

# **BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA, EXPERIÊNCIAS INQUIETANTES E HUMANIZAÇÃO NA INFÂNCIA**

**Sônia Regina dos Santos Teixeira. Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – ICED/UFPA; Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural – GEPEHC - [sregina@ufpa.br](mailto:sregina@ufpa.br)**

## **RESUMO**

O estudo analisa e discute como determinadas experiências inquietantes vivenciadas pelas crianças e a professora de uma turma educação infantil, por ocasião de brincadeiras de faz de conta, contribuem para o processo de humanização na infância. Para a teoria histórico-cultural, a criança aprende a ser humana na relação ativa que estabelece com a cultura por meio de suas relações sociais, mediada por instrumentos físicos e simbólicos. Nesse processo, a criança constrói a sua subjetividade e participa da cultura. Na fase pré-escolar, a brincadeira de faz de conta é a atividade que guia esse processo. Ao brincar, a criança descobre e se apropria dos conteúdos de seu universo cultural, formando suas qualidades humanas. Considerando que, atualmente, muitas crianças nessa faixa etária participam de ambientes coletivos da educação da infância, as turmas de educação infantil constituem-se locus importantes para a investigação dessa atividade. Para Simão (2002, 2004a, 2004b), o ser humano constrói o si mesmo e a cultura, por intermédio do constante diálogo entre o “mim mesmo” e o “outro”, principalmente, a partir de vivências que ferem as expectativas do “mim mesmo” e o instigam cognitivamente e afetivamente – as “experiências inquietantes”. Para ela, ao examinar as falas das interações, o pesquisador, ao invés de procurar os diálogos marcados pelos consensos entre os sujeitos, deve tomar como objeto de suas análises as falas que expressem ‘momentos de tensão’, investigando para onde elas orientam os interlocutores, na negociação para a distensão e reconstrução do conhecimento sobre o conteúdo da conversa, mas, sobretudo, na reconstrução concomitante e interdependente do conhecimento sobre relações eu-eu e eu-outro. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é analisar experiências inquietantes vivenciadas por crianças de uma turma de educação infantil durante as brincadeiras de faz de conta para verificar como elas contribuem para o processo de humanização das crianças que participavam das interações. O estudo faz parte de uma pesquisa maior realizada durante

os anos de 2003 a 2006, que teve como participantes crianças, com idade entre quatro e cinco anos e a professora da classe de uma escola localizada na Ilha do Combu, no município de Belém, Pará. O procedimento de coleta constou de gravações em vídeo das brincadeiras que ocorriam no cotidiano da classe. As informações foram coletadas quinzenalmente. Os episódios de faz de conta foram transcritos e examinados do ponto de vista microgenético, de acordo com a forma concebida pela teoria histórico-cultural. Ficou evidente na análise dos episódios, que as experiências inquietantes vividas pelas crianças durante as brincadeiras contribuía para a construção da subjetividade e da cultura. O estudo revelou a existência de momentos de tensão nos diálogos entre as crianças e entre elas e a professora, exigindo dos participantes, reconstruções afetivas e cognitivas constantes. No faz de conta, na medida em que a criança discorda da outra, ela instaura um distanciamento entre o si mesmo e o outro. Isto a possibilita tomar consciência cada vez mais abrangente de seus contextos, de si mesma, dos outros e de suas relações com eles e a participar, de formas cada vez mais diferenciadas do processo de construção de sua subjetividade e de sua cultura.

Palavras-chave: brincadeira de faz de conta; educação infantil; humanização na infância

## **1. Introdução**

A teoria histórico-cultural, iniciada por Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), nas primeiras décadas do século XX e prosseguida e ampliada por vários estudiosos desde essa época até os dias atuais, considera que não nascemos humanos. Ao contrário disso, nos humanizamos, isto é, construímos as nossas qualidades tipicamente humanas na relação ativa que estabelecemos com a cultura, por meio de nossas relações sociais. A cultura, entendida como o conjunto das produções humanas, tanto físicas, quanto simbólicas, acumuladas ao longo da história é a fonte das qualidades humanas. Essa ideia, considerada uma das teses fundamentais da teoria histórico-cultural, foi descrita por Vigotski em sua lei genética geral do desenvolvimento cultural. Para o autor:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a

princípio entre as pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 150).

