimento humano com base nas trocas sociais.

Avançar no estudo da brincadeira de faz-de-conta demandava tornar seu estudo mais sistemático. Portanto, como recurso metodológico, recorreremos à análise de situações interativas e mediadas as quais foram registradas mediante videogravação. Optamos, aqui, pelo termo *cena* no sentido utilizado por Japiassu (2008, p. 45), “módulos dramáticos”, mas nesse caso sem fim em si mesmo. Já a palavra *drama*, oriunda da língua grega, quer dizer ação, ou seja, “eu faço, eu luto” (Slade, 1978, p. 18 –in: Japiassu, 2008, p. 25).

A brincadeira de faz-de-conta merece atenção, nos campos da Educação, Psicologia, Sociologia da infância e tantos outros. Entendemos que essa atividade lúdica pode ser incorporada ao processo educacional no qual as crianças pequenas estão inseridas e, portanto, promover desenvolvimento desse grupo cujas possibilidades emergem num espaço propício à ressignificação de papéis e aos embates e conflitos. Pois, é na brincadeira de faz-de-conta, como aponta Walter Benjamin (2005), que percebemos emergir *um campo fértil de experiência da semelhança*. Nesse sentido, justifica-se a escolha do nosso objeto de estudo – brincadeira de faz-de-conta – por referir-se à brincadeira na qual a criança experimenta papéis sociais do seu meio cultural (pai, mãe, filho, motorista de ônibus, por exemplo) agindo “como se fosse” o personagem que deseja ser, porém de modo ressignificado.

Pensar a brincadeira de faz-de-conta neste estudo resultou numa reflexão que valoriza o caráter livre, exploratório, prazeroso e sem fim em si mesmo, dessa ação. A brincadeira é apontada por muitos teóricos como uma atividade de caráter lúdico na infância que possibilita a constituição dos sujeitos participantes na condução de suas vidas e na construção da sociedade na qual estão inseridos, bem como propicia o desenvolvimento dos pequenos. Nesse sentido, muito nos auxiliou a tese de doutoramento da Prof^a. Angela M. Borba, “Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar”. Essa autora, partindo dos pressupostos da sociologia da infância e dos estudos que vêm sendo realizados nesse campo sobre culturas infantis, traz-nos as vozes das crianças incluídas não apenas no processo interativo-reflexivo da pesquisa de campo, como também no processo interativo de análise das observações realizadas. A autora empreende um

esforço teórico, cuja ideia é ampliar o conceito de cultura de infância que identifica e clarifica a criança e seus pares nas suas formas de pensar, sentir e fazer, ao mesmo tempo em que dialoga com formuladores recentes da sociologia da infância, como os pesquisadores e estudiosos do assunto: Brougère (1994, 1998, 2000), Corsaro (2005), Sarmiento (2007) e tantos outros não menos importantes e, ainda, sem dispensar uma atenção especial à leitura referencial proposta por Vygotsky (2003) e pela psicologia moderna russa. O contato com Borba (2005) tanto nos estimulou a observar as posturas, as falas e a expressão das crianças, ao representarem papéis na brincadeira de faz-de-conta, como nos permitiu entender o processo na produção simbólica da dinâmica da brincadeira. Existem diversas áreas do conhecimento que se ocupam do brincar, de brincadeiras e de jogos, mesmo indiretamente, como a Filosofia, Antropologia e a Sociologia, quando tratam do ser humano, da cultura e dos fenômenos sociais ou da Pedagogia, quando organiza o sistema educativo. Nossa pesquisa direciona um olhar mais específico para o que acontece na brincadeira de faz-de-conta cujo objetivo é examinar o seu papel no desenvolvimento da criança pequena. Na medida em que esta pesquisa usa noções da Psicologia sócio-histórica de Vygotsky e da Sociologia da infância, nossas reflexões inserem-se no interior dessas ciências, mas dialogaremos com as demais áreas, quando for necessário. O fato de situarmos a área de conhecimento da pesquisa não implica uma única direção, pois são muitas as abordagens teóricas que tratam a brincadeira de faz-de-conta.

Percebemos que não há unanimidade para definições do termo faz-de-conta, ou seja, não há uma terminologia unificada e consensual para designá-la, tampouco para o papel dessa atividade no desenvolvimento da criança pequena (Oliveira 1999, in: Japiassu, 2007). Termos e expressões como "jogo infantil" (Freud), "jogo simbólico" (Piaget), "brinquedo" (Vygotsky), "jogo de papéis ou protagonizado" (Elkonin), "jogos subjetivos ou de enredo" (Leontiev), "jogo dramático" (Peter Slade), "dramatização de papéis" (Corsaro), "fantasia do real" (Sarmiento) e, até mesmo, "teatro infantil" têm sido utilizados, indistintamente, para se referirem às ações representacionais lúdicas de natureza dramática da criança às quais esses autores recorrem para fazer referência à brincadeira de faz-de-conta.

Apesar de optarmos por uma abordagem que atenda uma concepção acerca do sujeito, do seu desenvolvimento e dos processos que envolvem o mesmo, novamente pontuamos que não significa que nossa opção seja o único caminho. Nesse sentido, adotamos como base teórica o referencial sócio-histórico compreendido a partir de Lev Semyonovitch Vygotsky e suas

reflexões sobre a teoria social e os processos psicológicos, entrelaçando as dimensões culturais, históricas e semióticas presentes na constituição do sujeito. Estabelecemos diálogos entre este e muitos outros teóricos, como sinalizado no primeiro capítulo.

Ao longo desse capítulo, poderá ser observado que alguns autores empregam termos diferentes, como jogos de papéis, jogos dramáticos, jogos simbólicos, brincadeira de dramatização de papéis, entre outros. Oliveira (1999, in: por Japiassu, 2007), esclarece que:

a profusão de significados atribuídos aos termos já mencionados, quer dizer, os diferentes sentidos dos quais eles são investidos em função do uso contextualizado, cultural, ou no seio da lógica interna das teias e redes teóricas que lhes conferem significação específica (Oliveira & Oliveira, 1999), torna difícil - cansativa, eu diria - a tarefa de descobrir a quê, de fato, eles se referem.

De uma forma geral, a partir de Vygotsky (2003), entendemos a brincadeira de faz-de-conta como um processo construído sócio-historicamente pelo sujeito, que se modifica em função do meio cultural e da época em que ele vive, possibilitando-lhe adquirir elementos imprescindíveis para a compreensão da realidade da qual faz parte. Conforme discutirmos o conceito em questão num processo dialógico e analisarmos as situações ocorridas na brincadeira de faz-de-conta, iremos clarear as especificidades do nosso objeto de pesquisa, explorando as questões que permeiam este estudo. Qual o papel da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento das crianças pequenas? Como ocorre a apropriação de papéis, de situações de negociação e resolução de conflitos, dos eventos no contexto de brincadeira de faz-de-conta? E, ainda, qual a influência desta brincadeira no desenvolvimento posterior das crianças pequenas?

A noção de brincadeira de faz-de-conta que fundamenta esta pesquisa vincula-se aos pressupostos de Vygotsky (2003), como citado anteriormente, assim como encontramos ressonância em Leontiev (1998) e Elkonin (1998). Para esses teóricos, a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal da criança. Quando falam da atividade como sendo a “principal”, não significa, necessariamente, que é uma atividade que possa ocupar a maior parte do tempo de uma criança ou que é habitualmente encontrada em dado nível de desenvolvimento. É uma atividade na qual as interações entre as crianças desenvolvem-se nas ações e, nesse movimento,

ocorrem as mais importantes mudanças permitindo a transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento, como citado no capítulo anterior.

Vygotsky, Leontiev e Elkonin investigaram o jogo, isto é, a brincadeira de faz-de-conta, sob a perspectiva sócio-histórica. Compartilharam de uma mesma concepção de brincadeira, distinguindo-se unicamente pelo termo que utilizam para se referir ao jogo de interpretação de papéis característicos na infância, neste caso, a brincadeira de faz-de-conta. Vygotsky utiliza o termo brinquedo, Leontiev utiliza a expressão “jogos subjetivos ou de enredo” e Elkonin trata de “jogos protagonizados”. Os três teóricos caminham numa direção: a criança, na brincadeira de faz-de-conta, desenvolve operações psíquicas que, no decorrer do processo, são alteradas e, de forma radical, alteram, também, a posição da criança em face ao mundo circundante.

3.1. Assim não brinco mais... Finge que é de mentirinha!

Orientamos nosso olhar para desvelar duas dimensões teóricas: (i) compreendermos que o real na brincadeira de faz-de-conta fica subordinado à imaginação; (ii) percebermos a brincadeira de faz-de-conta como um processo rico em significados e promotor de desenvolvimento.

A primeira dimensão teórica leva-nos à compreensão de que na brincadeira de faz-de-conta o real fica subordinado à imaginação e, dessa forma, autoriza as crianças e seus pares a dissociarem o concreto do abstrato, ressignificando suas ações.

Para Vygotsky (2003), a brincadeira de faz-de-conta permite à criança assumir papéis sociais e possibilita, também, novas formas de entendimento do real, do vivenciado no seu cotidiano. Na verdade, a criança lida com os objetos não apenas em função do que percebe, mas também do que deseja ou necessita.

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. (...) A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (Vygotsky, 2003, p. 127)

Compreendendo a brincadeira de faz-de-conta como uma situação imaginária, percebemos que a criança transita entre o real e o imaginário e age no mundo imaginário através de situações definidas pelo significado estabelecido pela brincadeira, como – pegar o ônibus com a família, pagar a passagem e entregar o dinheiro ao trocador – e não necessariamente, segundo Oliveira, (2005, p. 66) pelos elementos reais concretamente presentes. Ao pagar a passagem com cartões de papelão como se fosse dinheiro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado em questão – a ideia de “dinheiro real” – e não como objeto concreto que tem nas mãos. O dinheiro de papelão serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Dessa forma, podemos entender que, assim como o adulto, a criança, no futuro, desvincular-se-á das situações concretas e dará um passo importante nessa dinâmica de transição entre a ação com objetos concretos e suas ações com significados.

Para Sarmento (2003, p. 11), as brincadeiras são formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, cuja comunicação intrageracional foge da intervenção adulta. O autor aponta o “jogo simbólico”, isto é, a brincadeira de faz-de-conta como forma de expressão da cultura lúdica da infância, associada à outra característica inerente às culturas da infância: a fantasia do real presente no mundo de faz-de-conta. A fantasia está situada entre o que é verdadeiro e o que é imaginário. Sarmento afirma que a “dimensão fantasista²⁵ presente no jogo simbólico das crianças permite que elas explorem as suas contradições e possibilidades” no mundo de faz-de-conta, as crianças simultaneamente “navegam entre dois mundos”. Ambos, mundo real e mundo imaginário, confundem-se estrategicamente para que a brincadeira realmente valha a pena. Ainda ressalta que o “mundo de faz-de-conta é uma expressão que não capta completamente o modo como as crianças introjetam o real nas suas brincadeiras, através de personagens ou situações” (p. 12). E complementa, citando Walter Benjamin (1992a e 1992b), que “as crianças representam o mundo inteiro num instante e condensam um tesouro numa gaveta onde guardam os restos com que brincam”. O que Sarmento quer dizer, na verdade, apoiado em Harris (2002, p. 226), é que as crianças são realmente competentes e capazes, tanto de “imaginar a transformação do mundo físico de forma disciplinada e coerente, quanto de imaginar uma panóplia de sensações, necessidades e de emoções dissociadas da realidade envolvente”. Da mesma forma pensa Brougère (1997, p. 43), quando nos diz que:

25 Esta é a palavra usada pelo autor que remete à fantasia.

[...] a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. (...) A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular.

É o que nos permite distinguir na brincadeira de faz-de-conta o que é real do que não é. Sobretudo quando Brougère (1997, p. 99) afirma que, na brincadeira, a ocorrência de combinados e a compreensão de determinados sinais se torna imprescindível. Assim, para ele:

a brincadeira de *faz-de-conta* é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana. (Grifo nosso.)

Com efeito, o que Brougère (1997, p.98) quer dizer é que a brincadeira de faz-de-conta surge como que um sistema de sucessões de decisões e, nesse caso, apoiado em Bateson (1977), ele diz-nos que: [...] “a brincadeira só é possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes, de certo grau de metacomunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem, **então**, isto é uma brincadeira”. (Grifo nosso.)

Dessa forma, para que a brincadeira tenha continuidade e siga seu fluxo é preciso que os parceiros entrem num acordo, isto é, façam negociações sobre as modalidades de sua comunicação e indiquem – é o conteúdo dessa metacomunicação – que se trata de uma brincadeira. Portanto, quando Brougère diz que a brincadeira de faz-de-conta supõe uma comunicação específica, então, certamente, é, de fato, uma metacomunicação. E o autor explica que: “Essa metacomunicação transforma o valor de certos atos, para torná-las falsas aparências, atos que têm um sentido diferente daquele que poderíamos depreender à primeira vista” (p. 98).

A criança age de acordo com os significados culturais dos objetos e, com as relações sociais representadas em seu "fazer de conta" lúdico. Isso significa que as crianças e seus pares têm necessidade de atuar no faz-de-conta de forma que os significados emprestados aos objetos, a si mesma, aos seus pares e às suas ações sejam "verossímeis" à determinada matriz de

comportamento cultural, enfim, pareçam "verdadeiros". Assim, Vygotsky (2003, p. 124-125) diz-nos que:

a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.(...) Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo [na brincadeira de faz-de-conta], há regras - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras [assimilação deformante] é simplesmente incorreta. (Grifos nossos.)

A brincadeira de faz-de-conta possibilita situações entre a ação da criança com objetos concretos e ações delas com significados. No entanto, além de ser uma situação imaginária, a brincadeira de faz-de-conta é também uma atividade regida por regras. Nesse sentido, queremos dizer que, mesmo num contexto de “faz-de-conta”, há regras que, nesse caso, precisam ser seguidas, para que a atividade tenha continuidade. A brincadeira de casinha, por exemplo, precisa ter pai, mãe, filhos, eventualmente, tias, empregada ou até mesmo algum agregado²⁶. Assim, nas atividades que são desenvolvidas têm de haver uma correspondência pré-estabelecida com aquela que ocorre numa família real. Não é qualquer comportamento que é aceitável na brincadeira. São as regras na brincadeira de faz-de-conta que permitem às crianças comportarem-se de forma mais avançada do que aquela habitual de sua idade. Quando a criança brinca de casinha, por exemplo, ela exerce o papel de pai que, justamente, só existe porque há filhos. Para que isso aconteça, a criança precisa tomar como modelo o pai real que, segundo Oliveira (2005, p. 67), “a criança conhece e extrai dele um significado mais geral e abstrato para a categoria, que, nesse caso, é o pai”. A criança, ao brincar conforme as regras sociais, nesse caso de relações familiares, precisa se esforçar para exibir um comportamento semelhante ao do pai, “o que a impulsiona para além de seu comportamento como criança”. Ela, ao encenar a própria realidade, tenta exibir um comportamento típico de pai, utilizando as regras de conduta familiar que atuam nas relações familiares estabelecidas na brincadeira de faz-de-conta. Assim,

26 Aqui a expressão “agregado” trata de mais um componente que, eventualmente, possa fazer parte da brincadeira, como no caso de uma visita, ou até mesmo representando um personagem que venha compor uma necessidade exigida pelo enredo da brincadeira.

o que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. (Oliveira, *ibidem*.)

Japiassu (2007, p. 31) trata a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade que não dispensa o uso da imaginação, pois para ele essa atividade já contém em si mesma pelo menos uma regra.

Vygotsky (in: Nascimento, 2008, p. 98) afirma que imaginação é a base de toda atividade criadora, pois possibilita desenvolver a arte, a ciência e a técnica de forma que essas manifestem-se por igual em todos os aspectos da vida cultural e nas relações sociais, que são sempre resultantes de atividades conjuntas e práticas socialmente partilhadas. Nesse sentido, Nascimento (*Ibidem*), apoiado nos pressupostos de Vygotsky, nos diz que a imaginação não surge do nada, mas sustenta-se na realidade vivenciada por cada criança envolvida na brincadeira, como também permite a ela, ao brincar, interagir com seus pares e objetos disponíveis e, de certa forma, é dessas experiências que depende a imaginação.

Para Vasconcellos (2008b, p. 110), é na brincadeira de faz-de-conta que a criança instaura uma nova realidade rompendo com o real e é nesse contexto que ela tem a permissão de produzir um repertório inusitado. [...] “Não é o real, mas dialoga com o real e o faz partir de uma gama ampliada de conduta”. Vygotsky (2003, pp. 129-130) explicita da seguinte forma:

no brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos de ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

É interessante perceber que, ao se falar acerca da brincadeira, apontada como uma característica que instaura nova realidade e rompe com o real, encontramos Sigmund Freud estabelecendo um paralelo entre o brincar e a função poética, referindo-se a não-literalidade do brincar (Freud, 1976, p. 149, in: Vasconcellos, 2008, p. 110).

Acaso não poderíamos dizer que, ao brincar, toda criança se comporta como um poeta, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? Seria errado supor que a criança não leve esse mundo a sério: ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e despende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real.

Na perspectiva sócio-histórica, compreendemos a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade espontânea, de improviso, logo, não demanda ensaio e, talvez por isso, seja provisória. Ao iniciarem as representações dramáticas, as crianças e seus pares não partem de um produto já completamente elaborado por elas, a brincadeira não se encontra totalmente pronta, desenhada ou acabada na mente da criança. Nesse sentido, as crianças ressignificam a realidade, demonstrando que possuem um alto grau de autonomia para produzirem juntas um determinado enredo dramático.

As crianças, ao manterem relações dialéticas com pares mais experientes, levam-nos a percebê-las como crianças que internalizam um mundo já posto. Um mundo que se apresenta numa configuração pré-definida, cuja interação com o outro propicia a elas compreender o espaço de inserção social de seu grupo e desenvolver-se nele e com ele. Para Vasconcellos (2008b, p. 115):

o ato de brincar carece de um tempo, de um espaço, de livre escolha, de regulação interna, de flexibilidade. (...) A principal característica do brincar é ser ruptura com o real. Não uma ruptura que abandona o terreno e mergulha no si-mesmo como a loucura. Mas aquela que rompe o estabelecido para fundar o novo.

Em busca de questões que poderiam esclarecer nossas inquietações sobre o papel da brincadeira de faz-de-conta, nosso olhar voltou-se para essa brincadeira, entendendo-a como um espaço-tempo propício a produções de culturas infantis. Dessa forma, a inserção nesta pesquisa possibilitou-nos compreender a ressignificação de papéis e nessa direção pudemos construir importantes conhecimentos acerca da brincadeira de faz-de-conta.

3.2. Pelas mãos do adulto, as crianças veem o mundo através da brincadeira de faz-de-conta

Para muitos teóricos, nos jogos dramáticos, as crianças são “fazedores” da situação imaginária, todos são “atores”. Para Japiassu (2008, p. 26), no jogo dramático ou “brincadeira de faz-de-conta”,

o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam *as crianças* desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada *criança* não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante a *brincadeira*.
(Grifo nosso.)

Nas ações interativas,²⁷ vemos emergir temas e acontecerem mudanças rápidas de uma situação para outra, além de conterem variações no desenvolvimento qualitativo da ação dramática por serem dialogadas, representadas, ressignificadas e por produzirem e imprimirem mudanças às situações de negociações e de estratégias de conflitos. Veremos mais adiante, no capítulo de análise.

Como dito anteriormente, esse termo – brinquedo, ou seja, “brincadeira de faz-de-conta” – refere-se a brincar de casinha, de médico, de fazer comidinha. Ele foi utilizado por Vygotsky (2003) para denominar as atividades realizadas pelas crianças que se caracterizavam por atividades lúdicas de representação de papéis sociais apoiados na realidade.

Para Corsaro (2005), na “brincadeira de dramatização de papéis”, ou seja, na brincadeira de faz-de-conta, as crianças não imitam os modelos adultos mais experientes e próximos, mas elaboram, enriquecem e apropriam-se continuamente desses modelos para atender seus próprios interesses e/ou necessidades. Nessa dramatização, ao assumirem papéis adultos, elas adquirem poder, ou, como trata Corsaro, (2005) elas sentem-se “empoderadas”. A dramatização de papéis permite que a criança faça experiências, ensaie papéis, situações, atividades que estão além do

²⁷ Entendemos *ações interativas* a partir da visão de Vygotsky (2003), no sentido de uma atividade que se constrói na realização de uma tarefa partilhada, ou seja, [...] “quando, em uma zona limite entre suas ações e as de outrem, os indivíduos se apropriam do que inicialmente lhes é exterior e usam-no para orientar suas próprias ações. Oliveira e cols.” (2004, p. 70).

que elas podem fazer e permitem a elas perceber como diferentes tipos de pessoas da sociedade, familiares ou não, como: pais, mães, filhos, motoristas, professores, entre outros, agem e relacionam-se entre si. É na brincadeira de faz-de-conta ou “jogos de dramatização de papéis” que, conforme Corsaro (2005): “as crianças fazem uso da licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro”, pois, segundo esse autor, é “a época em que elas terão poder e controle sobre si mesmo e sobre os outros”. Nas pesquisas propostas por Corsaro (2005), ele traz evidências significativas em apoio à proposição de que rotinas de brincadeiras de dramatização de papéis são elementos universais das culturas de pares²⁸ em crianças, mas que seriam necessários mais estudos sobre a brincadeira de faz-de-conta em diversos espaços-tempos e outros grupos de culturas de pares para sustentar essa ideia, apreender a diversidade de estilos e de natureza e refletir sobre a importância dessas rotinas lúdicas na vida cotidiana das crianças. Corsaro (2005) traz em suas discussões uma abordagem sobre o conceito de socialização do qual denominou *reprodução interpretativa* e é nesse processo que, segundo ele, as crianças não apenas contribuem para sua própria socialização, mas criam e participam de suas próprias culturas de pares. Mais adiante, veremos as discussões desse autor envolvendo a abordagem sobre o conceito de socialização.

Quando a criança brinca de casinha, por exemplo, ela representa papéis de pai, mãe, filho e filhas. É desse modo que a criança vai apropriando-se do mundo adulto, pois é nessa atividade na qual está empenhada que ela tem a possibilidade de entender como ocorrem as relações sociais. Borba (2007, p. 12) concorda com Brougère, (1995), quando afirma que:

para as crianças a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com: outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente das formas de ação social, tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

28 Na abordagem interpretativa de Corsaro (1997, 2003), citado por Borba (2005, p. 57), culturas de pares referem-se às culturas infantis que emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. As culturas infantis não são pré-existentes às crianças, funcionando como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos, mas constituem um processo produzido e partilhado, conforme as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Nesse sentido, percebemos que a criança necessita agir em relação aos objetos e ao mundo adulto, mas, diante da impossibilidade de executar operações exigidas por essas ações, é na brincadeira de faz-de-conta que elas podem ser resolvidas. Assim, se a criança deseja ocupar o lugar de pai, pode imaginar-se sendo pai na brincadeira de faz-de-conta. Se ainda é nova para dirigir um ônibus ou um carro, pode iniciar-se no papel de motorista, basta separar um objeto que se aproxime da forma de uma roda para, então, imaginar-se dirigindo um carro, assim dizendo: *finje que eu era o motorista...*

Da mesma forma que a brincadeira possibilita às crianças agir além de suas possibilidades, também as coloca diante de conflitos que, para serem resolvidos, necessitam de desenvolver estratégias de negociação propiciando, assim, a continuidade ou não da brincadeira.

Entendendo essa dinâmica, Góes (2000) diz-nos que o jogo imaginário apresenta-se, assim, como uma característica marcante que é sua independência em relação à percepção imediata. No entanto, a autora afirma que a atividade lúdica não está inteiramente livre de restrições da realidade: as regras do real fazem-se presentes nas ações e nos acontecimentos, é “no espaço das ações lúdicas, **que** a criança elabora suas vivências cotidianas”. (Grifo nosso) Assim, a brincadeira de faz-de-conta caracteriza-se pela dimensão imaginária mesmo tendo um vínculo com o real, pois a situação imaginária origina-se do diretamente vivenciado, observado ou conhecido.

Para as crianças, viver intensamente todos esses sentimentos na brincadeira de faz-de-conta é poder experimentar muitos papéis e desenvolver-se com eles. Aqui, papéis, ou melhor, jogos de papéis, são interpretados, segundo Oliveira cols. (2004, p. 71), apoiados em Vygotsky como *ação cultural ou como instrumento para ação*.

A autora ainda nos brinda com a afirmativa de Bakhtin em relação aos jogos de papéis, cujos sujeitos se formam num embate ético criado nas relações interpessoais, através do confronto das posições sociais do discurso ideologicamente constituído. Para Bakhtin (1992, p. 334, in: Oliveira e cols. 2004, p. 71), “o ato é um texto potencial e não pode ser compreendido – na qualidade de ato humano distinto da ação física – fora do contexto dialógico do seu tempo – em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação”. Oliveira (ibidem) diz-nos que:

apoiando a noção de diálogo na de alteridade constitutiva, Bakhtin coloca que só o outro possui o que ele chama de “excedente de visão”, o que dá ao sujeito possibilidade de tomada de consciência de si mesmo. A intersubjetividade é, assim, imposta pela negação do acesso a si próprio.

Importa destacarmos agora como se dá a apropriação de papéis pelas crianças. Segundo Elkonin (1998, p. 4), o que é observado como fator principal para a criança no “jogo protagonizado”, ou melhor, na brincadeira de faz-de-conta, é o papel que ela assume nessa atividade. Porque, nesse processo, além de interpretarem o seu papel, elas também transformam suas ações e atitudes diante da realidade por elas vivenciadas. Para este autor, a “situação fictícia”, nas quais as crianças adotam papéis representativos de outras pessoas, permite a elas agirem e estabelecerem “relações típicas nas condições lúdicas peculiares é o que constitui a unidade fundamental **da brincadeira**”. (p.3) (grifo nosso). Dessa forma, o autor defende a ideia de que o jogo de papéis tem origem social e, sobretudo, influi o campo das atividades humanas e as relações entre as pessoas visto que, para ele, o conteúdo fundamental no jogo da idade pré-escolar é o homem, ou seja, sua atividade e suas relações com o outro e, continua dizendo que o jogo de papéis

é uma forma de orientar [a criança] nas missões e motivações da atividade humana [...] e que a técnica do jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as molde de forma peculiar na atividade lúdica às relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas. (Elkonin, p. 8.) (Grifo nosso)

Percebemos a importância atribuída ao fator humano presente, pois, é na brincadeira de faz-de-conta que a criança assume e exercita diversos papéis com os quais interage no cotidiano. Agindo assim, ela tem a possibilidade de distanciar-se de significados já estabelecidos e criar novas significações: “ressignificar os papéis que conhece dando a eles novas formas” (Oliveira, 2008, p. 57). Um dos aspectos que leva a criança a assumir ou representar um papel adulto é captar, segundo Elkonin (1998, p. 283), “os traços típicos da atividade desenvolvida por esse adulto”. Esse parece ser o ponto fundamental para que a brincadeira aconteça. Nesse sentido, a partir do momento em que os papéis são escolhidos ou negociados, inicia-se a brincadeira. O que

podemos inferir é que, para brincar de fazer de conta, o fundamental incide na reconstituição das relações sociais existentes entre as pessoas. Essas, provavelmente, são as pessoas ligadas diretamente à criança. Para Elkonin (1998, p. 284) parece ser claro que

as crianças não se apercebem disso e, ao efetuarem o jogo das relações, não as notam. As relações estão encobertas pelas ações, pelos traços típicos do comportamento, *do outro mais próximo*, de outra criança etc. [...] *E, portanto*, cada papel oculta determinadas regras de ação ou de conduta social e *essas* se formulam como ações derivadas do papel. (Grifo nosso.)

3.3. Brincadeira de faz-de-conta: instrumento de mediação

Partiremos, agora, para a compreensão da segunda dimensão teórica que demanda deste processo amplo e complexo que é a brincadeira de faz-de-conta. Respeitando as singularidades e as subjetividades infantis vividas e redesenhadas pelas crianças nos espaços-tempos experimentados, conseguimos perceber que a brincadeira de faz-de-conta propicia às crianças, entendidas como sujeitos sócio-históricos que transformam e ressignificam esses espaços e tempos, possibilidades infinitas de se tornarem sujeitos em condição de desenvolvimento.

Neste estudo, consideramos que o desenvolvimento, segundo Oliveira e cols. (2004, p. 70), apoiados em Vygotsky, dá-se como uma tarefa conjunta e recíproca, ou seja, Vygotsky acreditava

que a verdadeira medida do desenvolvimento da criança não se faria pela análise de sua atuação impecável em um teste individualmente normalizado, mas por sua atuação em uma situação que só fosse abordável em cooperação com parceiros adultos. Baseado em seus experimentos, ele defendia que a fonte de desenvolvimento das atividades das crianças era manifestada nas relações que ela estabelecia com o experimentador.

Portanto, para este autor, o desenvolvimento humano constitui-se a partir de uma atividade produzida em que as crianças e seus pares compartilham-na reciprocamente num espaço de mediação. Esse espaço propicia a elaboração e a reflexão das experiências produzidas e constituídas num processo tão pessoal quanto social (Jobim e Souza, 1998).

Interessante perceber que, para Vygotsky, ainda nos dizeres de Oliveira (2004, p. 70), a característica fundamental do desenvolvimento seria *o confronto de propostas de diferentes indivíduos e não a sujeição de uma pessoa a outra*. Para Vygotsky (2003), devemos considerar a situação concreta, cotidiana das crianças, os papéis que elas assumem no drama, ou seja, na brincadeira de faz-de-conta, onde acontecem os embates de intenções, desejos, negociações e resoluções de conflitos. Nesse sentido, Vygotsky (in: Oliveira, 2004, p. 70) diz-nos que “sem considerar a pessoa como um todo, é impossível entender sua conduta”.

Na perspectiva vygotskiana, a criança inserida no social torna-se produto de um contexto cultural. Isso lhe possibilita oportunidades para exploração entre imaginação e realidade, mediação, interação e memória de suas experiências. Vygotsky (2003, p. 126) afirma que “é enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança”.

Para esse teórico, o estudo do desenvolvimento do ser humano inicia-se com a compreensão da unidade dialética desse processo, pois o

conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. *Esse autor acredita* que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. (Vygotsky, 2003, p. 96-97) (Grifo nosso.)

Vygotsky (2003) empreendeu esforços no estudo das funções psicológicas superiores que envolvem processos de aprendizagem como memória, percepção e atenção voluntária, que se estabelecem a partir da apropriação das experiências sociais, quando elaboradas em desenvolvimento dialético entre as crianças, o meio e sua cultura. Segundo Oliveira (2005, p.73), Vygotsky tinha interesse particular na gênese, função e estrutura dos processos psicológicos superiores, o que o levou a desenvolver uma abordagem que relacionava desenvolvimento e aprendizado. Rego (2008, p. 39) nos diz que

estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismo intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Vygotsky (2003) teve a possibilidade de distinguir os mecanismos mais elementares daqueles mais sofisticados, tipicamente humanos. Para ele os processos mentais não são inatos, pois se originam nas relações entre as crianças e seus pares, desenvolvendo-se ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. As funções psicológicas superiores são, por um lado, apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. O fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social, logo, histórico. Para Oliveira (2005, pp. 40-78):

os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumento, signos e todos os elementos do ambiente humano carregado de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. [...] como a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas. Para desenvolver-se plenamente como ser humano, o homem necessita, assim, dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento.

Desse modo, a autora conclui que a concepção que Vygotsky tem do ser humano em desenvolvimento dá-se através da

inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural *sendo* parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com o grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e os signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas tipicamente humanas. (Grifo nosso.)

Vygotsky (in: Oliveira, 2005, p. 38) não pensa cultura como algo pronto e acabado e nem tampouco concebe o sujeito num sistema estático no qual possa ser submetido, mas como uma

espécie de “palco de negociações”. Nesse cenário, o autor entende que os participantes desse grupo social e dinâmico estão em constante movimento cujas informações são reinterpretadas, e os conceitos e significados são recriados. Para Oliveira e cols. (2004, p. 70), apoiados em Shotter (1989):

o conhecimento mais importante para o indivíduo é o dos modos pelos quais podemos organizar nossas circunstâncias e nos relacionar com elas, aprendendo as diversas maneiras de ser em uma cultura – ser falantes, ouvintes, observadores, memorizadores, imaginadores, etc. – para usá-los como instrumentos psicológicos de nossas ações.

Nesse sentido, entendemos que a brincadeira de faz-de-conta gera e guia desenvolvimento ao passo que há resultados de aprendizagem social através da internalização das relações culturais e sociais. Aqui, vemos internalização, denominada por Vygotsky (2003, p. 117), como o processo de passagem de um plano a outro, reconstruindo internamente uma operação externa. Esse autor considera que as atividades sociais são necessariamente atividades mediadas por outras pessoas, desta forma propõe pensarmos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de que ele permite, durante as atividades sociais, criar zonas de desenvolvimento proximal. Ele afirma que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros [mais experientes]”. (Grifo nosso) Também Oliveira (2005, p. 69) comunga do mesmo pensamento, quando nos diz que:

as representações dos indivíduos mais experientes interagem com os gestos e as concepções dos demais. Nesse processo, os indivíduos desenvolvem formas mais complexas de resolver um problema, de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo e de perceber suas próprias necessidades.

