

NOS EMBALOS DA ARCA DE NOÉ: ENRIQUECENDO AS INTERAÇÕES POR MEIO DA MÚSICA E DO FAZ-DE-CONTA NO GRUPO G4C.

ANDRÉA DA CUNHA KIRST
ROBERTA MARIANA MARTENDAL

INTRODUÇÃO

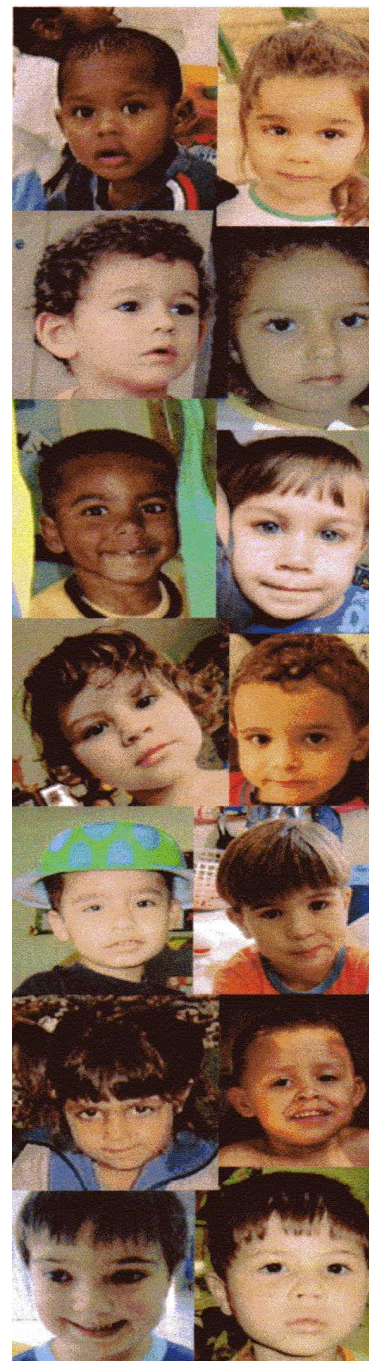
Este relatório tem por objetivo retratar e analisar a trajetória de nosso estágio supervisionado em Educação Infantil, vivenciado na 7 e 8 fases do curso de Pedagogia da UFSC, estabelecendo relações entre as teorias compreendidas durante a graduação e relacionando-as à prática pedagógica desenvolvida na Creche Almirante Lucas Boiteux.

O grupo pelo qual ficamos responsáveis foi o G4C, constituído de quatorze crianças, dez meninos e quatro meninas, na faixa etária de dois a três anos.

Nosso primeiro contato com a turma foi ainda na 7ª fase, quando passamos por um pequeno período de observação e reconhecimento do contexto da creche. Já no início da 8ª fase, retomamos nossas observações, agora com o objetivo de focar nas especificidades do grupo.

Foi com base em nossos registros decorrentes desse período de observações e vivências junto ao grupo G4C que percebemos vários aspectos importantes relacionados à dinâmica da turma e às experiências das crianças, os quais nortearam a escolha de nossa proposta de trabalho, desenvolvida no período de intervenção.

Entre as situações significativas que vivenciamos com o grupo, destacamos aquelas relacionadas à música, a contação de histórias e às brincadeiras de faz-de-conta, atividades estas que as crianças dedicavam especial atenção, vivenciando-as de forma prazerosa.



Nossas observações vieram a confirmar aquilo que as professoras já haviam comentado conosco: as crianças gostavam muito de cantar/dramatizar músicas no momento da roda. Todas sempre cantavam com muita alegria e se esforçavam para acompanhar os gestos feitos pela professora.

Por várias vezes presenciamos algumas das crianças cantando espontaneamente durante as brincadeiras canções que faziam parte do repertório da turma. O registro do dia 19/09/07 demonstra uma dessas situações significativas:

-Após o lanche da tarde, perguntamos às crianças onde estava a cobra da turma. Disseram-nos que não sabiam, e minutos depois Ana Clara nos chama e diz: - Oh! Ta aqui! E ao tirar a cobra de dentro do baú, começou a cantar: “A cobra não tem pé, a cobra não tem mão, como é que a cobra sobe no pezinho de limão?”.