Como vemos, o autor estabelece uma relação fundante entre as funções tipicamente humanas e as relações sociais. No dizer de Pino (2005), o processo de humanização se dá em dois tempos – um antes e um depois e em dois planos – um plano social e um plano pessoal. A criança se torna humana, apropriando-se das experiências vividas coletivamente. Somente após esse período de atividade compartilhada é que ela internalizará e formará seus modos próprios de pensar, falar, sentir, agir, enfim de ser humana.

No entanto, como ressaltou Vigotski (1931/2000), a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas é um processo contínuo, dinâmico, marcado por transformações que incidem tanto nas estruturas do processo quanto nas funções. Nesse sentido, as funções tipicamente humanas não são meras cópias ou produtos da transposição direta no plano pessoal das relações sociais, mas a conversão no plano da pessoa do que ela viveu socialmente. Tal conversão só é possível devido à presença de um terceiro elemento – a significação. São as operações com signos que permitem ao ser humano internalizar as formas culturais, reconstruindo no plano pessoal as suas vivências sociais.

Desse modo, a significação ocupa um lugar central na teoria histórico-cultural, o que pode ser comprovado no texto “Pensamento e palavra” (1934/2001), aquele que é considerado o último texto de Vigotski. Nas análises que faz das relações entre pensamento e palavra, o autor afirma que o significado deve ser tomado como a unidade de análise da consciência, por ser a unidade material que pertence tanto às esferas das relações sociais quanto à própria consciência

### **O processo de humanização como um processo de co-construção**

Na atualidade, diversos autores têm ampliado as ideias de Vigotski sobre como se dá o processo de humanização ou de constituição cultural do sujeito. Uma perspectiva que tem contribuído bastante para essa discussão foi formulada por Jaan Valsiner (1997, 1998, 2000).

Preocupado com o lugar que o sujeito ocupa no seu processo de humanização, Valsiner critica as perspectivas unidirecionais, que concebem o sujeito como um receptor

passivo das crenças, normas, valores e hábitos da cultura em que vive. Para o autor, algumas interpretações da teoria de Vigotski, muitas vezes, equivocadamente, deixam a entender que o plano intrapsíquico "reproduz" a realidade social, intersíquica, contra a tese dialética vigotskiana de transformações de um campo ao outro. "A função deste sujeito é, simplesmente, receber a mensagem ou rejeitá-la, não sendo esperado que, em nenhum momento, seja capaz de reorganizar ou transformar a mensagem recebida" (VASCONCELLOS & VALSINER, 1995, p.20).

Diferentemente dessas abordagens, Valsiner (1997, 1998, 2000) propõe que o sujeito é um participante ativo de seu processo de humanização, o que o torna um modificador das mensagens culturais recebidas. Todo processo de transferência cultural envolve, incondicionalmente mudanças no sujeito (receptor), na mensagem (informação cultural) e no emissor (agente cultural). Toda mensagem cultural carrega um pouco das características de quem a passou e será recebida também de acordo com as características do receptor. Desse modo, o sujeito em desenvolvimento é um co-construtor de um sistema de significados culturais, desenvolvendo suas versões pessoais desse sistema, como resultado do processo da mediação das pessoas de seu contexto histórico-cultural, ainda quando estas não estão imediatamente presentes na interação. Os significados emergem como meios de comunicação e, simultaneamente, convergem em elementos de generalização para os outros e para o próprio sujeito, possibilitando-lhe escalar em direção a níveis crescentes de abstração.