É na interação social que a criança aprende a regular os seus processos cognitivos, seguindo a orientação de um parceiro mais experiente. Nesse sentido, conforme Vygotsky (in: Oliveira, 2005, p. 60): “ocorre um processo de interiorização que faz com que aquilo que a criança pode conhecer e fazer a princípio com a ajuda do outro se transforme progressivamente em algo que ela pode conhecer e fazer por si mesma”. Percebemos que, na perspectiva

vygotskiana, como já sinalizamos, a noção de função psicológica superior está vinculada à atividade mediadora e, por essa razão, Vygotsky considera essas atividades como específicas do ser humano. Vale salientar que a articulação entre mediação, interação social e processos de desenvolvimento da criança pequena teve um impulso considerável a partir das ideias de Vygotsky (2003).

Para Rego (2008, p. 41), essas atividades específicas “resultam da interação do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transformando-se a si mesmo”. A consideração da mediação e interação social aparece nos estudos de Vygotsky (2003) como origem e motor do desenvolvimento da criança.

O conceito de mediação²⁹ permite-nos compreender o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico do sujeito a partir da concepção vygotskiana que nos diz que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. A interação social direta com membros da cultura, ou seja, crianças e seus pares, por exemplo, face a face, desempenham um papel fundamental na construção do ser enquanto sujeito e é na relação interpessoal concreta com o outro que o sujeito vai, de certa forma, interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Assim, a interação social tem a possibilidade de, segundo Oliveira (2005, p. 38), “fornecer a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”.

Para além dessas questões – específicas da teoria sócio-histórica voltadas para a brincadeira de faz-de-conta – tal aprofundamento possibilitou-nos compreender a importância da brincadeira de faz-de-conta para o pleno desenvolvimento humano, considerando que nessa atividade ocorre a socialização do sujeito.

29 O conceito de mediação aqui é entendido a partir da concepção vygotskiana nos dizeres de Oliveira (2005, p. 26): *Mediação, em termo, genéricos, é o processo de “intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.*

3.4. Brincando de inventar brincadeiras: finge que eu era...

Para compreender a definição de desenvolvimento infantil em Vygotsky, antes precisamos deixar claro que Vygotsky (in: Maranhão, 2005, p. 31) não era exatamente um estudioso do desenvolvimento infantil. Sua preocupação era com as etapas do crescimento³⁰ da criança, porque esse seria o meio teórico necessário para entender os processos humanos superiores. Em outras palavras, a contribuição mais significativa de Vygotsky relacionada à importância do papel da interação social no desenvolvimento do ser humano consiste na tentativa de explicar e, talvez, não tão somente pressupor, como é constituído socialmente o processo de desenvolvimento. Desse modo, Vygotsky, possivelmente, entendia que o pesquisador precisava observar a criança brincando, aprendendo. Uma teoria abstrata não seria satisfatória para captar os momentos da transformação. Vygotsky preocupava-se como que a atividade humana, de fato, poderia transformar a natureza e a sociedade. Nesse sentido, a brincadeira de faz-de-conta, orientada para o desenvolvimento da criança, põe em destaque o conceito de zona de desenvolvimento proximal, no qual percebemos a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento. A partir dos estudos de Vygotsky (2003, p. 114), foi interessante perceber que a brincadeira de faz-de-conta cria a zona de desenvolvimento proximal num processo dinâmico de ressignificação de papéis e de resolução de problemas realizados com o outro. “Nessa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas, ou seja, elas vão muito além do limites de suas próprias capacidades”. (ibidem)

Para Vygotsky (2003, p. 115), o que importa é percebermos através da brincadeira de faz-de-conta as necessidades das crianças. À medida que propiciarmos espaços-tempos para a ação e a interação entre pares, poderemos compreender “avanços de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”. O que queremos sinalizar é que, segundo os pressupostos de Vygotsky (ibidem) não deveríamos ignorar que é na brincadeira de faz-de-conta que a criança satisfaz certas necessidades. Pois, esse autor afirma que “se não entendemos o caráter especial dessas

30 O que queremos dizer com “etapas do crescimento” é que, segundo Rego (2008, p. 56), “embora as formulações de Vygotsky sobre a gênese do desenvolvimento humano não se apresentem como um sistema teórico organizado e articulado como o do epistemólogo suíço Jean Piaget e do psicólogo francês Henri Wallon, que chegaram a delinear os traços fundamentais do processo de estruturação psicológica do bebê até a fase adulta, encontramos em seu pensamento reflexões abrangentes e relevantes acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano”. Nesse caso, nosso estudo trata de crianças em idade pré-escolar.

necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo [brincadeira de faz-de-conta] como uma forma de atividade” (p. 115).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal encontra-se no centro das atenções, quando se trata da teoria sócio-histórica de Vygotsky, seu interesse ao elaborar esse conceito era a preocupação de demonstrar como o processo de desenvolvimento da criança é socialmente constituído. Vygotsky preocupava-se com a forma como os processos sociais e históricos possibilitariam o desenvolvimento da criança, entendendo que eles não se separam do biológico, emocional, cognitivo e cultural.

Percebemos que essas discussões tiveram mais ênfase na década de 1980, demonstrando a relevância da interação de crianças pequenas e seus pares – não mais se restringindo aos adultos como pais e professores – para o desenvolvimento infantil.

Mais adiante, na década de 1990, com as discussões para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9492/96) e a compreensão do construtivismo trabalhadas em consonância com as orientações do relatório da UNESCO³¹ produzido por Jacques Delors, na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1999), a interação entre as crianças e seus pares passou a ser preocupação não só da educação infantil, mas da educação em geral. No referido relatório, um dos pilares da educação é aprender a conviver com outras pessoas do grupo cultural. Nesse sentido, a criança aprende a resolver conflitos, aceitar diferenças, desenvolver sentimentos de solidariedade, realizar tarefas em grupo, brincar com seus pares. No entanto, na concepção de Vygotsky (2003), a interação social não se refere somente a estar com o outro ou aprender a conviver com o outro; vai além disso. Ela é uma necessidade ontológica, isto é, por meio das relações com os outros, com a natureza e com as histórias dessas relações é que o homem se humaniza.

Conforme destaca Rego (2008, pp. 41-43):

[...] uma concepção que, se identificada com os postulados vygotskianos, não deve considerar apenas a constituição e a singularidade humana como sendo decorrentes da confluência de forças internas e externas. É necessário entender [...] o homem como sujeito histórico-social, que se constitui na sua interação com o meio, que transforma e é transformado nas relações sociais produzidas em uma determinada cultura.

31 Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

A teoria de Vygotsky ganha força na educação brasileira a partir dos trabalhos das autoras Marta Kohl de Oliveira (2005) e Tereza Cristina Rego (2008), visto que suas publicações analisam as abordagens vygotskianas. No entanto, esclarecemos que utilizamos as referidas autoras como referência para melhor compreender o constructo teórico de Vygotsky. Isso não significa minimizar as contribuições daqueles que também realizaram ou continuam empreendendo esforços para desvelar o universo teórico de Vygotsky, bem como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação, em 1997, quando algumas redes de ensino basearam-se em seus princípios para a definição de propostas curriculares. Esse documento, em sua introdução, chama a atenção para a estruturação da intervenção educativa, põe em evidência a importância fundamental de distinguir na criança o nível de desenvolvimento real do nível de desenvolvimento potencial. Um forte pensamento no cenário brasileiro é a aceitação da existência de dois níveis de desenvolvimento e uma zona de desenvolvimento, a saber: nível de desenvolvimento real, nível potencial e zona proximal. Eles aparecem explicitados nos livros de Oliveira (2005) e Rego (2008).

Dando continuidade, Vygotsky (2003), em suas reflexões, sustenta a ideia de que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 2003, p.110) e a “aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero” (Vygotsky, 1988, p. 109). Essa aprendizagem, que ocorre antes de a criança ingressar na escola, é diferente daquela que acontece no contexto escolar, mas não menos importante.

Na sequência, Vygotsky discute a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, tecendo considerações sobre aquilo que ele denomina como sendo “a teoria da área de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 2003, p. 111). Esse autor não descarta a ideia de que a aprendizagem precisa considerar o nível de desenvolvimento que a criança apresenta, pois é “incontestável que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (Vygotsky, 2003, p. 111). No seu entender, para compreendermos essa relação, é necessário “determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança” (Vygotsky, 2003, p. 111): um nível de desenvolvimento efetivo e uma área (ou zona) de desenvolvimento potencial. Vygotsky (2003) explica que aquilo que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos seus pares chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio

dessa abordagem, podemos entender não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio de seus pares poderá fazê-lo amanhã por si só.

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, compreender os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento, examinando não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vygotsky, 2003, p. 111-112). É interessante destacarmos que, no livro *A Formação Social da Mente*³², no qual Vygotsky realiza essa mesma discussão, aparece a ideia de dois níveis e uma zona de desenvolvimento, a saber: nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal. Nesse livro, esses conceitos são explicados da seguinte forma:

a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. (p.111)

nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados* (p. 111) (grifo do autor).

nível de desenvolvimento potencial é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 112).

Desse modo, para Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal:

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 2003, p. 113) [grifo do autor].

32 Trata-se do livro de Vygotsky: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (6ª edição).

E conclui que:

a zona de desenvolvimento proximal, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Vygotsky, 2003, p. 114).

À medida que os estudos sobre a teoria de Vygotsky foram avançando, percebemos as diferenças entre as formulações desse autor e as de outros teóricos que tratam do desenvolvimento da criança pequena, conforme foram sendo mais e mais explicitadas no que diz respeito aos fatores sociais e biológicos na gênese e no desenvolvimento da criança pequena.

Podemos constatar, através dos pressupostos vygotkianos difundidos, principalmente, por meio do acesso a duas de suas obras traduzidas para o português – “A Formação Social da Mente” (2003), já citado, e “Pensamento e Linguagem” (2005) –. Estas interessam a profissionais ligados a diferentes áreas de conhecimento, mais especialmente os da área educacional, suscitando a proposição e desenvolvimento de pesquisas fundamentadas em seu referencial ou de forma complementar a outros referenciais. O que observamos, ao pesquisar os referenciais teóricos, é que os princípios balizadores da referida teoria oferecem um referencial explicativo e condizente com os anseios sociais, reafirmando a dinamicidade da realidade e da própria história. A perspectiva vygotkiana surge como algo interessante, curioso e em perfeita consonância com as questões que aqui abordamos e com o objeto de nossa pesquisa, a brincadeira de faz-de-conta. Ela está inserida nos debates da contemporaneidade, permitindo aproximarmo-nos da compreensão de seu papel para entendermos o sujeito/criança e seus pares como seres sócio-histórico-culturais, analisando as relações entre pares e percebendo qual a influência dessa atividade lúdica nos processos de desenvolvimento da criança pequena.

3.5. Brincadeira de faz-de-conta: experiência e cultura

Todos nós sempre vivemos experiências muito significativas na nossa infância, como fazer comidinha no fogão de tijolos, imitar os pais, a professora, brincar de casinha usando lençóis... Na verdade, arranjávamos espaços que realmente acreditávamos ser reais, pois quando

transformávamos impossibilidade em possibilidades, vivíamos e vivenciávamos esse espaço-tempo e, nessa “roda-viva”, nos desenvolvíamos enquanto sujeitos da nossa história.

Borba (2004, p.247) traz como dimensão relevante as práticas culturais da brincadeira que são de fundamental importância para a construção da cultura de pares de um grupo, como já dito anteriormente, e ressalta, ainda, que a brincadeira de faz-de-conta emerge como forma de ação das crianças no mundo, “pelos quais elas interpretam e criam realidades partilhadas, tanto para reproduzir, como para produzir relações e interpretações, resignificando e encenando a vida, bem como se reconhecendo nos seus papéis e posições sociais no grupo e como membro de uma comunidade cultural”.

As crianças, ao olharem para o ambiente, transformam-no, tomando posse dele juntamente com seus pares. Na brincadeira de faz-de-conta, o espaço é flexível, transforma-se em tantos outros espaços que a imaginação infantil inventar. Esse espaço não é somente físico, mas, sobretudo, cultural onde a criança inventa, cria e desempenha papéis. O espaço para o qual direcionaremos nosso olhar aqui é o espaço de educação infantil, que, segundo Borba (2007, p. 12):

precisa garantir às crianças tanto suas necessidades básicas físicas e emocionais quanto as de participação social, de troca de interações, de constituição de identidade e subjetividades, de ampliação progressiva de experiências e conhecimento sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre as relações entre as pessoas.

A brincadeira de faz-de-conta caracteriza-se, portanto, como uma “combinação” entre as apropriações culturais e a possibilidade de expressão da criança, fruto de sua forma de pensar e de interagir com o mundo. Nesse sentido, percebemos que o papel da brincadeira de faz-de-conta é possibilitar à criança articular suas próprias experiências de vida com as experiências de suas brincadeiras, pois é através das representações sociais e o contato com as imagens³³ que as crianças apropriam-se da cultura. Brougère (1995) ajuda-nos a entender a brincadeira como aquela que carrega consigo conteúdos simbólicos: representações e valores culturais produzidos

33 Tratamos imagens aqui, segundo Brougère (2004, p. 40). Para este autor as imagens podem representar tanto as diversas e variadas formas, como também traduzir a realidade que cerca as crianças, propondo-as universos imaginários. “Cada cultura dispõe de um “banco de dados” de imagens consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar e é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções”.

pela humanidade. Dessa forma, a brincadeira de faz-de-conta é sempre referendada pela cultura, pois a brincadeira de casinha, representando papéis relacionados à família que ocorrem em nossa cultura, é diferente da correspondente em uma cultura indígena, por exemplo.

Segundo Borba (GT 2006), ao brincarem, as crianças estão concebendo a brincadeira de faz-de-conta como uma “atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo (...) uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo”.

Para Ferreira (2004, p.161), por exemplo, as crianças e seus pares confrontam racionalidades, concepções e valores diferentes. Essa autora assinala que na brincadeira de faz-de-conta

as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e uso das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos reais, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto. Na ação, isso conduz à recomposição inovadora daqueles modelos e à produção de uma realidade social em que as crianças, brincando à e com a realidade – o *faz-de-conta* – a experimentam, constroem mutuamente um contexto [*de brincadeira*], partilham concepções de conhecimento social e desenvolvem também técnica específicas para escapar, ultrapassar e desafiar as regras dos adultos (cf. Corsaro, 1987, 1997). (Grifo nosso)

3.6. Contexto sócio-histórico: possibilidades de múltiplos pontos de vista

A ênfase na constituição sócio-histórica do ser humano, como citado no início desse capítulo, marca a influência do contexto social nesse processo constitutivo e vai servir como referência para as discussões de nossa investigação. Limitar-nos-e-mos a expressar que, com base em nossas leituras sobre a teoria citada, muitos dos pontos apresentados são oriundos e, de certo modo, denotam um posicionamento mais simples decorrente de leituras, talvez, reducionistas,³⁴ mas, sobretudo, considerando de extrema importância o ponto de vista e especificidade de cada autor.

34 Consideramos a palavra reducionista aqui como uma explicação voltada para o sentido de entender que, segundo Husserl, a redução é um momento de reflexão interna sobre o ato, sobre o objeto (CREMA, 1988, p. 16, citado por Stigar, 2009).

Precisamos considerar que, tanto a produção e desenvolvimento de uma teoria quanto a sua propagação, ocorrem dentro de um determinado contexto sócio-histórico. O próprio Vygotsky (2003) enfatizava a ideia de que *qualquer* “fenômeno somente pode ser analisado considerando-se o contexto no qual ele se desenvolve”. Assim, a perspectiva teórica de Vygotsky (2003) traz a ideia de que a criança não se constitui daquilo que é inato, conforme mencionado anteriormente. Não se pode separar meio interno de meio externo, ou seja, não há como dissociar as condições internas das crianças do seu ambiente social. Portanto, as características individuais dos sujeitos, tais como: modos de agir, pensar, crenças, valores e até “pontos de vista” são construídos na interação do ser humano com o seu meio físico, social e seus pares mais experientes. Assim, para Vygotsky (2003, p. 33)

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Nesse sentido, importa destacar que toda leitura também é afetada pelo contexto histórico e pelas ideologias vigentes nesse contexto e, sendo assim, os significados também podem assumir conotações diferentes, dependendo dos interesses e dos objetivos daquele que lê e interpreta. Somos seres humanos e, deste modo, somos seres complexos. Complexidade que deriva de nossa constituição biológica, sócio-cultural e econômica. Possuímos desejos, motivações, experiências, interesses e necessidades diferenciadas que interferem no nosso modo de ser, pensar e agir. Um olhar, um entendimento, uma interpretação, sempre será uma entre tantas outras. Para o próprio Vygotsky (2003), as palavras, enquanto construções históricas, não possuem um significado eterno. O que parece fundamental de ser compreendido nisso tudo é o movimento que se faz em busca de se entender o papel da brincadeira de faz-de-conta num contexto que a torna cada vez mais rica e fecunda.

Observar crianças pequenas brincando, numa sala organizada para a brincadeira, tornou-se uma experiência rica em possibilidades de interpretações, pois, apesar de mantermos nosso foco na brincadeira de faz-de-conta com suas representações – de família, de jogos de papéis e de

estratégias de negociação e resolução de conflitos –, nós também ampliamos nosso recorte inicial e incluímos outros conceitos e elementos do contexto imediato presentes nas cenas. Como dito anteriormente, nossa análise fundamenta-se na proposta teórica sócio-histórica, destacando a importância da brincadeira de faz-de-conta e a relevância de seu papel para o desenvolvimento da criança pequena. Procuramos dar ênfase às relações entre as construções culturais constituintes do desenvolvimento humano com base nas trocas sociais e, sobretudo, observamos de que maneira essas relações são promotoras de desenvolvimento das crianças pequenas nas suas experiências cotidianas.

A importância de se organizar um espaço para a fantasia e para a brincadeira de faz-de-conta tem sido apontada como fundamental para o desenvolvimento da criança pequena. Vygotsky (2003, p. 87-88) afirma que a brincadeira de faz-de-conta preenche as necessidades da criança que estão vinculadas ao seu desenvolvimento. Em relação a essa discussão, esse autor deixa notável contribuição ao afirmar que a brincadeira de faz-de-conta é um “palco de negociações” que:

permite a criança re-produzir e encenar obras compostas por elas próprias ou (...) improvisadas por elas no curso de sua criação (...) Estas obras resultam sem dúvida mais imperfeitas e menos literárias que as preparadas e escritas por autores adultos, mas possuem a enorme vantagem de terem sido criadas pelas próprias crianças. Não se deve esquecer que a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo da criação em si.

Finalizamos com os dizeres de Vasconcellos (2008b, p. 115), em consonância com Vygotsky: “como não existe um resultado a ser atingido, a brincadeira se caracteriza por sua flexibilidade. Todas as formas de brincar podem ser consensualmente transformadas no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam”. Assim sendo, a criança brinca por brincar, simplesmente.

IV - DESVENDANDO O CAMINHO DA PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

Dar vez e voz às crianças é considerá-las não só como repórteres competentes da sua própria experiência de vida, mas também encarar as ações como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas; uma descoberta, uma abordagem e uma análise que só do ponto de vista das crianças e através da compreensão das suas interações dos seus universos específicos se tornam acessíveis aos adultos. Daí o recurso a metodologias interpretativas e etnográficas que convocam os adultos a desafiar as barreiras do seu próprio adultocentrismo. Ferreira, 2004, p. 38.

Segundo a autora, a criança é intérprete competente e reflexiva da sua própria experiência de vida, portanto, parte daí o grande desafio de propor aos adultos que as assumam como participantes ativos; “mais do que respondentes” (2004, p. 41), no processo de pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, assim como situamos os critérios que serviram como referência para a seleção do *corpus* que compôs o material empírico.

Ao chegar à UFF, a proposta inicial para pesquisa era a brincadeira das crianças pequenas na Educação Infantil, mais especificamente a pré-escola. A ideia inicial – dando margem a uma mais ampla – era investigar essa atividade que permite à criança apropriar-se dos códigos culturais e contribui para a sua socialização e a de seus pares através de múltiplas interações.

O *corpus* da pesquisa foi eleito a partir da leitura de dez fitas VHS. Um material produzido no contexto de doutoramento da Prof^a. Ângela M. Borba e sua equipe na Creche-UFF³⁵ que tem, aproximadamente, dez horas videogravadas de brincadeiras em uma sala específica da Creche, que é justamente organizada para fins de pesquisa. A opção por utilizarmos o material coletado pela pesquisadora, em 2003, inicialmente como um projeto piloto, foi por acreditarmos ter, nesse material, um contexto rico em significado que atendia a nossas inquietações.

35 A Creche-UFF é vinculada à Universidade Federal Fluminense, à PROEX (Pró-Reitoria de Extensão e Pesquisa), como um projeto de ensino, pesquisa e extensão. Foi inaugurada em 1997, por uma equipe multidisciplinar e trabalha com crianças na faixa etária de 2 a 6 anos, filhos de alunos, funcionários e professores da universidade.

A pesquisa da professora era voltada para o estudo do brincar com um olhar mais aguçado para as falas, ações e interações sociais. Nesse estudo, o que sobressaía era a forma como as crianças representavam as referências culturais do seu meio familiar e da sociedade em que viviam. A pesquisadora destacou nesse processo que as crianças e seus pares tanto reproduziam papéis, ações, valores, como produziam algo novo. Ela cita, por exemplo, as interpretações que as crianças faziam desses elementos no processo do brincar. Durante a pesquisa, foi introduzida outra instituição de educação infantil como unidade de investigação com vistas a enriquecer o campo de estudos e propiciar um diálogo com o contexto da Creche-UFF. No entanto, quando a pesquisadora levantou questões e investiu em leituras dirigidas ao tema das culturas da infância, a ideia inicial de estudar o brincar foi desviada. As observações realizadas no contexto da Creche-UFF se distanciavam cada vez mais das realizadas no contexto da outra instituição, gerando mudanças de foco e de questões de ordem metodológica, o que implicou a decisão de redimensionar a pesquisa. Dessa forma, parte do material empírico produzido na Creche-UFF ficou para ser analisado em momento oportuno.

Esse material não foi incorporado à tese da referida pesquisadora, o que nos permitiu vislumbrar a oportunidade de analisarmos um material cheio de possibilidades. A pesquisadora seguiu o procedimento de acompanhar sequências de atividades conjuntas, ou seja, compartilhadas por crianças na sessão de brincadeira. Sem recortes rígidos, procurou-se captar o fluxo das interações no compartilhamento de brincadeiras.

As sessões de gravação aconteceram durante o período de fevereiro a novembro de 2003, em sessões semanais de aproximadamente uma hora de duração cada. A pesquisadora permanecia durante o tempo de gravação na sala de brincadeiras, revezando a filmadora com uma pesquisadora auxiliar. Havia grupos de brincadeira, mas era aleatório³⁶ o grupo de crianças que participava; algumas vezes era a professora da turma que escolhia, com o seguinte critério: término de atividades propostas e desejo da criança de participar da atividade. Não era toda a turma que participava do grupo de brincadeiras. Foram sujeitos desse recorte crianças de 3 a 5 anos.

36 Aleatório aqui significa dar ênfase a uma característica do contexto da Creche-UFF como um espaço onde a margem de escolha de ação das crianças é maior do que é comum acontecer em outros estabelecimentos pré-escolares, o que marca uma peculiaridade desta creche e que pode ser compreendida pelo alto valor conferido, portanto, ao desenvolvimento da autonomia. (Mourão, 2008, p. 7.)

Quando tivemos contato com esse material percebemos ser possível usá-lo como *corpus* de pesquisa na expectativa de nos aproximarmos do tema e de levantarmos questões interessantes para serem investigadas, uma vez que esse material estava sendo retomado para análise. Olhando esse material e revendo as dez fitas videogravadas, uma chamou-nos atenção: a fita cinco. Optamos por utilizar uma sessão de trinta minutos, aproximadamente, envolvendo situações de brincadeira de faz-de-conta cujo enredo era desenvolvido em torno de papéis sociais da família.

Nesse movimento, surgiu a ideia de pensarmos a brincadeira de faz-de-conta apoiados nos pressupostos de Vygotsky (2003) em que a criança subordina o real ao significado da brincadeira.

Com essa ideia geral, começamos a interagir com o material e elegemos como estratégia de análise a identificação de situações, na brincadeira, que nos chamaram a atenção: os jogos de papéis – mais especificamente em relação à família – bem como as estratégias de negociação utilizadas pelas crianças e seus pares possibilitando, dessa forma, novas situações entre eles e, em decorrência, permitindo a continuidade da brincadeira. A partir das observações, priorizamos assim dois focos: primeiro, as crianças apropriam-se dos papéis sociais desenvolvidos pelos adultos em suas concepções e características relacionadas à família; segundo, as estratégias de negociação que as crianças utilizam como forma de participação no enredo e como tentativa de solucionar conflitos. Durante a brincadeira analisada, notamos movimentos dinâmicos para a resolução dos impasses para a continuidade da brincadeira.

Segundo Borba (2008), “o desejo de manter esse espaço interativo da brincadeira é o que move as crianças nesse processo de resolução de conflito”. Uma das estratégias para resolver o conflito é sair do mundo de faz-de-conta e ir para o real; resolve-se o conflito e retorna-se à fantasia, continuando a brincadeira, demonstrando desenvoltura em transitar pelos mundos: real e imaginário.

Esses focos surgiram a partir das repetidas leituras do material transcrito, como eixos ou dimensões que atravessam a situação de brincadeira como um todo. Além disso, pareceu-nos que estes dois focos têm uma clara conexão com a teoria e que esse pequeno trecho videogravado de trinta minutos e escolhido como “matéria-prima” nessa pesquisa possibilitou-nos explorar e registrar a brincadeira de faz-de-conta a partir de um olhar vygotskiano.

Os critérios para a seleção da sessão de trinta minutos foram os que nos permitiram visualizar, na brincadeira de faz-de-conta, elementos disparadores os quais encontramos, muitas vezes, na realidade da criança e que possibilitam uma zona de desenvolvimento proximal. De

certa forma, como citado anteriormente, as crianças reinterpretam/ressignificam as situações cotidianas vivenciadas por elas.

Os elementos dos quais falamos são, segundo Vasconcellos (2008a, p. 100), aqueles [...] “retirados da realidade, de experiências coletivas e práticas sociais partilhadas e ressignificadas na experiência do homem com o mundo externo”. Dessa forma, a brincadeira de faz-de-conta conduz a criança ao aprendizado implicando, por consequência, o seu desenvolvimento. Essa atividade lúdica e criadora, segundo Lima (1995a e 1995b citado por Japiassu, 2007, p. 45), “constitui uma importante área de desenvolvimento potencial, porque pressupõe a experimentação de papéis e condutas culturalmente estabelecida” [...] e, de acordo com Vygotsky (2003), são condutas desejadas, que permitem às crianças realizar complexas elaborações mentais.

Assinalamos, ao longo do capítulo, reflexões acerca da metodologia e situamos a criança pequena como aquela que é criativa, potente, que age, pensa, sente e estabelece relações. Podemos, ainda, dizer que a brincadeira de faz-de-conta é um *lócus* privilegiado para o processo de desenvolvimento das crianças pequenas, cujo papel fundamental é criar uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), propiciando a relação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial das crianças e seus pares mais experientes. Nesse sentido, estamos apoiados em Vygotsky (2003, pp. 117-118) quando esse afirma que:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, [...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente na interação entre pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente.

Para entendermos esses processos internos de desenvolvimento que ocorrem na interação entre as crianças pequenas e seus pares na brincadeira de faz-de-conta, buscamos compreender a construção simbólica e as redes de significados construídas por elas nessa atividade em que se inserem. Nesse sentido, fizemos uma tentativa de desvelar a complexidade que envolve seus processos de atuação frente ao mundo e materializá-los como sujeitos reais na criação, alteração e

construção de seus espaços e tempos, buscando entender suas ações e práticas nessa atividade dinâmica e lúdica.

Optamos por analisar esse material sob um olhar cuidadoso e uma atitude de escuta sensível.

4.1 Caracterização e delimitação da pesquisa

Esta pesquisa foi concebida a partir dos referenciais teóricos das metodologias qualitativas e da pesquisa etnográfica.

Identificamos o referencial teórico das metodologias qualitativas (Bogdan & Biklen, 1984) através das seguintes características: (i) a fonte direta dos dados foi a sala específica para brincadeiras, no caso, brincadeiras de faz-de-conta desenvolvidas espontaneamente por um grupo de crianças de 3 a 5 anos, em uma instituição de educação infantil, Creche UFF; (ii) os dados foram recolhidos através de observações feitas a partir de uma sessão videogravada de 30'; as observações foram vistas e revistas para depois serem analisadas e descritas, com a intenção de explorar toda a riqueza e complexidade e, prioritariamente, respeitar, tanto quanto possível, as situações da brincadeira de faz-de-conta da forma original com que se desenvolveram; (iii) as observações foram direcionadas no contexto da brincadeira de faz-de-conta, principalmente, para dois focos: papéis relacionados à família e estratégias de negociação e resolução de conflitos.

O processo de investigação consistiu em ver e rever a videogravação, buscando compreender as ações, planos de ações e interações das crianças nas suas construções em um contexto institucional, a fim de descrever e compreender o papel da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento das crianças pequenas, temática pertinente à teoria sócio-histórico de L.S. Vygotsky.

O estudo foi conduzido à luz da teoria sócio-histórica e através do entrecruzamento entre as produções de autores não menos importantes citados nos capítulos anteriores que estudam os pressupostos vygotkianos.

A técnica de filmagem foi utilizada no estudo original como forma privilegiada de captação dos dados. A videogravação apresentou-se mais acessível para a apreensão dos dados, permitindo, assim, o aprofundamento das descrições, interpretações e análises, seguindo um

roteiro de observação das crianças brincando no espaço de brincadeira. Em relação à videogravação, Almeida Carvalho e cols. (1996, p. 262) afirmam que esse instrumento técnico “permite a exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado e esse aspecto aumenta a possibilidade de o observador repensar o observado, ou seja, amplifica sua capacidade de análise”, propiciando mais tempo de reflexão.

Para a análise dos dados obtidos através da videogravação, foi necessário ver e rever, primeiramente em fita VHS e, posteriormente, em DVD, todas as sessões videogravadas para se ter uma visão geral do material coletado. Em seguida, escolhemos a sessão cinco de 18 de junho de 2003 com, aproximadamente, trinta minutos de gravação. A escolha dessa sessão em especial deu-se pelo fato de encontrarmos nela um material rico nas formas de atuação das crianças e seus pares no processo de negociar significados de eventos, coisas, pessoas, lugares, sentimentos. Fizemos uma transcrição detalhada, objetivando fornecer um panorama do material selecionado para análise. Em anexo, apresentamos a transcrição desse material cujos elementos de análise nos permitem identificar momentos/etapas e temas variados ao longo do período de trinta minutos. Esses momentos, por sua vez, levam a delimitar cenas diferenciadas.

Acreditamos que a brincadeira de faz-de-conta permite à criança exercitar e compreender situações e papéis culturais, visto que esse tipo de atividade propicia a elas e seus pares recorrerem às suas representações pessoais e provisórias de situações, eventos, papéis, entre outros. Segundo Vygotsky (2003, p. 128), as situações e papéis só podem ser representados inicialmente com auxílio de “pivôs” ou suportes materiais. Dessa forma, uma merendeira pode “transformar-se” em uma maleta ou pasta de documentos utilizada, geralmente, pelo pai ao sair para o trabalho, na brincadeira de faz-de-conta. Nesse sentido, percebemos que esses suportes materiais (pivôs) para a brincadeira de faz-de-conta podem, segundo Japiassu (2007, pp. 45-46):

[...] existir já prontos, em um convite explícito à ação lúdica infantil – como no caso dos brinquedos produzidos pelos artesãos, manufaturados e industriais de bens de consumo (boneca de pano, bonecos de super-heróis do cinema e da TV, réplicas miniaturizadas de móveis, utensílios e eletrodomésticos, maquiagem, roupas, meios de transporte etc).

4.2. Procedimento de transcrição e descrição das cenas

A videogravação produzida pela pesquisadora Ângela M. Borba seguiu o procedimento de acompanhar as sequências de atividades do grupo captando as interações produzidas na brincadeira. No entanto, sabemos que a filmagem não é capaz de focalizar todo o espaço ocupado pelas crianças e, portanto, apresenta determinados recortes. Neste caso, utilizamos a gravação em áudio e os registros do caderno de campo da pesquisadora, realizado após o término das atividades, para complementar nossa análise. Houve, na videogravação, apenas dois cortes que não apresentaram prejuízo no desenrolar do enredo, estruturado em torno dos papéis relacionados à família.

