

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**NATALIA SOARES MOREIRA**

**CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA  
PARTICIPAÇÃO E MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE  
CONTA**

**CAMPINAS**

**2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**NATALIA SOARES MOREIRA**

**CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA  
PARTICIPAÇÃO E MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE  
CONTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da UNICAMP, para  
obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli  
Aparecida Cação Fontana.

**CAMPINAS**

**2014**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M813c      Moreira, Natalia Soares, 1989-  
                Criatividade na infância: a importância da participação e  
                mediação do professor de educação infantil nas brincadeiras  
                de faz de conta / Natalia Soares Moreira. – Campinas, SP:  
                [s.n.], 2014.

                Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.  
                Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
                Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
                Educação.

                1. Mediação. 2. Brincadeiras. 3. Imaginação. 4.  
                Criatividade. II. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952- II.  
                Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
                Educação. III. Título.

14-044-BFE

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roseli Aparecida Cação Fontana

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana Ayoub

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em quem confio cada passo.

A meus pais, pelo amor e por sonharem com esse momento até mais do que eu.

À Roseli, por ser meu exemplo de professora e pelo carinho de sempre.

Aos meus irmãos e minha família, por serem os melhores que eu poderia ter ao meu lado.

À Josiane, Anna, Pâmela, Mariana, Daiane, Marielli, Ana Flávia, Carla e Jéssica, por me apoiarem, me ouvirem e compartilharem comigo essa experiência.

Ao Marcos Henrique, pelo amor, paciência e pelas inúmeras vezes que veio em meu auxílio durante a caminhada.

Obrigada!

## **RESUMO**

Este trabalho é um estudo sobre como os modos de participação e mediação do professor de Educação Infantil nas brincadeiras de faz de conta podem influenciar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade em crianças pequenas. Contrapondo-se às teorias pedagógicas e de desenvolvimento que valorizam a atividade livre e individual da criança como condição de seu desenvolvimento e de preservação das características próprias da infância, buscou nos pressupostos da teoria histórico-cultural e nas elaborações de Vygotsky explicações relativas ao papel mediador do real e do outro na constituição do imaginário e no desenvolvimento da atividade criadora da criança. O estudo envolveu um estudo de campo, de caráter participativo, no qual se procurou documentar as temáticas das brincadeiras e a dinâmica interacional entre as crianças observadas, e apreender os efeitos da intervenção do adulto no desenrolar e na sustentação do faz de conta, através do compartilhamento de referências, linguagens e imagens do mundo adulto. Os dados reunidos foram analisados a partir dos pressupostos assumidos e em sua maioria evidenciaram uma rotina em que havia escassa participação do professor de educação infantil nas brincadeiras de faz de conta das crianças, que se apresentavam pouco diversificadas no que se refere as temáticas desenvolvidas no brincar.

**Palavras-chave:** Mediação; Brincadeiras; Imaginação; Criatividade.

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO: A TRAJETÓRIA ATÉ O TEMA .....	1
2. O ARCABOUÇO TEÓRICO DO ESTUDO .....	8
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	21
4. BRINCANDO NA ESCOLA.....	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
6. REFERÊNCIAS.....	42

## **1. APRESENTAÇÃO: A TRAJETÓRIA ATÉ O TEMA**

O que torna uma pessoa criativa? O que alimenta o imaginário de autores de grandes obras literárias, cinematográficas, contadores de história, etc.?

Sempre tive uma grande admiração por colegas que conseguiam escrever páginas e mais páginas de uma bela e rica narrativa nos meus anos de escola. Aquelas que, quando lidas, prendiam a atenção de toda classe, eram elogiadas pela professora e muito aplaudidas no final. Essa minha admiração advinha do fato de eu nunca ter me sentido capaz de criar algo assim, por me considerar uma pessoa sem criatividade e objetiva demais. Em todas as ocasiões em que tive a oportunidade de escolher o gênero textual que iria escrever, seja nas aulas de redação ou provas de vestibular, sempre optei por uma prática e sintética dissertação, com uma clara estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, que me possibilitasse a composição de um texto mais argumentativo do que imaginativo.

Nas aulas de arte, tive a “sorte” de ter uma professora que não me tirava muito de minha zona de conforto, a não ser quando nos pedia releituras de obras clássicas, como “Doze Girassóis numa Jarra” de Vincent Van Gogh ou “Operários” de Tarsila do Amaral, e também em ocasiões em que tínhamos que criar alguma peça de teatro ou em uma apresentação mais lúdica, em que eu sempre me escondia na sombra de colegas de grupo. Carreguei essa decepção por todo o meu percurso escolar e nunca encontrei alguma forma de alterar minha condição de pessoa não criativa. Eu acreditava que a imaginação e a criatividade eram dons inatos. Para mim não havia uma forma de desenvolver essas capacidades e era esse o motivo do meu desapontamento.

O ponto crucial para que eu pudesse entender que imaginação e criatividade não são dons inatos e sim capacidades que começamos a desenvolver na infância foi meu ingresso no

curso de Pedagogia. Ao estudar disciplinas que buscam compreender e explicar o desenvolvimento da criança tive a oportunidade de aos poucos descobrir que as coisas não eram como eu pensava e fui transformando a tal decepção em curiosidade, objeto de perguntas, de pesquisa e tema deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Minha graduação em Pedagogia se iniciou um tanto quanto por acaso. Eu já cursava outro curso em nível superior quando decidi prestar vestibular novamente por estar trabalhando em uma escola e ter me identificado com a área da educação. Após o ingresso, no ano de 2010, fui ficando cada vez mais satisfeita com a mudança que promovi em minha vida, principalmente ao começar a ter contato com as disciplinas mais específicas do curso. Foi na disciplina de Estágio em Ensino Fundamental que aquela minha antiga curiosidade sobre imaginação e criatividade voltou a me instigar.

Nessa disciplina foi proposto que fizéssemos um trabalho com leitura e produção de textos com a turma em que estávamos fazendo o estágio. Como sempre gostei de crônicas (considero que é um gênero textual curto, simples, cotidiano e bem humorado) propus às crianças do 5º ano no qual eu estagiava que apreciassem algumas crônicas que lhes ofereci para leitura e criassem suas próprias crônicas. A experiência foi fantástica e, apesar de alguns alunos não terem entendido muito bem a proposta do novo gênero que lhes apresentei, o resultado de outros alunos me surpreendeu. Eles tratavam de temas cotidianos, mas conseguiram ficcionar esses temas de tal forma que me vi novamente questionando de onde vem a criatividade de certas pessoas.

Minha professora da disciplina de Estágio, e que me orienta neste trabalho, provavelmente percebeu essa inquietação em meu caderno de campo e nele escreveu uma indicação da leitura: um livro de Lev Semenovitch Vygotsky, chamado "Imaginação e Criação na Infância", que mais tarde seria uma das principais bases teóricas deste trabalho.

Não satisfeita com a indicação, decidi perguntar para ela durante a aula o que torna uma pessoa criativa. A resposta que ela me deu naquele dia ficou sempre em minha memória por ser muito mais simples do que eu pensava. Ela me disse são as experiências de vida de uma pessoa que vão alimentar o seu imaginário. Para que uma pessoa seja criativa ela precisa vivenciar experiências ricas em sentidos e possibilidades de compreensão, em linguagens diversas e que não se limitem às experiências imediatas e cotidianas dos sujeitos. Por ora, essa resposta foi suficiente para me aquietar e, por estar com muitos trabalhos de outras disciplinas, acabei não lendo o livro indicado naquele momento.

Mais tarde, na disciplina de Estágio em Educação Infantil I, um episódio em especial me fez refletir novamente sobre a questão da imaginação. Já nos últimos dias, quando finalmente a reforma do parque terminou, eu e a professora responsável pela turma naquele dia fomos com as crianças brincar mais livremente. Até então eu só havia presenciado brincadeiras direcionadas, como coelhinho sai da toca, morto-vivo, etc., e quando vi todas as crianças correrem em direção aos brinquedos, fiquei surpresa ao me deparar com um menino que preferiu pegar um graveto do chão e ficar afastado dos demais. Este episódio foi descrito em meu caderno de campo, mas também quero expô-lo aqui para explicá-lo melhor:

***Episódio 1. Data: 11/06/2013.***

*“No primeiro dia em que fui ao parque com as crianças (ficou fechado por um bom tempo por conta de reformas) fiquei muito empolgada para ver como eles brincavam neste lugar que tanto pediam pra ir. Chegando lá, todas as crianças correram para os brinquedos, exceto uma, que pegou um graveto no chão e ficou brincando sozinha... Usando o graveto como um lápis, ela riscou algumas formas no chão e me chamou para ver seu chapéu de pirata, seu macaquinho, algumas letras... Depois, ela brincou que esse graveto era sua colher e que a areia era sua comida e também fez o graveto de espada.*

*Ver aquela criança sozinha com um graveto estava me incomodando, pois as outras crianças pulavam, corriam, escorregavam... Então, eu perguntei a ela porque ela estava ali com aquele graveto sendo que os outros estavam brincando e ela me respondeu sem pensar: 'meu graveto também é brincadeira.' .”*

Foi esse garoto que me fez lembrar a indicação de leitura feita por minha professora. A partir de então, no estágio seguinte, também em Educação Infantil, e já sob orientação, resolvi observar mais de perto as brincadeiras das crianças: do que e como elas brincavam? A que recursos e a quais personagens recorriam em suas brincadeiras? O que era possível perceber de suas vivências nas suas brincadeiras? Que intervenções eram feitas pelos adultos nas chamadas brincadeiras livres das crianças?