Nessa perspectiva, a criança e o contexto histórico-cultural são partes de um todo, que mantém entre si uma dinâmica interativa de separação inclusiva. O contexto não é apenas o lugar ou situação onde a criança se desenvolve ou algo que exerce uma influência externa sobre ela, mas um componente ativo do próprio processo de desenvolvimento (Valsiner, 1997, 1998, 2000).

A criança constitui uma estrutura sistêmica, na qual emoções, cognição e ação conectam-se entre si de modos qualitativamente complexos em cada fase do desenvolvimento. A organização psicológica de cada criança em um dado momento de seu desenvolvimento, compreendida como os modos dela sentir, pensar e agir, é determinada pela relação entre esses três elementos, não podendo ser reduzida à soma de suas partes.

Segundo Valsiner (1997, 1998, 2000), a relação entre a criança e seu contexto é transformada dinamicamente tanto no campo da microgênese quanto no da ontogênese a cada fase do desenvolvimento. Além disso, apesar de ambos participarem ativamente do

processo de desenvolvimento, suas ações não são ilimitadas. Existe uma indeterminação restrita dessas ações, que é representada pela figura dos circunscritores físicos, emocionais e cognitivos, concebidos como estruturas co-construídas tanto pela criança quanto pelo contexto. Tais estruturas são utilizadas, reconstruídas e abandonadas quando desnecessárias, formando um sistema que atua como um canalizador, impulsionando as ações da criança para algumas direções e as afastando de outras.

Nesse processo, o papel do outro é fundamental. Como disse Vigotski: “O caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outra pessoa” (VIGOTSKI, 1984, p. 40). A consciência da própria subjetividade e a penetração do sujeito no mundo das significações, somente é possível pela intersubjetividade e se concretiza nas diversas formas de relações dialógicas. Estas constituem as ocasiões em que os significados são construídos e compartilhados, tornando-se cenários de negociação, conflito, de constante significação e re-significação.

Desse modo, as brincadeiras de faz de conta, por serem atividades culturais, também são bidirecionais ou co-construídas. A criança traz para suas brincadeiras elementos materiais e simbólicos, frutos de suas experiências cotidianas em determinado contexto histórico-cultural e opera com os significados, resignificando ou criando a sua versão pessoal. Ao fazer isso, ela participa da cultura e amplia seu conhecimento do mundo e de si própria, atuando como co-construtora de seu sistema de significados culturais.

Para Valsiner (2000), o distanciamento psicológico sempre inclui o sujeito e o contexto histórico-cultural (objeto) no qual a pessoa está inserida e em relação ao qual é tomado o distanciamento do lugar. Nesse processo, o sujeito exerce um papel dialético. Ele é simultaneamente, um ator, que está imerso em um determinado contexto e um agente reflexivo, que se distancia e reflete cognitivamente e afetivamente sobre ele. Sem a ação e a reflexão, a pessoa em processo de humanização não poderia considerar as vivências partilhadas em suas relações sociais e apropriar-se delas, tornando-as suas.

O processo de distanciamento psicológico só é possível graças ao processo de construção e uso de mecanismos reguladores – os significados – hierarquicamente organizados. É a possibilidade de lidar com os significados que permite que uma criança transcenda as demandas adaptativas do contexto — do aqui-e-agora, e guie o seu desenvolvimento para uma autonomia crescente, considerando contextos do passado e imaginando contextos futuros. O processo de distanciamento pelo significado torna possível escalar na direção da abstração crescente.