Para termos uma visão geral do material, foi preciso ver e rever várias vezes todas as fitas. Em seguida, selecionamos a sessão que nos chamou atenção e iniciamos as transcrições. Tivemos acesso à gravação em áudio e ao caderno de campo da pesquisadora, dois materiais que nos auxiliaram muito. Ao observarmos as situações de brincadeira de faz-de-conta, por ser uma atividade muito dinâmica, percebemos a importância de contextualizá-las combinando a filmagem com o áudio e as anotações do caderno de campo para fazermos o cruzamento dos registros e das interpretações. Fizemos as transcrições separando os turnos de falas em minutos e, posteriormente, identificamos em cenas. Ao analisarmos a videogravação, nossos olhares voltaram-se para as cenas, ou melhor, cenas interativas e mediadas, como já abordado no segundo capítulo.

Fizemos a opção por cenas na proposição de Japiassu (2008) por entender que a configuração e a delimitação das cenas são ações interativas partilhadas e reconhecidas pelas crianças e seus pares a partir de interesses, desejos e significados comuns. Essas ações interativas e partilhadas definidas pelos pressupostos teóricos dessa pesquisa, dos quais nos orientamos, assemelham-se ao que Japiassu (2008, p. 32) chama de:

encadeamento cênico improvisado das ações representacionais *dos quais são desenvolvidos* invariavelmente de acordo com a (in) satisfação pessoal de desejos da criança *como*, por exemplo: impedida de dirigir um automóvel verdadeiro, a criança buscaria satisfazer seu desejo no plano imaginário “fazendo de conta” que dirige o carro.

Grifo nosso.

Para este autor, a brincadeira de faz-de-conta desenvolvida pelas crianças pequenas na educação infantil a partir de uma perspectiva sócio-histórica é

compreendida como uma atividade provisória e atual (espontânea, improvisada, sem “ensaio”), porque as representações cênicas não se baseiam em um “produto” já completamente elaborado no plano intramental da *criança*, quer dizer, elas não se encontram totalmente prontas, desenhadas ou acabadas na mente da criança.

As crianças engajadas na brincadeira de faz-de-conta ressignificam a realidade, pois desta forma apresentam significativo grau de autonomia para a produção de um determinado enredo dramático.

Devemos destacar que, por vezes, observando as cenas, tivemos dificuldades na captação dos processos interativos, pelo fato de as crianças se movimentarem muito rápido, tornando o processo bastante complexo. A pesquisadora buscou “captar a dinâmica do processo interativo em curso, através do registro do fluxo da movimentação, das ações, das relações e dos diálogos entre as crianças”. (Borba, 2005 p. 94).

Na transcrição, adotamos um sistema de notação para identificar o que era fala das crianças e o que descrevemos sobre os comportamentos não-verbais, tanto das crianças como da pesquisadora, por exemplo: movimentos corporais, gestos e expressões faciais, manipulação de objetos, etc. Sinalizamos também algumas situações descritas: localização das crianças, objetos disponíveis, barulhos etc.

Foram utilizadas as seguintes convenções para as transcrições:

- A identificação da criança que fala é feita pela primeira letra do seu nome. Quando a sua fala é dirigida ao grupo como um todo, ou não se identifica claramente para quem fala, aparece apenas a letra correspondente ao seu nome. No caso de se dirigir a outra criança em particular ou a pesquisadora, sua fala é marcada da seguinte forma: **P p/ T**, significa que *Paulo fala para Tina*. Quando a pesquisadora participa da brincadeira, é identificada pelo nome, **P para Ângela**, significa que *Paulo fala para Ângela*;
- A letra **T** antes da numeração indica turnos de fala;
- A numeração no início das falas indica a linha em que estão localizadas no texto transcrito, com vistas a facilitar a referência às mesmas na análise interpretativa das cenas;

- Os períodos em *itálicos* indicam os comentários da pesquisadora; quando entre parênteses, têm a função de explicar o contexto da fala a que se refere; quando entremeado em turnos, têm a função de fornecer informações para a compreensão da continuidade da cena;
- (#) trechos inaudíveis de uma a duas palavras;
- (##) trechos inaudíveis mais de duas palavras;
- (/) indica pausa pequena na fala;
- (//) indica pausa mais longa na fala.

Ao transcrevermos as cenas e entrecruzarmos com as abordagens teóricas, percebemos, nas situações vivenciadas e ressignificadas pelas crianças e seus pares, emergirem, nesse processo interpretativo, unidades de sentido, ou categorias, que foram sendo construídas durante o processo de transcrição da videogravação. Foi fundamental ver e rever o vídeo e perceber os papéis assumidos pelas crianças e as situações de conflitos e negociações reveladas nas cenas, possibilitando-nos, dessa forma, definir as categorias de análise.

Com base nessas questões metodológicas, apresentaremos a seguir o contexto da pesquisa e os resultados da análise. Nossa intenção foi traçar, inicialmente, um panorama geral do contexto da brincadeira de faz-de-conta que possibilite à compreensão das análises que serão apresentadas sobre as representações dos papéis relacionados à família, às estratégias de resolução de conflitos, assim como o papel dessa atividade lúdica no desenvolvimento das crianças pequenas.

V - CONTEXTO SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO: *ENCENANDO A VIDA*

Não se deve esquecer que a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si.

(Vygotsky, 1987.)

O Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis localiza-se no campus da Universidade Federal Fluminense (UFF) do Gragoatá, um bairro da zona sul do município de Niterói, atravessado pela movimentada avenida Rio Branco s/n. Sua localização é privilegiada, pois além de ser banhado pelas águas da Baía da Guanabara, proporciona a todos que frequentam uma bela visão, brindada pela natureza com um mar azul ao fundo. Árvores e plantas diversificadas ao redor, pássaros e uma brisa suave e agradável encantam os que por ali caminham. Essa instituição de Educação Infantil foi palco de um cenário mágico e repleto de movimentos de construção lúdica, cujos atores são seus mais nobres frequentadores: as crianças.

Fundada³⁷ em 1997 como um Programa de Extensão³⁸, a Creche-UFF tornou-se em 2005 o Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis. Essa instituição sedia o Núcleo Multidisciplinar e Pesquisa, Extensão e Estudo da criança de 0 a 6 anos, grupo de pesquisa do diretório do CNPq³⁹, que realiza pesquisas sobre infância e Educação Infantil, tanto no contexto específico da Creche-UFF, como em unidades de Educação Infantil de modo geral. Entendemos que o termo “creche” é empregado para estabelecimentos de educação infantil voltados para crianças de 0 a 3 anos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Mas, segundo Bernadete Mourão (2008), a Creche-UFF, assim denominada, explica-se pelo fato de que, desde o início das discussões para sua criação, ela era assim chamada e, quando finalmente foi inaugurada, decidiu-se pela manutenção da expressão Creche-UFF.

37 Texto baseado em: **Cadernos Creche-UFF**: textos de formação e prática – 2008, nº. 1. Produzido pela equipe da Creche-UFF.

38 Programa de Extensão vinculado à PROEX/Pró-Reitoria de extensão e ao Gabinete do Reitor da Universidade Federal Fluminense (UFF).

39 CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (até 1971 **Conselho Nacional de Pesquisa**, cuja sigla, **CNPq**, se manteve) é um órgão ligado ao [Ministério da Ciência e Tecnologia](#) (MCT) para incentivo à [pesquisa](#) no [Brasil](#).

A equipe que compõe a Creche-UFF inclui professores da Faculdade de Educação, Instituto de Psicologia e Escola de Serviço Social, além de funcionários técnico-administrativos e um grupo de estudantes da UFF, participam também da equipe de professores-substitutos das áreas de Pedagogia e Serviço Social, bem como professores da rede municipal de São Gonçalo⁴⁰. Essa instituição possui caráter inovador e, segundo seus próprios parâmetros⁴¹, representa o que se tem de mais avançado atualmente, na Educação Infantil. A criança é o centro, e a responsabilidade firmada é assegurar seu bem-estar físico e psíquico.

A Creche-UFF também é um espaço de formação, pois todo ano recebe um número importante de alunos de vários cursos de graduação da UFF. Por ter esse espaço destinado à formação, a Creche-UFF realiza mensalmente – toda última sexta-feira do mês – atividades de formação continuada (Pardal, 2008, p.16). Segundo a equipe Creche-UFF (2008, p. 4), esses alunos, geralmente, são incorporados à equipe por meio de bolsas ou porque ali realizam seus estágios de formação, desempenham funções variadas junto às crianças ou às suas famílias ou ainda nos diversos setores que viabilizam o funcionamento da unidade.

A instituição é organizada e gerida a partir de um modelo participativo e colegiado. Para tanto, a Coordenação Geral conta com o apoio de um Grupo Gestor, formado por professores da Faculdade de Educação, da Escola de Serviço Social e do Instituto de Psicologia, além dos representantes do grupo de pais e um representante do corpo técnico-administrativo, para as decisões institucionais relativas à unidade. Essa instituição propõe uma política acadêmica que articula ensino, pesquisa e extensão.

A proposta educacional da Creche-UFF baseia-se na concepção teórica sociointeracionista, objetivando o desenvolvimento da autonomia moral e cognitiva das crianças, que revela entre seus aspectos a dinâmica social, além de dar ênfase à brincadeira como eixo central das atividades infantis (Mourão, 2008, p. 6). Assim sendo, oportuniza uma maior interação com todo o espaço físico-relacional da creche, propiciando desenvolvimento a partir da ação do indivíduo sobre o meio (Vygotsky, 2003), além de propor atividades diversificadas. Segundo Picanço, (2008a, p. 157): “A natureza de suas ações impulsiona as crianças a

40 A Creche-UFF mantém convênio com a Secretaria Municipal de São Gonçalo. Esse convênio propõe uma troca, a saber: a Creche-UFF oferece um Programa de Formação Continuada para a Educação Infantil naquele município e, em troca, recebe um conjunto de professores formados.

41 A proposta de educação da Creche-UFF e a consequente prática dela decorrente são condutoras de reflexões sobre o fazer docente, ou seja, sobre o modo de fazer educação, modo este que deve privilegiar não o desenvolvimento cognitivo, mas o desenvolvimento do sujeito como um todo (Picanço. 2008a, p. 157).

interagirem e, portanto, construírem conhecimento na relação sujeito-mundo”. Nesse sentido, a brincadeira torna-se fator promotor de desenvolvimento infantil.

Eslarecido, pois, o contexto social dessa pesquisa, passemos à compreensão dos caminhos percorridos junto aos profissionais envolvidos direta e/ou indiretamente nela.

5.1. Um olhar sensível sobre a ação compartilhada na brincadeira de faz-de-conta na educação infantil

*Uma criança vê o que adulto não vê.
Tem olhos atentos e limpos para
o espetáculo do mundo*

Otto Lara Resende⁴²

Observar um grupo de crianças através da videogravação, na qual se integram crianças de uma faixa etária compreendida entre os 3 e 5 anos em que se poderia apontar situações de brincadeira de faz-de-conta, possibilitou-nos identificar e registrar “mudanças” e transições entre o real e o imaginário através de apropriações de papéis assumidos na brincadeira, assim como perceber as estratégias de negociação e de resolução de conflitos para o controle e manutenção dessa atividade (Mourão, 2008, p. 6).

O estudo de campo constituiu-se na observação de um grupo de crianças que, aos olhos de um observador desatento, apenas brincam, coisa sem importância, mas, aos olhos de um pesquisador, muitas coisas estão ocorrendo e, mesmo que simultaneamente, todas são de enorme importância. Detalhes, minúcias, assimilação e apropriação da realidade humana – humanização – jogos de papéis, estratégias de negociação e de resolução de conflitos, criatividade, aceitação, rejeição e tantos outros que vão emergindo dessa atividade lúdica e dinâmica, quase “frenética” que é a brincadeira de faz-de-conta. Quando nos voltamos ao outro numa atitude de escuta sensível e olhar cuidadoso – leitura bakhtiniana – propiciamo-nos vencer a cegueira de nós mesmos, descobrimo-nos mais frágeis, menos preconceituosos, desnudos de nossas certezas e,

42 *Folha de São Paulo*, 1992.

dessa forma, com maiores chances de olharmos e vermos, no outro e em nós, a relação lúdica com a vida. Dessa forma, este estudo tem possibilitado desenvolver o cuidado para não reduzirmos as versões e as visões que captamos na brincadeira de faz-de-conta, sem considerarmos, segundo Borba (2008b, p. 9):

[...] nas interações com as pessoas, a natureza e os objetos ao seu redor, as crianças admiram-se com o que para nós passa despercebido, de tanto que nossos olhos estão gastos e viciados por uma lente que busca a verdade, linearidade, as explicações racionais para o mundo. As crianças têm os olhos abertos para a simplicidade, para o inusitado e para a inversão da ordem das coisas. Com suas mãos, gestos e falas, criam novos significados e funções para os objetos: pedrinhas viram comidinhas, cadeiras enfileiradas podem ser trens, aviões ou carros; entonações, vestimentas, pedaços de tecidos enrolados transformam-nas em adultos, príncipes, princesas, monstros ou bruxas.

LISPECTOR (1998, p. 24) diz-nos que *os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro o que me impressiona*. Nesse sentido, a pluralidade de ações compartilhadas que se desenrola na brincadeira de faz-de-conta provoca um intenso movimento que também nos instiga, numa posição inversa, a ver, procurando reparar o encoberto, e a escutar, buscando discernir o sussurro, na intenção de significá-lo.

Os fatos nesse cenário apresentam-se entrelaçados, formando uma trama que liga realidade vivida com imaginação e papéis representados, num processo que se constitui através de um embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído.

Dessa forma, o tecido produzido na sala de brincadeira, onde a brincadeira de faz-de-conta pesquisada, em interação, traz a marca profunda da subjetividade de cada criança, mostra os fios da riqueza, do dinamismo e da sensibilidade como marcas singulares do devir histórico dessas crianças (Vasconcellos, 2008b). Os movimentos de brincadeira iniciam-se com pequenos atos de ação compartilhada, calcados na história vivida de seus partícipes e no desejo de viver/imaginar diferentes realidades. Vejamos os espaços da Creche organizados e pensados de forma aconchegante e alegre, permitindo, provocando e alimentando as ações lúdicas e compartilhadas das atividades imaginárias das crianças.

5.2 As crianças e os espaços na Creche UFF

Na Creche UFF, são atendidas diariamente até 60 crianças de 1 ano e 6 meses a 6 anos, filhos de alunos, professores e funcionários dessa universidade, pois esse é o principal critério para frequentar a Creche: além de solicitar vaga e entrar na fila de espera, ter a idade certa na época de novas matrículas. As crianças são organizadas, em três níveis: o G1, com as crianças menores que têm entre 1 ano e meio e aproximadamente 3 anos, o G2, com crianças de aproximadamente 3 a 4 anos; e o G3, com as crianças maiores, de 4 a 6 anos (Mourão, 2008, p. 6).

As crianças participantes dessa pesquisa eram de turmas diferentes e com idades que variavam de 3 a 5 anos, como citado anteriormente. Participaram dessa sessão as crianças: Hyla, Ygor, Tina, Maria, Paulo e Ana⁴³.

A Creche funciona em horário integral, das 8h às 18h. Em cada turma, há uma professora responsável, a maioria das professoras é cedida pelo município de São Gonçalo.

A Creche-UFF possui uma estrutura arquitetônica que encanta por ser aberta, ampla, clara, com várias passagens entre as salas e pontos de comunicação, permitindo, dessa forma, que as crianças transitem livremente por diversos ambientes. Esse é um projeto arquitetônico pensado para uma proposta rica em significados e possibilidades de interação entre os que ali convivem cotidianamente.

O espaço foi planejado, proposto e fundamentado numa perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento humano, de acordo com a proposta vygotskiana que proporciona um arranjo espacial divertido, dinâmico, interessante, diversificado e colorido (Pardal, 2008, p. 16). Vamos apresentar a creche seguindo o mapa através da entrada.

43 Nomes fictícios.



Figura I

Para chegar à Creche, andamos pelo campus da universidade em meio às árvores e prédios das escolas universitárias. Passamos por um corredor de pequenas árvores denominadas “pingo de ouro” até o portão principal, que é de ferro, com duas trancas: uma do lado de dentro e a outra do lado de fora e, ao entrarmos, pisamos em pedrinhas espalhadas no chão, proporcionando uma sensação engraçada, pois à medida que pisamos, o pé afunda. Talvez seja esse um dos objetivos de se utilizarem pedrinhas na entrada principal.



Figura II O caminho até a Creche



Figura III Parque das Pedrinhas

Na entrada, percebemos um amplo salão arejado cujas paredes são preenchidas com murais que expõem trabalhos, desenhos, mensagens; à direita, há um sofá e, mais à frente, uma mesa e uma recepcionista. Entrando um pouco mais, vemos várias salas, outro sofá ainda maior no canto direito e duas pequeninas poltronas para as crianças. Percebemos que as salas de atividades não têm portas, permitindo às crianças tomar iniciativas e, de certa forma, suas ações

são mais livres, como, por exemplo, ir ao bebedouro beber água, pegar algo nas mochilas, que ficam penduradas em pequenos suportes nas paredes em toda a extensão do corredor. Bernadete Mourão (2008, p. 7), integrante da equipe da Creche UFF, diz-nos que as crianças saem da sala, vez ou outra, porque lá não querem ficar, indo à recepção, à biblioteca, ou ao pátio interno. Em alguns casos, vão até a sala da coordenação ou administração fazerem algumas perguntas. Ela exemplifica com um caso ocorrido há anos, de uma menina que foi à coordenação para conversar, pedindo ajuda porque não conseguia “fazer seu corpo parar de correr”, segundo as próprias palavras dessa criança. No entanto, ela ressalta que quando uma criança sai da sala, há sempre uma ação de algum adulto da equipe da Creche-UFF, não necessariamente o professor, objetivando compreender o motivo da atitude da criança e tentar negociar seu retorno à sala, sempre através do diálogo. Os espaços não são vedados às crianças, ou seja, como citado anteriormente, não há portas nas salas de atividades e, portanto, elas circulam livremente, de acordo com suas necessidades e desejos.



Figura IV Recepção



Figura V Salão de entrada, amplo e arejado

Há disponibilidade e variedade de objetos/brinquedos nas salas, tais como: caixas, panos, objetos para construção, bonecos, papéis de diferentes tamanhos, além de objetos variados da vida social. Esses artefatos possibilitam escolhas e combinações, de forma que viabilizem as ações e invenções das crianças, funcionando como suporte para a produção criativa e não como referências pré-fixadas que impõem como e de que a criança deve brincar. Dessa forma, os

espaços assim pensados são lugares abertos, cujos limites se transformam em função das diferentes possibilidades expressivas, sensoriais, emocionais e cognitivas da criança.



Figura VII Sala G2

Veremos, a seguir, esses espaços ocupados na área total da Creche.

Nessa área, como já foi dito, encontra-se um pátio externo que abriga a parte frontal da Creche, cercada por plantas, algumas árvores, um pequeno portão de entrada. Na lateral, temos mais um espaço aberto destinado a brincadeiras livres ou dirigidas, uma grande área verde para correr, com um espaço para banho com vários chuveiros no canto esquerdo, denominado “chuveirada” e, ao centro, um parque, com brinquedos de madeira, trepa-trepa, uma ponte, um escorregador e um lindo cavalinho.



Figura XII – Pátio externo



Figura XIII – Pátio externo

Ao entrarmos pela porta principal, paramos no centro do salão e, então, podemos observar as salas: da direção, administração, reuniões, enfermaria, sala de estagiários – hoje cedida para a sala dos técnicos – e as salas de atividades. Quatro dessas salas possuem banheiros internos. Há, também, outro banheiro à esquerda mais ao fundo, uma sala destinada a artes, denominada ateliê, um amplo pátio coberto circundado por quatro áreas descobertas. Entre as áreas descobertas do lado esquerdo há uma sala que na planta original era denominada casa de bonecas. Inicialmente essa sala era utilizada como uma brinquedoteca ou sala de brincadeiras e até sala de vídeo. Atualmente cedeu espaço para sala de descanso. Percebemos que é uma sala que vem mudando a sua função de acordo com as necessidades da Creche. Os corredores são extensos e permitem aos seus frequentadores circularem por todo o arranjo espacial da instituição, além de existirem placas indicando os caminhos a serem percorridos, onde percebemos flores estampadas no chão. Seguindo o caminho das flores, podemos chegar à biblioteca Flor de Papel, o pátio interno coberto e descoberto também é amplo e tem saídas para o pátio externo, para o refeitório e para a cozinha cujo espaço ao fundo permite acesso aos funcionários para uso pessoal: banheiro, espaço para guarda de objetos pessoais, espaço com mesa e poltronas e há, mais ao fundo, uma pequena saleta para estudos e um banheiro.



Figura VIII - Corredor para as salas de atividades
“Caminho das Flores”



Figura IX - Ateliê



Figura X - Pátio interno



Figura XI- Continuação do pátio interno

Passaremos, agora, a descrever com mais detalhes a sala de brincadeira, pois foi esse espaço que constituiu o contexto principal das observações.

A sala de brincadeira, produzida especificamente para a pesquisa em 2003, foi mobiliada e equipada com um mercadinho com potes de papelão de alimentos, caixa registradora, cestas, telefone, moedas, dois potes de lego, três estantes. Embaixo de uma delas há uma caixa com bonecos e uma caixa com blocos de construção. Na 3ª prateleira, há uma sacola com lego, uma travessa de madeira, um cesto com ferramentas de plástico, um conjunto de tapete de montar de plástico. Na 2ª prateleira, há um cesto com blocos, um vídeo-game, papéis e uma cesta de lápis de cera. E na 1ª prateleira, há uma bandeja de papelão, uma cesta com animais de plástico, uma caixa de papelão com notas de dinheiro, um telefone, um rádio gravador de brinquedo, um estetoscópio, um conjunto de livros, um apagador, uma caixa com fantoches de dedo. Há uma prateleira de material plástico com três cestos com vários brinquedos: bonecos e animais, dinossauro (família), elefante, cavalo, jacaré e um “bambi”. Vejamos:



Figura XIV



Figura XV



Figura XVI



Figura XVII

No canto próximo à janela, há quatro cabides com bolsas femininas de cores variadas, uma maleta de médico, duas sacolas – bolsas grandes –, duas merendeiras. No chão abaixo dos cabides há roupas variadas: duas capas sendo uma preta e uma azul brilhante, uma gravata preta, um pano grande amarelo, uma blusa estampada, uma blusa vermelha, uma blusa comprida quadriculada, uma blusa de lantejoulas, uma blusa de baianinha dourada com babado branco, um paletó de homem, uma fantasia de carnaval.



Figura XVIII



Figura XIX

Há, também, no chão próximo às roupas, sapatos femininos de salto alto fechados na cor preta e dourada, uma sandália branca de salto e um sapato dourado baixo. Também no chão, mas entre as prateleiras, há uma máquina de escrever antiga, uma casinha com chave que parece um

cofre, de telhado vermelho e porta azul, um caminhão azul grande, com carrinhos pequenos, bonecos e animais de várias cores.



Figura XX

No canto da sala, próximo à parede, há um colchonete com três almofadas e uma cortina tipo “mosquiteiro”. Esse espaço foi denominado pelas crianças como casinha, mais especificamente, o quarto da família. No colchonete, há cinco bonecas, sendo que três são do tipo bebê e as outras parecem meninas, uma com o cabelo enrolado e outra com cabelo liso.



Figura XXI



Figura XXII

Mais à frente, há um conjunto de madeira – em tamanho pequeno para bonecas – de duas poltronas e uma mesa, uma cama de boneca, tipo beliche, um carrinho de bebê rosa com rodas brancas. Próximo ao colchonete, há uma cozinha de rodinhas com pia e fogão, panelas, forno, um liquidificador, uma geladeira, uma travessa de madeira com colheres, espátulas, xícaras pequenas, duas cestas de palha, uma frigideira de metal, uma caneca de metal, um cesto azul com pratos, talheres e copos de plásticos e uma fôrma de bolo.



Figura XXV



Figura XXIV

Abaixo temos o desenho produzido a partir das características da sala de brincadeiras.



Figura XXV

5.3. Brincadeira de faz-de-conta é coisa séria: *plano tão real quanto a realidade sobre a qual ele é construído*⁴⁴

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros... São tantas as possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira⁴⁵.

44 Sarmiento, 2003, p. 12.

45 BORBA, 2008 a, p. 82.

O que pretendemos apresentar aqui é o aspecto presente, vivencial e subjetivador da experiência de crianças brincando, fazendo de conta, vertendo, subvertendo e virando do avesso o tempo e o espaço entrelaçados com possibilidades reais e imaginárias. Na brincadeira de faz-de-conta, as crianças desprendem-se do concreto e da limitação do imediato, transitando os significados de uma coisa a outra, é dessa forma que elas inventam outros mundos e alargam suas possibilidades de ação.

O que é interessante perceber a partir das análises produzidas nessa pesquisa é que na brincadeira de faz-de-conta a realidade fica para “escanteio”, porque a criança cria, inventa uma nova realidade. Existe uma plasticidade que parece, nos termos de Vygotsky (2003), permitir a construção da brincadeira além do que já está dado. Nesse sentido, vimos emergir um enredo na brincadeira de faz-de-conta como uma forma de verter e subverter possibilidades concretas, ao permitirem as crianças ser o que não são, fazerem na realidade o que não podem.

As descrições das cenas destacadas a seguir apontam as ações desenvolvidas pelas crianças durante o tempo da sessão em que o grupo foi acompanhado na pesquisa. Essas ações indicam que a brincadeira de faz-de-conta parece funcionar como “marcadores dos encontros” (Borba, 2005, p. 137. in: Goffman, 1974) entre as crianças propiciando a elas a produção tanto de uma estrutura previsível, com regras sociais que vem do mundo adulto, e os recursos necessários à construção compartilhada da brincadeira, quanto um espaço autônomo, ou seja, espaço de liberdade para a criação e a inovação que reconfigura a realidade. Nesse sentido, Borba (2005, p. 137) diz-nos que:

nesses encontros [...] a inovação e a criação se fazem dentro de um espaço de segurança fornecido pelo conhecimento e pela consciência que as crianças têm do que já ocorreu, do que está ocorrendo e do que ocorrerá, possibilitando que elas transitem e criem uma nova ordem nas relações passado-presente-futuro, fabricando uma nova realidade através da recriação, da transposição possibilitadas pela *imaginação do real*. (Sarmiento, 2002, 2003)

Vemos, pois, que uma das características da brincadeira de faz-de-conta nesse grupo é ser um processo dinâmico, marcado não apenas pelo tempo de duração, movimento e transformação das cenas, mas, sobretudo, pelas ações das crianças que interagem de forma recíproca na produção e ressignificação da própria brincadeira. As observações indicam que o tempo de toda a

sessão – trinta minutos – parece estar relacionado a uma dinâmica complexa do processo interativo de construção compartilhada variando de acordo com o desenrolar do enredo. Esse processo compartilhado envolve a coordenação de ideias, papéis, significados e ações, estratégias para resolução de conflitos, de convencimento, entre outras, exigindo das crianças e seus pares permanente negociação.

A seguir apresentamos uma descrição de como a sessão dos trinta minutos de brincadeira de faz-de-conta se organizou no presente estudo.

A pesquisa foi desenvolvida numa sala de brincadeiras, ampla e clara, preparada como um ambiente acolhedor à espera de seus pequenos poetas, os criadores de um mundo próprio para si mesmos, conforme Freud, em *O poeta e a fantasia* (1908). Falamos de um lugar mágico cujo espaço e tempo propiciou às crianças a reordenarem de forma soberana todas as coisas que estavam à sua volta.

As crianças chegam à sala. São seis. Cheias de expectativas, como que para uma diversão, sabem que naquela sala é só chegar e começar a brincar.

Os primeiros a chegarem à sala são os maiores, Paulo, Ana e Maria com cinco anos e Tina, com quatro. Em seguida, entram os menores Hyla e logo depois Ygor, ambos com três anos.

As crianças circulam muito rápido pela sala, parecem que nesse movimento verificam as possibilidades para iniciar a brincadeira. Provavelmente, uma forma de checar o ambiente e os artefatos que ali estão arrumados para eles.

Paulo pega uma gravata e coloca no pescoço, parece já ter a ideia da brincadeira. Dirige-se a uma prateleira que fica à esquerda de quem entra na sala, pega uma caixa e chama a atenção de todos dizendo que na caixa tem “dinheirinho” – expressão utilizada talvez para justificar os papéis cortados em formato de dinheiro – e que estava rico. Ele parece determinado. Sugere a brincadeira, não explicitamente, mas através dos artefatos que manipula e vai ressignificando durante a brincadeira. As meninas, Maria, Ana e Tina consentem, ou melhor, vão se incorporando à brincadeira, deixando-se levar pelo enredo escolhido por Paulo. Ele coloca a caixa no chão, senta, pega o “dinheirinho” e põe numa carteira. As meninas também se movimentam de um lado para o outro e, em seguida, Tina e Maria calçam sapatos femininos, logo depois sentam no chão, com exceção de Maria que fica em pé, mexe no cabelo e põe as mãos na cintura, meio que observando a organização da brincadeira.

Vejam a primeira cena e as sequências de ações das crianças orientadas por negociações, distribuição de papéis e por escolhas de artefatos que deram consistência à brincadeira.

*Cena 1

- Estruturação da brincadeira.
- Exercendo papel de pai: convoca a família para casa.
- Negociação e distribuição de papéis familiares.
- Desdobramento: realidade/imaginário.
- O dinheiro marca ponto inicial da brincadeira.
- A roupa, no caso a gravata, marca o papel de pai.

T1-P: “Olha! Olha! Dinheirinho! Vamos pegar dinheirinho!

Eu era rico!” (/)

T2-M: “Eu também!”

T3-P: “Eu era, eu era pai – finge que era pai.” (/)

T4-T: “Eu era a tia.”

T5-M: “Eu era a mãe.”

T6-P/T: “Não, você lembra que você era a mãe!”

T7-T: “Eu não! Eu era a tia.”

T8-P: “Não você é (//).”

T9-A: “Eu era a mãe.”

T10-T: “Eu era filha.”

T11-M: “Eu era tia.”

T12-P: “Não, você era filha.”

T13-P/T: “Ela falou que era tia, e eu ouvi ela falando filha.”

T14-T: “Eu sou tia.”

T15-P: “É tia. Então, eu era pai. Vamos lá, filha, tia, lá pra casa.”

T16-A: diz: “Eu era a mãe.”

T17-T: “Eu era a tia.” (//)

T18-P: “Ana era a mãe e Tina, a filha, o Ygor, o filho, Maria, a tia.”

T19-P: “Eu era o pai. Olha, Ângela!” (##)

T20-P: “Vamos lá, filha, tia. Vamos lá pra casa.”

T21-P: “Me dá uma moeda dessas. Dá uma pra Ana. Ela não tem nenhuma!”

T22-M: “Eu já dei pra ela.”

T23-P: “Já? Então me dá uma dessa que eu não tenho nenhuma dessa. Aí dentro tem um montão!” (Dentro da caixa de dinheiro.)

T24-T: “Não, só tem essa! Eu te dei duas né, Ana!? Eu agora tô com uma.”

T25-P: “Eu também tô com uma. Ah! Não, tô com duas, porque tem outra aqui dentro.” (Dentro da carteira de dinheiro de Paulo.)

T26-T: “Cadê?”

T27-P: “Quer ver? Aquela do cachorro que eu mostrei para você!” (Paulo pega um cartão com desenho de um cachorro.)

T28-P: (##)

T29-A: “Deixa eu ver. Eu não vi, Paulo”.

T30-Y: “Eu não vi, Paulo! Eu não vi, Paulo.”

T31-P: “Tá bom! Vou mostrar.”

T32-M: “Tô rica!”

T33-A: “Eu tô rica!”

T34-P: “Eu também tô rico.”

T35-Todos: “Eu tô rico.”

T36-A p/ T: “Ai! Não pode amassar, Tina!” (*Tina coloca o dinheiro todo amassado na carteira e Ana chama sua atenção.*)

Ao observarmos a cena inicial pareceu-nos uma situação confusa, mas para as crianças não é, pois, percebemos que do ponto de vista delas, a brincadeira de faz-de-conta é “coisa séria”. Comungamos o pensar de Sarmiento (2003, p. 12 in: Borba, 2005, pp. 65-66) quando nos diz que:

as crianças, ao contrário do adulto, tem uma outra visão do que é sério e não sério e, para elas, o brincar *é muito do que as crianças fazem de mais sério*. A natureza interativa do brincar, processo que se constrói principalmente sob a égide do coletivo e da partilha, faz dele uma atividade propiciadora da aprendizagem e da sociabilidade.

A situação imaginária vai sendo construída de acordo com suas ações partindo de elementos reais e das oportunidades para que elas definam o cenário. Essas ações tornam-se subordinadas aos significados que elas dão aos objetos; dessa forma, as crianças agem de acordo com eles.