Na disciplina de Estágio em Educação Infantil II, dediquei meu olhar quase que exclusivamente aos jogos e às brincadeiras. Algumas vezes mais próxima, brincando junto com as crianças: comendo comidinhas feitas com pedras, areia e grama (diversas vezes até literalmente), representando o papel de cliente do sorveteiro, de organizadora de casamentos ou de filhinha; outras vezes mais distante, apenas observando como elas agiam sem a presença do adulto.

Essa aproximação e esse olhar mais direcionado fizeram com que eu me questionasse, desde os primeiros dias, sobre a razão de as professoras não participarem junto com as crianças desses momentos de brincadeiras mais livres. Entretanto, o que mais me intrigou nessa observação mais aguçada foi o fato de as crianças observadas nesse estágio terem o repertório de brincadeiras altamente repetitivo. Elas brincavam frequentemente das mesmas coisas. Isso começou a me incomodar, pois eu havia presenciado um garoto que conseguia imaginar e brincar de diversas coisas apenas com um graveto, e essas crianças, com centenas de brinquedos à disposição, brincavam apenas de super-herói ou de casinha.

Por que as brincadeiras sempre se repetiam? O que poderia contribuir para que as crianças explorassem outros papéis e outras possibilidades no jogo de faz de conta? Em que medida, as professoras, como adultos que dispõem de uma experiência cultural mais vasta poderiam mediar o jogo das crianças, permitindo-lhes ir mais longe com a imaginação?

Foi a partir dessa situação que decidi que em meu Trabalho de Conclusão de Curso eu gostaria de analisar o papel do professor na brincadeira livre e de faz de conta das crianças.

A questão suscita reações entre os educadores. Para a maioria deles, a brincadeira livre das crianças é uma atividade recreativa, lúdica, que visa a distrair, dar prazer, assegurar a ocupação do tempo ocioso das crianças, organizando-se de modo mais flexível às suas demandas e interesses. As crianças brincariam por puro prazer e, nesse sentido, a brincadeira seria um território vedado à intervenção do adulto sob pena de descaracterizá-la. Tal intervenção representaria, para esses educadores, a reafirmação do adultocentrismo na formação da criança e o apagamento das características próprias da infância.

Outros educadores, mediados pelo conhecimento das teorias de desenvolvimento do psiquismo, entendem a brincadeira como um processo de elaboração do mundo e do eu pela criança. Inspirados em Jean Piaget, compreendem a brincadeira como uma assimilação quase pura do real ao eu. Segundo Piaget, a criança brinca “porque é indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações, nem sanções [...]” (PIAGET e INHELDER, 1989, p.52). Na brincadeira de faz de conta, que Piaget denomina de jogo simbólico, a criança cria “símbolos lúdicos” que podem funcionar como uma linguagem interior que permite a elas reviver os acontecimentos. Nesse sentido, as intervenções do adulto na brincadeira de faz de conta representariam um obstáculo a elaborações da criança que são condição de seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Mesmo ciente dessas objeções, mantive a questão motivada pela referência de minha professora à vivência de experiências ricas e diversificadas como condição para o desenvolvimento da criatividade e também pelas leituras que fizera de Georges Snyders, na disciplina de Estágio no Ensino Fundamental, sobre as funções sociais da escola e sobre as possibilidades da alegria na escola.

De acordo com SNYDERS (1993), todas as atividades humanas são formativas, ou seja, elas objetivam a condição humana, historicamente produzida, em cada indivíduo da espécie *Homo sapiens*, nas especificidades e desafios de suas relações com o mundo físico e social. Nesse sentido, o jogo, e em particular a brincadeira de faz de conta, entendidos como atividades humanas, comportam a dimensão da recreação, entendida como prazer, diversão, entretenimento, fartamente reconhecida pelos educadores, mas também a dimensão da recriação da cultura e seu papel no desenvolvimento pessoal. Em relação às crianças, as brincadeiras são fundamentais no tocante aos modos como elas vivem a realidade e a sociabilidade da infância e, desse ponto de vista, cabe indagar por suas implicações formativas e pela participação do adulto nessa atividade considerando tanto as práticas culturais a ela afeitas quanto a recriação dos próprios sujeitos que delas participam, em termos de seus conhecimentos e do desenvolvimento de sua imaginação.

Assumindo essa perspectiva integradora da recriação e da recreação, interessava-me discutir sobre as possibilidades de o professor contribuir para a ampliação do repertório de referências das crianças e também sobre como intervir na dinâmica da brincadeira, proporcionando às crianças experiências diversificadas que pudessem conduzi-las para a exploração de possibilidades para além da casinha e dos super-heróis. Como instigar as crianças a incorporarem ao jogo de faz de conta outras vivências e a se experimentarem em

outros papéis sociais ou mesmo a expandir o próprio jogo? Até que ponto essas intervenções contribuiriam para o incremento da própria atividade imaginativa da criança?

## 2. O ARCABOUÇO TEÓRICO DO ESTUDO

A definição da questão de pesquisa levou-me a Vygotsky e à teoria histórico-cultural<sup>1</sup> do desenvolvimento humano. Na produção desse autor, que defende a tese de que a brincadeira emerge e se desenvolve nas relações sociais da criança com o mundo adulto, encontrei indicativos de encaminhamentos para minhas perguntas.

As teses de Vygotsky acerca do brincar de faz de conta indicam que a brincadeira não é algo que surge sem nenhum fundamento, ela está fortemente interligada com as experiências sociais e o que as crianças vivem na realidade. A criança não cria uma situação imaginária, mas age imaginariamente em uma situação da sua cultura. Desta maneira, a brincadeira de faz de conta é uma atividade que nasce de uma relação assimétrica em que o outro, que possui mais experiências e domínio das atividades da cultura, tende a ser imitado por aquele que tem menos experiências. Na brincadeira, a criança tende a reproduzir as situações que presencia e vive em seu cotidiano e quase sempre os temas escolhidos para a atividade lúdica estão relacionados às suas vivências com os adultos. Como sintetizam FONTANA e CRUZ (1997):

Para Vygotsky, a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança. Ou seja, a tentativa da criança de reproduzir as ações do adulto em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar. Ao contrário, para imaginar, ela precisa agir [...]. (p. 123).

Vygotsky destaca que na medida em que a criança vai crescendo, se interessa por esferas mais amplas da realidade e sente necessidade de agir sobre elas. A partir de certa idade ela não se satisfaz com os objetos que os adultos determinam que ela pode manusear e

---

<sup>1</sup> A teoria histórico cultural de Vygotsky assume que “o homem biológico transforma-se em social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos” (OLIVEIRA, 2010 p. 102).

começa a se interessar por tudo aquilo que os adultos fazem. Ela quer se apropriar da realidade das pessoas com as quais convive e sente necessidade de agir sobre ela, pois “agir sobre as coisas é a principal forma de que a criança dispõe para conhecê-las, compreendê-las” (FONTANA e CRUZ, op. cit. p.122). Da contradição entre a necessidade de agir imediatamente sobre um número cada vez maior de situações e de objetos e os limites das capacidades físicas e sociais das crianças para tal, nascem os motivos para as brincadeiras, ainda que as próprias crianças não compreendam as motivações que as levam a brincar. Ou seja, a criança resolve essa contradição no jogo de faz de conta. Nele a criança concretiza suas necessidades de ação, imitando o adulto, fazendo o que um adulto faz antes mesmo de se tornar um.

A criança assume, na brincadeira, o papel de um adulto que faz parte de seu cotidiano e reproduz uma atividade desenvolvida por ele. Pela imitação, ela se experimenta em situações e papéis sociais que conhece nas atividades dos adultos (tais como cozinhar, trabalhar, cuidar de um bebê, fazer compras, levar uma criança ao médico, dirigir um veículo, etc.) e opera “imaginariamente” com objetos que os adultos utilizam nessas situações, mas sobre os quais ela ainda não pode agir, em função, até mesmo, de seu desenvolvimento físico e motor.

As atividades dos adultos, que as crianças reproduzem, fazem parte da cultura em que elas estão inseridas e têm significados, sentidos e valores peculiares, envolvem regras de comportamento, requerem certos modos de se expressar que são imitados pela criança no papel representado. Assim, na brincadeira, a criança age como um adulto e nessa ação vai se apropriando da cultura e a vai elaborando como parte de si mesma, em situações nascidas de sua relação com o mundo adulto, mas produzidas em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade.