Outro momento que atraía muito a atenção das crianças eram as contações de história, tanto pelas professoras em sala, quanto nas visitas à biblioteca:

Na biblioteca, foram contadas duas histórias envolvendo animais. A primeira delas chamava-se “No Sítio”, onde havia a galinha Mimosa, que fazia co-có-ri-có, e todos imitavam o som do animal. Havia o Cafofo, que fazia au-au (nesse momento Kauã tentou repetir o nome do cachorro, falando ‘fofo’). Havia também um peru, um porco e um burro. Quando Murilo viu o porco, não exitou em falar: “- Que gandão!”. Quando acabou a história, o Kauã disse: “- Queo outra!”, e o Murilo acrescentou: ota de historinha do poquinho, né? “. A bibliotecária já havia planejado contar outra, sobre animais polares, e quando esta terminou, a marcelle pegou o livro disse: “- Eu vou conta! “, e recontou a história para os coleguinhas: “- A mota! (a morsa), a rapota! (a raposa) e o plinguim! (o pingüim). Todos prestaram atenção e ajudaram Marceile a lembrar os nomes dos animais. Nicolas também contou, e como muitos queriam fazer o mesmo, a educadora explicou-lhes que ficaria para a próxima visita. (Registro, dia 21/08/O 7).

Então, concluímos quão significativos seria para as crianças trabalhar canções e histórias contendo temas relacionados ao mundo animal. Pesquisando literatura e materiais que pudessem nos auxiliar na elaboração de um projeto que associasse música, histórias e animais, encontramos o musical “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, tornando-se então este o principal referencial de nossas atividades posteriores. Pretendíamos enriquecer as interações entre as crianças por meio da brincadeira, em especial o faz-de-conta, sempre muito presente nas brincadeiras do grupo.

Foi assim que surgiu o projeto “Nos Embalos da Arca de Noé: Enriquecendo as Interações por meio da Música e do Faz-De-Conta no Grupo G4C”, cuja intenção foi dar continuidade às ações já realizadas pelas professoras, trazendo novas possibilidades de ampliá-las, partindo das necessidades e interesses expressados pelas crianças durante o período de observação e vivência com elas. Buscamos ainda articular este projeto com

aquele construído coletivamente pelas estagiárias, durante o estágio da 7ª fase, estruturado a partir de dois eixos: autonomia e interação no contexto da creche.

Como o foco do planejamento das professoras naquele momento estava na (re)organização de espaços, aproveitamos para trazer também, durante nossa intervenção, propostas que ao nosso ver qualificariam as possibilidades de exploração dos espaços já existentes, como a casinha. Também organizamos novos “cantinhos” (zonas circunscritas) que enriqueceram as brincadeiras, as interações e favoreceram a exploração dos movimentos, além de proporcionar experiências com múltiplas linguagens: gestual, corporal, oral, musical e plástica, por meio de contação de histórias, rodas de conversa e música, dramatizações, modelagens, entre outros.

Nesse período de intervenção, acompanhamos as crianças desenvolvendo sua autonomia nas brincadeiras, organizando-se para a escolha de papéis e objetos, dramatizando temas e organizando espaços. Na medida em que fazíamos a mediação, criando situações que envolviam sempre muita fantasia e imaginação, por meio da organização de espaços e utensílios que enriqueciam os contextos temáticos planejados por nós, percebíamos que o nível de interação entre as crianças aumentava.

A brincadeira tornou-se, assim, um espaço privilegiado de aprendizagem infantil justamente por possibilitar as trocas entre os pares. Isso nos despertou o interesse em escolher como foco de análise em nosso relatório *a importância da brincadeira como promotora de interações*, ou seja, a brincadeira como espaço de socialização, relação com o outro e apropriação da cultura, tanto na assimilação, imitação e reprodução de papéis sociais quanto nos aspectos inovadores e criativos que fazem das crianças produtoras ativas de sua realidade.

Partindo da concepção de criança enquanto sujeito histórico e social, dispendo de características e necessidades próprias, destacaremos aqui a importância da brincadeira como espaço de aprendizado sócio-cultural localizado no contexto da Educação infantil. Dentre as diversas áreas do conhecimento que abordam questões relativas a este tema, recorreremos à Psicologia e à Sociologia, particularmente a perspectiva sócio-cultural de Vigotsky e Leontiev, e as teorias mais recentes da Sociologia da Infância, que evidenciam o processo de *reprodução interpretativa* do mundo social adulto por parte das crianças, com base nos escritos de Ferreira (2004) e Corsaro (2003).