É preciso, então, definir os papéis. Novamente, Paulo toma a iniciativa e diz que ele é o pai e que todos devem fingir essa situação. Percebemos nesse momento, uma marca inicial da relação entrecruzada: imaginário e realidade. Isso se confirma no turno 3, vejamos: **T3-P:** “*Eu era, eu era pai – finge que era pai.*” Assim, Paulo obteve a imediata receptividade das meninas que iniciam as negociações dos papéis relacionados à mãe, tia e filhas. Parece que elas preferem manter os mesmos papéis definidos em brincadeiras anteriores, como disseram, o grupo já havia brincado junto outras vezes. Enquanto discutem, pegam “dinheirinho” na caixa e colocam-no nas carteiras. Paulo também participa da negociação e ao término confirma os papéis: Ana será a mãe; Tina, a filha; Maria, a tia; em seguida, Paulo levanta, tira a gravata e convoca a família para irem juntos para casa.

Ygor e Hyla estão próximos, mas não participam do círculo. Ygor está entretido com um caminhão azul cheio de carrinhos, de pequenos animais e alguns bonecos que ele mesmo colocou no caminhão assim que chegou. Ele mexe o caminhão para frente e para trás; Hyla, sentada com as pernas para trás, mexe com um brinquedo parecido com uma máquina registradora, semelhante ao de um supermercado. Eles ouvem as crianças maiores fazerem os combinados, vez ou outra, levantam a cabeça e passam o olhar, mas continuam mexendo em seus brinquedos. De repente,

Ygor anuncia que quer jogar bola. Manifestando, assim, sua posição na brincadeira. **T37-Y:** “*E eu jogo bola!*” **T38-P:** “*Você não vai jogar bola!*” Paulo ouve e retruca. Num tom de voz enfático, nega com a autoridade de um pai. Ygor então reage e diz a Paulo que ele quer jogar. Paulo, mesmo sem olhar para Ygor, responde dizendo que sabe, talvez querendo dizer que entende o desejo de Ygor, mas mesmo assim, ele não vai jogar bola. Em seguida, Paulo convoca Ygor e as meninas para brincar. É interessante destacar que ao elaborarem o plano de ação e a distribuição de papéis, entram em jogo as regras ocultas, ou seja, as regras sociais, nesse caso relacionadas à família que vêm decorrentes de suas relações e orientam e organizam as ações das crianças nas brincadeiras. No turno 15, Paulo convoca a família para ir para casa. A casa representa o “porto seguro” das relações familiares.

O plano de ação se estrutura, embora as discussões em torno do dinheiro ainda continuem, percebemos que os papéis estão bem delineados.

Paulo anuncia que vai trabalhar, despede-se de Ygor sugerindo que este seja seu filho. **T50-P p/ Y:** “*Papai vai trabalhar, tá bom, filho?*” Paulo dá um beijo em Ygor. Ana anuncia que também vai trabalhar e, novamente, Paulo convoca a família para irem todos juntos. **T48-A:** “*Eu também.*” **T65-P:** “*Vamos trabalhar!*” Antes de saírem, Hyla manifesta o desejo de participar da brincadeira e pede para ser filha, Paulo concorda e pergunta a ela sobre o horário da escola e ainda determina que ela ajude o irmão nas tarefas da casa. **T67- H:** “*Eu também quero brincar. Eu sou filha*” **T70- P:** “*Tá bom! Junto com ele? Ô, filha, também arruma a casa junto com ele, tá bom? "Pra quando eu chegar eu vou ter que..." (##)*

Enquanto Paulo atende Hyla e Ygor, as meninas, Ana, Maria e Tina, num canto à direita da sala, escolhem bolsas e trocam sapatos e sandálias; nesse momento há um conflito entre Maria e Tina em relação a uma bolsa. Maria prefere a bolsa de Tina. Imediatamente, Ana tenta contornar e oferece outra bolsa dizendo: **T63-A p/ M:** “*Ué, tem mais duas ali, escolhe. Três.*” E aponta para o cabideiro. Maria parece contrariada e não aceita. Paulo percebe a situação e novamente convoca o grupo. Saem todos juntos para pegar o ônibus, com exceção dos menores, Hyla e Ygor, esses ficaram em casa, por determinação de Paulo.

Percebemos que Paulo assume o papel de pai com todas as ações e regras do comportamento cotidiano familiar: trabalho/horário/ sair de casa/ faz relação com filho/escola. A vida diária da casa, como arrumar a casa, levar os filhos à escola, preocupado com horário/escola,

ir ao trabalho entre outros, veremos mais adiante essas características relacionadas ao papel de pai.

As crianças sabem que para um ônibus circular é preciso que tenha um motorista e um trocador. Portanto, Paulo convoca Ângela, a pesquisadora, para ser o trocador, ou seja, a “moça da passagem” como ele determina. **T74-P p/ Angela:** *“Eu tenho que pagar as passagens, tá bom? Você é a moça da passagem.”* Angela aceita e entra na brincadeira. Não há por parte de Paulo um convite explícito à participação, mas sim uma determinação estruturada no contexto do processo imaginário da brincadeira de faz-de-conta. A pesquisadora aceita sem questionar, assumindo o papel de “cobrador” que recebe o dinheiro e dá o troco. Talvez, nesse caso, eles prefiram a presença de um trocador a de um motorista, porque eles têm em mãos o dinheiro, é preciso, portanto “pagar as passagens” e, por outro lado, não há no grupo alguém disponível que faça o papel do motorista, mas o ônibus já está andando, logo já existe, no enredo, um motorista.

Paulo decide não “pagar as passagens” de todas e diz a Ana que ela pague a passagem dela e de uma filha. **T78-P p/ A:** *“Vai lá, vai lá. É você que paga agora!”* Parece querer dividir as despesas, mas Ana fica incomodada. **T79-A:** *“Vou pagar das filhas?”* **T80-P:** *“É para pagar da filha, só paguei uma.”* Paulo anda mais um pouco, balança o corpo, como quem procura um lugar no ônibus para sentar e senta. Ele deixa Ana e as filhas para trás dizendo que o ônibus já está andando e que ele vai trabalhar. **T85-P:** *“Não, mas ele já tá andando. O ônibus já tá andando. Vou para o trabalho.”* De repente, ele levanta diz que o trabalho já acabou e que vai voltar para casa. **T86-P:** *“Vou voltar para casa. O trabalho já acabou.”* Em seguida, Paulo toca a campainha. **T87-P:** *“Dindom!!”* E Ygor, parecendo aceitar o papel de filho, responde: **T88-Y:** *“Quem é?”* **T89-P:** *“É seu pai, filho. Pode abrir? Hoje eu não tinha trabalho.”*

As ações de Paulo organizam-se no sentido de designar o espaço possível para a brincadeira de faz-de-conta. Percebe-se em seu movimento uma produção criativa do cenário. Paulo levanta, gira o corpo e para, provavelmente, em frente a uma porta, aperta e produz o som da campainha, Ygor responde e então Paulo diz a ele quem está ali é seu pai. Entra e abraça Ygor, justificando seu posicionamento, com base no que poderíamos chamar de situação real, embora, não ocorra, necessariamente, dessa forma na realidade, como indica Paulo. Interessante perceber que Ygor levanta a cabeça e responde à campainha, espontaneamente, mas, por outro lado, rejeita o abraço de Paulo, empurrando-o. Ele não se importa com a resistência de Ygor. Isso não afeta a brincadeira, pelo contrário, ele continua criando situações imaginárias envolvendo

Ygor. Paulo prossegue dizendo que hoje ele não teria trabalho e que Ygor não precisaria ir à escola. Ygor não aceita as determinações de Paulo e logo diz um “não” bem enfático. Paulo demonstra ignorar a resistência de Ygor e continua agindo de forma a comandar a brincadeira. Diz a Ygor que ele pode levar os brinquedos para a escola – caminhão, carrinhos e bonecos – e que são dez e meia e que o pai tem que ir à escola junto com o filho, porque o filho não paga passagem. Logo, alguém que fosse adulto, que nesse caso seria o pai, precisaria acompanhar o filho à escola.

O enredo que se segue na brincadeira de faz-de-conta exige que Paulo tome decisões e a cada situação posta, ele se vê frente à resistência de Ygor. Entretanto este fato não o impede de articular situações para convencer Ygor a entrar na brincadeira. Percebemos que as falas e as atitudes dão contorno às cenas e o enredo vai sendo elaborado em torno de situações relacionadas ao dia-a-dia de uma família.

Paulo decide preparar o almoço para o filho, mas Ana se adianta e diz que ela fará. **T101-P:** “*Vou preparar o almoço. Tá bom, filho, tá bom, filho?*” **T102-A:** “*Eu que faço, Paulo*”. **T103-P:** “*Não! Eu faço, é melhor.*”

Parece fazer sentido para Ana que ela deva fazer o almoço, mas não para Paulo. Ele nega e diz a ela que é melhor que ele faça. Ana rebate dizendo que pode ajudar. Está formado o impasse. Paulo e Ana tentam fazer ajustes para que a brincadeira continue. Paulo sugere que Ana, por estar limpando a casa, não deveria fazer o almoço. Ela diz que ajuda a fazer o almoço na outra cozinha. Diante de tanta insistência, Paulo resolve tentar convencer Ana fazendo uma proposta a ela. **T107-P:** “*Aí, você, (/) aí, você, (/) você vai. (/) Deixa eu falar uma coisa. Você faz. (//) Eu faço o almoço que é de tarde e você faz o jantar que é de noite, tá bom?*” Ele fará o almoço, porque almoço é de tarde e ela fará o jantar porque o jantar é à noite. Percebemos que o tempo aqui se relaciona com o movimento, ou seja, um integra-se ao outro num processo dinâmico fruto da diversidade que o enredo propõe. Novamente, Ana tenta e diz a Paulo que eles finjam ir ao restaurante porque ela pagará. **T108-A:** “*Não, (/) mas eu pago. Eu pago, Paulo. Finge que a gente vai (#) leva num restaurante e pagava.*” Paulo não concorda e, em tom enfático, diz: **T109-P:** “*Não, aqui é casa, aqui é casa.*” Ana, demonstrando estar vencida, responde: **T110-A:** (//) “*Você não deixa nada, mesmo, Paulo.*” (//) Paulo concorda encerrando o diálogo. **T111-P:** “*Tá bom! Tá bom!*” Ana, portanto, desiste, aproxima-se de Hyla e juntas arrumam a cama das bonecas.

Paulo dá início ao almoço do filho, parece saber que ele não pode comer carne, mas insiste assim mesmo. **T114-P p/ Y:** “*O médico falou que você não pode. Então, vou colocar feijão e arroz. Vou colocar só um pouquinho de carne, tá bom?*” Ygor diz que não pode, porque a mãe dele não deixa. Paulo lembra a Ygor que a mãe dele é Ana, mas Ygor não aceita. **T117-Y:** “*Não, a minha mãe que é a Marta.*” **T118-P:** “*Não, finge que é de mentirinha era Ana, tá bom?*” Paulo não se entrega, não olha para Ygor e segue dizendo que vai colocar a comida para ele. Interessante perceber que Ygor parece aceitar a situação.

Paulo agora se volta para Tina na expectativa de preparar o almoço para ela, chamando-a de filha. **T123-P p/ T:** “*Ô, filha, você quase pisou no almoço.*” Tina responde, parece decidida: **T124-T:** “*Eu não. Eu não sou filha!*” Paulo então convocando Tina para uma situação imaginária diz: **T125-P:** “*Não, finge que você é a filha. Ovo de codorna pode botar?*”

Novamente, percebemos nas situações propostas por Paulo um desdobramento realidade/imaginário quando ele diz a Tina que finja ser filha.

Interessante notar que quando o real está subordinado à imaginação na brincadeira de faz-de-conta as crianças usam a expressão “*finje que*”. De uma maneira geral, percebemos que essa expressão é utilizada nessa sessão de trinta minutos em duas situações. A primeira, para demarcar os papéis como podemos ver, por exemplo, no início da transcrição turno 3 quando Paulo diz: “*Eu era, eu era pai – finje que era pai.*” (/). E na segunda, em alguns momentos, as crianças usam como argumentos para trazer o outro, mesmo que sem compromisso, à situação imaginária. Esses momentos são gerados, de certa forma, durante um impasse e parece que a *senha* para trazer o outro à situação imaginária é usar a expressão “*finje que*”.

Hyla pede a Paulo para ser tia e ele concorda, depois para e questiona, como se estivesse pensando alto, quem seria a empregada. No entanto, ele mesmo chega à conclusão de que ninguém será.

Prossegue o diálogo em torno do almoço. Paulo discute com Tina dizendo que ela é bagunceira e que deve ir dormir. Em seguida, ele propõe a ela aguardar, porque ele fará comida para ela, mas antes ele precisa tratar do irmão dela, Ygor. Diz que ele precisa tomar suco, porque tem febre e ela tomará refrigerante. **T131-P:** “*Toma aí, ó. Toma aí seu papá.*” Paulo volta-se para Ygor com um prato, uma colher e um copo. Ygor pega o prato e a colher e inicia a encenação de comer o alimento. Em princípio, ele parece não concordar, mas aceita e, em seguida, come a comida toda e ainda escolhe o suco, prefere o de laranja.

Percebemos nessa cena que Paulo assume seu papel de pai, apesar da resistência de Ygor às situações imaginárias propostas por ele. Observamos que mais do que repetir um modelo de ações, Paulo experimenta o papel do adulto que provê cuidados à criança. Nesse sentido, parece que Paulo está reinterpretando o papel por ele experienciado e relacionado à família, em que, na realidade, ele próprio recebe esses cuidados.

No desenrolar das cenas, as crianças Hyla e Ana arrumam a “caminha” tipo beliche para acomodar as bonecas. Ana passa a ferro a “caminha”, enquanto Hyla segura a boneca. Ana dá as ordens e Hyla observa, segurando uma das bonecas. Em seguida, Ana pega-a da mão de Hyla e coloca-a na “caminha”. As duas murmuram algumas palavras inaudíveis. Hyla afasta-se de Ana e empurra o carrinho de bonecas para um lado e para o outro, sozinha. Enquanto isso, Maria experimenta algumas roupas do outro lado da sala. Ygor continua mexendo o caminhão para frente e para trás. Paulo oferece bolo de chocolate e diz que vai fazer carne para Tina.

Ana resolve fazer mais uma tentativa e pede a Paulo para cozinhar. Paulo, novamente nega, mas diante desse impasse tenta uma estratégia de convencimento lembrando a Ana que ela fará o jantar e que este é feito à noite e que está quase de noite. **T147-P:** “ (//) *No almoço. (/) No jantar, que é de noite, você faz. Que é sempre, que é sempre. (/) Quando é de tarde, eu faço a comida e, de noite, você que faz o jantar, tá bom? Tá quase chegando de noite mesmo!*” Ana não fica satisfeita, reclama um pouco, mas acaba concordando. Parece não ter outro jeito. Percebemos aqui mais vez que Paulo conduz a brincadeira e seus argumentos parecem não convencer Ana. Por outro lado, a estratégia de Paulo faz Ana ceder, talvez esta seja uma condição entendida por Ana para a continuidade da brincadeira. Para Borba (2005, p. 157), a brincadeira em grupo exige uma complexa colaboração. Essa atividade

se alimenta das ideias de cada um, mas em contrapartida supõe que sejam feitas certas concessões e que se respeite o interesse comum. Partilhar uma brincadeira significa também colocar-se em uma relação de concorrência em relação ao papel, aos objetos, às ações que darão forma à atividade. Assim, as crianças são obrigadas a negociar, a ceder, a reestruturar muitas vezes suas ações e intenções de forma a poder continuar brincando com seus parceiros.

A conversa prossegue versando sobre almoço, nos mesmos moldes dos trechos anteriores. Dessa vez, Paulo oferece à Angela um pouquinho de almoço, a pesquisadora aceita e diz que está

bom. Enquanto isso há uma pequena confusão em torno da carteira de Ana que sumiu. Ana pede a Paulo para ajudar a procurar. Todos se envolvem na procura da carteira e descobrem que está com a Tina. Resolvido o impasse da carteira, Paulo retorna à brincadeira de faz-de-conta e anuncia, **T174-P:** *“Agora, deixa eu falar uma coisa: (/) eu vou pagar a sua escola, tá bom? Para ver se você pode ir lá, tá bom? Pra você tirar sangue, tá bom? Eu vou conversar com ...((#)) tá bom? Ela amanhã vai tirar sangue.”* Percebemos que a palavra “agora” sugere a continuidade do enredo. Paulo anuncia que vai efetuar o pagamento da escola e dessa forma a filha poderá ir à escola e ele inova com o fato de a filha “tirar” sangue, lembrando-a que vai “tirar” sangue no dia seguinte. Essa situação imaginária elaborada por Paulo deixa Tina incomodada e ela, num tom enfático, responde: **T175-T p/ P:** *“Eu não! Eu não sou sua filha!”* Diante dessa enunciação, Tina, provavelmente, quer livrar-se da possibilidade de “tirar” sangue. Ana não concorda e, com ênfase, diz, **T177-A p/ T:** *“Você é filha, sim!”* **T178-T p/ A:** *“Sua filha, ué!”* Tina então confirma ser filha apenas de Ana, parece que dessa forma a brincadeira poderá continuar.

Paralelamente a este percurso, Maria faz um recorte chamando a atenção de todos para um “bichinho” que está no colchonete. Interessante observar que ela diz ao grupo que agora é de “verdade” e solicita a Paulo parar com a brincadeira e ver do que se trata. Paulo vai, olha, bate a mão de um lado para o outro, diz não ter mais nada e retorna à brincadeira.

Enquanto Paulo dialoga com Ygor, as meninas, Ana, Maria e Tina, estão sentadas no colchonete. Importante destacar que o colchonete representa o quarto dos pais. Paulo pede a Tina que ceda o lugar para o irmão dormir. Novamente outro impasse se estabelece. **T197-P p/ T:** *“Ô, filha, sai daí filha! O meu filho que vai dormir aí. Meu filho vai dormir no meio e eu vou deitar aí e vai...”* ((#)) Paulo pede a Tina para sair do colchonete.

Ana sugere a Tina que ela deite em outro lugar, mas Maria não concorda e defende Tina, dizendo que ela vai deitar ali mesmo. Paulo insiste, diz que o filho tem que deitar no meio, provavelmente entre a mãe e o pai. **T200-P:** ((#)) *“Mas aí, meu filho vai ficar com medo sozinho, porque ele tem que ficar no meio.”* Paulo tenta vários argumentos e o diálogo segue. Maria anuncia que Tina vai chorar. Há uma expectativa em torno desse fato. Paulo, percebendo o movimento, argumenta carinhosamente. **T202-P p/ T:** *“Não, aí não vai dar. Chega mais pra lá. Não, mais pra cá.”*

Ana pede à Angela que abra a cortina e Angela diz que não dá porque a cortina está caindo. Paulo continua insistindo com Tina. Ana parece impaciente. Chama a atenção de Ygor. O impasse continua e as crianças parecem tensas. Paulo tenta, mas nada acontece, Tina continua irredutível. O impasse se arrasta. Paulo volta-se para Ygor numa nova tentativa. **T219-P p/Y:** *“Rapidinho! Eu posso brincar?”*

Paulo levanta, pega o carro da mão de Ygor. Pede permissão, mas com o carro já em sua mão. Interessante observar a expressão que Paulo usa para pegar o brinquedo de Ygor: *“rapidinho”*; parece dizer com essa palavra: “peguei, mas já devolvo logo o brinquedo”. Ygor não dá permissão, mas Paulo não atende e continua. **T223-P p/ Y:** *“Vamos lá! Eu deixo com você, mas só se sua irmã deixar você dormir aqui, né? Que ela está atrapalhando!”* Ele usa o brinquedo como instrumento de negociação, nesse caso, uma espécie de chantagem para forçar Ygor a deitar. No entanto, Ygor não concorda, mas não faz nada para reaver o carro. Deixa o carro com Paulo e continua observando a cena entre Paulo, Tina, Ana e Maria. As cenas acontecem simultaneamente.

Tina está sentada segurando as pernas com as mãos. Maria anuncia que Tina vai chorar. Tina abaixa a cabeça e parece choramingar. Encenando dessa forma, talvez Tina queira demonstrar que está aborrecida. Provavelmente, com a atitude de Paulo. Ana levanta e faz um carinho em Tina. Esse diálogo é inaudível. Paulo diz: **T225-P p/ T:** *“É de madrugada, filha! (/)* Interessante perceber que aparece, novamente, a questão do tempo, pois se a negociação demora, logo, a hora vai passando e, portanto, já é tarde, madrugada.

Nessa cena, Paulo dialoga com Ygor fazendo ajustes, tentando convencê-lo em aceitar a proposta de dormir no colchonete, pois desse jeito ele poderia permitir a Ygor levar o caminhão com ele. Ygor aceita a brincadeira. Bate um carrinho no outro e complementa dizendo: **T228- Y p/ P:** *“Não, eu vou dormir com meu carrinho.”* Interessante a aceitação de Ygor, após demonstrar resistência ao papel de filho quase toda a sessão, anuncia seu desejo de brincar e dormir com os carrinhos parece que o argumento de Paulo foi convincente. Entretanto, percebe-se que Ygor mesmo resistindo ao papel de filho está inserido na trama. Paulo demonstra satisfação com a participação verbalizada de Ygor.

Ygor diz que vai deitar, mas está sentado. Aceitou a brincadeira. Esta parece ser a ideia, estar sentado equivale a estar deitado para Ygor. No entanto, Paulo não se deixa vencer. Ele deita entre Tina e Ana, continua a negociação para tirar Tina do colchonete e no lugar dela pôr Ygor.

Ana, aliada a Paulo, reinicia a argumentação. **T230-A p/ T:** *“Então, deita nesta pontinha aí. Encolhidinha, encolhidinha!!”* Ana faz uma tentativa e pede a Tina que deite bem “encolhidinha”, na ponta do colchonete tentando convencê-la a deitar. Assim, ela estaria próximo dos dois, Ana e Paulo, ou seja, mãe e pai. Com um tom de voz mais áspero, Paulo pede a Tina que chegue para lá. Paulo, ao mesmo tempo em que argumenta com Tina na tentativa de liberar um espaço para o filho deitar, trava uma discussão com Ygor no sentido de convencê-lo a deitar naquele espaço entre o pai e a mãe. Ygor demonstra o desejo de dormir, mas continua na mesma posição, ou seja, em pé. Paulo, percebendo a rejeição de Tina, apresenta outra tentativa de solucionar o conflito. Levanta e contra-argumenta de forma a convencê-la. **T235-P:** *“Cê vai ficar junto com a gente. Cê vai ficar aqui.”*

Maria observa a cena em pé e diz que ela vai deitar noutro quarto, mas numa outra ponta, talvez para tentar convencer Tina a ir junto e terminar o conflito. Paulo, impaciente e percebendo que Ygor, novamente, demonstra resistência, anuncia que não vai mais brincar. **T239-P:** *“Ah! Não vou mais brincar! Não vou mais brincar, hem!”* Uma atitude radical, mas que poderia dar certo. No entanto, nada acontece e ele desiste do que tinha dito e chama Ygor, novamente, para deitar. Ygor nega.

Tina continua de cabeça baixa. Ana, preocupada com Tina, pede a Maria que veja se ela está chorando. Tina ouve a pergunta de Ana e responde que não está chorando. Paulo percebe que a negociação não está dando certo. Nesse momento, Tina começa a chorar. Paulo levanta, sai do papel de pai e, provavelmente, assume outro papel para tentar consolá-la e, talvez, convencê-la de que, em outra oportunidade, ela poderá brincar do jeito que ela quiser. **T246-P p/T:** *“Na outra quarta-feira você vai ficar deitada aqui com a gente, tá bom? Na outra quarta-feira! Não vai demorar, não! Não vai demorar, não, tá bom? Depois de amanhã é sábado e domingo, depois segunda, terça. (l) Na sua casa, no sábado e no domingo, você pode brincar com a sua mãe e com seu pai.”*

As crianças demonstram capacidades de cuidar uns dos outros. Paulo passa a mão no cabelo dela, fazendo um carinho para acalmá-la. E em seguida, argumenta, apontando possibilidades de brincadeiras para Tina na outra semana com o grupo e na casa dela com a mãe e o pai. Maria ajuda com sugestões. Tina não aceita os argumentos e sugestões e rejeita várias vezes. Paulo desiste de Tina e volta a insistir com Ygor.

Paulo reinicia as negociações para convencer Ygor, insiste para que ele deite, mas Ygor não aceita e nem sai do lugar, em seguida diz, **T254- Y:** “*Vou viajar.*” Paulo não concorda com essa decisão e diz, **T255- P:** “*Não, filho!*” Paulo demonstra autoridade ao retrucar Ygor.

Houve um corte na filmagem. A cena reinicia com as crianças em pé. Há um conflito. Paulo e Maria estão brigando. Paulo toma um brinquedo – uma boneca cujo nome é Bela – da mão de Maria. Ygor observa, segurando seus carrinhos. Maria grita, pedindo o brinquedo e, em seguida, começa a chorar. Paulo, por alguns instantes, fica em silêncio e depois diz que não vai dar e justifica dizendo que não é hora de brincar, repete várias vezes que não é hora de brincar. Maria tenta tomar o brinquedo de Paulo, mas ele não deixa. Afirma que não é hora de brincar, está na hora de dormir. Ela continua. Está chorando e grita que o brinquedo é da Tina e repete várias vezes.

Tina assiste à cena em silêncio, não se manifesta. Paulo, nesse momento, resolve dar a boneca Bela a Tina. Maria cala-se. Ygor, então, manifesta-se e diz que Bela é dele. Paulo parece não querer contrariar Ygor e diz que aquela Bela é outra – talvez não seja a de Tina. Circula pela sala, procurando outra Bela. Paulo diz que vai dar outro boneco à Tina, neste caso é a Fera, certamente, para não desagradar Ygor. Tina não concorda. Maria insiste para ele dar à Bela a Tina. Ygor muda, repentinamente, dizendo que é a Fera que é dele. Paulo fica indeciso.

Hyla brinca sozinha lá no outro cantinho da sala onde espalhou brinquedos. Parece alheia à discussão. Nesse momento, Ana quebra o clima, dando uma risada de algo que acontece com a cortina parece que soltou o nó e ficou esvoaçante. Maria parece ter-se conformado. Ficou quietinha, sentada num cantinho da sala.

Angela pergunta a Paulo se há outra Bela na estante dos brinquedos. Paulo diz que não. Parece que todos já sabiam que não havia outra Bela. Provavelmente, Paulo usa esse argumento para ganhar tempo nas negociações.

Ygor sai do cantinho de dormir, cai, tropeça e entorna todos os bonecos e carrinhos do caminhão. Paulo vem ao seu encontro e ajuda a catar os brinquedos e pôr de volta no caminhão. As meninas, Maria, Ana e Tina, estão voltando para o cantinho de dormir todas juntas. Novamente, Paulo chama Ygor para dormir. **T284-P:** “*Filho. Vamos dormir. Filho a gente dormia sentado.*” Paulo parece aceitar a possibilidade de todos deitarem juntos, mas a ideia é que deitar equivale a ficarem todos sentados. Ygor não concorda, dizendo que não quer mais dormir. Paulo insiste.

Houve um segundo corte na filmagem e a cena inicia com Ana sentada no cantinho do colchonete, já pronta para dormir. Ao seu lado, está Tina com uma carteira rosa na mão e Maria com uma bolsa branca que pertencia à Tina no início da brincadeira. Paulo convoca todos para irem dormir e enfatiza que já é noite, ou seja, está ficando cada vez mais tarde. A questão do tempo é uma marca interessante. O dia iniciou voltado para o trabalho, escola, almoço, brincar e agora todos embarcam na ideia de que é hora de dormir, portanto, precisam acomodar-se ou algo parecido.

Paulo insiste com Ygor, dizendo a ele que durma, mas Ygor não dá atenção a Paulo e continua arrumando os brinquedos no caminhão, porque todos tinham caído e, de certa forma, devem ter ficado misturados. Paulo quer ajudá-lo na organização, talvez seja uma forma de adiantar a decisão de Ygor e, assim, trazê-lo mais rápido para a “cama”.

Ângela tenta filmar, mas a cortina atrapalha um pouco. Ana pede a Ângela que ajeite a cortina. Paulo insiste anunciando que todos devam dormir. Mais uma vez Tina rejeita. Então, ele diz que todos iriam morrer, mas não diz por quê. **T297-P:** “*É, senão a gente vai morrer, sabia?*” Ana apoia Paulo nessa tentativa. **T298-A:** “*Ah é! (//) Aqui vai ficar um espaço.*” Interessante a estratégia de Paulo, pois, parece que com esse argumento, sabendo que Tina é medrosa, ela, como filha, mudaria de ideia. Mais uma tentativa radical de manter a brincadeira. Parece que a estratégia para intimidar Tina deu certo. Paulo percebe o apoio de Ana e demonstra um ar de satisfação. Tina fica em silêncio e olha para Paulo, meio desconfiada, mas não o contradiz. Ana muda de assunto. Provavelmente, esse argumento tenha funcionado porque Tina se ajeita ao lado de Ana e diz que vai dormir no canto, aceitou bem rápido.

Paulo sugere a Ygor fingir que todos irão dormir sentados. **T301-P:** “*Finge que a gente vai dormir sentado.*” Dessa forma, todos poderão deitar no colchonete. Nesse momento, Ana pede emprestada uma das almofadas para ajeitar o cantinho, confortavelmente.

Paulo volta a insistir com Ygor. Interessante que Ygor aceita entrar na brincadeira dizendo que vai dormir sentado. Mas ainda não sentou. Temos a impressão que Ygor gosta da insistência de Paulo. As meninas, Maria, Ana e Tina estão sentadas no cantinho parecendo aguardar a próxima cena. Percebemos aí a “teatralidade” da brincadeira de faz-de-conta, nesse caso, segundo Japiassu (2007, p.107), *teatralidade subjacente às práticas espetaculares sociais*

tipicamente humanas, ou seja, um sentido mais amplo da teatralidade que [...] *revela aspectos cotidianos e extracotidianos*⁴⁶ da comunicação teatral.

Estão todos sentados no colchonete, com exceção de Hyla. As meninas Ana, Maria e Tina conversam trocando almofadas, falando da arrumação da casinha e começam a se ajeitar para dormir. Paulo, diante do diálogo das meninas, chama a atenção de todas, dizendo que, provavelmente, não conseguirá dormir com a falação delas. Ana convoca as meninas para dormir. Em seguida, esboça um suspiro, levanta os braços e solta uma expressão “ai! ai!”. Parecendo estar muito cansada.

Paulo, impaciente, levanta e anuncia que vai contar uma história para eles. **T311-P p/ Y:** “*Eu vou contar uma história pra vocês começarem a dormir.*”

Nesse momento, Ygor se interessa, olha para Paulo, parece desejar entrar na brincadeira proposta. Senta mais próximo deles. A Hyla continua brincando sozinha. O fato de saber que vai ouvir uma história não a interessou.

Paulo pega o livro, senta no colchonete e vai abrindo, em seguida, Ygor diz que não precisa contar história para ele. Parece não aceitar histórias para dormir. Mas quando Pedro anuncia que é história só para criança, Ygor parece aceitar. Paulo diz, **T314-P:** “*Vou começar! Vou contar uma história só para crianças.*” Ygor aponta em direção ao livro, isto é, mostra a Paulo por onde ele deve começar. **T315-Y:** “*Não é aí, não! É do outro lado!*” Paulo ouve, mas não dá atenção e continua. **T316-P:** “*Tom e Jerry. O capítulo é Os Piratas.*” Inicia a história. Cria situações, alterando a voz. Diz que é sobre o Tom e Jerry, mas inicia com uma voz de suspense, dizendo que aquele capítulo é dos piratas. Percebe-se no seu tom de voz que ele deseja chamar a atenção de todos. Ana diz algo ao ouvido de Paulo, inaudível. Paulo começa a história. Em alguns momentos, abaixa e aumenta o tom de voz. Talvez porque Ângela aproxima-se com a filmadora para captar melhor a cena e o som ou para dar mais veracidade à sua história.

Nesse momento, Tina anuncia que está com medo. **T317-T:** “*Eu estou com medo.*” Paulo para a história, volta-se para Tina e diz: **T318-P:** “*Não, os que estão aqui não existem é tudo inventado. Era uma vez o Tom e Jerry que também tinha uma caixinha cheia de areia e cheia de tesouro e tinha um cachorro que se chamava...*”.

46 Para maiores esclarecimentos sobre a distinção entre aspectos cotidianos e extracotidianos, consultar Japiassu (2007, pp. 92-98). Nessa pesquisa, pensamos teatralidade, sem a pretensão de querer aprisioná-la em um único e exclusivo sentido, como, ainda, segundo Japiassu (2007, p. 92), uma modalidade singular da comunicação cênica ou comunicação corporal.

Ygor, ouvindo o que Paulo diz, acrescenta à história que os carros andaram sozinhos. Interessante observar que Ygor introduz uma situação imaginária na história, de que os carros andem sozinhos. Paulo continua, mas Ygor está impaciente parece querer acrescentar algo mais à história. Paulo pede a ele que fique quieto. Ygor não se conforma e diz algo próximo ao ouvido de Paulo. Inaudível. Talvez queira que Paulo mude algo na história. Paulo afirma que o capítulo é do Tom e Jerry, a história chama-se *Os Piratas*. Ygor sai de perto, pega o caminhão com os carrinhos e bonecos e volta para ouvir a história. Tina aproxima-se para entender melhor a história, diz algo à Ana, inaudível. Paulo pede a Tina que fique quieta. Continua a história.