Como as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades, numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, Vygotsky destaca que a brincadeira cria Zonas de Desenvolvimento Proximal<sup>2</sup>, na medida em que “no brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (VYGOTSKY, 1998, p. 134). Nesse sentido, a brincadeira prepara a criança para um estágio de desenvolvimento superior, ou seja, ela permite que a criança explore e elabore, imaginariamente, atividades que ainda não consegue desempenhar de fato e sozinha.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que essa dimensão propulsora de desenvolvimento contida na brincadeira, “que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças” (*Idem*, p. 115-116). A noção de desenvolvimento proximal refuta tanto as teses de que o aprendizado é a mesma coisa que o desenvolvimento, quanto àquelas que preconizam que o aprendizado segue o desenvolvimento e não deve antecipar-se a ele.

Embora aponte diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia de vida da criança e que o aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com um adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e de pensar. Os processos de

---

<sup>2</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1998, p. 112). Para o autor, direcionar o aprendizado para as capacidades presentes na ZDP é muito mais eficaz, pois não se trabalha com o que já se sabe, mas se adianta o desenvolvimento para níveis superiores numa relação dialética em que a aprendizagem produz desenvolvimento e o desenvolvimento gera aprendizagem.

aprendizado, que são processos de elaboração compartilhada, transformam-se em processos de desenvolvimento, ou seja, processos regulados autonomamente.

Considerar o desenvolvimento proximal contido na brincadeira implica reconsiderar o papel do adulto em relação a ela, tanto no sentido de como observar o que a criança faz ao brincar, quanto no sentido de seu papel mediador dessa atividade.

É agindo que a criança brinca e imagina. Essa tese é confirmada pela análise da própria brincadeira. As brincadeiras de faz de conta não começam de forma desorganizada, mas seguindo os papéis assumidos, que estabelecem uma série de critérios de comportamento e de linguagem a serem seguidos.

No “mundo de faz de conta”, a criança age sobre os objetos e recria seus significados, substituindo seu significado real pelo do objeto com o qual o adulto age. Nessa substituição a criança preserva algumas características essenciais do objeto de que dispõe e daquele sobre o qual vai agir imaginariamente, como por exemplo, o fato de ela precisar de algo com forma circular para usar como volante ao brincar de dirigir.

Agindo a criança submete seu comportamento ao papel social assumido e transforma o significado dos objetos de que se utiliza, de acordo com o objeto que eles substituem. Assim, longe de ser algo livremente criado pela criança, sem nenhuma relação com a realidade, a situação imaginária traz as marcas da experiência social das crianças, de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade.

Ao se submeter às regras do papel representado, a criança supera a ação impulsiva. Ela também supera a ação impulsiva em relação aos objetos e passa a operar com o significado das coisas. A passagem de uma forma de agir dominada pelo impulso para uma forma de agir mediada pelos sentidos culturais das coisas e das relações, não se dá de uma hora para a outra. Ela depende tanto do desenvolvimento biológico da criança (físico, motor, sensorial) quanto

do seu desenvolvimento histórico-cultural, ou seja, da apropriação das atividades humanas, mediadas pelo outro. Ela depende das referências que a criança apreende nas relações sociais de que participa, dos gestos e palavras de que ela se apropria nas relações com os adultos e com as outras crianças.

No desenvolvimento histórico-cultural da criança, a brincadeira é uma atividade que possibilita a transição da estreita vinculação entre significado e objeto concreto à operação com significados separados de objetos e de substituição de uma ação por outra. Essa transição também transforma a brincadeira.

Como já exposto, a motivação inicial da brincadeira é fazer o que os adultos fazem, sendo assim, de início ela traz muito pouco de imaginação e tem como característica algumas regras de conduta que imitam o real e os objetos utilizados precisam de certas características que se assemelhem ao que vão representar e devem permitir as mesmas ações. No exemplo do Episódio 1 apresentado no capítulo anterior, o garoto que brincava com o graveto fazia dele um lápis, uma espada ou uma colher porque o graveto permitia reproduzir os gestos que se fazem ao utilizar tais objetos. Ou seja, o graveto permitia a reprodução do gesto presente nas ações com esses objetos no mundo real. Com o passar do tempo, as ações substitutivas (utilizar um objeto para representar outros) vão se aprimorando e a criança adquire a capacidade de se desligar do significado real do objeto a atuar nos dois campos, o da percepção e o dos significados. ROCHA (2000) destaca que, quanto mais a criança lida com o campo do significado, quanto maior é a sua “flexibilidade para operar com o objeto ausente” (p. 84), maior é o desenvolvimento da capacidade imaginativa.

Com relação aos papéis assumidos, à medida que a brincadeira se desenvolve, os critérios de comportamento e de linguagem a serem seguidos, vão se intensificando e a

criança também aprende a imprimir-lhes nuances derivadas de suas observações de desempenho de um mesmo papel por diferentes sujeitos.

No entanto, as possibilidades de desenvolvimento que estão presentes nos jogos e nas brincadeiras de faz de conta e o próprio desenvolvimento da brincadeira não emergem espontaneamente nos sujeitos, pelo contrário, elas dependem das relações que os indivíduos mantêm, das pessoas com as quais convivem e da cultura em que estão inseridos. ROCHA (2000), baseada em alguns dos teóricos da corrente histórico-cultural, afirma que a relação da criança com o outro é de suma importância para o desenvolvimento da capacidade lúdica:

No processo de constituição da capacidade lúdica, portanto, a presença do outro é fundamental. A criança se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações, entre as quais se encontram ações simbólicas; através da fala também interpretam como lúdicas, ações executadas pela criança com os objetos, que talvez, inicialmente, não tivessem essa natureza. Da mesma forma que na constituição do gesto, em que os adultos aderem ao ato motor uma dimensão semiótica, operam, possivelmente, uma transformação na intenção da criança, de agir para brincar, “fazer de conta”. Estas intervenções do adulto (em geral) ocorrem de modo informal, normalmente sem consciência plena dos processos psicológicos que estão sendo instaurados, e sem sistematização dos procedimentos utilizados. O processo de desenvolvimento da atividade lúdica implica, portanto, a formação inicial e posteriores transformações de capacidades que se originam na atividade conjunta com os sujeitos mais experientes da cultura em que o indivíduo se insere. (p. 63 e 64).

A participação do outro no desenvolvimento e constituição do psiquismo é central na teoria histórico-cultural. O outro é fundamental ao desenvolvimento da condição humana desde o nascimento da criança, pois essa abordagem considera que o homem não se desenvolve apenas a partir de processos de atualização e maturação de capacidades com as quais já nasce. Para a teoria defendida por Vygotsky, o homem passa por um processo de humanização, que só é possível a partir do convívio com outros sujeitos. Uma criança tem a necessidade de que o mundo lhe seja apresentado, que o outro medie sua relação com os objetos e práticas culturalmente constituídos. Isso não quer dizer que o desenvolvimento biológico não tem importância, pelo contrário, é da articulação entre o biológico, o social e o

cultural e da transformação do primeiro pela ação do segundo, que se constitui o psiquismo humano. O convívio com outros seres humanos inseridos na cultura em que se nasceu é condição de apropriação da mesma. Uma pessoa desenvolve a capacidade de falar não apenas por ter nascido com todas as estruturas biológicas responsáveis pela fala, mas também porque convive com pessoas que falam e a língua faz parte da cultura dessas pessoas. Lembrando que é a brincadeira que dá origem a imaginação e não o contrário, a troca de experiências entre crianças e adultos subsidia o repertório das crianças em suas brincadeiras e quanto mais diversificadas forem, mais rico será o imaginário infantil.

Isso também é válido ao considerarmos o desenvolvimento da criatividade através do brincar. VYGOTSKY (2009) define a criação como uma conduta especificamente humana que redimensiona dialeticamente o impulso reprodutor. O impulso reprodutor, necessário á vida, é estreitamente vinculado à memória e se caracteriza por repetir normas de conduta já criadas. Sua importância é permitir que as experiências vividas permaneçam, ajudando o homem a conhecer o mundo que o rodeia, criando e fomentando comportamentos que se repetem em circunstâncias idênticas. Esse processo de base orgânica, sinaliza Vygotsky, assegura a adaptação do homem, permitindo-lhe alterar conservando as marcas dessa alteração.

No entanto, a atividade humana não é estritamente adaptativa. Os homens combinam experiências anteriores e criam novas possibilidades de ação, projetando inclusive o futuro, aquilo que ainda não é. A atividade criadora permite a adaptação humana às modificações inesperadas no mundo e às transformações produzidas nas relações que vivenciam os homens.

A atividade criadora, de acordo com Vygotsky, consiste em uma atividade cerebral que combina e reelabora elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos. Para a psicologia vygotskyana, é esse segundo tipo de atividade que

denomina-se imaginação e não aquilo que não é real. A imaginação é a reinvenção do real e tudo o que é real um dia foi imaginação. Ribot (*apud* VYGOTSKY, 2009, p.15) chega a afirmar que todos os objetos que nos cercam, sem exceção, “são *imaginação cristalizada*” (grifos do autor).