PORQUE BRINCAR É FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Breve retomada histórica

As discussões sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem da criança vêm de longa data. Filósofos como Platão, Aristóteles e, posteriormente, Montaigne, Rousseau destacaram o papel do jogo na educação. Todavia, foi somente com Froebel, o criador do jardim-de-infância, que o jogo passou a fazer parte do centro das propostas educativas. Pela primeira vez a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. (KISHIMOTO, 2002),

A tradição froebeliana foi modificada pelas concepções de Dewey, que colocou a experiência direta com os elementos do ambiente e os interesses da criança como novos eixos para a educação. Para ele, as crianças eram vistas como seres sociais e a aprendizagem infantil acontecia de modo espontâneo, por meio do jogo, nas situações do cotidiano. (KISHIMOTO, 2002).

Na mesma época, na Europa, defensores do movimento escolanovista como Montessori divulgam a importância de materiais pedagógicos explorados livremente e Decroly expande a noção de jogos educativos. Tais teorias deram base para a compreensão do jogo educativo tido como mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando a objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança (KISHIMOTO, 2002).

Com o advento do freudismo, o jogo passa a ser visto como mecanismo de defesa de impulsos não satisfeitos, sendo importante para o desenvolvimento emocional da criança. Seguidores da abordagem psicanalítica defendem que a brincadeira é universal e é própria da saúde, facilita o crescimento, desenvolve o potencial criativo e conduz aos relacionamentos grupais. Entendem o brincar como algo que, por si só, é uma terapia com possibilidade autocurativa e, quando a criança não é capaz de brincar, há algo errado, sendo necessário trazê-la para o seu estado natural em que possa brincar (PEDROZA, 2005).

O jogo está presente também entre aqueles que estudam as representações mentais. Dentre os teóricos mais relevantes no campo da psicologia genética encontram-se Wallon e Piaget, que mostram a importância do jogo no desenvolvimento infantil, considerando que este propicia o desenvolvimento de aspectos como a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento. (KISHIMOTO, 2002, p. 24).

A perspectiva sócio-cultural

Atualmente, a Educação Infantil vem direcionando seus estudos para perspectivas mais amplas, rompendo com uma visão inatista e espontaneista da brincadeira, interpretada a partir de uma concepção de natureza infantil, para a qual a brincadeira cumpre requisitos básicos e predeterminados do desenvolvimento. Surgem assim novos paradigmas que procuram compreender a brincadeira como processo e atividade social infantil, reconhecendo a pluralidade das crianças e os diferentes contextos em que vivem suas infâncias.

Dentro dessa perspectiva, Wajskop (1995), seguindo a perspectiva sócio—cultural, destaca que a Educação Infantil acolhe crianças cuja atividade fundamental, do ponto de vista afetivo, social e cognitivo é a brincadeira, influenciada pelos acontecimentos e relações sociais vivenciadas por elas. Sendo assim, a Educação Infantil tem no brincar a sua mais importante função pedagógica, ampliando por meio deste o repertório vivencial e de conhecimentos das crianças, rumo à autonomia e à cooperação.

Rocha (1999, p. 101), ressalta que: “Este reconhecimento do papel mediador da brincadeira da criança em sua relação com o mundo acaba por suscitar uma série de estudos, que indicam diretamente o jogo como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil”.

Sendo assim, a brincadeira tem sido considerada como um dos eixos do trabalho pedagógico juntamente com a interação e a linguagem. Seguindo este conceito, a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil também está salientada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças, e para que elas brinquem é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação. A imaginação é um instrumento que permite às crianças relacionar seus interesses e suas necessidades com as realidades de um mundo que pouco conhecem. (...) A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua maneira. E também um espaço onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo a partir das experiências que vive. (MEC, 1998, vol.1, p.86)

Portanto, a brincadeira assume um papel fundamental na Educação das crianças pequenas, pois se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. É por meio dela que a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar novas situações e

reproduzir momentos em interações importantes inseridas em sua realidade, ressignificando-as.