## **A brincadeira de faz de conta na perspectiva da teoria histórico-cultural**

Ao longo do anos, diversos autores das mais diversas áreas do conhecimento enfatizaram em seus estudos a importância da brincadeira de faz de conta para o processo de desenvolvimento infantil, salientando vários aspectos dessa atividade e como ela influencia processos psicológicos específicos. Diferente desses autores, VIGOTSKI (1933/2008) e vários prosseguidores de suas ideias (ex. ELKONIN, 1998; LEONTIEV, 1959/1978, MUKHINA, 1995) demonstraram em seus estudos o caráter constitutivo/humanizador da brincadeira de faz de conta. A definição de Vigotski de brincadeira não incluiu outras atividades, como jogos com regras, jogos tradicionais infantis e jogos de construção, mas tão somente a brincadeira de faz de conta, que para ele apresenta três componentes: a criação de uma situação imaginária, o desempenho de papéis e a presença de regras determinadas por funções específicas.

Essas três características possibilitam que a brincadeira de faz de conta seja a atividade guia da infância – aquela que melhor permite que a criança forme as suas qualidades humanas. Isso ocorre porque ao brincar de faz de conta, a criança estabelece, pela primeira vez, um distanciamento psicológico com seu contexto histórico-cultural. Ela começa a compreender que o nome não é propriedade da coisa, que existe uma relação arbitrária entre eles.

Segundo Bodrova e Leong (2001), Vigotski e os demais estudiosos da teoria histórico-cultural enfatizam o valor da brincadeira de faz de conta pelo fato dela proporcionar cinco principais efeitos sobre o processo de humanização que nenhuma atividade infantil proporciona. A brincadeira de faz de conta cria uma zona de desenvolvimento proximal para muitos processos psicológicos, facilita a separação do pensamento a partir de ações e objetos, promove o desenvolvimento da auto regulação, impacta a motivação e favorece a descentração afetiva-cognitiva. Este último aspecto é especialmente importante para a compreensão do tema discutido neste artigo – como a brincadeira de faz de conta configura-se numa experiência inquietante para a criança e quais são os desdobramentos para o seu processo de humanização.

A vivência de experiências que descentram a criança de seu eu e a compelem a assumir perspectivas de outras pessoas é fundamental para o processo de humanização na infância. Além disso, na brincadeira de faz de conta, as crianças aprendem a olhar para os objetos através dos olhos de seus parceiros de brincadeira – uma forma de

descentração cognitivo-afetiva. Na brincadeira, a criança deve pensar nas suas próprias ações, nas ações de seus parceiros de brincadeira e nas reações às suas próprias ações e as de seus parceiros. Essas vivências são únicas e fazem da brincadeira a atividade que mais promove o distanciamento psicológico e, conseqüentemente, a que mais contribui para a humanização na infância.

### **Experiências inquietantes e humanização**

Da mesma forma que Valsiner, a estudiosa brasileira Livia Simão (2004a, 2004b) também se preocupa com o papel que o sujeito desempenha no seu processo de humanização, focando suas análises na elaboração cognitivo-afetiva que cada sujeito faz a partir de suas vivências pessoais. Ela destaca o valor que as interações dialógicas desempenham nesse processo.

Para a autora (2004a, 2004b), a interação dialógica é o palco onde o sujeito (Eu) encontra-se com o “outro” (o seu alter) e produz as suas elaborações cognitivo-afetivas. No entanto, nem toda interação verbal é dialógica. “Olhar dialogicamente para a interação verbal” significa compreendê-la como um processo dialógico e sistêmico. Dialógico porque permite a co-construção tanto do conteúdo do diálogo (significado propriamente dito) como da significação cognitivo-afetiva do conteúdo do diálogo para cada sujeito que participa da interação (sentido). Sistêmica porque a realidade que o sujeito significa na interação com o outro não se restringe a aspectos do mundo exterior, mas também sobre si mesmo, sobre o outro e sobre sua relação com o outro.

O papel do “outro” no processo de significação ganha destaque nessa abordagem. Dialogar implica em sempre dialogar com alguém. Esse “outro” ou o “não eu” é sempre uma “figura afetivo-cognitiva” pela qual o ator nutre diversas expectativas. Tais expectativas serão relevantes na significação que ele fará a respeito do outro (SIMÃO, 2002, 2003, 2004b). Adicionalmente, todos os significados construídos no interior das interações ou a partir delas implicam em desenvolvimento para os sujeitos participantes e em mudança qualitativa do que é significado. Isto não pode ser compreendido como mudança, necessariamente, sempre para o “melhor” ou para o “mais correto”.