Sendo assim, a criação é uma regra e não uma exceção e se manifesta em todos os homens e em todos os aspectos da vida cultural, na medida em que possibilita a criação artística, científica e técnica.

Essas elaborações de Vygotsky vão na contramão do senso comum do qual eu fazia parte, que acredita que apenas as notáveis descobertas, as obras famosas e os grandes inventos são frutos da imaginação e que sua origem pertence ao “nada”, ao misterioso e ao misticismo. Ninguém imagina algo do nada, a criação é algo muito bem fundamentado e se desenvolve desde a infância, inclusive através de gestos e atividades simples e corriqueiras, como brincar.

Em seu livro “Imaginação e Criação na Infância”, Vygotsky afirma que é na brincadeira que a criança começa a desenvolver a imaginação:

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos de mais autêntica e verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VYGOTSKY, 2009 p.16-17).

Como se pode ver, a atividade criadora manifesta-se nas brincadeiras infantis. As brincadeiras, o jogo, não são simples recordações de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados

da experiência, produzindo novos sentidos para o real, em resposta a suas curiosidades e necessidades.

Assim como todas as funções e habilidades que desenvolvemos, a imaginação é algo que se amplia gradativamente, e em cada período da vida a criação possui formas particulares. Isso se dá pelo fato de a imaginação depender diretamente do acúmulo de experiências e trabalhar com materiais colhidos da realidade. A reserva de experiências anteriores é uma condição fundamental para que a imaginação mobilize e produza imagens mentais.

Com base nesse pressuposto, Vygotsky assinala que, embora a imaginação infantil seja fascinante para alguns, ela é menor do que a do adulto, pois a infância é apenas o começo da apropriação das experiências culturais. A imaginação infantil não é tão rica, pois a criança não possui tanto material disponível para a sua imaginação. A grande diferença entre a criança e o adulto, afirma o psicólogo, é que ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. No entanto, a independência que a imaginação das crianças apresenta em relação à razão não é expressão de riqueza, mas sim de pobreza, pois além de o material com o qual se constrói a imaginação ser mais pobre na criança do que no adulto, o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material são menos complexos.

Dessa perspectiva, criar é algo próprio do humano e presente em todo ser humano como possibilidade, mas não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade de caráter estritamente individual. Sendo o desenvolvimento de natureza social, é fundamental nutrir a criança com um ambiente rico de referências que alonguem seus horizontes imaginativos em todas as direções, como acontece na escuta ou leitura de uma narrativa, na observação de uma imagem, na exploração visual e tátil de uma escultura, na observação de um experimento

científico, na escuta de uma música, no acompanhamento como expectador ou participação em um jogo, uma dança ou uma representação teatral.

As situações vividas alimentam as referências da criança. Com elas, a criança elabora explicações e soluções, projeta possibilidades, pois a atividade criadora relaciona-se diretamente com a riqueza e variedade das experiências acumuladas, do contato com outras linguagens, como o desenho, a música, a dança, as novas tecnologias, etc., pois é a linguagem o mediador fundamental que torna possível imaginar com base na experiência social.

Contudo, Vygotsky acredita que a dependência entre imaginação e experiências não é algo unilateral. O imaginário permite-nos que nos apropriemos de experiências sociais e históricas, através da narração de outra pessoa, da leitura de jornais, livros, da visualização de imagens, filmes e etc., que nos possibilita que nossa imaginação seja conduzida até que se chegue à realidade apresentada, todavia, não vivenciada.

É pela linguagem que cada indivíduo acessa as experiências alheias e pode delas compartilhar, alimentando suas próprias referências e experiências sem o contato imediato com o real. A linguagem amplia a experiência humana, tornando os indivíduos capazes de se relacionarem e formarem imagens de coisas e de situações que nunca viram ou viveram diretamente, mediados pela palavra.

A mesma relação de mão dupla é encontrada entre imaginação e emoção, pois da mesma maneira que as emoções podem funcionar com um ímã para a nossa imaginação, agrupando experiências que em nada se relacionam a não ser pelo fato de terem causado o mesmo sentimento, a imaginação pode gerar em nós emoções reais, como a alegria verdadeiramente sentida ao ler o final de um livro e descobrir que aqueles personagens fictícios foram felizes ao final de tudo.

Todavia, para que o processo criativo se desenvolva, é importante dizer que “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos.” (VYGOTSKY, 2009, p.40).

Na infância, esse impulso, o que dá partida para a imaginação, pode ser a vontade da criança de fazer o que os adultos fazem, vontade essa que se realiza pela brincadeira. Entretanto, o autor não acredita que as motivações para a imaginação são somente internas. As condições sócio históricas em que o homem vive também contribuem para a criatividade, o que faz com que o autor afirme que há sempre um coeficiente social presente em cada criação, pois ela é determinada pelas criações anteriores; ninguém cria o que já existe, ao passo que muitas coisas novas são criadas a partir do que já existe. Dessa forma, o autor ainda afirma que nenhuma criação é individual, pois há sempre a colaboração de outras pessoas, conhecidas ou não, consideradas responsáveis por aquilo que criaram ou sendo o objeto criado fruto da colaboração de diversos desconhecidos.

“Anseios e desejos” nascem do alargamento de experiências para além do que é instantâneo e corriqueiro. Desse princípio Vygotsky deriva uma importante implicação pedagógica:

[...] da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.(VYGOTSKY, 2009, p. 23).

No entendimento de Vygotsky, a escola pode e deve expandir a experiência da criança, atuando em favor do desenvolvimento da atividade criadora.

Vista a partir das teses de Vygotsky, a brincadeira mostra-se mais complexa, relevante e contraditória do que o princípio pedagógico que a associa apenas ao entretenimento livre ou à pura assimilação do real a si. Brincar, além de entreter, é experimentar-se, relacionar-se,

imaginar e imaginar-se, expressar-se, compreender e compreender-se, transformar, ser. É atividade humana simbólica, atividade lúdica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção e ação voluntária. A brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal nas crianças.

No entanto, estando na escola, o que encontrei foi muita desatenção em relação ao brincar. Embora as brincadeiras e os jogos estivessem presentes na escola e na Educação Infantil essas atividades ocupassem maior espaço na rotina escolar, elas não eram exploradas de forma a desenvolver todo o potencial que possuem.

Durante o estágio que realizei em Educação Infantil no ano de 2013 observei que mesmo em uma etapa da escolarização em que a brincadeira faz parte do cotidiano, ela normalmente não é vista pelos profissionais da área como uma atividade que possa contribuir para a formação das crianças tanto quanto as atividades formais de ensino com que trabalham. Os professores preocupavam-se com que as crianças aprendessem os números, os dias da semana, os meses do ano, a escrever o próprio nome, a distinguir as cores, a aperfeiçoar habilidades motoras entre tantas outras propostas que eram acompanhadas de perto para promover um melhor resultado. Os momentos de brincadeira não eram acompanhados com o mesmo empenho com que se acompanhavam os demais momentos e eram vistos como momentos de recreação, de lazer.

OLIVEIRA (2010) considera que as funções pedagógicas presentes na situação de brincadeira de faz de conta nem sempre estão tão explícitas como em outros recursos utilizados na escola, talvez pelo fato de não ser uma atividade tão estruturada quanto as demais. No entanto, como lembra Leontiev (*apud* ROCHA, 1997, p. 64), sendo o jogo de faz de conta a atividade principal da infância e um dos maiores responsáveis pelo desenvolvimento psíquico infantil, deixar a atividade lúdica em segundo plano é, muito mais

do que uma questão de elencar prioridades, mas uma forma de negligenciar a formação das crianças.

O que vi e observei na prática foram professoras preocupadas somente com o bem estar físico das crianças durante as brincadeiras, sem se dar conta de que a brincadeira de faz de conta, além de ocupar as crianças, é um momento de convivência do professor com elas. Convivência que lhe permite desenvolver um olhar atento às temáticas das brincadeiras, aos modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo pelas crianças, através daquilo que brincam e do como brincam. O professor que fica mais próximo e que brinca com a criança estimula sua imaginação ao compartilhar com ela sua experiência inventiva mais ampla, ao lhe oferecer referências a serem imitadas, intervindo em favor do desenvolvimento da própria brincadeira, do imaginário e do enriquecimento do repertório de jogos e brincadeiras.

Como destaca poeticamente RODARI (1982), no seu *Gramática da Fantasia*, ao brincar com a criança, o adulto também aprende com ela:

[...] aprende-se com a criança a falar com as peças do jogo, a compreender seus nomes e papéis, a transformar um erro em uma invenção, um gesto em uma história [...]; mas também a confiar às peças mensagens secretas, porque são elas que dizem à criança que a queremos bem, que ela pode contar conosco, que nossa força é sua. (p. 105-106).

Compreendida e argumentada a importância da participação do adulto na brincadeira da criança, a pergunta que persistia foi a de como participar das brincadeiras e como pesquisar os efeitos dessa participação dentro delas?