O brincar na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

Na concepção da psicologia sócio-histórica, a brincadeira é vista como uma atividade social, que supõem contextos sociais e culturais, a partir do quais a criança experimenta a realidade por meio do uso de sistemas simbólicos próprios, tornando-se um espaço privilegiado de interação infantil e constituição do sujeito-criança, produto e produtor de história e cultura¹.

Sendo assim, a criança desenvolve-se, desde cedo, pela experiência social, nas interações que estabelece com a realidade a sua volta. Dentro dessa perspectiva a brincadeira é uma forma de comportamento social e não algo inato da criança, como coloca Brougère, (2004, p. 97 e 98):

“A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (...) A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar”.

Vygotsky (1987) destaca que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança, pois é na brincadeira que ela aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo de motivações internas e não mais presa aos incentivos fornecidos pelos objetos externos:

“No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. (...) Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos”.

Em nossas observações tivemos a oportunidade de presenciar situações em que houve essa ruptura entre sentido e significado de um objeto na brincadeira, que segundo Leontiev (1994, p.128) “*não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar*”, como podemos observar no registro do dia 23/08/07:

¹ WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995. P.28.

No parque, os meninos brincavam novamente com os pneus, e algumas apostavam corridas com eles. Luiz Antônio veio com seu pneu e disse-nos:

“Olha o meu carro novo”. Já João Vitor pegou uma pedra que achou pelo parque e andou pra lá e pra cá, carregando-a. Chegou perto de nós e disse:

“Olha o meu bebê!”, e saiu mostrando para os outros também. Eliza, sentada ao nosso lado, disse: “E eu sou a mamãe!”. Quando João Vitor mostrou para Izaías, este perguntou: “Ele la mamando na tetinha? “. João Pedro, que estava perto, acrescentou: “Ele ta chorando! “. Então João Vitor cantou uma canção para o “bebê”: “Nana neném, que a cuca vem pegar...”. Momentos depois, João Marcelo andava com um pedaço de madeira nas mãos. De repente trouxe também um pedaço de papelão e o esticou no chão. Colocou a madeira num canto do papelão e chamou o João Vitor para colocar sua pedra no outro lado. Quando questionamos o que estava fazendo, respondeu que colocou eles para “dormir”.

Assim como a pedra virou “neném”, no dia 16/10/07, durante brincadeiras na casinha, presenciamos outra situação onde o comportamento das crianças tomou umas significações específicas, diferentes da função original para a qual o objeto foi criado: Murilo e João Vitor fizeram do ferro de passar um carrinho e disputaram corrida com eles.



Vygotsky (1987) acrescenta que é na brincadeira que a criança realiza as tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, portando-se além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é. Por isso enfatiza a situação imaginária como uma característica definidora do brinquedo em geral. Dessa forma:

“O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal² 11 da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (...) a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária,

² O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) representa uma distinção entre o que a criança consegue realizar sozinha (desenvolvimento real) e aquilo que consegue realizar sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças (desenvolvimento potencial), sendo a distância entre um e outro a ZDP.

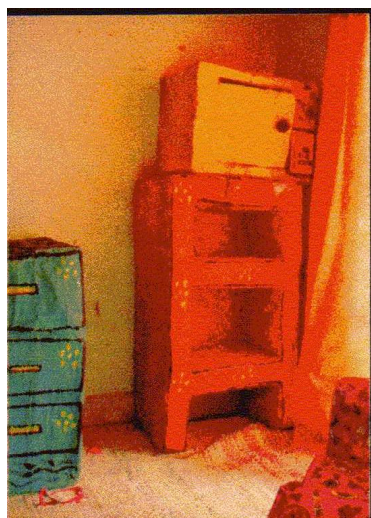
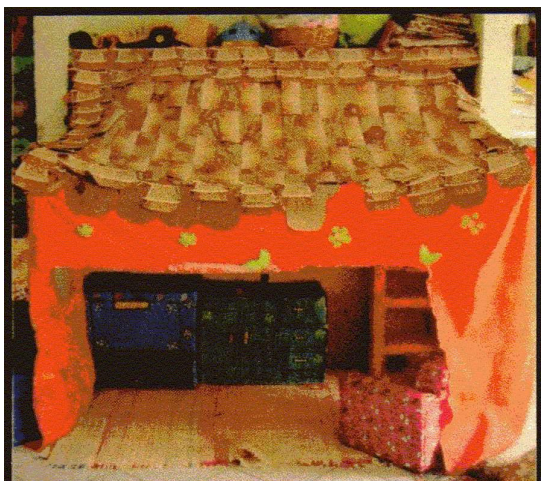
a criação das intenções involuntárias e a formação dos planos da vida real e motivação volitivas — tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente através da atividade de brinquedo”. (p.134, 135).