As crianças movimentam o corpo provavelmente para ajeitarem-se, demonstrando ansiedade em relação à história. Paulo começa a prender a atenção de todos. Altera a voz e diz que o Jerry subia e descia. Ele faz o movimento de subir e descer com a mão. Parece dar vida à cena. Novamente, chama a atenção de Tina. **T324-P p/ T:** “*Fica quieta! Aí, sabe o quê? Lá na praia tinha, tinha navio, tinha piratas, tinha areia, tinha tesouro, tinha um barco.*” Todos ficam quietos, prestando atenção à narrativa de Paulo. Ygor observa que tem um desenho na capa do livro. Provavelmente, o barco dos piratas. Novamente, ele interage e participa da história. **T325-Y** “*Aqui é o barco do pirata. É o desenho que está na capa do livro.*” Paulo não dá atenção a Ygor e continua. **T326-P:** “*Aí, um dia, eles resolveram, eles resolveram capturar sabe o quê? (//) o tesouuuuro!!! Aí um dia eles foram e encontraram...*”

A cortina ameaçou cair no mesmo instante em que acabou a bateria da filmadora. A fita de áudio também foi desligada nesse momento. Portanto, não há registro do término da sessão.

Importa destacar que nessa sessão e, especificamente, nessa brincadeira de faz-de-conta, observamos que uma das crianças é quem conduz a brincadeira do início ao fim, Paulo. Ele coordena as situações imaginárias e as ações de seus pares, favorecendo a construção conjunta da brincadeira, mesmo encontrando de uma maneira geral, algumas resistências. Paulo parece saber da sua importância enquanto aquele que comanda, pois ele demonstra ser capaz de animar o grupo com chamamentos coletivos como vimos em toda sessão – **T1-P:** “*Olha! Olha! Dinheirinho! Vamos pegar dinheirinho! Eu era rico!*” (/) **T41-P:** “*Vamos lá, filho e filha! Vamos lá para casa! Aí eu encontrei o dinheiro.*” **T42-P p/ Y:** “*Vem brincar! “Você é o filho.”*” **T45-P:** “*Vamos lá! Esse aqui é meu.*” **T58-P:** “*Vamos lá, filha! Papai vai trabalhar.*” – entre outros.

Nessa sessão apresentada, foi possível notar a expectativa que as crianças têm em torno das proposições e das ações conduzidas por Paulo, todas manifestadas na fala e nas atitudes de seus pares. Paulo faz uso de diferentes estratégias de negociação, talvez uma condição, entendida por ele, para o bom funcionamento da brincadeira, ou seja, para sua criação e continuidade, permitindo assim, que as crianças, na brincadeira de faz-de-conta, ao brincarem juntas, possam partilhar “um plano tão real quanto a realidade primeira a qual ele é construído” (Sarmiento, 2003, p. 12.)

VI – FAZER DE CONTA: AÇÃO NUMA SITUAÇÃO IMAGINÁRIA

[...] estava muito mais interessada em aprender como é que nas trajetórias das interações, no fluir da ação, ao lidarem com os espaços e os tempos, elas [crianças] se apropriavam cognitivamente e simbolicamente deles e como a própria interação se iniciava, desenvolvia e complexificava, em termos do seu conteúdo e da sua estrutura de participação e relação. (Grifo nosso.)

Manuela Ferreira⁴⁷

As observações e análises da brincadeira de faz-de-conta serão apresentadas aqui subdivididas por “cenas”. Como citado anteriormente, utilizamos o termo “cena” apoiados no conceito de *cênico*,⁴⁸ referindo-se a cena como corpo, *lócus* privilegiado da atividade humana. Vygotsky (1987) defendeu a necessidade de oportunizar às crianças possibilidades de exercer atividades, como, por exemplo, a brincadeira de faz-de-conta, sinalizando a importância da espontaneidade de expressão usada por elas. Para este teórico (Vygotsky 1982, pp. 87-88 in: Japiassu, 2007, p. 23) “a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si”. Para Vygotsky (2003), no faz-de-conta, ocorrem processos criadores semelhantes aos processos artísticos de representação cênica⁴⁹, como no teatro, por exemplo. Dessa forma, ao “fazer de conta”, [...] “as crianças reelaboram as experiências vividas, edificando realidades imaginárias de acordo com seus desejos, necessidades e motivações” (Japiassu, 2007, p. 20).

Procuramos analisar os dados com base em dois focos: apropriação de papéis sociais e estratégias de negociação.

47 Manuela Ferreira, 2004, p. 53.

48 O conceito cênico refere-se, segundo Japiassu (2007, p. 96), a artes cênicas num sentido semelhante a artes corporais como desempenho, atuação ou representação.

49 Representação cênica – termo utilizado para referir-se às ações representacionais de natureza lúdica da criança, como o fazer de conta.

6.1 O papel de pai

O primeiro foco trata dos papéis relacionados à família. As crianças trazem tanto suas experiências cotidianas vivenciadas nos grupos sociais, quanto suas ideias, expectativas e concepções sobre a forma como as pessoas, os objetos e as ações se relacionam nesses grupos. Esses conhecimentos sociais integram-se às ações construídas e estruturadas na brincadeira de faz-de-conta sendo configurada e reconhecida pelas crianças e seus pares através de: cenários, artefatos, comportamentos, gestos, vestimentas etc. E é nesse movimento que as crianças acabam experimentando papéis e ações sociais que elas ainda não têm condições de exercer. Uma criança de cinco anos não pega ônibus sozinha, não vai ao trabalho, não dá ordem ao filho, porque elas não têm filhos, não são pais, não são mães. O que crianças fazem na brincadeira de faz-de-conta são representações do mundo adulto. As situações em que aparecem os papéis de pai, mãe etc. são típicas de cenas domésticas do mundo adulto que vem da vida em família. A brincadeira de faz-de-conta possibilita às crianças apropriarem-se progressivamente do comportamento humano, no sentido de exercer esses comportamentos sociais. Elas assumem papéis referentes às posições sociais existentes na sociedade por meio da observação, da participação e da experiência interativa com o mundo dos adultos, produzindo novos significados num processo interativo-simbólico, de acordo com o que Corsaro (2005) chamou de *reprodução interpretativa*. Isso significa que, ao encenarem situações na brincadeira de faz-de-conta, as crianças interpretam-nas de forma que sejam reconfiguradas e transformadas *nas e pelas interações com seus pares e através de seus modos próprios de compreensão do mundo* (Borba 2005, p. 138).

Foi interessante observar o menino Paulo assumir e exercer o papel de pai do início ao fim da brincadeira. Percebemos, entretanto, que esse papel não foi concebido como um estereótipo de pai. Paulo ressignificou o papel de pai representando características desse lugar de pai. Abaixo destacamos algumas características, vejamos:

- *Trabalhador*: sai para trabalhar junto à família, discute horário do trabalho com filho;
- *Provedor*: prepara o alimento da família, leva o filho ao médico (para fazer exame de sangue), vai à escola e estabelece uma relação com o filho sobre esta instituição, leva o filho à escola porque este não pode ir sozinho, discute o horário escolar, também vai à escola verificar/confirmar acontecimentos, paga as passagens da família;

- *Organizador*: organiza as tarefas que devem ser feitas em casa; decide quem vai fazer o almoço e o jantar; vai à escola efetuar o pagamento.

- *Autoridade*: decide que o filho não vai jogar bola; resolve que a mãe deve pagar a passagem de uma filha; deixa levar os brinquedos para a escola; segue recomendações médicas; chama a atenção em relação à bagunça; decide o cardápio da família; determina os horários: não é hora de brincar; é hora de dormir, de ir à escola, de almoçar e de jantar, ir ao médico “tirar” sangue, arrumar a casa; decide contar história.

- *Moderno*: sai com a família, divide as passagens das filhas com a mãe, prepara o almoço, preocupa-se com: a escola, a saúde, a alimentação, os horários.

- *Carinhoso*: abraça e beija o filho quando chega e sai para trabalhar; dedica atenção integral ao filho menor; o modo carinhoso de falar com os filhos (trata o filho de forma mais carinhosa, diferente das filhas, talvez por ser o menor da família).

Vamos agora apresentar algumas cenas referentes às características do papel de pai representado por Paulo, suas relações e o papel assumido na brincadeira.

✓ Pai: trabalhador/carinhoso/organizador

Nas cenas 2 e 3 fizemos um recorte dessas citações. Paulo vai ao trabalho, despede-se do filho carinhosamente e organiza as tarefas cotidianas da casa.

T45-P: “Vamos lá! Esse aqui é meu.” (##) *(Paulo pega a merendeira que representa uma pasta de trabalho.)*

T46-Ângela ao grupo: “Vocês estão indo aonde?”

T47-P: “Eu vou ir trabalhar.”

T48-A: “Eu também.”

T49-P: “Tchau, filho! Tchau, filho, vou embora, tá bom?”

T50-P p/ Y: “Papai vai trabalhar, tá bom, filho?” *(Paulo dá um beijo em Ygor.)*

(...)

T58-P: “Vamos lá, filha! Papai vai trabalhar.” (/)

T59-P p/ M: “Vamos lá, filha!”

(...)

T65- P: “Vamos trabalhar!”

T66- P p/ Y: “Vou embora, tá bom, filho? Boa escola, tá bom filho? Também arruma a casa.” *(Paulo abraça Ygo.r)*

T67- H: “Eu também quero brincar. Eu sou filha.”

T68- P: “Tá bom. Ô, filha, também boa escola! Você vai pra escola de tarde ou de manhã?”

T69- H: “De manhã.”

T70- P: “Tá bom! Junto com ele? Ô, filha, também arruma a casa junto com ele, tá bom? Pra quando eu chegar eu vou ter que...” (##)

As cenas apontam de início para o caráter representativo envolvendo Paulo no papel de pai através das características deste. Ao assumir e exercitar esse papel, Paulo interage e desenvolve, com seus pares, situações que representam atividades cotidianas relacionadas ao contexto da família. Ele frequentemente reafirma esse desempenho: convoca as outras crianças para irem para casa e utiliza o termo “filhas” e “filho”. Parece estabelecer e criar significações, ou seja, formas de desempenhar o papel que conhece. Por outro lado, percebemos a necessidade que Paulo tem de marcar sua liderança na brincadeira ao elaborar as situações e anunciar as ações verbalmente para seus pares. Mas em outros momentos ele as representa através de roupas e artefatos que fornecem pistas durante o enredo. A escolha da gravata, por exemplo, assim como a pasta representada por uma merendeira, são utilizadas como instrumentos para trabalhar e, dessa forma, Paulo sinaliza aos seus pares as características do papel de pai. Observamos que ele inicia a brincadeira de faz-de-conta pondo-se de acordo com o papel e parece desenvolver argumentos seguindo uma ordem ou um plano determinado, constituindo a lógica dos acontecimentos numa ordem bastante rigorosa.

As cenas a seguir representam situações ilustrativas sinalizadas por Paulo aos seus pares.

✓ Pai: provedor/moderno

Na cena 4, Paulo sai junto à família para pegar o ônibus, as crianças posicionam-se em direção ao ônibus e o pai vai à frente e toma as decisões. Em seguida, decide dividir a passagem com a mãe e, de repente, dá um salto no enredo retornando à casa porque o trabalho já terminou.

T74-P p/ Ângela: “Eu tenho que pagar as passagens, tá bom? Você é a moça da passagem.”

T75- Ângela p/ P: “ Ah, então tá bom!”

T76-P p/ Ângela: “Toma aí. Vou dar o dinheiro.” (*Entrega o dinheiro a Ângela*).

T77-Ângela p/ P: “Olha o troco! (//) Quanta gente! Família grande, hein?”

T78-P p/ A: “Vai lá, vai lá. É você que paga agora!”

T79-A: “Vou pagar das filhas?”

T80-P: “É para pagar da filha, só paguei uma.”

T81-Ângela p/ P: “Pagou de uma filha só?”

T82-P: “Ah! Agora vou pegar o ônibus.”

T83-A: “Espera aí, né, Paulo!”

T84-Ângela p/ P: “Espera ela. Ela tem que pagar a passagem.”

T85-P: “Não, mas ele já tá andando. O ônibus já tá andando. Vou para o trabalho.”

T86-P: “Vou voltar para casa. O trabalho já acabou.”

Os papéis desempenhados gradualmente assumem lugar central na estrutura da brincadeira de faz-de-conta e configuram-se com maior estabilidade. Isto é, as relações entre os papéis assumidos pelas crianças começam a ganhar estruturação e integração cada vez maior e mais permanente, perdendo seu caráter de ocasionalidade, o que favorece ou possibilita mais flexibilidade na dinâmica da brincadeira naquele momento.

Inicialmente, na distribuição de papéis, Maria era a tia; na sequência do enredo Ana, por exemplo, parece considerar as duas meninas, Tina e Maria, como filhas, e Paulo reafirma essa hipótese quando anuncia que só pagou a passagem de uma filha. Ângela questiona. A pesquisadora parece fazer uma tentativa para esclarecer quem paga o quê. Novamente Paulo ouve, mas não dá atenção, continua andando e projetando o corpo em direção ao fundo do ônibus, como se estivesse procurando um lugar para sentar. Toma a decisão de dividir a passagem e, sobretudo, não permite a intervenção da pesquisadora, o que, provavelmente, provocaria uma ruptura na encenação. Ângela intercede, dessa vez pede para ele esperar, porque Ana ainda vai pagar a passagem. Paulo ouve, não atende e, ainda, afirma que o ônibus já está andando e que ele vai trabalhar. Senta por alguns segundos, e em seguida levanta rapidamente, dizendo em tom alto que o trabalho acabou: “vou para casa”, conforme os turnos 80 a 86. É interessante perceber que a intenção inicial, esperada por todos, era que Paulo, representando o pai provedor, pagasse todas as passagens. Mas ele consegue modificar o que era esperado e sinaliza para o grupo pistas de um pai “moderno” que divide com a mãe as despesas da família.

Paulo começa a circular pela sala, muito rápido, dizendo que o trabalho já acabou e vai voltar para casa, turno 86. Parece que fala como se estive narrando uma história que está dividida em atos que são bem marcados e definidos por ele. Sempre num tom de voz bem alto. Provavelmente, para que todos acompanhem a trama e, dessa forma, a brincadeira continue seguindo seu fluxo. Ressaltamos que as ações realizadas por Paulo têm sua continuação lógica em outra ação que vai substituindo a anterior.

Podemos até aqui observar, em linhas gerais, as características de pai representadas por Paulo durante a brincadeira. Percebemos que ao assumir esse papel, ele coordena e dirige a brincadeira de forma autônoma, envolvendo o grupo para que, juntos desenvolvam ações relacionadas aos personagens da família, conforme se vê nos turnos: **T20-P:** “Vamos lá, filha, tia. Vamos lá para casa.” **T58-P:** “Vamos lá, filha! Papai vai trabalhar.” **T59-Pp/M:** “Vamos lá, filha!” **T65-P:** “Vamos trabalhar!”

Na cena 5, ainda como pai provedor e carinhoso, Paulo chega a casa após ter retornado do trabalho, toca campainha, dialoga com o filho e com a filha acerca da escola.

T87- P: “Dindon!!”

T88- Y: “Quem é?”

T89- P: “É seu pai, filho. Pode abrir? Hoje eu não tinha trabalho.” *(Paulo abraça Ygor.)*

T90- P: “Você não precisa ir para a escola.”

T91-Y: “Não!” *(//) (Enfático.)*

T92- P p/ Y: “São dez e meia, vai lá filho! Aí, então, eu deixo você levar tudo isso pra sua escola. Eu tenho que ir com você, filho, porque você não paga passagem.”

T93- H p/ P: “Eu sou filha!”

T94- P p/ H: “Você vai querer ir para escola? Você não precisa ir para a escola hoje. Eu já liguei para a escola e a escola disse que você não precisa ir para a escola hoje, tá bom? Eu vou lá ver, tá bom?” *(Paulo dá uma volta pela sala e Hyla acena com a cabeça.)*

A situação imaginária parte de um elemento que é a representação do som da campainha produzido por Paulo, turno 87. Observamos que Paulo, ao assumir o papel de pai, refaz suas ações, e a significação dos objetos com que opera são transportados para outro plano dando sentido às ações executadas. Ele para em frente à porta, toca a campainha, vai em direção ao filho, abaixa, coloca a “pasta” no chão e cumprimenta o filho abraçando-o. Com isso ele reafirma seu papel de pai, enquanto cria situações imaginárias envolvendo Ygor. É interessante notar que, no caso deste exemplo, não é tão importante o resultado, mas muito mais o processo em si, ou seja, no caso de Paulo, por exemplo, as ações de pai se concentram na atenção ao filho. Nesse processo, Paulo e Ygor trocam gestos, falas e partilham significados em torno do papel de pai na sua relação com a família, especialmente na relação com o filho. Os exemplos a seguir demonstram situações semelhantes à anterior, no entanto, estende-se também à filha. A conversa prossegue sobre alimentos, quem seria a empregada e o cuidado com a saúde do filho.

Na cena 7, Paulo prepara o alimento e traz à cena uma recomendação médica para o filho, mas em seguida contradiz a determinação. Ele sabe que na brincadeira de faz-de-conta tudo pode.

T112-P p/ Y: “Carne você não pode né, filho?” *(Paulo bate com uma colher em um prato.)*

T113-Y: “Não!” *(Enfático.)*

T114-P p/ Y: “O médico falou que você não pode. Então, vou colocar feijão e arroz. Vou colocar só um pouquinho de carne, tá bom?”

Na cena 8, Paulo segue elaborando o enredo. Prepara o alimento para a filha Tina e demonstra cuidado com a saúde do filho Ygor.

T123-P p/ T: “Ô, filha, você quase pisou no almoço.”

T124-T: “Eu não. Eu não sou filha!”

T125-P: Não, finge que você é a filha. Ovo de codorna pode botar?”

T126-H: “Paulo, Paulo posso ser a tia?”

T127-P: “Pode, tá bom, você é a tia.”

T128-P: “Quem vai ser a empregada então? Ninguém, né?” *(Paulo olha para os lados.)*

T129-P p/ T: “Para, não tem nada aqui dentro, filha! Muito bagunceira, vai dormir. Fica aí que eu vou fazer comida pra você já, já. Você não vai tomar suco, não. Só seu irmão vai tomar suco e você vai tomar guaraná. Sabe por quê? Sabe por quê? Ele, ele tem que passar essa febre que tá com ele. E você vai tomar guaraná, tá bom?”

T130- T p/ P: “Ta.”

T131-P: “Toma aí, ó. Toma aí seu papá.” *(Paulo volta-se para Ygor com um prato, uma colher e um copo. Ygor pega o prato e a colher e inicia a encenação de comer o alimento.)*

T132-Y: “Eu não vou beber suco.”

T133-P: “Qual suco você quer?” *(Paulo entrega a Ygor o copo e insiste.)*

T134-Y: “Suco de laranja.” *(Ygor aceita a brincadeira, pega o prato e a colher e gesto de quem está comendo.)*

T135-P: “Então esse aqui é suco de laranja. (//) Já comeu? Agora tá bom, filho! Agora fica brincando aí, filho” *(Ygor repete a encenação com o copo, vira até o final demonstrando ter bebido tudo.)*

T136-P p/ T: “Ô filha, Ô filha, Ô filha! Ô filha, vou fazer seu almoço agora.”

Paulo assume – na relação com os filhos, Tina e Ygor – posição de provedor e carinhoso. Há certa resistência por parte de Tina e Ygor em relação às decisões de Paulo. Mas, mesmo assim, existe uma relação de reciprocidade entre as crianças através dos gestos, movimentos, sons e falas dos pares, um entendimento mútuo verbal e não verbal permitindo, principalmente, a Paulo antecipar e seguir o enredo propondo mudanças nas ações de seus parceiros.

Na cena 12, Paulo retoma a questão da escola e determina que o filho deva fazer exame de sangue.

T174-P: “Agora, deixa eu falar uma coisa: (/) eu vou pagar a sua escola, tá bom? Para ver se você pode ir lá, tá bom? Pra você tirar sangue, tá bom? Eu vou conversar com ...((##)) tá bom? Ele amanhã vai tirar sangue.”

T175-T p/ P: “Eu não! Eu não sou sua filha!”

T176-M p/ P: “Eu sou.”

T177-A p/ T: “Você é filha, sim!”

T178-T p/ A: “Sua filha, ué!”

T179-A: “Então, a boneca vai ficar aqui!”

T180-M p/ A: “Tá arrumando sua casa?”

T181-P p/ Y: “Amanhã, ele vai tirar sangue!” *(Paulo fala dirigindo-se a Ygor.)*

Nesse exemplo, Paulo chama a atenção de todos, num tom de voz alto, de quem dá os comandos e definições das ações dos parceiros. Dirige-se a Ygor e Tina e determina o que deverá ser feito. Ygor não responde, mas seu olhar volta-se para Paulo por um instante. Parece refletir

sobre a questão “tirar sangue”. Tina responde que não vai “tirar sangue” porque não é filha de Paulo. Sai da brincadeira e retorna à realidade. Certamente, rompendo esse vínculo de pai e filha, não será preciso “tirar sangue”. Nesse ponto, mesmo no faz-de-conta, a ideia de “tirar sangue”, certamente, infere dor. No entanto, Ana não aceita a saída de Tina da situação imaginária e afirma com tom enfático que ela é filha sim. Tina retorna à situação imaginária na condição de filha de Ana, negando Paulo como pai. Dessa forma, não precisaria partilhar o momento de “tirar sangue”. A comparação de posturas de Ygor e Tina revela que o primeiro tem uma forma diferenciada de participação e aceitação, parece refletir sobre as determinações de Paulo, enquanto que Tina demonstra uma forma de participação impulsiva ao rejeitar as determinações de Paulo. Para ela parece que sair da situação imaginária possibilitaria livrar-se da ideia de desconforto de “tirar sangue”, portanto, melhor seria rejeitar o papel de filha de Paulo. Por outro lado, para continuar na situação imaginária, teria de continuar sendo filha somente de Ana. A ação de Tina pode estar relacionada às experiências sociais vivenciadas e interpretadas por ela à sua maneira. Interessante perceber que Paulo não contesta a atitude de Tina e reafirma a posição inicial de que no dia seguinte Ygor vai “tirar sangue”, turno 181. Paulo percebe a rejeição dos parceiros às situações propostas no enredo, mas ignora e continua coordenando as ações de seus pares orientadas para as construções e elaborações voltadas para a temática família, nesse caso comandadas por ele no papel de pai. A seguir, outra situação.

✓ Pai: autoridade/carinhoso

Na cena 2, Paulo exerce o papel de pai que faz valer sua autoridade junto ao filho Ygor.

T37-Y: “E eu jogo bola!”

T38-P: “Você não vai jogar bola!”

T39-Y: “Mas eu quero jogar.”

T40-P: “Eu sei, mas não vai!”

T41-P: “Vamos lá, filho e filha! Vamos lá para casa! Aí eu encontrei o dinheiro. (##)”

T42-P p/ Y: “Vem brincar! “Você é o filho. (##)” (Ygor não dá atenção a Paulo.)

Ygor brinca sozinho com um caminhão, contendo dentro dele carrinhos e bonecos. De repente, ele anuncia em tom baixo, quase um sussurro, que quer jogar bola. Paulo ouve e responde que não pode. Ygor está distante do grupo, mas ao mesmo tempo “ligado” no desenrolar da trama. Parece querer participar da brincadeira e manifesta seu desejo, falando

baixinho que quer jogar bola e mais uma vez insiste, mas Paulo encerra o diálogo revestido de autoridade e determinação – possivelmente um “estereótipo” de pai observado nas histórias contadas, na televisão ou em casa etc. Parece que Ygor compreende a posição de Paulo como aquele que, representando o papel de pai na brincadeira de faz-de-conta, toma as decisões da brincadeira.

Na cena 13, Paulo determina: a hora de dormir, de brincar, de ir ou não à escola e o que Ygor deve fazer. Apesar dessas determinações, trata Ygor com carinho.

T185-P p/ Y: “Agora, vamos dormir, filho aqui na minha cama, tá de noite. Amanhã, não vai ter escola. Também, amanhã você vai brincar, tá bom? Eu deixo o carrinho com você. Vai lá guardar, meu filho! Vou te ajudar até anoitecer.” (*Paulo passa a mão várias vezes na cabeça de Ygor.*)

(...)

T226-Y: “Vou brincar.”

T227- P p/ Y: “Não! Vamos lá! Deixa aí. Não pode brincar, filho.”

T251- P p/ Y: (//) “Vai, deita aqui, filho!”

T252-Y: “Não quero!”

T253-P: “Deita aqui, filho! Filho, então, vou deixar você dormir aqui. Não, filho...” (##)

T254- Y: “Vou viajar.”

T255- P: “Não, filho!”

Durante toda a brincadeira, Paulo determina as ações de Ygor, mas este no papel de filho demonstra resistência. Percebe-se que em nenhum momento esta resistência leva Ygor a desistir da situação imaginária, pelo contrário, ele permanece em toda sessão ao lado de Paulo participando do enredo.

A noção de comando aqui pode estar vinculada àquele que inventa a brincadeira, ou seja, àquele que sugere ou inicia a brincadeira. O papel de pai ou de mãe demanda certo *status* nas relações sociais, portanto, aqueles que representam esse papel têm o poder de definir ações e dirigir o comportamento de seus pares como vimos na cena dois, turno 38 e 40, por exemplo. No caso de Paulo, percebemos que ele exerce a função de pai que disciplina e cuida do filho e que este obedece e segue suas definições.

De acordo com Corsaro (1985, 2003, in: Borba, 2005, p. 214):

as crianças pequenas demonstram ter concepções claras sobre as relações de poder vinculadas aos papéis sociais, pois aquelas que representam as posições usualmente identificadas como dominadoras usam recursos de linguagem tais como o uso dos verbos no imperativo, a ênfase através de entonação e tom de voz elevado e gestos para indicar autoridade, enquanto que as crianças que ocupam posições geralmente subordinadas incorporam o comportamento obediente ou eventualmente desafiador da posição autoritária, de uma forma ou de outra, reconhecendo uma hierarquia estabelecida.

Nesse sentido, Paulo, ao exercer o papel de pai, parece representar para seus pares, especialmente para Ygor, uma posição hierárquica, de autoridade, aquele que manda na brincadeira.

As ações são desenvolvidas através de negociações definidas e assumidas pelos papéis de pai, mãe e filhos, assim como pelas sequências interativas das ações sendo orientadas pela temática família.

Observamos no início da transcrição a aceitação do grupo em relação às definições dos papéis. Nessa sessão de brincadeira de faz-de-conta, Paulo exerce o papel de pai, aquele que representa na vida real uma relação de poder e autoridade na relação com filho, filhas e mãe, por exemplo, e parece que essa condição lhe dá licença, ou seja, permissão, partilhada pelo grupo, de definir um conjunto de ações na brincadeira, comandar, dar ordens, dizer o que deve ser feito, entre outros.

Perece-nos que a liderança que Paulo exerce é apreciada pelas crianças nesse grupo de brincadeira e, nesse sentido, é conveniente ter alguém que comande, organize, que invente situações no enredo. Ou seja, alguém que crie um plano ficcional, dê ideias criativas e, sobretudo que crie uma narrativa que envolva todos os parceiros numa situação imaginária partilhada por eles. Interessante é que dessa forma a brincadeira mantém um fluxo dinâmico e as crianças parecem estabelecer entre elas um envolvimento que vise acima de tudo à preservação do espaço interativo.

Quando focalizamos o papel de pai e apresentamos suas características, suas ações e suas atividades, queremos demonstrar que a brincadeira de faz-de-conta (Vygotsky, 2003) cria uma zona de desenvolvimento proximal onde as crianças e seus pares podem conhecer e exercer o comportamento de mundo adulto. Nesse processo, elas projetam-se neste mundo, lançam-se nas atividades adultas do grupo cultural ao qual pertencem, ensaiam papéis e valores, elaboram habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis, provocando, dessa forma,

desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2003), é somente neste sentido que a brincadeira de faz-de-conta pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança e seus pares. Esta atividade, portanto, fornece às crianças ampla estrutura básica para mudanças das suas necessidades, ou seja, permite a elas agirem na esfera imaginativa, numa situação imaginária, criar intenções voluntárias, fazer planos da vida real e, ainda, demonstrar suas vontades. Para este teórico (Vygotsky, 2003, p.135), “tudo aparece no brinquedo, [na brincadeira de faz-de-conta] que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar”. Grifo nosso.

6.2 Estratégias de negociação e resolução de conflitos

O segundo foco trata das estratégias de negociação e algumas tentativas de resolução de conflitos⁵⁰ que, em toda sessão, foram passíveis de negociação, no entanto em alguns casos não houve solução. As possibilidades de sucesso da brincadeira dependiam da diversidade de estratégias de negociação utilizadas pelas crianças, mais especificamente por Paulo, ao negociar formas de participação do grupo no enredo e tentar resolver situações de conflitos. Em geral, Paulo demonstra uma postura de comando apreciada pelo grupo, pois suas atitudes parecem estar voltadas para uma forma de participação social, ou seja, voltada para o coletivo e contribuindo para a construção conjunta das brincadeiras e sua possível estabilidade.

Corsaro (2003 in: Borba, 2005, p. 226) afirma que muitas pesquisas sobre culturas infantis procuram demonstrar que:

o conflito contribui para a organização social dos grupos de pares, para o fortalecimento das relações de amizade, para a reafirmação dos valores culturais e para a construção da identidade do indivíduo. [...] as interações entre as crianças geralmente são harmoniosas, embora não sejam raras as situações de conflitos.

50 Entendemos conflito aqui, segundo Corsaro (2003), como atitude das crianças demonstrada na brincadeira de faz-de-conta quando estas discutem papéis e/ou posições na brincadeira, envolvem-se em disputas sobre o controle ou acesso da brincadeira, posse de materiais, entre outros. Crianças, por sua vez, argumentam, refletem sobre o problema e negociam uma solução com seus pares.

Na brincadeira de faz-de-conta, as crianças têm oportunidades de negociar e resolver conflitos quando estes surgem, e em geral chegam a um acordo, porque, ao fazê-lo, permitem que “o fluxo de suas interações tenha continuidade” (Borba, 2005, p. 226).

Notamos nessa sessão que, embora as situações de conflitos estejam presentes em alguns momentos, as crianças comumente resolvem-nas de forma rápida e por si mesmas. Em momento algum as crianças recorrem à mediação da pesquisadora para auxiliá-las nas situações de conflito. Curioso perceber que as interações envolvendo negociações requerem das crianças uma estrutura complexa, pois trata-se da elaboração de estratégias de negociação relacionadas a papéis, objetos/brinquedos em caso de disputa e formas de participação no enredo. Entre as estratégias de negociação relacionadas à forma de participação, temos formas específicas, ou seja, formas diferenciadas de estratégias, que são: convencimento, ameaça de desistência e transição do real/imaginário. Na brincadeira de faz-de-conta, vimos emergir algumas estratégias de negociação e algumas estratégias de resolução de conflitos, sendo que todas voltadas para um só objetivo: preservar o espaço interativo. Segundo Borba (2005, p. 232), “isso faz com que os conflitos, em geral, não cheguem a atrapalhar o curso da brincadeira, funcionando muito mais como um motor para novas ações e relações”. Vejamos as estratégias de negociação e algumas estratégias de resolução de conflitos propostas pelas crianças:

Negociação de papéis:

Trazemos alguns aspectos da negociação de papéis desenvolvidos pelo grupo ao chegarem à sala de brincadeira. As crianças começam por definir a brincadeira, de “casinha”, a partir das escolhas dos papéis talvez por ser um tipo de enredo com o qual elas convivem, observam e desejam representar. Vejamos.

T3-P: “Eu era, eu era pai – finge que era pai.” (/)

T4-T: “Eu era a tia.”

T5-M: “Eu era a mãe.”

T6-P/T: “Não, você lembra que você era a mãe!”

T7-T: “Eu não! Eu era a tia.”

T8-P: “Não você é (//).”

T9-A: “Eu era a mãe.”

T10-T: “Eu era filha.”
T11-M: “Eu era tia.”
T12-P: “Não, você era filha.”
T13-P/T: “Ela falou que era tia, e eu ouvi ela falando filha.”
T14-T: “Eu sou tia.”
T15-P: “É tia. Então, eu era pai. Vamos lá, filha, tia, lá pra casa.”
T16-A: “Eu era a mãe.”
T17-T: “Eu era a tia.” (//)
T18-P: “Ana era a mãe e Tina a filha, o Ygor, o filho, Maria, a tia.”
T19-P: “Eu era o pai. Olha, Ângela!” (##)

A situação acima ilustra a negociação de papéis entre as crianças, Paulo, Ana, Tina e Maria, que logo dá oportunidade para que as crianças definam a brincadeira, marca inicial para começar. As crianças entram na sala de brincadeira agitadas, parecem felizes por estarem ali. Em seguida, discutem quem vai assumir o quê. Paulo toma a iniciativa e sugere ao grupo uma situação imaginária na qual ele se intitula pai, “finge que”, turno 3. Esse termo, como dito anteriormente, parece ser a senha que permite acesso à brincadeira de faz-de-conta. As crianças discutem seus papéis até que Paulo encerra a negociação anunciando os papéis do grupo, turno 18. Ele levanta, retira a gravata que tinha colocado ao entrar na sala, chama por Angela, pedindo sua atenção, confirma o seu papel e dá início ao enredo da brincadeira. As outras crianças Hyla e Ygor não participam, inicialmente, da negociação; estão mexendo em outros brinquedos, mas ao mesmo tempo parecem estar atentos ao desenrolar das negociações.