Simão ressalta o valor das tensões e conflitos presentes nas interações dialógicas para o processo de humanização “... a tensão presente no diálogo impõe-se como condição mesmo de sua existência, pois sendo a tensão gerada no próprio diálogo, leva a

reconstruções afetivas nos atores, que continuarão ou não dialogando, nesta ou naquela direção, gerando tais e quais tensões, e assim por diante” (SIMÃO, 2004a, p. 36).

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

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

Por isso, a autora propõe que ao examinar as falas das interações, o pesquisador, ao invés de procurar os diálogos marcados pelos consensos entre os sujeitos, deve tomar como objeto de suas análises as falas que expressem ‘momentos de tensão’, investigando para onde elas orientam os interlocutores, na negociação para a distensão e reconstrução do conhecimento sobre o conteúdo da conversa, mas, sobretudo, na reconstrução concomitante e interdependente do conhecimento sobre relações eu-eu e eu-outro.

Tal proposição nos permite olhar para as interações dialógicas que ocorrem por ocasião das brincadeiras de faz de conta, identificar esses momentos de tensões e conflitos e analisar as falas dos sujeitos para verificar possíveis mudanças no processo de constituição cultural dos mesmos. Ao estudar essa atividade em ambientes coletivos de educação da infância, constatei a presença desses momentos tensos e conflituosos nas interações dialógicas entre as crianças.

Face ao exposto, o objetivo do presente estudo é examinar alguns episódios de brincadeiras de faz de conta que se configuram como experiências inquietantes, destacando indícios de como elas contribuem para o processo de humanização na infância.

## **2. Método**

Os episódios analisados fazem parte de uma pesquisa maior, realizada durante os anos de 2003 a 2006, que teve como participantes crianças de turmas de educação infantil de uma escola localizada na Ilha do Combu, no município de Belém, Pará e a professora da turma. A escola estava ligada à Secretaria de Educação do município de Belém e ofertava apenas uma turma de educação infantil por ano. Nos anos em que realizei a pesquisa, as crianças tiveram sempre a mesma professora. A turma era formada por uma média de 17 crianças, entre meninos e meninas com idade entre quatro e cinco anos. A professora da turma era formada em pedagogia, especialista em educação e participava de cursos de formação continuada para professores de educação infantil,

O procedimento de coleta constou de gravações em vídeo das brincadeiras que ocorreram no cotidiano da classe. As informações foram coletadas quinzenalmente. As falas das crianças e da professora foram transcritas e examinadas do ponto de vista microgenético, de acordo com a forma concebida pela teoria histórico-cultural. Para isso, assisti aos vídeos com as sessões gravadas, transcrevi as falas das crianças por ocasião das brincadeiras, organizei as falas em turnos e, finalmente, recortei e selecionei dois episódios que considero profícuos para analisar e discutir a brincadeira de faz de conta como uma experiência inquietante e seus desdobramentos no processo de humanização das crianças da turma de educação infantil. Denomino de episódio um conjunto de enunciados que versa sobre um mesmo tema, independente da mudança dos participantes.

## **3. Resultados**

As crianças que frequentavam a turma de educação infantil nos anos de 2003 a 2006 brincavam bastante de faz de conta. Na maioria das vezes, brincavam com parceiros. O fato delas viverem numa Ilha e terem dificuldades de encontrar parceiros para brincar potencializava a presença dessa atividade na escola. Além disso, a professora reservava horário no seu planejamento diário para a brincadeira e nesses momentos, procurava ficar por perto das crianças, colaborando no que precisavam. Algumas vezes, participava diretamente das brincadeiras, quando era convidada e nessas ocasiões, aproveitava para ampliar o processo de construção de significados.