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Interessada em apreender como o docente pode se aproximar, observar, participar e mediar as brincadeiras de faz de conta e os jogos infantis no contexto das relações escolares produzidas na Educação Infantil e como documentar os efeitos de sua participação no desenvolvimento da própria brincadeira, realizei uma pesquisa de campo, ao longo do ano de 2013, durante o estágio curricular em Educação Infantil.

A escolha desse caminho ancorou-se em pressupostos metodológicos de Vygotsky, que defendia a ideia de que a pesquisa em psicologia não deveria limitar-se a modelos de laboratório divorciados das situações naturais da vida. Ela deveria ser realizada nas situações reais. Assim, para estudar a brincadeira infantil o pesquisador deveria voltar sua atenção para crianças brincando e a dinâmica da brincadeira em seu acontecimento. De que as crianças brincam? Com quem brincam? Que objetos ou brinquedos utilizam e como os utilizam? Que ações realizam e como as realizam? O que falam e a quem se dirigem? Como se relacionam durante a brincadeira?

Outro ponto destacado por Vygotsky dizia respeito ao papel do outro. Em sendo central o papel do outro em sua teoria, seu objetivo fundamental na pesquisa era apreender e documentar o processo de constituição da atividade mediada. Nesse sentido, Vygotsky destacava três pontos fundamentais: a relação dos sujeitos com os signos (pensando a mediação não apenas em termos da presença imediata do outro, mas sua presença mediada nas práticas, objetos e significados da cultura), os modos de participação do outro presente na situação e os modos como a própria situação em estudo vai sendo ativamente modificada no curso da relação social em que se desenvolve.

A figura do outro, na pesquisa proposta por Vygotsky, diz respeito ao próprio pesquisador. Longe de ser um observador externo à situação em estudo, Vygotsky o incluía como um mediador das elaborações dos sujeitos estudados. Em suas propostas metodológicas, o pesquisador interagia com os sujeitos estudados, falando com eles, acolhendo suas perguntas e comentários, propondo a eles caminhos alternativos ou mesmo materiais de que pudesse lançar mão para lidar com a situação em estudo. Essa participação constituía um dos dados da pesquisa. No caso da brincadeira, o pesquisador participaria da brincadeira e registraria não só o que as crianças fizessem, mas o que ele próprio fez e como as crianças responderam a sua presença.

A atenção a modificações produzida na própria relação em estudo remete ao caráter histórico de toda pesquisa interessada nos processos de desenvolvimento. Como o desenvolvimento é um processo que deixa marcas no comportamento dos sujeitos, para apreendê-lo há que se compreender a história do comportamento. E isso só é possível quando se olha para o “corpo em movimento”, ou seja, para os sujeitos em relação nas situações sociais diversas de que participam e de como as relações intersubjetivas tecidas entre eles afetam os próprios sujeitos e a configuração da própria relação.

Para Vygotsky, aquilo que se vive nas relações sociais e os sentidos nelas produzidos e em circulação não podem ser analisados fora das condições sociais em que vão sendo produzidos ativamente. Nesse aspecto, os dados relevantes para o pesquisador não são respostas dadas pelos sujeitos a algumas perguntas, mas o que os sujeitos fazem, com quem, para quem, em determinadas condições.

É nesse sentido, que Vygotsky postula que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser

entendido” (VYGOTSKY, 1994, p. 69). Ou seja, o desenvolvimento da cultura em cada indivíduo só pode ser entendido em suas condições históricas de produção.

Assumidos tais direcionamentos, inseri-me em uma instituição de Educação Infantil como estagiária e passei a acompanhar uma turma de crianças de 2 a 4 anos de idade. Semanalmente, permaneci durante todo o período de atividades das crianças na escola, acompanhando-as e auxiliando a professora em suas demandas. Ao longo do tempo fui-me tornando mais familiar às crianças e sua professora.

Durante o trabalho de campo procurei acompanhar o cotidiano da turma e a disposição rotineira das atividades, deslocando-me com as crianças pelos diferentes espaços da escola. Nesse acompanhamento, ative-me às situações de brincadeira livre das crianças. Documentei por escrito em um caderno de campo os episódios vividos por mim junto às crianças e suas professoras em situação de brincadeiras de faz-de-conta, nas quais procurei me inserir.

As tentativas de inserção aproximaram-me dos desafios problematizados por CORSARO (2005) em seus estudos com crianças pequenas:

A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico. (p. 444).

Assim sendo, apesar da real dificuldade da aceitação no mundo das crianças por conta das diferenças entre elas e adultos, a metodologia de pesquisa de campo foi ancorada principalmente na participação do adulto nas brincadeiras de faz de conta e em sua interação com a criança. Acredito que isso me permitiu uma análise mais próxima do grupo estudado, oportunizando-me investigar as influências que as crianças recebem ou não dos adultos e com que frequência elas transformam-nas em repertórios para novas brincadeiras.

Além dessa participação mais ativa, também busquei observar como as professoras com as quais realizei o estágio procediam frente aos momentos de brincadeiras das crianças.

Considerando o recorte temático deste trabalho, acreditei ser indispensável também observar este aspecto tendo em vista a importância da relação que elas (professoras) estabeleceram com as crianças para os momentos em que a brincadeira se tornava algo mais livre e adentrava o mundo do faz de conta.

Os episódios reunidos foram analisados a partir das teses a teoria histórico-cultural sobre a brincadeira (jogo simbólico), seu papel no desenvolvimento da criança e suas relações com a criatividade e sobre o papel do adulto nessa atividade. Para materializar essa análise, selecionei episódios do campo que se destacaram na pesquisa no âmbito das brincadeiras de faz de conta e busquei agrupá-los de acordo com alguns padrões encontrados, como comportamentos e atitudes semelhantes tanto das crianças quanto das professoras. Essa revisão dos episódios proporcionou-me uma reflexão mais apurada dos episódios vivenciados e uma melhor apropriação da teoria, considerando que ao relacioná-la com a prática, alguns conceitos se tornam mais evidentes e compreensíveis.

#### **4. BRINCANDO NA ESCOLA**

Em vários momentos vivenciados no estágio me deparei com situações que me intrigavam, principalmente no início, pois eu presenciava crianças brincando sempre das mesmas coisas e professoras que não estavam acompanhando essas brincadeiras com uma proximidade que lhes permitiria uma maior atuação.

Sendo meu interesse estudar a participação do adulto nas brincadeiras de faz de conta e como suas intervenções repercutiam no desenvolvimento da brincadeira em curso e da imaginação e da criatividade da criança, vivi muitas dúvidas de como me aproximar das brincadeiras e como tornar possível minha participação: colocando-me como “igual” e fazendo o papel de criança ou sendo eu mesma e aceitando o papel que as crianças me designassem.

Como já mostrado no capítulo anterior, busquei em CORSARO (2005) indicativos de qual seria a melhor forma para a entrada no campo de pesquisa e como eu me aproximaria das crianças em uma atividade tão peculiar da infância. Minha maior preocupação era de que a minha presença influenciasse o comportamento das crianças e que elas não agissem naturalmente por conta do meu acompanhamento. Eu queria participar sem que as brincadeiras se tornassem artificiais e sabia da dificuldade que eu teria para ao menos chegar próximo de um resultado como este.

Na minha entrada no campo além da dificuldade nascida das diferenças visíveis existentes entre adultos e crianças, principalmente o tamanho físico, e daquelas relativas às relações de poder entre gerações, que são constitutivas do imaginário social, eu precisei enfrentar o fato daquelas crianças não estarem acostumadas com a participação do adulto em suas brincadeiras. Suas professoras apenas as observavam brincando. Preocupadas com o bem

estar físico das crianças as professoras as acompanhavam à distância, intervindo para solucionar disputas entre elas, para recomendar que tomassem alguns cuidados e que evitassem algumas atividades que lhes parecessem menos seguras.

A minha primeira aproximação aconteceu logo no primeiro dia. Não pensei muito em como eu me colocaria neste momento, pois ainda não tinha refletido como iria fazer isso e decidi que ia começar perguntando o que duas meninas estavam fazendo.

### ***Episódio 2. Data: 30/08/2013***

*“Enquanto observava, tentei interagir com algumas meninas que brincavam com baldinhos e pazinhas. Perguntei o que elas estavam fazendo e elas me disseram: ‘a gente tá fazendo salada de frutas tia, já tá quase pronta’. Enquanto faziam elas não se dirigiram a mim, mas depois de alguns minutos eu percebi que a salada de frutas já estava ‘pronta’ e pedi que elas me servissem um pouco.*

*Elas colocaram um pouco em um dos baldinhos e me deram uma pazinha para que eu pudesse ‘comer’. Com o pé, eu fiz um buraco no chão ao meu lado e, depois de fingir que colocava a salada de frutas na boca, colocava aos poucos o conteúdo do baldinho neste buraco. A garota que me entregou tudo começou a brigar comigo: ‘Por que você tá jogando a salada de fruta nesse buraco!?’ Eu expliquei para ela que o buraco no chão era minha barriga e que eu estava enchendo ela com a salada de frutas. Ela não aceitou meu argumento, apontando minha barriga em meu corpo: ‘Sua barriga tá aqui! Devolve a salada de frutas pra gente tia’, e me pegou tudo das mãos”.*

Esse “fracasso” ao participar da brincadeira das crianças na minha primeira tentativa me fez repensar primeiramente a minha forma de aproximação, perguntando o que elas estavam fazendo. Para a criança que quer entrar na brincadeira não há essa necessidade de perguntar, ela simplesmente se apropria de um papel e interage com as demais. Da forma

como agi, estabeleci logo de início minha condição de diferente e talvez por esse motivo fui ignorada enquanto as meninas preparavam a salada de frutas, sendo obrigada a me impor mais uma vez para poder participar. Além disso, ao conquistar um papel na brincadeira agi de uma maneira não compatível com o contexto da brincadeira, pois ao imitar o gesto de comer, como adulta capaz de fazer um uso consciente dos símbolos, sugeri que o buraco poderia ser minha barriga.