Na brincadeira de faz-de-conta, as crianças e seus pares realizam ações conjuntas, fazendo negociações, definindo papéis e, dessa forma, elas passam a exibir – a partir das experiências que possuem – maior coordenação dos papéis que assumem na brincadeira, assim vão construindo um mundo ilusório, de situações imaginárias onde os combinados são feitos conforme as regras embutidas nos atos sociais, nas situações relacionadas à família. Com isso, podemos observar que na brincadeira de faz-de-conta, na medida em que as crianças assumem papéis como: pai, mãe, tia ou filha/filho, por exemplo, elas ressignificam a forma de ação que elas e seus pares adotam e as regras sociais que as orientam. Nesse sentido, podemos perceber que as crianças, ao definirem os papéis, ultrapassam seu comportamento diário, ou seja, elas experimentam modelos que neste caso são diferentes delas, mas que ao mesmo tempo fazem parte de sua rede de experiências sociais.

No desenrolar do enredo, Ygor e Hyla assumem seus papéis de formas diferentes. Como podemos observar, Paulo determina o papel de filho a Ygor, turno 18. Ygor, provavelmente, no papel de filho, manifesta sua participação Vejamos.

T37-Y: “E eu jogo bola!”

T38-P: “Você não vai jogar bola!”

T39-Y: “Mas eu quero jogar.”

T40-P: “Eu sei, mas não vai!”

T41-P: “Vamos lá, filho e filha! Vamos lá para casa! Aí eu encontrei o dinheiro. (##)”

T42-P p/ Y: “Vem brincar! “Você é o filho. (##)” *(Ygor não dá atenção a Paulo)*

Em outro momento, Ygor não compartilha a determinação de Paulo. Durante toda a sessão de brincadeira, Ygor demonstra rejeição às sugestões de Paulo, mas por outro lado parece assumir o papel de filho em várias situações na brincadeira, vejamos um exemplo:

T203-Y: “Vou deitar aqui.”

T204-P p/ Y: “Filho, vou tirar meu sapato.” *(Ygor aceita e tira o sapato também.)*

Ygor está em pé segurando o seu carrinho e observando as discussões entre Paulo, Ana, Tina e Maria. Paulo senta no colchonete ao lado de Ygor. Nesse momento, Ygor decide deitar e faz o anúncio. Ao ouvir a decisão de Ygor, Paulo, rapidamente, tenta negociar a relação pai e filho e anuncia que vai tirar o sapato, talvez seja uma condição na relação pai e filho para deitarem juntos. E parece funcionar, porque Ygor senta e tira o sapato também. Interessante destacar que deitar no colchonete, para eles, equivale a sentar, e Ygor, nesse momento, partilha da situação imaginária proposta por Paulo ao sentar e tirar os sapatos.

Hyla aproxima-se de Paulo e anuncia, dizendo:

T93- H p/P: “Eu sou filha!”

T94- P p/ H: “Você vai querer ir para escola? Você não precisa ir para a escola hoje. Eu já liguei para a escola e a escola disse que você não precisa ir para a escola hoje, tá bom? Eu vou lá ver, tá bom?” *(Paulo dá uma volta pela sala e Hyla acena com a cabeça.)*

T95- T: “Eu sou a tia.”

T96- M: “Eu tô aqui, sou filha!”

T97- P p/ H: “Você é, você é. (/) Eu fui lá, eu passei na sua escola e falou que você não tinha escola hoje, tá bom? Deixa eu ver, vou lá na sua escola pra ver, tá bom?”

Hyla confirma seu papel ao anunciar que é filha. Paulo reconstitui o enredo através da inserção de Hyla criando uma situação imaginária em torno da escola. Interessante perceber que Hyla já incorporou a situação quando acena a cabeça em sinal de aprovação às proposições de Paulo. Nesse momento, há uma reação de Tina e Maria, talvez uma necessidade de confirmar junto a Paulo que elas também fazem parte da brincadeira, mas Paulo parece estar mais interessado em continuar o enredo partilhado com Hyla.

Em outro momento, Hyla resolve mudar seu papel, levanta e vai até Paulo pedir, dizendo:

T126-H: “Paulo, Paulo posso ser a tia?”

T127-P: “Pode, tá bom, você é a tia.”

T128-P: “Quem vai ser a empregada então? Ninguém, né?” (*Paulo olha para os lados*)

Paulo está com um prato e uma colher nas mãos, em meio a uma discussão com Tina sobre o que ela deveria comer e, nesse momento, ele encerra a discussão para atender Hyla que pede, agora, para ser tia. Paulo, portanto, confirma o papel de Hyla. Em seguida, como se estivesse pensando alto, traz a ideia de uma possível empregada no enredo, mas percebe que não seria possível, talvez por não ter ninguém ali disponível, ou talvez por concluir que ninguém gostaria de assumir esse papel. Esse panorama indica a instabilidade de Hyla quanto ao seu papel e a referência que Paulo faz a uma estrutura familiar de classe média pensando em incluir o papel da empregada. Desta forma, as crianças, ao brincarem juntas, distribuem, negociam e desempenham papéis, determinam, durante a brincadeira, os espaços da “casa”, atribuindo funções de cozinha ao prepararem o alimento e do quarto sinalizando que é hora de dormir. Em sentido geral, pode-se dizer que as ações das crianças correm na direção de legitimar a brincadeira de faz-de-conta e, provavelmente, imprimir-lhe estatuto de atividade importante, ao participarem dela.

Negociação de objetos/brinquedos em caso de disputa

As crianças elaboram estratégias de negociação, em geral, na tentativa de resolver conflitos relativos ao enredo ou à disputa de objetos ou brinquedos que compõem o cenário. Elas

parecem buscar uma solução para os conflitos que se sucedem, visando acima de tudo preservar a situação imaginária, entretanto, em algumas situações, a solução não acontece como ilustra a situação transcrita abaixo:

T60-A p/ T: “Ô, Tina, aquela sandália não é conjunta⁵¹, não? Aqui ó! Tá vendo? É da mesma cor, viu?”

T61-M p/ T: “Não, me dá.” (*Maria quer a bolsa de Tina e tenta tirar dela.*)

T62-T p/ M: “Ah, não!”

T63-A p/ M: “Ué, tem mais duas ali, escolhe. Três.”

T64-T p/ M: “Essa é mais bonita que essa, olha!”

No canto da sala de brincadeira, há um cabide com várias bolsas. As meninas, ao definirem os papéis, vão em direção a esse cabide e escolhem os objetos que vão compor a encenação, como bolsas e sapatos, estes estão no chão na mesma direção das bolsas. Maria quer a bolsa que Tina escolheu: uma bolsa branca. Nota-se que Ana aconselha Tina a combinar a bolsa branca com a sandália da mesma cor. Tina tinha escolhido um sapato dourado. Ela aceita a sugestão de Ana e troca o sapato por uma sandália. Enquanto isso, Maria insiste que é a bolsa de Tina que ela quer, ameaça tomar a bolsa puxando-a dos ombros de Tina. Ana, percebendo o conflito entre Tina e Maria, sugere que Maria escolha outra bolsa, porque há mais três bolsas no cabide. Tina aproveita a interferência de Ana, argumenta que as outras bolsas são mais bonitas que a branca que ela escolheu. Maria não concorda, aborrecida, cruza os braços, talvez sinalizando que não vai mais brincar, no entanto, continua participando do enredo proposto por Paulo.

A situação a seguir chama a atenção para uma estratégia de negociação proposta por Paulo quando, na tentativa de convencer Ygor a participar da situação imaginária criada por ele, propõe uma barganha com o brinquedo de Ygor. Vejamos.

T219-P p/Y: “Rapidinho! Eu posso brincar?” (*Paulo toma o carrinho das mãos de Ygor.*)

T220-Y: “Não!!”

T221-P: “Posso brincar?”

T222-Y: “Não, me dá.”

T223-P p/ Y: “Vamos lá! Eu deixo com você, mas só se sua irmã deixar você dormir aqui, né? Que ela está atrapalhando!”

51 A palavra “conjunta” significa combinar um objeto com outro, ou seja, um objeto que faça par com outro. A criança, provavelmente, quis dizer conjunto.

Observamos que Paulo provoca Ygor, arrancando o carrinho da mão dele bem rápido, não permitindo assim, uma reação. Ygor não aceita e pede de volta, mas Paulo está determinado. Esconde o carrinho atrás dele e propõe uma barganha na tentativa de convencê-lo a deitar e dormir. Essa tentativa, como muitas outras, não chega a dar certo, em geral a situação se dilui e o enredo continua.

Em outra situação, Maria e Paulo disputam um brinquedo. Paulo, objetivando terminar o conflito e preservar a brincadeira, tenta fazer combinados com Maria e Tina. Vejamos.

T256-M: “Não! Não!” (*Maria e Paulo disputam um brinquedo.*)

T257-P: “Não! (//) Agora não é hora de brincar.”

T258-M: “Para! É da Tina.”

T259-M: “É da Tina!!! Dá pra ela. É da Tina!!!”

T260-P: “Não é hora de brincar, é hora de dormir.” (//)

T261- Ângela: “O que houve, gente?”

T262-A: “É da Tina a Bela.”

T263-M: “Para. É da Tina e, dá pra ela.”

T264-P: “Eu tenho que guardar que também não tá na hora de brincar. Tá bom, filha! Não tá na hora de brincar. Tá bom, vou dar a Bela pra Tina.”

T265-Y: “A Bela é minha.”

T266-P p/Ygor: “Essa é a outra Bela. E eu vou dar para você.”

T267-M: “Dá pra Tina.”

T268-P: (/) “ Não tá na hora de brincar!”

T269-M: “Dá pra ela!”

T270-P: “Eu dou a Fera pra ela.”

T271-T: “Pra quem?”

T272-P: “Pra você! A Fera.”

T273-T: “Ah, não!”

T274-M: “Não, dá a Bela.”

T275-Y: “Não, a Fera é minha.”

T276-T: “A Bela é minha.”

T277-M: “A outra Bela é minha.”

T278-P p/M: (/) “Rapidinho! Eu vou dar essa outra Bela e dou pra você.”

T279-T: “Não, me dá a Bela, essa Bela.”

T280-P p/T: “Não, eu pretendo dar essa outra Bela e vou dar essa aqui pra você.”

T281-Ângela: “Já vou. Tem outra Bela aí?” (*Alguém chama por Ângela*)

T282-P: “Não tem.”

T283-A: “Filhas. Vamos dormir.”

T284-P: “Filho. Vamos dormir. Filho a gente dormia sentado.”

T285-Y: “Não! Não quero dormir, não.”

T286-P: “Vamos dormir, filho.”

Paulo, ao disputar com Maria um brinquedo, tenta fazer ajustes, ainda no papel de pai, partilhando situações imaginárias com Maria, e mais à frente com Ygor e Tina. Paulo e Maria entram em discussão sobre a propriedade e posse do brinquedo intitulado Bela, sem que cheguem

a um acordo. A pesquisadora questiona, mas é Ana quem responde afirmando que o brinquedo é da Tina. Maria chora e grita alto, tentando tomar o brinquedo de Paulo. Podemos perceber que Paulo argumenta não ser hora de brincar e, ainda, afirma que é hora de dormir, turno 260. As crianças assistem ao conflito em pé, meio que aguardando o desfecho. Paulo insiste na situação imaginária, afirmando que não é hora de brincar e nem hora de dormir e inova com uma estratégia de negociação na tentativa de resolver o conflito e acalmar Maria, dizendo a ela que vai entregar o brinquedo a Tina, turno 264. Esse argumento parece acalmar Maria, mas gera uma forte reação de Ygor, turno 265, quando este afirma que o brinquedo é dele. Interessante que Paulo responde a Ygor criando outra situação, parecendo não querer contrariá-lo. Diz a Ygor que aquele brinquedo é outro, turno 266. Com este argumento Paulo traz de volta o conflito; Maria retoma a discussão em defesa de Tina. No entanto, Paulo busca outra saída e cria a possibilidade de dar a Tina outro brinquedo, intitulado Fera que, neste caso, não está na sala de brincadeiras. O conflito se arrasta, agora envolvendo Tina e Ygor na disputa. Mais uma vez Paulo cria outra situação, agora recorrendo à possibilidade de entregar outra Bela a Maria e também à Tina, turno 278. A pesquisadora questiona a existência de outra Bela. Paulo sabe que na sala de brincadeiras não há outra Bela, mas na situação imaginária há. Ele, aproveitando que as crianças acalmaram, dá uma volta na sala e segue em direção ao colchonete, chamando a todos para dormir. Percebemos nessa situação que o conflito entre as crianças, envolvendo a disputa desse brinquedo, parece restringir-se à oposição-reação, ou seja, a situação de conflito manteve-se até a desistência de uma delas sem que houvesse uma solução.

Negociação de formas de participação no enredo

As crianças usam várias estratégias de negociação para manter a brincadeira. Em geral, parece que elas tentam ajustar a forma de participação no enredo como resposta, por exemplo, a tentativa de acesso de outras crianças ao espaço interativo coordenado por elas, ou seja, uma forma de proteger esse espaço na situação imaginária. A seguir, apresentamos um exemplo de uma situação em que Paulo rejeita o acesso de Tina à cozinha e apresenta argumentos, envolvendo Tina no enredo.

T123-P p/ T: “Ô, filha, você quase pisou no almoço.”

T124-T: “Eu não. Eu não sou filha!”

T125-P: Não, finge que você é a filha. Ovo de codorna pode botar?”

(...)

T129-P p/ T: “Para, não tem nada aqui dentro, filha! Muito bagunçeira, vai dormir. Fica aí que eu vou fazer comida pra você já, já. Você não vai tomar suco, não. Só seu irmão vai tomar suco e você vai tomar guaraná. Sabe por quê? Sabe por quê? Ele, ele tem que passar essa febre que tá com ele. E você vai tomar guaraná, tá bom?”

T130- T p/ P: “Tá”

(...)

T136-P p/ T: “Ô filha, ô filha, ô filha! Ô filha, vou fazer seu almoço agora.”

T137- P p/ T: “Ó, filha, daqui a (##) depois vai ter sabe o quê? (//) Quem quer bolo de chocolate? Então, vai ter bolo de chocolate. Filha, você quer carne? (//) Ué, cadê a carne? (//) Filha, você pegou a carne? Ah, tá aqui! Tá aqui, eu já achei a carne.”

T138- Ângela: “Tá fazendo a comida?”

T139- P: “É! (/) Ovo de codorna, feijão e arroz. Vou dar mais feijão. Vou dar mais feijão pra minha filha. É carne, filha!”

Paulo está próximo ao fogão preparando o alimento para os filhos Ygor e Tina. Esta se aproxima do fogão e devagar começa a mexer nas panelinhas. Essa atitude parece incomodar Paulo. Ele chama a atenção de Tina, tratando-a por filha, porque ela quase pisou em um prato no chão. No primeiro momento, Tina rejeita o papel de filha e Paulo sugere que ela finja ser filha, dessa forma, ele traz Tina de volta à situação imaginária, turno 125. Tina continua mexendo nas panelinhas. Paulo rejeita a presença de Tina e a manda dormir. Tina não sai do lugar, insiste. Paulo muda a atitude e negocia sugerindo a participação dela no enredo, turno 129. Parece funcionar, ela concorda, senta no colchonete e aguarda. Ele atende Ygor e em seguida retorna para cuidar de Tina. Ela participa da situação imaginária proposta por Paulo sem contestar, parecendo satisfeita.

Em outro momento Tina rejeita as expectativas de Paulo quanto à comida e ao papel de filha e desafia Paulo e Ana jogando as almofadas de um lado para outro desencadeando uma reação do grupo.

T150-P p/T: “ Ô! Quer um pouquinho de tomate? Vou colocar um pouquinho de sal, tá bom? (//) Ué! Você disse que não quer um pouquinho de sal.”

T151-A p/ T: “Ô, filha, olha a bagunça!”

T152-P p/ T: “Então, você não vai comer hem, filha! Não vai comer almoço, não!”

T153- P: “Ué, você disse que não quer (*inaudível*) um pouquinho de sal.”

T154-A p/ T: “Ah! Você agora é a filha, né?”

T155-M p/ A: “Não, ela é a tia.” (*Tom enfático*)

T156-P p/ M: “Não, agora, a Hyla é que é tia e ela que é a filha.” (*Ela – refere-se a Tina.*)

T157-M p/ P: “Mas ela também pode...” (##)

As ações de Tina parecem ameaçar a brincadeira em andamento. Paulo insiste, negociando a forma de participação de Tina no enredo afirmando o papel dela como filha e ainda encontra apoio em Ana, turno 151. Maria assume uma postura em defesa de Tina, dirige-se à Ana e, num tom de voz alto afirma que Tina é tia, talvez esteja querendo dizer que tia pode fazer o que quer. Paulo não concorda e completa reafirmando os papéis, Hyla é tia e Tina Filha. Nesta situação é interessante observar que Tina provoca uma instabilidade no grupo com suas atitudes, mas não se manifesta durante o conflito, e este dilui-se sem solução.

A seguir, há uma discordância entre Paulo e Ana em relação à feitura do almoço. Vejamos.

T101-P: “Vou preparar o almoço. Tá bom, filho, tá bom, filho?”

T102-A: “Eu que faço, Paulo”.

T103-P: “Não! Eu faço, é melhor.”

T104-A: “Eu ajudo você, Paulo.”

T105-P: “Não, você estava limpando as coisas.”

T106-A: “Eu ajudo na outra cozinha, tá?”

T107-P: “Aí, você, (/) aí, você, (/) você vai. (/) Deixa eu falar uma coisa. Você faz. (//) Eu faço o almoço que é de tarde e você faz o jantar que é de noite, tá bom?”

T108-A: “Não, (/) mas eu pago. Eu pago, Paulo. Finge que a gente vai (#) leva num restaurante e pagava.”

T109-P: “Não, aqui é casa, aqui é casa.”

T110-A: (//) “Você não deixa nada, mesmo, Paulo.” (//)

T111-P: “Tá bom! Tá bom!”

Na situação acima, Ana quer fazer o jantar junto a Paulo. Ele parece dominar o espaço da cozinha e, dessa forma, tenta impedir que outros se aproximem. Podemos constatar esse fato quando percebemos as ações de Paulo ao negociar com Ana criando uma regra arbitrária na tentativa de demovê-la da situação, turno 107. Ana reage às determinações de Paulo e apresenta sugestões, que neste caso não são aceitas por ele, turno 108. Dessa forma, a atitude de Paulo parece estar voltada para si e não para o coletivo, pois ele cria uma possibilidade de ação centrado em si mesmo, nesse sentido, impede que as sugestões de Ana prevaleçam. Ana cede às

determinações de Paulo, um tanto quanto incomodada, talvez seja uma tentativa de fazer um esforço para compreender esse processo de negociação proposto por Paulo e dessa forma manter o fluxo da brincadeira.

Observamos no desenrolar dessa sessão que parece ser comum entre as crianças negociar a participação de seus pares no enredo, fazendo uso de regras ou situações criadas por elas no contexto da situação imaginária, seja para excluir ou, seja para incluir.

Em outro momento, Ana retorna à cozinha e faz uma nova tentativa de negociar a possibilidade em partilhar a feitura do almoço com Paulo.

T140-A: “Ô Paulo, Paulo!”

T141-P: “O que é?”

T142-A p/ P: (##) *(Ana fala muito baixo, provavelmente, pede para cozinhar reafirmando seu papel de mãe.)*

T143-P p/A: (//) “Você é a mãe.” *(Paulo confirma.)*

T144-A: “Eu sei!” (##) *(Ana concorda e parece questionar. Inaudível.)*

T145-P: “O quê? O que é?”

T146-A: “Por que você não deixa eu...(##) *(Inaudível) fazer a comida?*”

T147-P: “(//) No almoço. (/) No jantar, que é de noite, você faz. Que é sempre, que é sempre. (/) Quando é de tarde, eu faço a comida e, de noite, você que faz o jantar, tá bom? Tá quase chegando de noite mesmo!”

T148-A: “Você vai ficar...” (##)

T149-P: “É! (//) Você vai depois.”

Paulo continua na cozinha, preparando o alimento dos filhos, Ana aproxima-se dele e pede para cozinhar, talvez esteja reafirmando seu papel de mãe. Esta fala é inaudível. Paulo assume a posição na relação com a companheira quando afirma que ela é mãe sim. Ana demonstra entender, mas questiona e quer saber por que Paulo não a deixa fazer a comida. Diante da insistência de Ana, Paulo, mais uma vez, negocia a forma de participação dela no enredo, propondo a ela preparar o jantar e que, provavelmente, ela aguarde porque já é quase noite. Ana parece não aceitar e, contrariada, faz alguns comentários, estes são inaudíveis. Paulo vira-se para o fogão e começa a mexer nas panelas, deixa Ana falando sozinha e encerra a discussão como que reafirmando a participação dela mais tarde, no jantar.

Vimos, através das situações apresentadas acima, que as crianças demonstram desejo de brincarem juntas e, na verdade, é o que move as interações entre elas. Nessas interações, as crianças desenvolvem, à medida que o enredo segue o seu fluxo, estratégias de negociação

relacionadas à forma de participação no enredo. Em geral, as estratégias de negociação são configuradas no sentido de estarem todas direcionadas e articuladas aos objetivos definidos pelas próprias crianças para a situação imaginária, mais especificamente por Paulo, nessa sessão de brincadeira, por exemplo.

Percebemos que, durante a brincadeira, surgem diferentes estratégias de negociação entre as crianças, em geral essas estratégias aparecem como ações desenvolvidas pelas crianças para negociar ou para solucionar situações de conflitos ou impasses que acontecem na trama. Destacamos, aqui, algumas estratégias de negociação de conflitos que apareceram na situação que vem sendo analisada. São elas: estratégias de convencimento, ameaça de desistência e transição imaginário/realidade. Esta última surge em vários momentos do enredo, mas com finalidades diferentes.

✓ Estratégias de convencimento

Nas situações abaixo, Paulo e Ana procuram argumentar com seus pares que é preciso dormir porque é tarde. Na situação imaginária, já é noite e, portanto, é hora de dormir. Ygor e Tina apresentam resistência aos argumentos de Paulo e Ana. Em algumas circunstâncias, as estratégias de convencimento evoluem para o sucesso, em outras não. Vejamos alguns exemplos:

T185-P p/ Y: “Agora, vamos dormir, filho, aqui na minha cama, tá de noite. Amanhã, não vai ter escola. Também, amanhã você vai brincar, tá bom? Eu deixo o carrinho com você. Vai lá guardar, meu filho! Vou te ajudar até anoitecer.” (*Paulo passa a mão várias vezes na cabeça de Ygor*)

Ygor está em pé segurando seu caminhão próximo ao colchonete. Paulo vem fazendo, ao longo da sessão, várias tentativas para que Ygor aceite, no papel de filho, suas determinações, mas Ygor tem demonstrado resistência. Na tentativa de convencer Ygor a deitar no colchonete para dormir, Paulo argumenta que ele pode deitar porque no dia seguinte, além de não haver escola, Ygor poderá brincar com os carrinhos. Paulo, ainda, reafirma o papel de pai carinhoso, que Ygor deve guardar os carrinhos e que ele o ajudará. Podemos perceber que os argumentos de

Paulo obedecem à lógica da família. Neste caso, Ygor demonstra resistência e não aceita os argumentos de Paulo.

Dando sequência ao enredo, as meninas Maria, Ana e Tina movimentam-se em direção ao colchonete, entretanto, encontram resistência em Tina. Quando esta sinaliza que tem medo de um “bichinho” que tinha aparecido no colchonete em outra situação, turno 182-184, Ana tenta negociar e convencê-la. Vejamos na situação abaixo.

T186-A p/ T: “Ó, filha não precisa ficar com medo!” (//) “Por que não tá passando mais...?” (##)

T187-T: “O bicho, a gente vai e ele vem.”

T188-A: “Mas é um bichinho bem pequenininho, não tem boca, num fala!”

T189-T: “Ele morde.”

(...)

T191-M p/T: “Deixa de ser medrosa.”

T192-A: (##) *(Ana fala baixinho, muito próxima de Tina.)*

T193-T: “Tá bom!”

Tina demonstra medo e Ana no papel de mãe tenta amenizar a situação. Percebe a fragilidade de Tina e se empenha em negociar, afirmando que não há necessidade de Tina ter medo porque o que passou por ali foi um “bichinho” pequeno. Parece preocupada com a possibilidade de uma ruptura na brincadeira. Ana tenta convencer Tina que ela pode deitar no colchonete para dormir porque não existe mais nenhum “bichinho” e, ainda, argumenta que não há necessidade de ter medo. As meninas estão em pé no centro da sala e Maria faz uma intervenção, talvez para sinalizar que Tina esteja exagerando, turno 191. Ana aproxima-se de Tina e fala ao ouvido dela, esta fala é inaudível, no entanto, parece funcionar porque Tina concorda e elas encerram a negociação retornando ao colchonete.

Em outro momento, estão todos sentados no colchonete com exceção de Ygor que continua no colchonete, mas em pé. Há uma situação de conflito entre as crianças porque Tina deseja ficar no colchonete deitada entre Paulo e Ana. Na situação imaginária, estes são seus pais, logo para Tina parece ser natural que ela, como filha, possa permanecer deitada entre os pais. Entretanto, Paulo está no comando da situação e quer que Ygor fique no lugar dela. Paulo insiste, várias vezes, na tentativa de convencer Ygor a deitar, mas este rejeita. Ao mesmo tempo, Paulo tenta demover Tina da ideia de permanecer entre os pais e quer que ela fique em outro lugar. Ele encontra o apoio de Ana, mas Tina resiste. Maria por sua vez tenta colaborar, em alguns momentos, sai em defesa de Tina, em outros, dá sugestões tentando contornar a situação.

As situações a seguir são exemplos de estratégias de convencimento usadas por Paulo e Ana na negociação de conflitos relacionados à participação no enredo.

T194-P: “Vamos dormir agora, filho!”

T195-Y: “Não, meus carrinhos.”

T196-P: “Tá bom, eu deixo bem perto de você.”

T197-P p/ T: “Ô, filha, sai daí filha! O meu filho que vai dormir aí. Meu filho vai dormir no meio e eu vou deitar aí e vai...” (##) (*Paulo pede a Tina para sair do colchonete.*)

T198-A p/ T: “Ô, Tina faz, uma caminha pra você.” (*Ana tenta convencer Tina a deitar em outro lugar.*)

T199-M p/ P: “Ela que vai deitar aí.” (*Maria defende Tina.*)

T200-P: (##) “Mas aí, meu filho vai ficar com medo sozinho, porque ele tem que ficar no meio.”

T201-A p/ Y: Fica aqui ó!”

T202-P p/ T: “Não, aí não vai dar. Chega mais pra lá. Não, mais pra cá.”

T203-Y: “Vou deitar aqui.”

(...)

T207-Y: “Eu vou deitar aqui embaixo.” (*Ygor aponta para o chão, ele está em pé.*)

T208-Y: “Vou deitar aqui embaixo.”

T209- P p/ T: “Ô, filha! Dorme ali que você não vai ficar com medo. Aí eu fico aqui, eu fecho isso, tá bom? Deita ali.” (*“Isso” refere-se à cortina. Paulo tenta convencer Tina.*)

(...)

Até aqui, Paulo parece que consegue convencer Ygor. Ele resolve deitar ao lado de Paulo e aponta para o colchonete, turno 208. Mas por outro lado, Tina continua resistindo. Ele tenta convencê-la com um tom de voz mais carinhoso e usa um argumento relativo ao medo, pois parece saber que ela é medrosa. E o conflito arrasta-se, vejamos.

T224-M: “Vai chorar.” (//) dt(*Maria anuncia que Tina vai chorar.*)

T225-P p/ T: “É de madrugada, filha! (/) (*Paulo tenta convencer Tina anunciando que está tarde, pois é madrugada.*)

T226-Y: “Vou brincar.”

T227-P p/ Y: “Não! Vamos lá! Deixa aí. Não pode brincar, filho.”

T228- Y p/ P: “Não, eu vou dormir com meu carrinho.”

T229-P: “Então, dorme aqui, filho!” (*Paulo puxa Ygor para perto dele.*)

T230-A p/ T: “Então, deita nesta pontinha aí. Encolhidinha, encolhidinha!” (*Ana tenta novamente convencer Tina.*)

T231-P p/ T: “Chega mais para lá.”

T232-T: “Não! Eu não...” (##)

T233-P: “Não!!” (Enfático.)

T234-T: “Então... (##) eu não gosto.” (*Tina está sentada com as mãos no rosto. Parece que vai chorar.*)

T235-P p/T: “Cê vai ficar junto com a gente. Cê vai ficar aqui.”

T236-M: “Eu vou dormir noutro quarto.” (*Maria cria a possibilidade de um novo quarto.*)

T237-A p/ Y: “Vem, deita, filho.”

T238- Y: “Não!!”

T239-P: “Ah! Não vou mais brincar! Não vou mais brincar, hem!”

Tina senta, dobra as pernas e abaixa a cabeça, parece aborrecida com a situação. Maria anuncia que Tina vai chorar e Paulo muda o tom de voz, tentando convencer Tina de que está tarde, pois é de madrugada, mas ela não responde. Ygor avisa que vai brincar, provavelmente em outro lugar, Paulo volta-se para ele na tentativa de impedir que ele saia do colchonete; segura as pernas dele e diz que não pode brincar. Ygor, abraçado ao caminhão, afirma para Paulo que vai dormir, mas com os carrinhos. Interessante perceber que o tom de voz de Paulo muda com a afirmação de Ygor. Em seguida, ele puxa Ygor para perto dele e aponta o lugar que ele deve deitar.

Ana parece consternada com a situação de Tina, tenta convencê-la a deitar na ponta do colchonete bem encolhida, turno 230. Paulo volta-se para Tina e, num de voz mais áspero, determina que ela vá para outro lado. Tina rejeita e Paulo aumenta a voz parece agitado. A situação fica tensa e Tina parece que vai chorar. Maria faz uma tentativa e anuncia que vai para outro quarto, talvez, no papel de filha Tina resolva ir também. Ygor ameaça levantar e Ana pede a ele que deite, mas ele nega. A situação imaginária parece correr risco de ruptura, pois as crianças demonstram certa tensão no enredo.

✓ Estratégia de ameaça de desistência

Neste momento, Paulo muda a estratégia de negociação e resolve fazer pressão quando ameaça romper com a brincadeira. Usa a estratégia de desistência, fazendo ameaças na tentativa de conseguir adesão tanto de Tina quanto de Ygor, turno 239. Parece não funcionar. Em seguida, Paulo insiste na estratégia de convencimento.

T240- T: “Eu não gosto...” (##)

T241- P p/T: “Pronto! Pronto! Aí, você dorme com a cabeça pra cá e com a perna pra lá.”

T242-P: “Vem, Ygor, deita aqui.”

T243- Y: “Não!!” (Enfático)

T244- A: “Vê se ela tá chorando.”

T245-T: “Eu não tô. Senão eu vou...” (##) (*Tina parece anunciar que vai chorar.*)

T246-P p/T: “Na outra quarta-feira você vai ficar deitada aqui com a gente, tá bom? Na outra quarta-feira! Não vai demorar, não! Não vai demorar, não, tá bom? Depois de amanhã é sábado e domingo, depois segunda, terça. (/) Na sua casa, no sábado e no domingo, você pode brincar com a sua mãe e com seu pai.”

T247- T: “Não!!” (*Enfático*)

T248-M: “Também com sua tia.” (/) (*Maria ajuda Paulo na negociação*)

T249-P p/ T: (/) “É, com sua tia e com a sua avó. Aí você pode ligar para elas para elas virem brincar com você. Fala com sua mãe pra ela ligar.”

T250-T: “Não, não, não!!”

Mais uma vez, Tina ameaça chorar. As crianças Ana, Maria e Ygor estão sentadas ao redor de Tina e Paulo observando o desenrolar da situação. Paulo aproxima-se de Tina, parece sair do papel de pai e, carinhosamente, tenta convencer Tina de que, num outro dia, ela ficará entre ele e Ana, turno 245. Maria ajuda na situação, mas novamente Tina rejeita.

Paulo desiste dela e volta-se para Ygor, insiste na tentativa de convencê-lo a deitar e dormir.

T251-P p/ Y: (//) “Vai, deita aqui, filho!” (*Paulo desiste de negociar com Tina e retorna à brincadeira.*)

T252-Y: “Não quero!”