Consultando o meu banco de dados das brincadeiras que ocorreram nas turmas de educação infantil durante os anos da pesquisa, identifiquei vários episódios em que as

brincadeiras de faz de conta podem ser configuradas como experiências inquietantes. Neste artigo, optei por analisar dois episódios – um episódio em que as crianças brincam somente com seus colegas da turma e outro que conta com a presença da professora.

### ***Tomando banho na maré***

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

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

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

T3- Clara – Sabe.

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

T5- Clara – Vamos. (Levanta-se com a boneca na mão e acompanha Lucas, que se dirige a um outro canto da sala. Marcos e Paulo também o acompanham).

T6- Marcos – Ele vai é morrer afogado.

T7- Clara – Não vai não. Ele já sabe nadar.

T8- Marcos – Ela diz que o filho dela sabe tudo. (As crianças chegam no local proposto por Lucas e ele fala).

T 9- Lucas – Isso que eu quero ver. Pronto, põe ele na água. Vamos ver se ele sabe tomar banho na maré.

T 10- Clara pega a boneca e vai colocando bem devagar no chão, como se a estivesse colocando na água).

T11- Lucas – Agora vem a água da maré. Olha a água chegando. Está ficando forte, forte. (Todos olham para a boneca imóvel no chão).

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

Nesse episódio, vemos que Lucas, Marcos e Clara mantiveram relações lúdicas durante toda a brincadeira de faz de conta, mas somente Clara desempenhou um papel propriamente dito, no caso, um personagem incorporado (Góes, 2000a, 2000b), o de uma mãe ribeirinha que se orgulha de seu filho, que sabe fazer as coisas que as pessoas desse

contexto histórico-cultural consideram importantes que uma criança saiba fazer — subir em árvore, nadar, tomar banho na maré.

Apesar dos dois meninos não desempenharem papéis específicos, a brincadeira só ocorreu pela insistência deles, que duvidaram das habilidades do filho de Clara e praticamente a impeliram a desempenhar tal papel. Ao interagirem com Clara ampliaram a compreensão que ela tinha acerca dos fazeres de uma criança ribeirinha. Tanto Lucas, que propôs que o canto da sala era o igarapé, quanto Marcos, que sugeriu que o filho dela podia morrer afogado, mostraram ter conhecimento sobre essa prática cultural e complementaram o conteúdo do argumento da brincadeira, além de terem motivado a menina a brincar.

Vejo que a experiência vivida por Clara na brincadeira pode ser classificada como inquietante. A menina tinha uma expectativa, que se apresentava como uma certeza a respeito dos conhecimentos do filho e as dúvidas de Lucas e Marcos para com ela, a surpreenderam e a instigaram. As falas dos parceiros de brincadeiras foram sempre no sentido de provocar e ferir as expectativas do “mim mesmo” em Clara e a provocá-la a fazer distinções entre as suas crenças e as crenças deles. Ao precisar afirmar e explicitar suas perspectivas e seus afetos, Clara viveu estados internos tantos afetivos quanto cognitivos. Era como se ela precisasse sempre defender o filho, alguém querido para ela e, ao mesmo tempo, mostrar que ele tinha conhecimento sobre as coisas.

Para Lucas e Marcos, a brincadeira também pode ser considerada uma experiência inquietante. Durante todo o diálogo, eles viram Clara e o filho dela como dois “outros”. Eles desafiavam Clara, esperavam a reação dela e provocavam novos conflitos. Nesse “jogo” eles também viveram estados internos que feriram a expectativa do si mesmo e os levaram a reconstruções afetivas e cognitivas.