Para a criança, entretanto, que na brincadeira considera ainda a propriedade das coisas ao mudar seu significado, o buraco não poderia representar minha barriga porque não guardava algumas características necessárias à substituição – o buraco feito era externo ao meu corpo. Tanto assim que a criança apontou minha barriga.

Esse momento foi decisivo para minha exclusão da brincadeira. Ao dizerem: “*Devolve a salada de frutas pra gente tia*” e pegarem de volta os objetos com que brincavam, as crianças decretaram minha saída do faz de conta que criaram.

No momento em que tive a ideia de fazer o buraco e defini-lo como barriga, não pensei na ausência de correspondência entre ambos. Minha intenção foi a de depositar a areia em algum lugar, quando simplesmente fazer de conta que eu colocava a salada de frutas na boca teria sido suficiente (como pude notar nos episódios posteriores). FONTANA e CRUZ discorrem acerca do que Vygotsky afirma sobre a substituição de objetos: “Vygotsky, no entanto, observou que na situação do faz de conta não é qualquer objeto que pode substituir outro e que a criança, ao brincar, sempre submete seu comportamento a regras” (p. 125). Sob esta afirmação, fica claro que de maneira alguma poderia haver correspondência entre os “objetos” que estabeleci.

No sentido contrário de minha ação substitutiva, as meninas que observei faziam a salada de frutas não apenas com areia. Elas peneiravam-na e buscavam encontrar pequenas

pedras, galhos e folhas que pudessem representar as frutas cortadas ao invés de simplesmente usar apenas a areia (muito mais abundante e de fácil acesso que os outros materiais utilizados). Para os utensílios, procuraram por objetos que pudessem condicionar as ações que se tem ao manusear uma colher e um pote de sobremesa e representar a ação de comer, ou seja, seus comportamentos estavam todos submetidos às regras que estabeleceram em seu jogo de faz de conta, todavia, essas regras não eram aleatórias ou fantasiosas, eram regras extraídas da realidade vivida.

Após os fatos ocorridos no episódio 2 busquei primeiramente fazer uma observação mais distante em relação às crianças, dirigindo minha atenção apenas para as temáticas do faz de conta e não para a forma como brincavam. Com essa opção, mantive-me mais próxima das professoras.

Ficar próxima das professoras nos momentos em que as crianças estavam brincando livremente ajudou-me a perceber que elas não se interessavam muito pelos benefícios que esse tipo de atividade poderia trazer ao desenvolvimento psicológico infantil. Elas debatiam sobre outros assuntos, como os problemas que se passavam na creche, sobre os diversos obstáculos do cotidiano do professor e das próprias crianças, enquanto as observavam à distância. Em nenhum momento constatei alguma preocupação que não fosse com a criança que estava correndo demais e que poderia cair, com as que estavam em algum conflito ou aquela outra que estava andando muito distante de onde estavam. Ao mesmo tempo, enquanto elas se preocupavam mais com essas questões que envolviam o cuidado, eu queria saber do que as crianças brincavam.

A atenção dirigida à temática das brincadeiras me permitiu identificar que as crianças tinham por hábito brincar continuamente das mesmas coisas: as meninas sempre de casinha e os meninos sempre de super-heróis. Não cabe aqui discutir sobre as características sexistas,

impostas socialmente, presentes nessas temáticas que segregam meninas de um lado e meninos de outro, o que me inquietou e que está registrado em meu caderno de campo foi o fato de não haver diversidade nos temas. O episódio 3 evidencia isso:

***Episódio 3. Data: 20/09/2013***

*“As professoras juntaram-se e se sentaram na arquibancada para olhar as crianças brincarem na quadra, enquanto eu fui convidada por algumas delas para experimentar o macarrão que duas meninas estavam fazendo.*

*Elas pegavam pedaços de grama e de terra do canteiro ao lado da quadra e colocavam nos pratinhos e falavam tanto para elas próprias quanto para mim que estavam fazendo macarrão com queijo. Quando terminaram de fazer e me deram o prato para comer, eu perguntei se eu podia comer de verdade. Elas disseram: ‘não come não, esse macarrão é de mentirinha’. Eu perguntei quem tinha dito isso à elas, e elas responderam que suas mães haviam dito.”*

Imitar o trabalho doméstico parece ser o ápice da imaginação de algumas crianças e o que mais me incomodava nessa situação era pensar o quão limitadas pareciam ser suas experiências de vida. Será que suas famílias não as levavam para passear em lugares que as inspirassem a brincar de outras coisas? Será que elas não liam livros, não iam ao parque ecológico ou ao cinema? E os desenhos animados? Só viam o do Homem-Aranha? As professoras também não percebiam isso? Se percebiam, não poderiam agir de forma ao menos compensatória e contribuir com novas experiências e com novos modelos a serem imitados?

Outro ponto que gerou reflexão no episódio 3 e que vai na contramão do que ocorreu no episódio 2 é a forma como decidi “comer” o que as crianças me ofereceram. Se na primeira ocasião optei por jogar a salada de frutas fora, dessa vez eu queria saber o que fazer com o macarrão com queijo. As crianças me responderam que eu não poderia comer de

verdade a comida que elas fizeram no faz de conta e tinham plena consciência disso apesar de toda a estrutura criada para que a situação imaginária adquirisse forma e se estabelecesse.

Se no episódio 3 continuei me comportando como alguém de fora, que mesmo tomando cuidado com as regras do faz de conta ainda não dispensa a necessidade de questionar o que fazer quando tem um papel atribuído, no episódio 4 esse panorama foi modificado. Após comer o macarrão com queijo com as crianças que me convidaram, vi que várias outras brincavam com blocos de montar e alguns outros objetos um pouco adiante dali. Meninos e meninas brincavam juntos montando os blocos e decidi que sentar ali com eles e apenas aguardar que reagissem a minha presença seria a minha atitude no momento.

CORSARO (op.cit.) ao abordar a dificuldade de utilizar a etnografia em estudos com crianças, descreveu um modo de inserção pelo qual optei: coloquei-me nos mesmos ambientes que as crianças e esperei que elas me envolvessem em suas brincadeiras não como igual, mas pelo menos como semelhante. Foi entrando no tanque de areia, sentando no chão e na grama que comecei a ser mais aceita por elas e fui saindo da minha condição inicial de “tia” professora para “tia” amiga. Essa atitude foi extremamente importante para eu conseguir observar mais de perto as temáticas e a forma como as crianças construam o cenário de suas brincadeiras.

Quando me juntei às crianças uma ou duas ficaram me olhando com um olhar interrogativo, como se me questionassem “Por que você sentou aqui? Por que não está lá com as outras tias?”, mas eu nada falei. Algum tempo depois, uma garota resolveu me integrar em sua brincadeira:

#### ***Episódio 4. Data: 20/09/2014***

*“Uma garota se sentou sobre minha perna e colocou uma jarrinha em cima de um bloco de montar. Depois de algum tempo ela me entregou a jarrinha e eu perguntei: ‘É meu*

*leitinho mamãe?’ Ela me disse: ‘Não, é suco, dá aqui que eu vô esquentar mais!’ E voltou a esquentar. Quando ela terminou, ela me entregou a jarra e pediu para eu tomar, mas eu disse que queria por na geladeira, pois queria suco gelado.*

*Ela não me deu ouvidos e me entregou a jarra e pediu para eu tomar. Quando fui beber, ela me impediu dizendo que estava quente e que eu deveria esperar esfriar e saiu. Um garoto que estava ao lado resolveu entrar na brincadeira e disse que ia esfriar para mim.*

*Ele ficou esfriando por muito tempo e quando me entregava eu fingia que me queimava e ele pegava para esfriar novamente. Enquanto esfriava, ele ‘derrubou’ todo o suco no chão e precisou colocar tudo na jarra novamente. Outro garoto que nos observava encontrou entre os brinquedos uma forminha de gelo, e impaciente pelo fato de que o suco não esfriava nunca, resolveu colocar ‘gelo’ no suco. Para alívio dos dois, depois disso tomei o suco demonstrando estar bem refrescante.”*

Esse episódio foi extremamente importante para o meu estudo de campo. Em primeiro lugar pelo fato de ter sido aceita pelas crianças sem precisar perguntar o que faziam, sem precisar me intrometer, sem ser convidada apenas por eu ser a “tia que brincava com as crianças”. Deixar que elas reagissem a mim foi fundamental para estabelecer um grau de naturalidade durante a brincadeira e para que outras crianças também se interessassem por aquilo que estávamos fazendo. Contudo, apesar de ter considerado esse episódio um dos mais bem sucedidos após alguns não tão bem sucedidos como este, fiquei intrigada com a atitude da criança que iniciou a brincadeira.