T253-P: “Deita aqui, filho! Filho, então, vou deixar você dormir aqui. Não, filho...” (##) (*Paulo insiste com Ygor*)

T254- Y: “Vou viajar.”

T255- P: “Não, filho!”

(...)

T284-P: “Filho. Vamos dormir. Filho a gente dormia sentado.”

T285-Y: “Não! Não quero dormir, não.”

T286-P: “Vamos dormir, filho.”

(...)

T290-P p/ Y: “Ô, filho, vamos dormir, filho!”

(...)

T295-P: “Vamos dormir!!”

T296-T: “Não !

T297-P: “É, senão a gente vai morrer, sabia?” (//) (*Paulo faz mais uma tentativa de convencimento, radical.*)

T298-A: “Ah é! (//) Aqui vai ficar um espaço.” (*Ana apóia Paulo na tentativa*)

T298-A: “Ah é! (//) Aqui vai ficar um espaço.” (*Ana apóia Paulo na tentativa*)

T299-P p/ Y: “Vamos dormir, filho. Ele vai dormir sentado.”

T300-T: “Eu durmo aqui nesse canto.”

T301-P: “Finge que a gente vai dormir sentado.”

T302-A: “Deixa eu dormir aqui.”

T303-P: “A gente dorme sentado.”

T304-A p/ M: “Me empresta essa almofada.”

T305-M: “Só pra quem precisa.”

T306-T: “Eu vou na casinha, tá?” (*Provavelmente, sair do colchonete e buscar algum objeto que possa fazer parte do enredo.*)

A estratégia para convencer Tina e Ygor a deitar não funciona. Paulo tenta manter o grupo unido no colchonete, pois está atento a cada movimento diferente ou ameaça de dispersão das crianças. Quando isso parece acontecer, ele dirige sua fala para o coletivo. Podemos observar que

com essa atitude Paulo parece preocupado em manter a brincadeira, turno 295. Ygor e Tina continuam resistentes. Paulo faz mais uma tentativa, talvez queira dizer que se todos não dormirem, vão morrer, pois ele sabe que Tina é medrosa, turno 297. Ana apóia Paulo e afirma que aquele canto, provavelmente, vai ficar vazio, turno 298. Nota-se que essa tentativa dá resultado. Tina levanta e senta na ponta do colchonete, turno 300, e Ygor, abraçado ao caminhão, continua sentado, parece aguardar as determinações de Paulo.

✓ Transição real/imaginário

Este é um recurso utilizado várias vezes pelas crianças durante todo enredo, em geral é utilizado de diferentes formas. Em alguns momentos no enredo, foi empregado como sugestão para os parceiros retornarem à situação imaginária, mediante os conflitos ou impasses entre uma situação e outra. De certa forma, este recurso sugere a atenção das crianças e seus pares para um objetivo comum que é manter o fluxo da brincadeira.

Os exemplos abaixo ilustram algumas situações em que a transição real/imaginário é elaborada no enredo.

T3-P: “Eu era, eu era pai – finge que era pai.” (/)
(...)

T108-A: “Não, (/) mas eu pago. Eu pago, Paulo. Finge que a gente vai (#) leva num restaurante e pagava.”

T109-P: “Não, aqui é casa, aqui é casa.”

T110-A: (//) “Você não deixa nada, mesmo, Paulo.” (//)

T111-P: “Tá bom! Tá bom!”

(...)

T125-P: Não, finge que você é a filha. Ovo de codorna pode botar?”

(...)

T117-Y: “Não, a minha mãe que é a Marta.”

T118-P: “Não, finge que é de mentirinha era Ana, tá bom?”

(...)

T301-P: “Finge que a gente vai dormir sentado.”

Paulo, no início da brincadeira, em meio ao movimento que as crianças fazem de um lado para o outro, pega uma gravata, veste e sugere a brincadeira, determinando que todos finjam que ele era o pai. Ele, portanto, direciona o rumo da brincadeira, turno 3.

As outras situações destacadas sugerem, no enredo, que as crianças elaborem estratégias de negociação na tentativa de solucionar conflitos que poderiam ameaçar uma possível ruptura na brincadeira. Ana e Paulo utilizam essas estratégias, em geral para trazer seus pares à situação imaginária, parecendo ser uma condição para a continuidade da brincadeira. Apesar de essas ações exigirem das crianças um esforço muito grande para coordenar as ações conjuntas na brincadeira de faz-de-conta, para elas esse esforço, de alguma forma, lhes possibilita construir significados partilhados, envolvendo combinados entre a perspectiva individual e a perspectiva do grupo de pares.

Nesse sentido, Borba (2005, p.232) nos diz que:

as experiências das crianças com os conflitos oferecem um campo de aprendizagem de regras de sociabilidade e de uma prática social coletiva na qual a construção de um espaço comum partilhado se faz a partir de relações de afinidade, amizade, diferenças, semelhanças, solidariedade, disputas, desavenças, acordos, concordâncias, igualdades, desigualdades, hierarquias, enfim a partir do enfrentamento de todas as contradições presentes nas relações que estabelecemos uns com os outros e com o mundo.

No processo de pesquisa, observamos que há por parte das crianças uma preocupação em manter a brincadeira e que suas ações são orientadas e conduzidas por regras vivenciadas e percebidas por elas nas relações sociais e, principalmente, nos significados relacionados aos papéis representados do mundo real.

Averiguamos características predominantes em Paulo, pois, além de assumir o comando da brincadeira, nessa sessão específica, suas ações foram aceitas e ao mesmo tempo compartilhadas pelo grupo, apesar dos conflitos. Ao reunir o grupo, Paulo sugere a brincadeira apontando o local e os procedimentos que devem ser seguidos, exercendo a direção das ações, tanto para ele quanto para o grupo, ou seja, desempenhando o papel de pai e, simultaneamente, a função de organizar e de regular as ações de seus pares, tentando promover soluções para os conflitos que sucedem no decorrer do enredo. O grupo parece ter atribuído a Paulo o papel de “líder”, talvez por reconhecer que, na brincadeira, Paulo coordena, define e sugere ações, assim como faz mediações das relações entre os participantes do grupo.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.*
Fernando Pessoa⁵²

Ao concluir essa pesquisa, buscamos registrar nossas impressões do que foi observado ao longo do estudo na brincadeira de faz-de-conta. Ao mesmo tempo, foi possível inferir, a partir das análises realizadas e com base nos resultados da pesquisa, que a brincadeira de faz-de-conta contribui para o desenvolvimento das crianças pequenas. Na medida em que propicia às crianças experiências de parceiros mais velhos, também permite a elas desenvolverem a capacidade imaginativa, ampliando, desse modo, as possibilidades de essas crianças agirem além dos limites imediatos.

Ao interagirmos com o material empírico, observamos e transcrevemos as ações das crianças e, nesse processo, fomos definindo categorias de análise, com as quais organizamos e produzimos os dados da pesquisa. Foi preciso olhar, ver e rever muitas vezes a videogravação na tentativa de descrevermos o que acontecia na brincadeira. Destacamos nessas análises dois focos: representações de papéis relacionados à família e estratégias de negociação de conflitos que emergiam como forma de ação das crianças na brincadeira de faz-de-conta, enquanto práticas sociais fundamentais para o desenvolvimento e construção da cultura de pares.

Dirigimos nosso olhar para as relações sociais entre as crianças. Primeiro observamos as ações voltadas para a representação de papéis, relacionados à família, e buscamos entender como as crianças constroem a brincadeira de faz-de-conta; essas relações de ordem social que, de certa forma são constituídas por elas, mas ao mesmo tempo estão referendadas nas estruturas determinantes da sociedade em que se inserem. Percebemos que, ao organizarem coletivamente suas atividades, as crianças as ressignificam e as interpretam e, dessa forma, encenando a vida, criam novas realidades, partilhando-as e reproduzindo relações e interpretações, bem como se reconhecem nos seus papéis e nas posições sociais no grupo como membro de uma comunidade cultural.

52 PESSOA, Fernando. Ficção do Interlúdio, 1: Poemas completos de Alberto Caeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p.43.

Focalizamos o papel de pai, assumido por Paulo, e apresentamos suas características, suas ações e suas atividades, pois o que queremos demonstrar é que, na brincadeira de faz-de-conta, a realidade está subordinada à imaginação e, portanto, cria uma zona de desenvolvimento proximal onde a criança tem a possibilidade de aprender e exercer as regras do mundo adulto. O papel de pai nessa sessão videogravada é concebido de forma ampla pelo menino Paulo, ou seja, ele toma o lugar de pai, mas não representa o estereótipo de pai, pois não há um papel estreito paterno. Ao reinterpretar o papel de pai, o menino Paulo representa ações sociais dinâmicas, reflexivas e recíprocas que vão sendo desenvolvidas coletivamente por ele e seus pares de forma autônoma e partilhada, porque um pai não é pai sozinho, ele precisa do filho, da mãe e de outros para constituir uma família. Dessa forma, as crianças apropriam-se dos significados exercendo papéis que provocam desenvolvimento e aprendizagem.

Em seguida, analisamos o segundo foco, este voltado para as estratégias de negociação e tentativa de resolução de conflitos. Como em toda brincadeira as interações parecem ser harmoniosas, no entanto, há várias situações de conflitos presentes durante a brincadeira. As crianças utilizam a brincadeira para argumentar e negociar soluções para os problemas que se apresentam junto aos seus pares. Todavia, verificamos que as crianças têm necessidade de resolver os conflitos de forma rápida, por si mesmas e, em geral, chegam a um acordo, permitindo que o fluxo de suas interações tenha continuidade. Essas questões configuraram-se nesse estudo ao observarmos as atitudes das crianças diante das estratégias de negociações de papéis e nas tentativas de resolução de conflitos, pois esses parecem estar relacionados às suas experiências vinculadas às práticas sociais e culturais nas quais estão inseridas como: escola, comunidade e sociedade.

Em síntese, no fazer de conta, as crianças representam papéis adultos, desenvolvendo temas vivenciados por elas no seu cotidiano e é dessa forma que suas ações são reproduzidas e ressignificadas. Ao definirem ou escolherem os papéis de adulto, elas constroem e vivem o real ao modo imaginário, ou seja, subordinam o real ao imaginário, atuando com os objetos ressignificados e determinados pelas funções que estes cumprem na ação lúdica. É a representação de papéis, portanto, um elemento fundamental na brincadeira de faz-de-conta, por determinar o conjunto de ações realizadas pelas crianças na situação imaginária. E é dessa forma, que na brincadeira de faz-de-conta, as crianças têm possibilidades de, ao mesmo tempo em que coordenam suas ações através de papéis e negociações das situações ocorridas, desenvolverem-se.

Aqui não se pretendeu esgotar a discussão da problemática no âmbito restrito de uma dissertação de mestrado. Todavia tentamos apresentar a brincadeira de faz-de-conta, caracterizando-a, especificamente, a partir das relações reais entre as crianças e seus pares num processo de desenvolvimento.

Nossa intenção com essa pesquisa foi compreender qual o papel da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento da criança pequena, nas relações entre pares, construído e configurado no espaço-tempo definido especificamente para essa brincadeira num contexto institucional escolar. É possível dizer que o papel da brincadeira de faz-de-conta contribui para o desenvolvimento das crianças pequenas e seus pares, conforme possibilita desvelar processos que, usualmente, estão encobertos pelo comportamento habitual. Dessa forma, permite às crianças e seus pares criarem processos que “põem à mostra o curso real do desenvolvimento de uma determinada função” (Vygotsky 2003, p. 16). Percebemos que o importante papel da brincadeira de faz-de-conta é ser uma “atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (idem. p. 135) e, ainda, possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal. A brincadeira de faz-de-conta fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência das crianças, além de permitir que os processos social, cultural, emocional, e intelectual das crianças pequenas constituam-se no mais alto nível de desenvolvimento, ou seja, é uma atividade complexa de construções de significados sociais.

Observamos a brincadeira de faz-de-conta voltando nosso olhar à ação social contextualizada e realizada pelas próprias crianças, unindo de uma maneira mais próxima e direta a criação, ou melhor, a invenção do novo e as vivências pessoais. Para Vygotsky (2003, p. 134), “o brinqueado cria uma zona de desenvolvimento na criança” e, dessa forma, o autor aponta a brincadeira de faz-de-conta como promotora de áreas de desenvolvimento, ou seja, aquela que desencadeia processos de ruptura relacionados à condição de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a brincadeira de faz-de-conta possibilita um novo repertório num campo fértil e ideal para a experimentação. Foi através da observação da brincadeira de faz-de-conta que percebemos a constituição do nível de desenvolvimento potencial porque pressupõe a experimentação e ensaio de papéis e condutas culturalmente estabelecidas – desejadas – solicitando, simultaneamente, complexas elaborações das crianças e seus pares mais experientes relacionadas às situações na brincadeira por parte das crianças. Ao brincarem de fazer de conta, as crianças conferem sentido às suas ações, além de redescobrirem o significado social da infância e de ser criança. Nesse

sentido, Wajskop (2005, p. 35), apoiada em Vygotsky, diz-nos que “a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade privilegiada de aprendizagem, pois possibilita a interação entre as crianças e seus pares em uma situação imaginária” com negociações que levam à escolha de uma temática da brincadeira, que geram resoluções para os conflitos e, principalmente, que vivenciam as regras sociais de convivência. Dessa forma, as crianças e seus pares podem alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento.

O fazer de conta permite à criança, ainda, compreender as situações e papéis sociais através das suas representações pessoais e provisórias de eventos, papéis, personagens etc.

Ao focalizar as relações de pares, percebemos que as crianças trazem experiências concretas pelas quais, e nas quais, agem sobre a realidade que está subordinada à imaginação e a reconstruem, interagindo e desenvolvendo ações comuns com outras crianças. Nessa dinâmica, elas trabalham as diferenças, a cooperação, a comunicação: divergem e negociam, reproduzindo, criando e partilhando significados, conhecimentos e regras e, sobretudo, reconhecendo-se como membros de um grupo de pares.

Importa destacar que as crianças não só se identificam como tal no grupo de pares na educação infantil, mas desenvolvem ações conjuntas nesse grupo. As ações e interações vão sendo construídas ao longo do tempo despertando sentimentos de pertença ao grupo. O que queremos dizer é que o desejo de brincar juntas move as crianças e mobilizam-nas para ações coordenadas nas quais elas partilham, constroem laços de solidariedade e sociabilidade. Portanto, a brincadeira de faz-de-conta, quando organizada e criada pelas crianças em um contexto específico, configura-se como experiência concreta.

Quando pensamos a educação infantil como um espaço privilegiado para a socialização dessas experiências desenvolvidas na brincadeira de faz-de-conta, pensamos um espaço-tempo educativo que propicia um encontro com o outro e, que ao mesmo tempo, possibilita às crianças constituírem suas linguagens e suas experiências de descobertas. Para Lopes (2008, p. 66):

na medida em que as crianças estabelecem suas relações culturais, suas ações estão carregadas de significações espaciais, pois não lhes é possível viverem suas infâncias deslocadas dos espaços.

Percebemos a Educação Infantil – ou, pelo menos, uma certa Educação Infantil – como um lugar possível que favoreceria a imaginação e a riqueza de experiências, que traria em si, como fio condutor dessas experiências, atividades que estimulem a combinação das fantasias produtoras de novas imagens da realidade.

Acreditamos ter apresentado, numa abordagem sócio-histórica, a brincadeira de faz-de-conta, tendo como interesse situar essa atividade lúdica na perspectiva de compreender o seu papel no desenvolvimento da criança pequena. Nesse sentido, entendemos que as crianças e seus pares, nessa atividade lúdica e criadora, constroem novas relações entre “o campo do imaginário e o campo da realidade” (Vygotsky, 2003). A representação e ressignificação aqui apontadas, e de natureza lúdica, oportunizam ações na esfera da imaginação, desenvolvendo as intenções voluntárias das crianças, através dos valores e dos sentidos das relações culturais, bem como os papéis sociais nelas enredados.

Enfim, apoiados em Vygotsky (2003), acreditamos que a brincadeira de faz-de-conta, como promotora de desenvolvimento da criança pequena pressupõe uma natureza social específica e, ainda, possibilita um processo mediante o qual as crianças e seus pares acendem à vida intelectual daqueles que as rodeiam. É por essa razão que Vygotsky (2003, p. 131) considera que a brincadeira de faz-de-conta

cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Ao término dessa pesquisa, podemos dizer que não trazemos algo propriamente novo, mas demonstramos a necessidade de essa atividade lúdica ser promovida mais frequentemente na educação infantil com um olhar voltado para o desenvolvimento das crianças pequenas. Muitos estudos, apontados nos capítulos dois e três, já enunciaram que essa atividade lúdica não pode prescindir de um espaço para a recreação, para o não-sabido, aprendido, criado. Pressupõe, ainda, afirmarmos que a brincadeira de faz-de-conta, como atividade motivadora e como o espaço da possibilidade do que ainda pode ser, constitui-se uma descoberta para o novo. Nesse sentido,

oferece à criança a oportunidade de cooperar, de competir, de praticar e adquirir padrões sociais que irá usar, mais tarde, em situações diversas. Portanto, essa atividade dá visibilidade às crianças, isto é, possibilita-lhes visualizarem o mundo adulto, vivenciarem um universo de desejos, pensamentos e sentimentos que, na realidade, para elas, parece não ser possível. Kohan (2003, p.244-245, in: Vasconcellos, 2008b, p.123) diz-nos que:

quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a ideia da experiência.

Na Educação Infantil, a brincadeira de faz-de-conta deve ser pensada como espaço privilegiado para a socialização dessas experiências a partir da interação que estabelece com o outro e, principalmente, possibilitando à criança diversas maneiras de lidar com situações do cotidiano. É um momento ímpar de encontro com o outro, em que juntas as crianças constituem linguagem e experiências da descoberta do mundo, de si, dos outros. Essa experiência possibilita vínculos entre fantasia e realidade e, que para Vygotsky⁵³, “consiste em que toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem.”, ou seja, “quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação.”

Ao assumir a brincadeira de faz-de-conta como objeto de estudo empírico, mais do que perceber um processo de desenvolvimento e criação num contexto de negociação e ação, acreditamos poder contribuir com dados substantivos para provocar novas concepções acerca dessa brincadeira tão produtiva. Entendemos que essa atividade propicia uma forma de comunicação cultural em que as crianças são capazes de criar um envolvimento mútuo acerca do significado dos objetos, dos espaços, com seus pares nas situações de eventos, mesmo quando em conflitos, uma vez que esses são negociados e transformados. Refletimos ainda, nos dizeres de Ferreira (2004, p.201), que essa atividade é,

53 Vygotsky, 2000, p.16-17 citado por Fresquet, 2008, p.130.

ao mesmo tempo, um texto, na medida em que, ao fazê-lo, as crianças contam histórias acerca delas mesmas a si mesmas. Por isso tomar atenção “a quem faz o quê” – aos papéis desempenhados pelas crianças no contexto da brincadeira – pode ser revelador das relações sociais complexas que estruturam a hierarquia do grupo.

Incluir, promover a brincadeira de faz-de-conta na educação infantil e, muito mais que isso, persistir nela como uma atividade determinante no desenvolvimento das crianças pequenas concebe propiciar um contexto que seja social, relevante e significativo para as crianças e seus pares. Dessa forma, compreendemos que o papel da brincadeira de faz-de-conta cumpre uma dupla socialização e nos dizeres de Ferreira (2004, p.200) é sempre possível que as

crianças [adquiram] conhecimentos acerca do futuro brincando com a “vida adulta” no presente, ao mesmo tempo que os papéis e as identidades que as crianças se permitem uma às outras nas suas brincadeiras, podendo falar “mais alto” acerca das relações de poder e das hierarquias de estatuto que existem entre elas, [contem] acerca dos processos e relações sociais que ocorrem entre si. (grifo nosso)

Dessa forma, acreditamos que a brincadeira de faz-de-conta deva ser hoje, na educação infantil, olhada como uma ferramenta⁵⁴, ou melhor, um instrumento, fundamental, essencial e, sobretudo, uma dimensão constituinte do “ser/estar criança no mundo segundo o seu grupo social” (Vasconcellos, 2005, p. 212). É fonte que alimenta o seu saber e o seu fazer e não pode mais ser postergada.

Grande é a poesia, a bondade e as danças... Mas o melhor do mundo são as crianças.
Fernando Pessoa⁵⁵

54 Aqui a expressão ferramenta assemelha-se a um constructo teórico, definição de Postmam (1999) citado por Vasconcellos (2008) sobre ferramenteiros usuários de ferramentas. Em que o ferramenteiro é aquele que está sempre atento à produção do objeto que implica a produção da ferramenta. Logo, é a ferramenta que vai ajudar o sujeito a construir o seu constructo teórico.

55 PESSOA, Fernando. Cancioneiro/Fernando Pessoa. Organização, introdução e notas Jane Tutikian. Porto Alegre: L&PM, 2007. p.183 (Coleção L&PM Poete).

VIII – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. Ed. Loyola, São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

ALVES, R. *É brincando que se aprende*. *Páginas Abertas*. v. 27, n.10, p. 20-21, 2001. In: CORDAZZO, S. T. D.; MARTINS, G. F.; MACARINI, S. M. et al. *Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico*. *Aletheia*, Dez 2007.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 34ª Ed. 2005.

BONTEMPO, E. *Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo*. In: FRIEDMANN, A. e outros. *Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo*. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

_____ A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: T.M. Kishimoto (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ *Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica*. Tese de Livre docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

BORBA, Â. Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituições públicas de Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFF, 2005.

_____ *As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em grupo de crianças de 4-6 anos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª 2006. Caxambu: Texto da ANPED, 2006.

_____ A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança do professor de educação infantil*. n. 44 nov. 2007. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da Educação.

_____ A brincadeira como eixo do trabalho pedagógico. *Cadernos Creche-UFF: textos de formação e prática* – 2008b, nº 1.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____ *Brinquedo e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

CORSARO, W. A. *A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças*. Disponível em: <http://WWW.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. (2005) Tradução: Manuella Ferreira e Isabel Abreu, 2002.

CORSARO, W. A. *Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças*. Indiana University, Bloomington. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Tradução: Ana Carvalho, 2005.

_____ *Entrevista com Willian Corsaro Educação, Sociedade e Cultura*, nº 17, 2002, p. 113-134. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> elementary school.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

DOHME, V. A. *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

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

FERREIRA, M. M. M. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”! *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

Coleção Biblioteca das Ciências Sociais – Ciência da Educação/ 19 n. 920.

FRIEDMANN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo: ABRINQ, 1996.

_____ *Brincar: Crescer e Aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

FROEBEL, F. A. *A educação do homem*. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, RS: Editora UFP, 2001.

GÓES, M. C. R. de. *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*, 2000. In: SUTTON-SMITH, B. (1988). *The struggle between sacred play and festive play*. Disponível em <http://www.anped.org.br/0713t.htm>. Acessado em 22 de setembro de 2000.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, R. O. V. *A Linguagem Teatral na Escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____ *Metodologia do Ensino de Teatro*. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

JOBIM E SOUZA, S. *A Psicologia do Desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky*. In: FREITAS, M.T. de A. (org.). *Vygotsky um século depois...* Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

KISHIMOTO, T.M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMAN A. e outros. *Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo*. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1997.

_____ (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUHLMANN JR., Moysés. (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. In: BOTO, Carlota. *O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes*. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, J. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. In: LARROSA, J. & LARA, N.P. (orgs.) *Imagens do outro*. 2ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

LEONTIEV, A. N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes, 1994.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MARANHÃO, D. *Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*. In: HENRIOT, J. *Sous couleur de jouer: la métaphore ludique*. Rio de Janeiro: 4ª ed. Wak, 2007.

MEYER, I. C. R. *Brincar & Viver: projetos em Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MOURÃO, Bernadete. Uma característica da Creche UFF. *Cadernos Creche-UFF: textos de formação e prática*. 2008, nº 1.

NEGRINE, A. da S. *O lúdico na Educação Infantil*. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoeinf.htm>.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: 4 Ed. Scipione, 2005.

OLIVEIRA, Z. de M. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PESSOA, Fernando. *Ficções do interlúdio, 1. Poemas completos de Alberto Caeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PESSOA, Fernando. *Cancioneiro/Fernando Pessoa*. Organização, introdução e notas Jane Tutikian. Porto Alegre: L&PM, 2007. p.183 (Coleção L&PM Pocket)

PARDAL, Maria Vitória de Carvalho; LEMOS, Taísa Vliese. *O arranjo espacial na Creche UFF: Novos Acantinhos, Antigos Aconchegos*. Cadernos Creche-UFF: textos de formação e prática – 2008b, nº 1.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. *Registros*. Cadernos Creche-UFF: textos de formação e prática – 2008b, nº 1.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (org.) *Rede de Significações: o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004.

_____. *Rede de Significações: o estudo do desenvolvimento humano*. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. e cols. *Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: uma interface com a “teoria de posicionamento”* São Paulo: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. ; MELLO, A. M. ; VITORIA, T. ; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Creches: crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*, 2003. Disponível em <http://www.iec.minho.pt/textos de trabalho>. Acessado em 03 de agosto de 2007.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1996.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. (org.) *Psicologia & Educação Infantil*. In: NASCIMENTO, Cynthia de Souza Paiva. *A mediação da professora na brincadeira de faz-de-conta*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2008a.

VASCONCELLOS, T. de. *Carta a propósito da Brincadeira de Tereza Cristina de Oliveira*. Enviada ao grupo teatral no término da Temporada de Brincadeiras. Publicada em julho de 2007. Acessado em janeiro/2008. http://www.dm.com.br/materiais/show/t/temporada_de_brincadeiras.

VASCONCELLOS, T. de. *Criança do Lugar e Lugar de Criança: Territorialidades Infantis no Noroeste Fluminense*. 2005, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

VASCONCELLOS, Tânia de. (org.) *Reflexões sobre infância e cultura*. 1ª Ed. Niterói: EdUFF, 2008b.

_____ *Arte e crianças: um encontro impostergável*. In: FRESQUET, Adriana Mabel. 1ª Ed. Niterói: EdUFF, 2008.

_____ *Reflexões sobre infância e cultura*. In: BORBA, M. Angela. As culturas da infância no contexto da educação infantil. 1ª Ed. Niterói: EdUFF, 2008a.

_____ *Reflexões sobre infância e cultura*. In: LOPES, Jader Janer Moreira. Infância e narrativa. 1ª Ed. Niterói: EdUFF, 2008.

_____ *Reflexões sobre infância e cultura*. In: LOPEZ, Maximiliano Valério. Infância e colonialidade. 1ª Ed. Niterói: EdUFF, 2008.

_____ *Reflexões sobre infância e cultura*. In: PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Educação Infantil: lugar de criança ou de aluno? 1ª Ed. Niterói: EdUFF, 2008a.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas, 1987.

_____ *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1999.

IX - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BAKHTIN, Mikail. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BISCOLI, I. Â. *Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CARVALHO, A. M. A. (org). Registro em Vídeo na Pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Set. Dez. 1996, Vol. 12 n. 3. pp. 261-267.
- CORDAZZO, S. T. D. & VIEIRA, M. Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Jun 2007, vol.7, n.1. Disponível em <http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/sielo>. Acessado em 10 de maio de 2008.
- CORDAZZO, S. T. D.; MARTINS, G. F.; MACARINI, S. M. et al. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, Dez 2007, n. 26, p.122-136. Disponível em <http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/sielo>. Acessado em 10 de maio de 2008.
- GARCIA, R. L. (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. E Cols. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e seus culturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu: Texto da ANPED, 2007. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos/ n.07. Agência Financiadora: FAPERGS-CAPES.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas: Antologia organizada e comentada por Peter Gay; comentários traduzidos por Arthur Netrovski*, Rio de Janeiro: Imago Ed. 1856/1939 (1992).

_____ "*Escritores Criativos e Devaneios*", In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, trad. sob Direção Geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Ed., vol. IX.

GEE, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Educiones Aljibe: Málaga, 2004.

GREENFIELD, P. M. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames*. São Paulo: Summus, 1988.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

JOBIM, S. S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo; Campinas: Papyrus, 1996.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zanyhar, 1973.

ROCHA, E. A. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Tese – Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, M.S.P. de M.L. de. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. 2ª Ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARMENTO, M. J. *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedics/> textos de trabalho. Acessado em 03 de agosto de 2007.

WINNICOTT, D. C. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO Editora, 2006. (Publicação original: 1971).