Além disso, no episódio analisado, é possível verificar como a brincadeira de faz de conta favorece a simbolização e, conseqüentemente, o distanciamento psicológico das situações concretas imediatas. Nesse sentido, essa atividade contribui para a relativa autonomia do sujeito em relação ao seu contexto histórico-cultural porque abre espaço para a criatividade. Ao agirem e tecerem considerações, aprovações e reprovações durante a brincadeira, Clara, Lucas e Marcos demonstraram como estão experimentando subjetivamente o contexto sociocultural em que vivem e dando-lhe significado a cada instante.

A expressão dos significados indica que eles foram internalizados pelas crianças, passando a constituir a subjetividade das mesmas. Como observaram Vigotski

(1984/1998), Valsiner (1997, 1998, 2000) e Simão (2007), a internalização dos significados implica um distanciamento das situações reais e a possibilidade de refletir sobre as suas interações com tais situações independente de experimentá-las diretamente.

### ***Brincando de ônibus***

Carol, João, Júlio e Lucas brincam de ônibus, enfileirando as cadeiras da sala de referência e se revezando no papel de motorista e cobrador. Em um dado momento, João se dirige à professora que estava observando a brincadeira.

T1 – João – Professora, a senhora quer ser o motorista?

T2 – Professora – Claro. Posso ser sim. Cadê o guidom?

T3 – Lucas – Não tem. A gente faz com a mão, assim (Faz o gesto para a professora)

T4 – Professora – E a marcha?

T5 – João – Também não tem marcha. É a gente que faz (Faz o gesto para a professora)

T6 – Professora – Tudo bem. Eu topo ser o motorista assim mesmo. (Começa a executar a ação de dirigir um ônibus)

T7 - Carol, João e Lucas - Imitam com a voz o barulho do motor de um ônibus. Júlio faz o papel do cobrador, recebendo o dinheiro dos passageiros que agora já são em maior número. A professora passa um tempo “dirigindo” e, de repente, dirige-se às crianças e fala.

T8 – Professora – Passageiros, eu vou parar o ônibus. Estou fraco e com muita fome. Trabalhei o dia inteiro e não posso mais dirigir.

T9 – João – Mas não pode. O motorista não pode parar no meio da viagem.

T10 – Carol – É. Os passageiros precisam chegar em casa. Isso tá errado.

T11 – Professora – Eu vou parar. Estou com muita fome. Alguém pode conseguir uma comida pro motorista?

T12 – João – Meu Deus. O motorista tá ruim mesmo, vamos buscar alguma coisa pra ele comer (As crianças se reúnem e começam a discutir o que fazer, enquanto o “motorista” cambaleia, caindo no chão)

T13 – Carol. Trazem comida. Não podemos abandonar esse homem aqui. Ele tem que comer pra voltar pra casa dele, antes da noite. (As crianças chegam com uma vasilha na mão, com uns pedaços de papel amassado, fazendo de conta que é comida e dão à professora). Ela “come” e levanta-se sorrindo e dá prosseguimento à viagem, para a alegria de todos.

Neste episódio a professora é convidada a brincar e participa criando um conflito para as crianças. Ao brincar com o grupo, ela força as crianças a verbalizarem o significado de ações que ficariam representadas apenas no nível do gesto. Também propõe um novo enredo para a história, quando passa a representar um motorista morrendo de fome e desistindo de trabalhar. Para as crianças, a única possibilidade era que o motorista levasse todos para casa. Elas reclamam e argumentam, mas diante da insistência do motorista aceitam outra possibilidade. Quando já estão equilibradas, o motorista diz que está com muita fome e cai no chão desmaiado, compelindo-as a encontrarem conjuntamente uma forma de alimentá-lo. Todas essas proposições da professora possibilitaram que a brincadeira se tornasse uma experiência inquietante para as crianças.