A menina que esquentou o suco no fogão e depois me ofereceu me surpreendeu e me levou a pensar que não estava seguindo as “regras” do mundo adulto. O fato de ela esquentar algo que costuma ser servido gelado ou em temperatura ambiente fez-me questionar o motivo

dela ter feito isso, pois mesmo quando afirmei que o que ela me entregava era um “leitinho” ela continuou afirmando que era suco e eu tive que aceitar para poder continuar brincando.

Fontana e Cruz afirmam que “a situação imaginária, longe de ser algo criado livremente pelas crianças, sem nenhuma relação com a realidade, traz as marcas da experiência social das crianças, de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade” (p. 125). De maneira semelhante, ROCHA (1997) faz considerações acerca das ações substitutivas e também sobre a conservação de certas peculiaridades dos papéis representados no faz de conta:

A ação substitutiva [...] não se organiza aleatoriamente; antes, contém elementos essencialmente apoiados na maneira como se realiza essa ação na esfera da realidade; é esse processo que permite reconhecer a ação simbólica como representativa, e estabelecer suas relações com as ações reais; esse reconhecimento parece ser fundamental, em especial para a criança que a desempenha no faz de conta.

Para o desempenho de papéis, a criança seleciona entre todas as ações possíveis aquelas que se ajustam às regras de comportamento do papel desempenhado. (p. 67).

Desta forma, o esperado era que a garota não esquentasse o suco. Em contrapartida, também é válido analisar a situação pelo ponto de vista da significação dos objetos, pois, apesar de ela ter feito algo contraditório no sentido da ação (esquentar o suco) isso poderia ser perfeitamente explicado se consideramos apenas os objetos que ela manuseava durante o faz de conta. Ela tinha em suas mãos uma peça de lego que se parecia com uma boca de fogão e uma jarriinha (onde se normalmente se coloca suco). Talvez a relação estabelecida estivesse ligada mais à percepção imediata, às restrições puramente situacionais que caracterizam a primeira infância e que no curso do desenvolvimento do jogo simbólico encaminham-se em direção ao pensamento adulto que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

No entanto, para esse desenvolvimento é fundamental a convivência das crianças com os adultos. Temerosa de ser excluída da brincadeira nada perguntei à criança. Essa atitude me deixou uma questão, como eu poderia ter feito uma intervenção mais direcionada ao saber

sociais da criança? Acredito que se as professoras estivessem participando ativamente desses momentos de forma consciente elas poderiam participar desse desenvolvimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças.

O episódio seguinte é bem diferente dos demais por se tratar de uma das únicas ocasiões em que presenciei as professoras propondo e brincando com as crianças sem que houvesse outras intenções por trás da brincadeira sugerida por elas. Se em todos os episódios relatados a participação das professoras se limitava ao cuidado físico e ao debate de outros assuntos da vida docente, neste em especial houve uma sugestão diferenciada e que deixou as crianças bastante animadas. Foi uma proposta que envolveu todas as quatro professoras presentes, eu, na função de estagiária, e todas as crianças que quiseram participar. O que mais me assombrou neste episódio é aspecto singular que ele representou durante o período em que realizei o estágio, pois acredito que se houvessem mais episódios como esse os problemas que identifiquei nos episódios anteriores seriam minimizados.

#### ***Episódio 5. Data: 13/09/2014***

*“Depois de algum tempo, as professoras decidiram juntas levar os meninos e as meninas para brincar em uma área mais arborizada, pois estava muito sol na quadra. Lá elas propuseram brincar de ‘vamos passear no bosque’ junto com as crianças e explicaram para elas como funcionava a brincadeira.*

*Uma a uma, todas as professoras e eu fizemos de conta ser o lobo e cada incrementou o papel com características mais pessoais. Quando nos sentíamos prontas para ‘caçar’ as crianças respondíamos: ‘Estou, e vou comer todos vocês!’ quando elas perguntavam ‘Tá pronto Seu Lobo?’.*

*Nós corremos atrás das crianças pegando uma por uma e elas faziam de conta estar morrendo de medo dos lobos e fugiam de nós como se fossemos lobos de verdade.”*

Até esse momento eu nunca tinha presenciado esse tipo de interação entre as crianças e as professoras. Não que elas não brincassem juntas, mas as brincadeiras tinham outra intencionalidade. Nesta ocasião o único intento além da brincadeira era tirar as crianças debaixo do sol e não o típico caráter instrucional que as propostas advindas dos professores costumam ter.

As repercussões desse episódio foram muito positivas, pois acrescentou ao repertório das crianças um novo jeito de brincar. Durante dias elas continuaram fazendo de conta que eu e as professoras éramos o lobo e corriam de nós para que não as caçassemos, o que me fez crer de forma ainda mais proeminente que esse tipo de interação com as professoras não fazia parte de suas rotinas.

Acredito que se esse tipo de atitude das professoras fosse algo mais equilibrado, ou seja, se acontecesse mais frequentemente, seria um grande propulsor ao desenvolvimento psicológico das crianças envolvidas. VYGOTSKY (1998) afirma que:

Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. Uma consequência direta é a mudança nas conclusões que podem ser tiradas dos testes diagnósticos do desenvolvimento (p.116).

É evidente que as participações das professoras não devem ser a regra nas situações de brincadeira de faz de conta que acontecem na educação infantil. É necessário saber dosar essas participações/intervenções para que ao invés de ser um facilitador do desenvolvimento, o professor não se torne o único responsável por ele. A evolução do processo criativo de estágios mais simples para estágios mais elaborados tem como base o fator social, mas também carece de (re)elaboração individual em que o sujeito imprime sua marca, que é síntese de experiências socialmente adquiridas. Logo, a assistência que o professor proporciona ao agir na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança não deve caracterizar-

se como uma atuação em que a criança adquire um papel passivo, ao contrário, ela deve ser a principal responsável por seu desenvolvimento.

VASCONCELOS (*apud* NASCIMENTO, 2004), trata sobre como deve ser a mediação do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal:

No contexto educacional, o professor é sempre um mediador da Zona de Desenvolvimento Proximal. Além disso, ele deve promover situações de ensino aprendizagem e um ambiente de brincadeira, onde a outra criança atue como facilitadora da passagem de um nível atual de desenvolvimento para o nível potencial. Neste sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal ajuda o educador a ficar atento não só para o que a criança faz, mas para o que ela poderá vir a fazer, num momento próximo-futuro, pensando o desenvolvimento infantil de forma prospectiva. (p.14).

No caso do episódio 5 não posso afirmar que houve essa intencionalidade das professoras em agir na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, todavia, de qualquer forma elas acabaram proporcionando uma nova experiência às crianças, que se durante dias foi reproduzida, mais adiante pode ser um dos elementos que será submetido a uma nova combinação e resultar em processo criativo.

Os últimos dois episódios sobre os quais pretendo ponderar neste capítulo serão analisados em conjunto por também se tratarem de uma exceção nos momentos de faz de conta, entretanto, a exceção dos dois episódios encontra-se no âmbito das temáticas. Foram episódios que aconteceram ao final do estágio e me surpreenderam pela razão de terem sido inovadores no contexto em que se desenrolaram, levando em consideração se minha maior preocupação era com a repetição dos temas das brincadeiras.