X – ANEXOS

Tempo	Transcrição das cenas da brincadeira de faz-de-conta
30'	Participantes: Paulo, Ana, Tina e Maria. Turno de fala: 1-36
Duração: 2'24''	<p style="text-align: center;">* Cena 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da brincadeira. • Exercendo papel de pai: convoca a família para casa. • Negociação e distribuição de papéis familiares. • Desdobramento: realidade/imaginário • O dinheiro marca ponto inicial da brincadeira. • A roupa, no caso a gravata, marca o papel de pai. <p>T1-P: “Olha! Olha! Dinheirinho! Vamos pegar dinheirinho! Eu era rico!” (/)</p> <p>T2-M: “Eu também!”</p> <p>T3-P: “Eu era, eu era pai – finge que era pai.” (/)</p> <p>T4-T: “Eu era a tia.”</p> <p>T5-M: “Eu era a mãe.”</p> <p>T6-P/T: “Não, você lembra que você era a mãe!”</p> <p>T7-T: “Eu não! Eu era a tia.”</p> <p>T8-P: “Não você é (//).”</p> <p>T9-A: “Eu era a mãe.”</p> <p>T10-T: “Eu era filha.”</p> <p>T11-M: “Eu era tia.”</p> <p>T12-P: “Não, você era filha.”</p> <p>T13-P/T: “Ela falou que era tia, e eu ouvi ela falando filha.”</p> <p>T14-T: “Eu sou tia.”</p> <p>T15-P: “É tia. Então, eu era pai. Vamos lá, filha, tia, lá pra casa.”</p> <p>T16-A: “Eu era a mãe.”</p> <p>T17-T: “Eu era a tia.” (//)</p> <p>T18-P: “Ana era a mãe e Tina a filha, o Ygor, o filho, Maria, a tia.”</p> <p>T19-P: “Eu era o pai. Olha, Ângela!” (##)</p> <p>T20-P: “Vamos lá, filha, tia. Vamos lá pra casa.”</p> <p>T21-P: “Me dá uma moeda dessas. Dá uma pra Ana. Ela não tem nenhuma!”</p> <p>T22-M: “Eu já dei pra ela.”</p> <p>T23-P: “Já? Então me dá uma dessa que eu não tenho nenhuma dessa. Aí dentro tem um montão!” (Dentro da caixa de dinheiro)</p> <p>T24-T: “Não, só tem essa! Eu te dei duas né, Ana!? Eu agora tô com uma.”</p> <p>T25-P: “Eu também tô com uma. Ah! Não, tô com duas porque tem outra aqui dentro.” (Dentro da carteira de dinheiro de Paulo)</p> <p>T26-T: “Cadê?”</p>

	<p>T27-P: “Quer vê? Aquela do cachorro que eu mostrei para você!” (<i>Paulo pega um cartão com desenho de um cachorro</i>)</p> <p>T28-P: (##)</p> <p>T29-A: “Deixa eu ver. Eu não vi, Paulo”.</p> <p>T30-Y: “Eu não vi, Paulo! Eu não vi, Paulo.”</p> <p>T31-P: “Tá bom! Vou mostrar”.</p> <p>T32-M: “Tô rica!”</p> <p>T33-A: “Eu tô rica!”</p> <p>T34-P: “Eu também tô rico.”</p> <p>T35-Todos: “Eu tô rico.”</p> <p>T36-A p/ T: “Ai! Não pode amassar, Tina!” (<i>Tina coloca o dinheiro todo amassado na carteira e Ana chama sua atenção</i>)</p>
--	---

Duração: 2'41”	<p>Participantes: Paulo, Ygor e Angela.</p> <p>Turno de fala: 37-57</p>
	<p style="text-align: center;">*Cena 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação de papéis: papel de pai e mãe que vão trabalhar. • Exercendo papel de pai: autoridade. • Estratégias de ações da brincadeira. • Regras partilhadas do cotidiano. (Estratégia utilizada para manter a brincadeira) • Escolha de objetos, artefatos reais e não reais para compor a ideia da brincadeira. <p>T37-Y: “E eu jogo bola!”</p> <p>T38-P: “Você não vai jogar bola!”</p> <p>T39-Y: “Mas eu quero jogar.”</p> <p>T40-P: “Eu sei, mas não vai!”</p> <p>T41-P: “Vamos lá, filho e filha! Vamos lá para casa! Aí eu encontrei o dinheiro. (##)”</p> <p>T42-P p/ Y: “Vem brincar! “Você é o filho. (##)” (<i>Ygor não dá atenção a Paulo</i>)</p> <p>T43-Angela p/ Y: “Que bonitinho, a família toda está aí dentro. Quanta gente!”</p> <p>T44-Y: “Até os carrinhos. (//) Novo! (//) Eu tenho carrinho novo.”</p> <p>T45-P: “Vamos lá! Esse aqui é meu.” (##) (<i>Paulo pega a merendeira que representa uma pasta de trabalho.</i>)</p> <p>T46-Angela ao grupo: “Vocês estão indo aonde?”</p> <p>T47-P: “Eu vou ir trabalhar.”</p> <p>T48-A: “Eu também.”</p> <p>T49-P: “Tchau, filho! Tchau, filho, vou embora, tá bom?”</p> <p>T50-P p/ Y: “Papai vai trabalhar, tá bom, filho?” (<i>Paulo dá um beijo em Ygor.</i>)</p> <p>T51-Y: “Ó!” (<i>Ygor mostra algo a Paulo.</i>)</p>

<p>T52-P: “O quê?” (//) (<i>Paulo volta-se para Ygor.</i>) T53-Angela p/ Y: “Deixa eu ver!” (<i>Ângela percebe algo diferente e pede para ver.</i>) T54-P: “Tava aqui dentro.” (<i>Tem um objeto carteira de dinheiro que ele segurava.</i>) T55-Ângela p/ Y: “Isso é muito pequeno e criança pequenininha pode engolir.” (<i>Parece ser a tampa de algum objeto.</i>) T56-Y: “Eu não engulio.” T57-Angela p/ Y: “Eu sei, você já é grande.”</p>

Duração: 1'23''	Participantes: Paulo, Ana, Tina, Maria, Hyla e Ygor. Turno de fala: 58-73
--------------------	--

	<p style="text-align: center;">*Cena: 3</p> <p>➤ Cenas simultâneas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação dos papéis: filha e filho. • Exercendo papel de pai: provedor/cozinhando. • Disputa de artefatos, no caso, bolsas. • Tentativa de resolução de conflito. • Estratégias de ações da brincadeira. • Regras partilhadas do cotidiano. (Estratégia utilizada para manter a brincadeira) <p>T58-*56P: “Vamos lá, filha! Papai vai trabalhar.” (/)</p> <p>T59-P p/ M: “Vamos lá, filha!”</p> <p>T60-A p/ T: “Ô, Tina, aquela sandália não é conjunta, não? Aqui ó! Tá vendo? É da mesma cor, viu?”</p> <p>T61-M p/ T: “Não, me dá.” (<i>Maria quer a bolsa de Tina e tenta tirar dela</i>)</p> <p>T62-T p/ M: “Ah, não!”</p> <p>T63-A p/ M: “Ué, tem mais duas ali, escolhe. Três.”</p> <p>T64-T p/ M: “Essa é mais bonita que essa, olha!”</p> <p>T65-P: “Vamos trabalhar!”</p> <p>T66-P p/ Y: “Vou embora, tá bom, filho? Boa escola, tá bom, filho? Também arruma a casa.”</p> <p>T67-H: “Eu também quero brincar. Eu sou filha”</p> <p>T68-P: “Tá bom. Ô, filha, também boa escola! Você vai pra escola de tarde ou de manhã?”</p> <p>T69-H: “De manhã.”</p> <p>T70-P: “Tá bom! Junto com ele? Ô, filha, também arruma a casa junto com ele, tá bom? Pra quando eu chegar eu vou ter que...” (##)</p> <p>T71-H: (<i>Hyla acena a cabeça</i>) (//)</p> <p>T72-P: “Vamos!” (//)</p> <p>T73-A p/ M: “Vamos, filha!”</p>
--	--

Duração: 2'41''	Participantes: Paulo e Angela, Ana. Turno de fala: 74-86
	<p style="text-align: center;">* Cena 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedro determina o papel de Ângela. • Provedor. • Regras partilhadas do cotidiano. (Estratégia utilizada para manter a brincadeira.) <p>T74-P p/ Angela: “Eu tenho que pagar as passagens, tá bom? Você é a moça da passagem.”</p> <p>T75- Angela p/ P: “ Ah, então tá bom!”</p> <p>T76-P p/ Angela: “Toma aí. Vou dar o dinheiro” (<i>Entrega o dinheiro a Ângela</i>).</p> <p>T77-Angela p/ P: “Olha o troco! (//) Quanta gente! Família grande, hein?”</p> <p>T78-P p/ A: “Vai lá, vai lá. É você que paga agora!”</p> <p>T79-A: “Vou pagar das filhas?”</p> <p>T80-P: “É para pagar da filha, só paguei uma.”</p> <p>T81-Angela p/ P: “Pagou de uma filha só?”</p> <p>T82-P: “Ah! Agora vou pegar o ônibus.”</p> <p>T83-A: “Espera aí, né, Paulo!?”</p> <p>T84-Angela p/ P: “Espera ela. Ela tem que pagar a passagem.”</p> <p>T85-P: “Não, mas ele já tá andando. O ônibus já tá andando. Vou para o trabalho.”</p> <p>T86-P: “Vou voltar para casa. O trabalho já acabou.”</p>

Duração: 1'03''	Participantes: Paulo, Ygor, Hyla, Tina e Maria. Turno de fala: 87-97
	<p style="text-align: center;">*Cena 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação de papéis: • Paulo reafirma o papel de pai. • Ygor rejeita o papel de filho, Hyla troca o papel de tia para filha. • Estratégia de convencimento. <p>T87-P: “Dindom!!”</p> <p>T88-Y: “Quem é?”</p> <p>T89- P: “É seu pai, filho. Pode abrir? Hoje eu não tinha trabalho.”</p> <p>T90- P: “Você não precisa ir para a escola.” (<i>Paulo entra e abraça Ygor</i>)</p> <p>T91-Y: “Não !!!” (//) (<i>Enfático</i>)</p> <p>T92- P p/ Y: “São dez e meia, vai lá filho! Aí, então, eu deixo você levar tudo isso</p>

	<p>pra sua escola. Eu tenho que ir com você, filho, porque você não paga passagem.”</p> <p>T93- H p/ P: “Eu sou filha!”</p> <p>T94- P p/ H: “Você vai querer ir para escola? Você não precisa ir para a escola hoje. Eu já liguei para a escola e a escola disse que você não precisa ir para a escola hoje, tá bom? Eu vou lá ver, tá bom?” (<i>Paulo dá uma volta pela sala e Hyla acena com a cabeça.</i>)</p> <p>T95- T: “Eu sou a tia.”</p> <p>T96- M: “Eu tô aqui, sou filha!”</p> <p>T97- P p/ H: “Você é, você é. (/) Eu fui lá, eu passei na sua escola e falou que você não tinha escola hoje, tá bom? Deixa eu ver, vou lá na sua escola pra ver, tá bom?”</p>
--	--

Duração: 1'50"	Participantes: Paulo, Ygor e Ana. Turno de fala: 98-111
	<p style="text-align: center;">• Cena 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercendo papel de pai: provedor/cozinhando. • Estratégias e ações da brincadeira. • Regras partilhadas do cotidiano. (Estratégia utilizada para manter a brincadeira.) • Desdobramento: brincadeira/ realidade. <p>T98-P: “Dindom!!”</p> <p>T99-Y: “Quem é?”</p> <p>T100-P: “É seu pai, filho, de novo. Você hoje não tem escola, tá bom, filho? Fica em casa que eu também não tenho trabalho.” (<i>Faz o movimento de quem entra em casa e passa a mão na cabeça de Ygor.</i>)</p> <p>T101-P: “Vou preparar o almoço. Tá bom, filho, tá bom, filho?”</p> <p>T102-A: “Eu que faço, Paulo”.</p> <p>T103-P: “Não! Eu faço, é melhor.”</p> <p>T104-A: “Eu ajudo você, Paulo.”</p> <p>T105-P: “Não, você estava limpando as coisas.”</p> <p>T106-A: “Eu ajudo na outra cozinha, tá?”</p> <p>T107-P: “Aí, você, (/) aí, você, (/) você vai. (/) Deixa eu falar uma coisa. Você faz. (//) Eu faço o almoço que é de tarde e você faz o jantar que é de noite, tá bom?”</p> <p>T108-A: “Não, (/) mas eu pago. Eu pago, Paulo. Finge que a gente vai (#) leva num restaurante e pagava.”</p> <p>T109- P: “Não, aqui é casa, aqui é casa.”</p> <p>T110-A: (//) “Você não deixa nada, mesmo, Paulo.” (//)</p> <p>T111-P: “Tá bom! Tá bom!”</p>

Duração: 1'03"	Participantes: Paulo, Ygor e Hyla. Turno de fala: 112-122
	<p style="text-align: center;">* Cena: 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercendo papel de pai: provedor/cozinhando. • Desdobramento: brincadeira/realidade. • Estratégias e ações da brincadeira. • Tentativa de resolução de conflito. <p>T112-P p/ Y: “Carne você não pode né, filho?” <i>(Paulo bate com uma colher em um prato)</i></p> <p>T113-Y: “Não!” <i>(Enfático)</i></p> <p>T114-P p/ Y: “O médico falou que você não pode. Então, vou colocar feijão e arroz. Vou colocar só um pouquinho de carne, tá bom?”</p> <p>T115-Y: “Não, minha mãe não deixa que dá.”</p> <p>T116-P: “Não, Ana que é sua mãe.”</p> <p>T117-Y: “Não, a minha mãe que é a Marta.”</p> <p>T118-P: “Não, finge que é de mentirinha era Ana, tá bom?”</p> <p>T119-H: “Ana é minha mãe.”</p> <p>T120-P: “É.”</p> <p>T121-Y: “Não!” <i>(Enfático)</i></p> <p>T122-P: “Tá bom, tá bom! Então eu vou botar.”</p>

Duração: 1'50"	Participantes: Paulo, Tina, Ygor e Hyla. Turno de fala: 123-136
	<p style="text-align: center;">* Cena: 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação de papéis: exercendo papel de pai: provedor/cozinhando. • Trocando papéis. • Desdobramento: imaginário/ realidade. <p>T123-P p/ T: “Ô, filha, você quase pisou no almoço.”</p> <p>T124-T: “Eu não. Eu não sou filha!”</p> <p>T125-P: Não, finge que você é a filha. Ovo de codorna pode botar?”</p> <p>T126-H: “Paulo, Paulo posso ser a tia?”</p> <p>T127-P: “Pode, tá bom, você é a tia.”</p> <p>T128-P: “Quem vai ser a empregada então? Ninguém, né?” <i>(Paulo olha para</i></p>

	<p><i>os lados</i>)</p> <p>T129-P p/ T: “Para, não tem nada aqui dentro, filha! Muito bagunceira, vai dormir. Fica aí que eu vou fazer comida pra você já, já. Você não vai tomar suco, não. Só seu irmão vai tomar suco e você vai tomar guaraná. Sabe por quê? Sabe por quê? Ele, ele tem que passar essa febre que tá com ele. E você vai tomar guaraná, tá bom?”</p> <p>T130- T p/ P: “Tá”</p> <p>T131-P: “Toma aí, ó. Toma aí seu papá.” (<i>Paulo volta-se para Ygor com um prato, uma colher e um copo. Ygor pega o prato e a colher e inicia a encenação de comer o alimento</i>)</p> <p>T132-Y: “Eu não vou beber suco.”</p> <p>T133-P: “Qual suco você quer?” (<i>Paulo entrega a Ygor o copo e insiste</i>)</p> <p>T134-Y: “Suco de laranja.”</p> <p>T135-P: “Então esse aqui é suco de laranja. (//) Já comeu? Agora tá bom, filho! Agora fica brincando aí, filho” (<i>Ygor repete a encenação com o copo, vira até o final demonstrando ter bebido tudo</i>)</p> <p>T136-P p/ T: “Ô filha, ô filha, ô filha! Ô filha, vou fazer seu almoço agora.”</p>
--	--

Duração: 1’06”	Participantes: Paulo, Ygor, Hyla, Ana, Tina e Angela. Turno de fala: 137-149
--------------------------	---

	<p style="text-align: center;">* Cena: 9</p> <p>➤ Observação simultânea.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercendo papel feminino. • Exercendo papel de pai. • Novamente ocorre um processo de negociação. • Tentativa de resolução de conflitos. • Estratégias de convencimento. <p>T137- P p/ T: “Ó, filha, daqui a (##) depois vai ter sabe o quê? (//) Quem quer bolo de chocolate? Então, vai ter bolo de chocolate. Filha, você quer carne? (//) Ué, cadê a carne? (//) Filha, você pegou a carne? Ah, tá aqui! Tá aqui, eu já achei a carne.”</p> <p>T138- Angela: “Tá fazendo a comida?”</p> <p>T139- P: “É! (/) Ovo de codorna, feijão e arroz. Vou dar mais feijão. Vou dar mais feijão pra minha filha. É carne, filha!”</p> <p>T140-A: “Ô Paulo, Paulo!”</p> <p>T141-P: “O que é?”</p> <p>T142-A p/ P: (##) (<i>Ana fala muito baixo, provavelmente, pede para cozinhar reafirmando seu papel de mãe.</i>)</p> <p>T143-P p/A: (//) “ Você é a mãe.” (<i>Paulo confirma.</i>)</p> <p>T144-A: “Eu sei!” (##) (<i>Ana concorda e parece questionar. Inaudível.</i>)</p>
--	---

	<p>T145-P: “O quê? O que é?”</p> <p>T146-A: “Por que você não deixa eu...(##) (<i>Inaudível</i>) fazer a comida?”</p> <p>T147-P: “ (//) No almoço. (/) No jantar, que é de noite, você faz. Que é sempre, que é sempre. (/) Quando é de tarde, eu faço a comida e, de noite, você que faz o jantar, tá bom? Tá quase chegando de noite mesmo!”</p> <p>T148-A: “Você vai ficar...” (##)</p> <p>T149-P: “É! (//) Você vai depois.”</p>
--	---

Duração: 45’	Participantes: Paulo, Tina, Ana e Maria. Turno de fala: 150-157
------------------------	--

	<p>*Cena: 10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação de papéis. • Exercendo papel de pai e reafirmando os papéis que foram determinados. • Estratégias de ações da brincadeira. <p>T150-P p/T: “ Ô! Quer um pouquinho de tomate? Vou colocar um pouquinho de sal, tá bom? (//) Ué! Você disse que não quer um pouquinho de sal.”</p> <p>T151-A p/ T: “Ô, filha olha a bagunça!”</p> <p>T152-P p/ T: “Então, você não vai comer hem, filha! Não vai comer almoço, não!”</p> <p>T153- P: “Ué, você disse que não quer (<i>inaudível</i>) um pouquinho de sal.”</p> <p>T154-A p/ T: “Ah! Você agora é a filha, né?”</p> <p>T155-M p/ A: “Não, ela é a tia.” (<i>Tom enfático</i>)</p> <p>T156-P p/ M: “Não, agora, a Hyla é que é tia e ela que é a filha.” (<i>Ela – refere-se a Tina.</i>)</p> <p>T157-M p/ P: “Mas ela também pode...” (##)</p>
--	---

Duração: 1’02”	Participantes: Ana, Paulo, Maria, Tina e Angela. Turno de fala: 158-173
--------------------------	--

	<p>*Cena: 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de resolução de conflito. • Saída e retorno da situação imaginária para tentar resolver um conflito. <p>T158-A p/ P: “Ué! Cadê a minha carteira, Paulo?”</p> <p>T159-M: “A minha é azul.”</p> <p>T160-P: “Quer um pouquinho de almoço?”</p>
--	---

	<p>T161-Angela: “Eu quero.”</p> <p>T162-P p/ Angela: “Toma”</p> <p>T163-Ângela: “Tá bom!”</p> <p>T164-P: “Vamos procurar?”</p> <p>T165-A p/ T: “Oh! Tina, aqui que tá a carteira. A tia é que fica com a carteira.”</p> <p>T166-M: “A minha irmã fica.”</p> <p>T167-P p/ T: “Não, mas o meu irmão fica, fica...” (##)</p> <p>T168-A p/ P: “Mas filha pequena não...” (##)</p> <p>T169-P p/ A: “Mas eu tenho carteira lá na minha casa. Meu irmão tem carteira.”</p> <p>T170-M: “Eu também tenho, ué! Qual é o problema que tem? Qual o problema?”</p> <p>T171-P: “É” (//)</p> <p>T172-A p/ T: (//) “Deixa eu arrumar sua casa logo, Tina.”</p> <p>T173-M p/ T: “Minha carteira é do Mickey!”</p>
--	---

Duração 1'14"	Participantes: Paulo, Tina, Ana, Ygor e Maria. Turno de fala: 174-184
-------------------------	--

	<p style="text-align: center;">* Cena: 12</p> <p>➤ Observação simultânea.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação de papéis: exercendo papel de pai. • Rejeição e confirmação do papel de filho. • Exercendo papel feminino. • Saída e retorno da situação imaginária para tentar resolver um conflito. <p>T174-P: “Agora, deixa eu falar uma coisa: (/) eu vou pagar a sua escola, tá bom? Para ver se você pode ir lá, tá bom? Pra você tirar sangue, tá bom? Eu vou conversar com ...(##) tá bom? Ele amanhã vai tirar sangue.”</p> <p>T175-T p/ P: “Eu não! Eu não sou sua filha!”</p> <p>T176-M p/ P: “Eu sou.”</p> <p>T177-A p/ T: “Você é filha, sim!”</p> <p>T178-T p/ A: “Sua filha, ué!”</p> <p>T179-A: “Então, a boneca vai ficar aqui!”</p> <p>T180-M p/ A: “Tá arrumando sua casa?”</p> <p>T181-P p/ Y: “Amanhã, ele vai tirar sangue!” (<i>Paulo fala dirigindo-se a Ygor</i>)</p> <p>T182-M: “Ó, gente! De verdade, gente. Tem alguma coisa aqui. Eu achei alguma coisa aqui gente! Ó, Paulo! Vi alguma coisa aqui.” (<i>Maria avistou um “bichinho” no colchonete.</i>)</p> <p>T183-P p/ A: “Não pisa!” (<i>Paulo retira o “bichinho” e empurra a perna de Ana.</i>)</p> <p>T184-A p/ P: “Para, Paulo. Você me machucou!”</p>
--	--

Duração 4'33"	Participantes: Paulo, Tina, Ana, Ygor, Maria e Angela. Turno de fala: 185-225
	<p style="text-align: center;">• Cena 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociação de papéis. • Aceitação de papel e troca de papéis. • Estratégia de convencimento. • Tentativa de resolução de conflitos. • Estratégias de ações da brincadeira. • Estratégia de desistência. • Regras partilhadas do cotidiano. (Estratégia utilizada para manter a brincadeira.) Saída e retorno da situação imaginária para tentar resolver um conflito. <p>T185-P p/ Y: “Agora, vamos dormir, filho, aqui na minha cama, tá de noite. Amanhã, não vai ter escola. Também, amanhã você vai brincar, tá bom? Eu deixo o carrinho com você. Vai lá guardar, meu filho! Vou te ajudar até anoitecer.” (<i>Paulo passa a mão várias vezes na cabeça de Ygor</i>)</p> <p>T186-A p/ T: “Ó, filha não precisa ficar com medo!” (//) “Por que não tá passando mais...?” (##)</p> <p>T187-T: “O bicho, a gente vai e ele vem.”</p> <p>T188-A: “Mas é um bichinho bem pequenininho, não tem boca, num fala!”</p> <p>T189-T: “Ele morde.”</p> <p>T190-P p/ Y: “Não, filho, vem, vem, vamos dormir.”</p> <p>T191-M p/T: “Deixa de ser medrosa.”</p> <p>T192-A: (##) (<i>Ana fala baixinho, muito próxima de Tina.</i>)</p> <p>T193-T: “Tá bom!”</p> <p>T194-P: “Vamos dormir agora, filho!”</p> <p>T195-Y: “Não, meus carrinhos.”</p> <p>T196-P: “Tá bom, eu deixo bem perto de você.”</p> <p>T197-P p/ T: “Ô, filha, sai daí filha! O meu filho que vai dormir aí. Meu filho vai dormir no meio e eu vou deitar aí e vai...” (##) (<i>Paulo pede a Tina para sair do colchonete.</i>)</p> <p>T198-A p/ T: “Ô, Tina faz uma caminha pra você.” (<i>Ana tente convencer Tina a deitar em outro lugar.</i>)</p> <p>T199-M p/ P: “Ela que vai deitar aí.” (<i>Maria defende Tina.</i>)</p> <p>T200-P: (##) “Mas aí, meu filho vai ficar com medo sozinho, porque ele tem que ficar no meio.”</p> <p>T201-A p/ Y: Fica aqui ó!”</p> <p>T202-P p/ T: “Não, aí não vai dar. Chega mais pra lá. Não, mais pra cá.”</p> <p>T203-Y: “Vou deitar aqui.”</p> <p>T204-P p/ Y: “Filho, vou tirar meu sapato.” (<i>Ygor senta ao lado de Paulo e</i></p>

tira o sapato também.)

T205-P p/ T: “O que é isso, Tina” (//) *(Tina abre e fecha as pernas. Paulo chama a atenção.)*

T206-T: “O quê?” *(Tina parece não perceber o que faz.)*

T207-Y: “Eu vou deitar aqui embaixo.” *(Ygor aponta para o chão, ele está em pé.)*

T208-Y: “Vou deitar aqui embaixo.”

T209- P p/ T: “Ô, filha! Dorme ali que você não vai ficar com medo. Aí eu fico aqui, eu fecho isso, tá bom? Deita ali.” *(“Isso” refere-se à cortina. Paulo tenta convencer Tina.)*

T210-A p/Ângela: “Como se tira esse nó?” *(A cortina tem um nó.)*

T211-Ângela: “Quer que tire?”

T212- P p/T: “Você dorme ali, tá bom?”

T213-T p/P: “Não!! Eu era a filha!”

T214-A p/ Ângela: “Bota ali!” *(Ana pede a Ângela que coloque a cortina para o outro lado.)*

T215-Ângela: “Não dá, a cortina tá caindo.”

T216-P p/ T: “Filha, vai pra lá!” (//) *(Paulo aponta o final do colchonete)*

T217-T: “Não!!”

T218-A p/Y: “Tira esse carrinho daí!” *(Ygor coloca o carrinho no colchonete)*

T219-P p/Y: “Rapidinho! Eu posso brincar?” *(Paulo toma o carrinho das mãos de Ygor.)*

T220-Y: “Não!!”

T221-P: “Posso brincar?”

T222-Y: “Não, me dá.”

T223-P p/ Y: “Vamos lá! Eu deixo com você, mas só se sua irmã deixar você dormir aqui, né? Que ela está atrapalhando!”

T224-M: “Vai chorar.” (//) *(Maria anuncia que Tina vai chorar.)*

T225-P p/ T: “É de madrugada, filha! (/) *(Paulo tenta convencer Tina anunciando que está tarde, pois é madrugada.)*

T226-Y: “Vou brincar.”

T227-P p/ Y: “Não! Vamos lá! Deixa aí. Não pode brincar, filho.”

T228- Y p/ P: “Não, eu vou dormir com meu carrinho.”

T229-P: “Então, dorme aqui, filho!” *(Paulo puxa Ygor para perto dele.)*

T230-A p/ T: “Então, deita nesta pontinha aí. Encolhidinha, encolhidinha!!” *(Ana tenta novamente convencer Tina.)*

T231-P p/ T: “Chega mais para lá.”

T232-T: “Não! Eu não...” (##)

T233-P: “Não!!” (Enfático.)

T234-T: “Então... (##) eu não gosto.” *(Tina está sentada com as mãos no rosto. Parece que vai chorar.)*

T235-P p/T: “Cê vai ficar junto com a gente. Cê vai ficar aqui.”

T236-M: “Eu vou dormir noutro quarto.” *(Maria cria a possibilidade de um novo quarto.)*

	<p>T237-A p/ Y: “Vem, deita, filho.”</p> <p>T238- Y: “Não!!”</p> <p>T239-P: “Ah! Não vou mais brincar! Não vou mais brincar, hem!”</p> <p>T240- T: “Eu não gosto...” (##)</p> <p>T241- P p/T: “Pronto! Pronto! Aí, você dorme com a cabeça pra cá e com a perna pra lá.”</p> <p>T242-P: “Vem, Ygor, deita aqui.”</p> <p>T243- Y: “Não!!” (Enfático)</p> <p>T244- A: “Vê se ela tá chorando.”</p> <p>T245-T: “Eu não tô. Senão eu vou...” (##) (<i>Tina parece anunciar que vai chorar.</i>)</p> <p>T246-P p/T: “Na outra quarta-feira você vai ficar deitada aqui com a gente, tá bom? Na outra quarta-feira! Não vai demorar, não! Não vai demorar, não, tá bom? Depois de amanhã é sábado e domingo, depois segunda, terça. (/) Na sua casa, no sábado e no domingo, você pode brincar com a sua mãe e com seu pai.”</p> <p>T247- T: “Não!!” (Enfático)</p> <p>T248-M: “Também com sua tia.” (/) (<i>Maria ajuda Paulo na negociação</i>)</p> <p>T249-P p/ T: (/) “É, com sua tia e com a sua avó. Aí você pode ligar para elas para elas virem brincar com você. Fala com sua mãe pra ela ligar.”</p> <p>T250-T: “Não, não, não!!”</p> <p>T251-P p/ Y: (//) “ Vai, deita aqui, filho!” (<i>Paulo desiste de negociar com Tina e retorna à brincadeira.</i>)</p> <p>T252-Y: “Não quero!”</p> <p>T253-P: “Deita aqui, filho! Filho, então, vou deixar você dormir aqui. Não, filho...” (##) (Paulo insiste com Ygor)</p> <p>T254- Y: “Vou viajar.”</p> <p>T255- P: “Não, filho!”</p>
--	--

Duração 3'06”	<p>Participantes: Paulo, Thais, Ana, Ygor, Maria e Angela.</p> <p>Turno de fala: 256-286</p>
	<p>* Cena: 14</p> <p>*Houve um 1º corte na filmagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito: tentativa de resolução. • Estratégias de ações da brincadeira. • Regras partilhadas do cotidiano. (Estratégia utilizada para manter a brincadeira.) • Exercendo o papel de Pai. <p>T256-M: “Não! Não!” (<i>Maria e Paulo disputam um brinquedo.</i>)</p> <p>T257-P: “Não! (//) Agora não é hora de brincar.”</p>

	<p>T258-M: “Para! É da Tina.”</p> <p>T259-M: “É da Tina!!! Dá pra ela. É da Tina!”</p> <p>T260-P: “Não é hora de brincar, é hora de dormir.” (//)</p> <p>T261- Ângela: “O que houve, gente?”</p> <p>T262-A: “É da Tina a Bela.”</p> <p>T263-M: “Para. É da Tina e, dá pra ela.”</p> <p>T264-P: “Eu tenho que guardar que também não tá na hora de brincar. Tá bom, filha! Não tá na hora de brincar. Tá bom, vou dar a Bela pra Tina.”</p> <p>T265-Y: “A Bela é minha.”</p> <p>T266-P p/Ygor: “Essa é a outra Bela. E eu vou dar para você.”</p> <p>T267-M: “Dá pra Tina.”</p> <p>T268-P: (/) “Não, não tá na hora de brincar!”</p> <p>T269-M: “Dá pra ela!”</p> <p>T270-P “Eu dou a Fera pra ela.”</p> <p>T271-T: “Pra quem?”</p> <p>T272-P: “Pra você! A Fera.”</p> <p>T273-T: “Ah, não!”</p> <p>T274-M: “Não, dá a Bela.”</p> <p>T275-Y: “Não, a Fera é minha.”</p> <p>T276-T: “A Bela é minha.”</p> <p>T277-M: “A outra Bela é minha.”</p> <p>T278-P p/M: (/) “Rapidinho! Eu vou dar essa outra Bela e dou pra você.”</p> <p>T279-T: “Não, me dá a Bela, essa Bela.”</p> <p>T280-P p/T: “Não, eu pretendo dar essa outra Bela e vou dar essa aqui pra você.”</p> <p>T281-Ângela: “Já vou. Tem outra bela aí?” (<i>Alguém chama por Ângela</i>)</p> <p>T282-P: “Não tem.”</p> <p>T283-A: “Filhas. Vamos dormir.”</p> <p>T284-P: “Filho. Vamos dormir. Filho a gente dormia sentado.”</p> <p>T285-Y: “Não! Não quero dormir, não.”</p> <p>T286-P: “Vamos dormir, filho.”</p>
--	---

Duração 1’12”	<p>Participantes: Paulo, Tina, Ana, Ygor, Maria e Ângela.</p> <p>Turno de fala: 287-310</p>
	<p>* Cena: 15</p> <p>2º corte na filmagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de convencimento: negociação radical. • Desdobramento da realidade. <p>T287-P p/ A: “Para o nosso filho deitar aí, tá bom?” (<i>Paulo anuncia a Ana que Ygor vai deitar entre os dois.</i>)</p> <p>T288-A p/T “Ô, Tina, cê passa por aqui. Ô, Tina!”</p>

	<p>T289-P: “Vamos deitar, que já é de noite.”</p> <p>T290-P p/ Y: “Ô, filho, vamos dormir, filho!”</p> <p>T291-Y: “Não! Eu tô botando tudo aqui dentro.” (<i>Ygor arruma os carrinhos e bichinhos dentro do caminhão</i>)</p> <p>T292-P: “Vai, vou botar junto com você.” (<i>Paulo levanta e ajuda Ygor</i>)</p> <p>T293-A: “Ô, Ângela bota a cortina ali.” (<i>A cortina está pendurada e ameaça cair.</i>)</p> <p>T294-Ângela: “Tá! Vou botar.”</p> <p>T295-P: “Vamos dormir!!”</p> <p>T296-T: “Não !</p> <p>T297-P: “É, senão a gente vai morrer, sabia?” (//) (<i>Paulo faz mais uma tentativa de convencimento, radical.</i>)</p> <p>T298-A: “Ah é! (//) Aqui vai ficar um espaço.” (<i>Ana apóia Paulo na tentativa</i>)</p> <p>T299-P p/ Y: “Vamos dormir, filho. Ele vai dormir sentado.”</p> <p>T300-T: “Eu durmo aqui nesse canto.”</p> <p>T301-P: “Finge que a gente vai dormir sentado.”</p> <p>T302-A: “Deixa eu dormir aqui.”</p> <p>T303-P: “A gente dorme sentado.”</p> <p>T304-A p/ M: “Me empresta essa almofada.”</p> <p>T305-M: “Só pra quem precisa.”</p> <p>T306-T: “Eu vou na casinha, tá?” (<i>Provavelmente, sair do colchonete e buscar algum objeto que possa fazer parte do enredo.</i>)</p> <p>T307-M: “Ai!! A parede está muito gelada.”</p> <p>T308-P: “Filhas, ainda não dormi.”</p> <p>T309-A p/ Y: “Filho, vem dormir, filho.”</p> <p>T310-A: “Filhas, vamos dormir. Ai Ai, Ai!!”</p>
--	--

Duração: 2’57”	Participantes: Paulo, Tina, Analice e Ygor. Turno de fala: 311- 326
	<p>* Cena: 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrando histórias no faz-de-conta. <p>T311-P p/ Y: “Eu vou contar uma história pra vocês começarem a dormir.” (<i>Paulo pega um livro e senta no colchonete.</i>)</p> <p>T312-Y: “Eu não preciso não, Paulo.”</p> <p>T314-P: “Vou começar! Vou contar uma história só para crianças.”</p> <p>T315-Y: “Não é aí, não! É do outro lado!”</p> <p>T316-P: “Tom e Jerry. O capítulo é <i>Os Piratas.</i>”</p> <p>T317-T: “Eu estou com medo.”</p> <p>T318-P: “Não, os que estão aqui não existem é tudo inventado. Era uma vez o Tom e Jerry que também tinha uma caixinha cheia de areia e cheia de</p>

<p>Total da sessão. 30'08"</p>	<p>tesouro e tinha um cachorro que se chamava..." (##).</p> <p>T319-P: "Aqui é o primeiro capítulo Tom e Jerry."</p> <p>T320-Y: "Aí o carro andou sozinho."</p> <p>T321-P: "Era uma vez...(##) Tom e Jerry os piratas. Tom e Jerry os piratas. Tom e Jerry os piratas. Jerry encontrou um ratinho. (/) Ele falou assim: (/) Qual o seu nome, ratinho? É Jerry. Qual é o seu nome, Tom? Qual o seu nome, gato? É Tom... (##) Aí, um dia, eles encontravam um cachorro, um dia. Ho! Ho! Ho! Aí o Jerry ... (##) em cima do negócio."</p> <p>T322-P para Y: "Fica quieto!"</p> <p>T323-P: "Aí o Jerry subia, descia e o negócio e descia... (##) Aí um dia ... (##) Lá perto da ... (##) tinha ... (##) aí na ..." (##)</p> <p>T324-P para T: "Fica quieta! Aí, sabe o quê? Lá na praia tinha, tinha navio, tinha piratas, tinha areia, tinha tesouro, tinha um barco."</p> <p>T325-Y diz: - "Aqui é o barco do pirata. É o desenho que está na capa do livro."</p> <p>T326-P: "Aí, um dia, eles resolveram, eles resolveram capturar sabe o quê? (//) o tesouuro!!! Aí um dia eles foram e encontraram..."</p> <ul style="list-style-type: none"> • Término da sessão.
---------------------------------------	--

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)