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças viveram estados emocionais intensos que as levaram a reconfigurações afetivas e cognitivas importantes. Vemos que o episódio tem uma história, com começo, meio e fim, que só tomou essa forma porque a professora criou um conflito para as crianças. Se a professora não entrasse na brincadeira, esta seria, provavelmente, apenas mais uma das várias brincadeiras de ônibus em que as crianças arrumavam as cadeirinhas em fila e ficavam imitando dirigir um ônibus, como uma narrativa gestual e menos elaborada. Quando a professora entra, ela problematiza e instiga, dando oportunidade para a construção de um argumento verbalizado, mais elaborado, ao mesmo tempo tenso e divertido. Com isso, a professora enriqueceu a brincadeira e a capacidade de simbolizar e argumentar das crianças.

#### **4. Considerações Finais**

As experiências inquietantes são de grande relevância para o processo de humanização. Neste artigo podemos ver como as brincadeiras de faz de conta, muitas vezes, se convertem em lócus dessas experiências. Isso ocorre, principalmente, quando as crianças brincam em interação com parceiros – crianças ou adultos.

A análise de dois episódios de brincadeira de faz de conta é uma amostra de como ocorre o jogo dialético nessa atividade nos espaços coletivos de educação da infância, tanto quando as crianças brincam com seus colegas, como quando brincam com seus/as professores/as. Nos dois episódios, as crianças estavam constantemente significando e re-significando os conhecimentos sobre o mundo, sobre si próprios, sobre

seus parceiros. Os momentos de tensão presentes nos diálogos entre as crianças, exigiam reconstruções afetivas e cognitivas constantes. É evidente na análise, que as brincadeiras de faz de conta, longe de serem um ambiente harmônico, são espaços marcados por tensões, conflitos e desafios.

Como afirmou Vigotski (1931/2000), o desenvolvimento humano é um processo impregnado pela cultura e marcado pela história, resultante das múltiplas interações do homem. A análise das interações entre as crianças nos dois episódios de brincadeiras de faz de conta desvela e confirma a ideia da interação social como propulsora de níveis de significação qualitativamente diferentes e coletivamente partilhados.

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

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

## 5. Referências Bibliográficas

- BODROVA, E.; LEONG, D.J. **Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education**. Englewood Cliffs, NJ, Merrill/Prentice Hall, 1996.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotski e Pierre Janet [Special issue]. **Educação e Sociedade**, **71**, Campinas, 2000a, p. 116-131.

- GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens. In **Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPED, 2000b. Retrieved from <http://www.anped.org.br/23/textos/0713t.PDF>.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 119-142). São Paulo, SP: Ícone, 1959/1978.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- PINO, A. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- SIMÃO, L. M. O significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento: Proposta a partir da óptica boeschiana. In S. A. S. (Ed.). **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento** (pp. 85-102). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.
- SIMÃO, L. M. Beside rupture-disquiet; beyond the other-altery. **Culture & Psychology**, **9** (4), 449-459, 2003.
- SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção do conhecimento. In L. M. Simão, & A. M. Martinez (Eds.). **O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia** (pp. 29-39). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004a.
- SIMÃO, L. M. Semiose e diálogo: Para onde aponta o construtivismo semiótico-cultural? In M. T. C. C. Souza. **Os sentidos de construção: O si mesmo e o mundo** (pp.13-24). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2004b.
- SIMÃO, L. M. Aproximação, distanciamento e negociações de sentido nas relações eu-outro. **Anais do V Congresso Norte-Nordeste de Psicologia** (pp. 986-986). Maceió, AL., 2007.
- VALSINER, J. **Culture and the development of children' action: A theory of human development**. New York: John Wiley & Sons, 1997.
- VALSINER, J. **The guided mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- VALSINER, J. **Culture and human development**. London: Sage, 2000.
- VASCONCELLOS, V. M. R., & VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In **Obras escogidas - Tomo III**. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000, p. 11- 340.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, **n. 11**, jun.2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Pensamiento y palabra. In **Obras escogidas - Tomo II**. 2. ed. Madrid: Visor, 1934/2001, p. 287- 348.