#### ***Episódio 6. Data: 18/10/2013***

*“Quando estávamos quase indo embora do parque notei que dois meninos brincavam pela janela da casinha, um do lado de dentro e o outro do lado de fora. Me aproximei e vi que o de dentro estava fazendo de conta ser um sorveteiro e preparava um sorvete para o amigo que aguardava na beira da janelinha.*

*Neste momento peguei uma folha seca no chão e falei que eu também queria comprar um sorvete, mostrando meu dinheiro de faz de conta. O menino me disse que custava vinte e nove (sem especificar a moeda) e depois que ele terminou de fazer o sorvete do outro garoto, começou a preparar o meu. Perguntei de qual sabor era o sorvete e ele me falou que era de morango com chocolate.*

*A professora já nos chamava quando ele terminou de preparar meu sorvete com a areia e eu lhe paguei com meu dinheiro de folha. Antes de irmos ele me entregou outra folha, dizendo que era meu troco.”*

#### ***Episódio 7. Data: 14/11/2013***

*“Chegando ao clube, as professoras deixaram as crianças se espalharem e ficaram observando-as, mas eu preferi me sentar em um monte de areia e ajudar algumas crianças que estavam preparando um bolo de casamento de um menino e uma menina que iriam se casar. O menino dizia que não ia se casar porque já era casado com a sua prima, mas a menina insistia e dizia que eles iriam se casar sim.*

*Mesmo com esse impasse, o bolo continuava a ser feito e um menino também colaborava colocando ‘ovos’ para que a menina preparasse. Uma garota e um garoto também participaram trazendo flores para enfeitar o casamento. O menino me entregou as flores dizendo que ele tinha buscado no fogo. Quando perguntei onde era o fogo, ele me apontou um lugar (que não estava pegando fogo). Eu perguntei se ele não se queimou, mas ele me disse: ‘Não tia! Eu sou o motoqueiro fantasma e eu viro um monstro que pega fogo e anda de moto. ’. E saiu correndo fazendo de conta que dirigia uma moto. Enquanto isso, o bolo do casamento ficou pronto, junto com algumas coxinhas que a garota fez também, mas o casamento acabou não acontecendo porque o ‘noivo’ não quis se casar.”*

Os episódios 6 e 7 apesar de divergentes entre si, exprimem certa similitude por terem se destacado no que tange o ponto de partida do faz de conta. No episódio 6 a brincadeira se desencadeou na representação de um sorveteiro e seu cliente, já no episódio 7 a motivação inicial foi o possível casamento entre duas crianças e os preparativos para a festa. A semelhança entre os dois episódios é o fato de terem se iniciado a partir de situações totalmente diferentes dos demais.

Esses episódios se tornaram cruciais para o estudo de campo por evidenciarem como experiências diversificadas vivenciadas pelas crianças em seu dia a dia refletem em suas brincadeiras e alimentam seu imaginário. Descobri mais tarde que a criança que brincava de sorveteiro tinha ido à sorveteria no final de semana com sua família e isso rapidamente foi reelaborado por ela em um processo criativo e compartilhado com outro colega. Outra surpresa que esse episódio me trouxe foi como o garoto se apropriou de um elemento que eu introduzi na brincadeira, que foi o dinheiro de faz de conta, considerando que eu não esperava que ele me entregasse “troco” do dinheiro que dei pra ele. Isso me mostrou ainda mais como interações entre o adulto e criança durante a brincadeira podem favorecer um enredo mais elaborado e criativo.

Já o episódio 7, além de ser igualmente inovador em relação à temática, também foi significativo por ter sido uma brincadeira que envolveu vários participantes. Foi interessante observar como as diversas crianças envolvidas conseguiram sustentar os papéis representados, com exceção do garoto que disse que era o motoqueiro fantasma, tendo em vista que mesmo contribuindo com o casamento trazendo as flores ele introduziu mais uma vez um personagem de super-herói e se distanciou dos demais, contudo, considero relevante destacar que mesmo representando um papel que constantemente é utilizado pelos colegas com os quais convive, esse menino foi capaz de trazer diversos novos elementos para compor o faz de conta que

criou, como as flores que nascem no fogo, e relacioná-los com a brincadeira que envolvia a maioria das crianças no momento.

Outro ponto que merece reflexão foi o que aconteceu após o episódio 7, quando ao desfazer o bolo de casamento, as crianças acidentalmente jogaram areia em meu rosto. As professoras, que viram o que aconteceu e começaram a rir, contudo, não me importei com o ocorrido e continuei ali com as crianças. Posteriormente, ao conversar com as professoras novamente, elas alegaram que o que aconteceu comigo faz parte dos motivos pelos os quais elas preferem não brincar com as crianças nessas ocasiões. Apesar de respeitar a opção delas, acredito que uma formação insuficiente e a falta de acompanhamento e orientação da prática são corresponsáveis por essas atitudes, visto que pequenos incidentes como o que aconteceu comigo não podem ser considerados constantes nessas ocasiões. Participar de algumas brincadeiras de maneira consciente e intencional certamente poderia favorecer o próprio trabalho das professoras, haja visto que elas poderiam assistir o desenvolvimento das capacidades das crianças com maior proximidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu uma compreensão mais detalhada sobre como se inicia o desenvolvimento da capacidade criativa nas crianças e qual deve ser a postura adotada pelo professor de educação infantil frente aos momentos em que as elaborações criativas estão se desenvolvendo. Ao entrar em contato com crianças para observar e participar de suas brincadeiras foi possível compreender melhor como o outro é importante para a constituição do ser humano e como suas contribuições muitas vezes têm reflexo quase que imediato em suas elaborações.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a gênese do processo criativo está fundamentada principalmente nas experiências socioculturais que a criança vivencia, tendo em vista que o resultado da imaginação é ancorado na reelaboração dessas experiências. Desta maneira, ao considerar o faz de conta apenas como recreação e lazer, o professor omite-se diante de um momento em que sua mediação poderia significar um avanço no estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Naturalmente mais pobres em experiências, as crianças necessitam que os adultos com os quais convivem compartilhem e forneçam a elas experiências diversificadas que alimentem seu imaginário. Vygotsky afirma que é necessário ampliar a experiência da criança, caso queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Sendo assim, ao admitir que as intervenções dos adultos são também responsáveis pelo aperfeiçoamento de processos psicológicos, ROCHA (2000) nos permite presumir que isso se daria de forma muito mais proveitosa quando esse processo é conduzido de maneira consciente em um momento posterior. A intencionalidade da ação de mediação do professor no faz de conta é fundamental para que ele possa identificar e eventualmente atuar em Zonas

de Desenvolvimento Proximal, favorecendo a passagens para níveis superiores do desenvolvimento.

Concordo com RODARI (1982) quando aponta em seu livro que o papel do professor deve ir no sentido de promover o desenvolvimento da criatividade, considerando que o desenvolvimento dessa capacidade não é algo transmissível. O autor acredita que agir como um “promotor do conhecimento” torna o professor

[...] um adulto em meio a crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades que são consideradas semelhantes: a produção pictórica, plástica, dramática, musical, afetiva, moral (valores, normas convivência), cognoscitiva (científica, linguística, sociológica, técnico-construtiva, lúdica), “nenhuma das quais deve ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras mais dignas” (RODARI, 1982, p. 167).

Contudo, é relevante considerar a real dificuldade de encontrar professores que estejam realmente preparados para este tipo de prática que promove, suscita, desafia e medeia. Embora os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil apontem para um tipo de professor que deve proporcionar às crianças um ambiente rico em experiências e garantir um lugar privilegiado à brincadeira, inclusive à brincadeira de faz de conta, na rotina da educação infantil, a formação inicial desses profissionais na maioria das vezes não fornece subsídios suficientes para que eles lidem com a complexidade “dos processos que a criança vivencia no brincar” (GOES, 2000, p. 93).

Assim como GOES, também acredito que ao incentivar a participação e mediação do professor nas brincadeiras de faz de conta há a possibilidade se descaracterizar o brincar e torná-lo mais uma atividade instrucional, porém, deixar essa atividade ao acaso pode significar a falta de acompanhamento do desenvolvimento de diversos processos psicológicos que são instaurados principalmente através do faz de conta, como:

[...] a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a inserção na dimensão simbólica e a capacitação para aquisição das formas de representação do mundo, incluindo a leitura e a escrita, a emergência da

consciência articulada a este tipo específico de atividade, o favorecimento do comportamento voluntário e *a instauração da capacidade imaginativa* (grifos meus) (ROCHA, 2000, p. 188).

É preciso saber promover a brincadeira de faz de conta para que ela possa ser a matriz desses processos. É preciso buscar meios que possibilitem a mediação dessa atividade sem que para isso haja sua descaracterização e sua transformação em mais uma formalidade escolar.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CORSARO, William Arnold. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Atual, 1997.

GOES, Maria Cecilia Rafael de. **O Jogo Imaginário na Infância: a Linguagem e a Criação de Personagem**. Anais da 23ª Reunião da Anped, 2000.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: out e nov/2014.

NASCIMENTO, Cynthia de Souza Paiva. **Criatividade e Brincadeira de Faz de Conta nas Concepções de Professores da Educação Infantil**. Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2004. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico [Filme-Vídeo]. Produção de Atta Mídia e Educação, direção e edição de Regis Horta. 2009. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=R3iGu2Gw454>> Acesso em setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky**. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PIAGET, Jean William Fritz; INHELDER, Bärbel Elisabeth. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **O Real e o Imaginário no Faz-de-conta:** Questões Sobre o Brincar no Contexto da Pré-escola. *In:* GOES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (orgs.). A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 4.

\_\_\_\_\_. **Não Brinco Mais:** A (Des)Construção do Brincar no Cotidiano Educacional. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** 11ª ed. São Paulo: Summus Editoria, 1982. Cap. 44.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes:** Reflexão Sobre Alegria na Escola a Partir de Textos Literários, Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e Criação na Infância:** Ensaio Psicológico: Livro para Professores. São Paulo: Ática, 2009.

ZANUTIM, Elisângela Cristina. **Re-Aprendendo a Brincar com a Criança:** um estudo dos modos de participação da professora-pesquisadora no brincar de faz-de-conta. Campinas, SP, 1998. Trabalho de Conclusão de Curso.