Vygotsky destaca assim a importância do papel da imitação no aprendizado, na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que viu o outro fazendo, mesmo sem ter clareza de seu significado, para então, à medida que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade conscientemente. Assim sendo, a imitação não é algo simplesmente mecânico ou mera cópia, pois a criança passa a construir de forma pessoal o que viu nos outros, preenchendo assim sua necessidade de agir como um adulto. (CERISARA, 1995, p. 74).

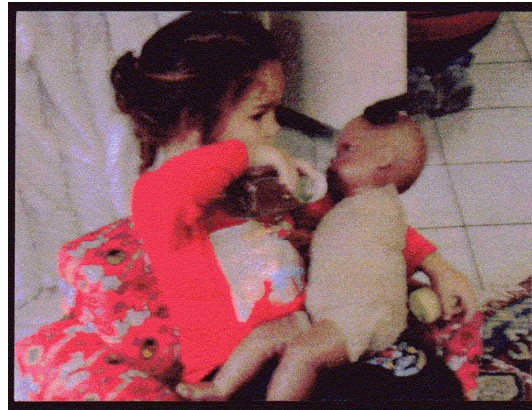
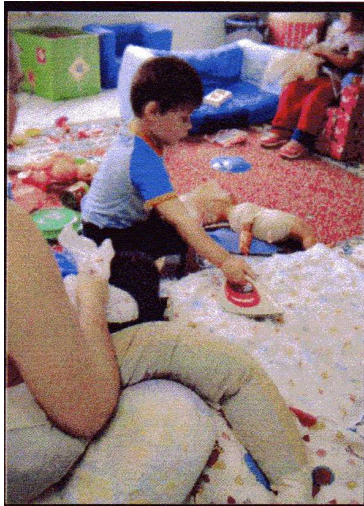
Um dos exemplos que mais se destacaram nas situações de “faz-de-conta” vivenciadas tanto no período de observação quanto de intervenção com a turma foi a brincadeira de casinha, situação em que presenciamos a imitação como modo das crianças adentrarem e compreenderem o mundo mais amplo dos adultos. Por meio de um contexto imaginativo, a criança assume o papel de outra pessoa, realiza suas ações e estabelece relações típicas, como no exemplo a seguir:

Em outro canto da sala, Ana Clara pegou uma boneca, colocou no colchão, cobriu-a e falou para João Marcelo, que estava próximo: “deixa ela dormir! “. Depois falou: “deita meu filho!” e colocou João Marcelo para dormir ao lado da boneca. Em seguida pegou um livro e começou a contar uma história para o ‘filho “, que toda hora teimava em levantar, ela o empurrava dizendo”.Deita, deita, fecha o olho!”E continuava a contar”: “era uma vez um porquinho...”, fala de um lobo e canta algo do tipo: “pela estrada afora...”. (registro dia 03/09/07).

Percebendo o quanto a brincadeira de casinha mobilizava as crianças a criar e recriar papéis sociais e cientes da importância do papel do educador como organizador contínuo do ambiente, de acordo com os interesses e necessidades percebidos no grupo, dedicamos um dia de nosso período de intervenção para levar utensílios que enriquecessem suas brincadeiras na casinha que já existia na sala.



A casinha, feita de TNT, já contava com alguns móveis, como fogão, pia, sofás, armário e microondas. Então levamos outros elementos para enriquecer o ambiente: vasinho com flores, toalhinhas, vassourinha, ferro de passar roupa. As bonecas presentes na sala também foram aproveitadas neste espaço, com introdução de novos utensílios, como fraldas, mamadeiras e banheirinhas. O que despertou o surgimento de várias situações significativas, que podemos recordar por meio do registro do dia 16/10/07:



Algumas crianças, mais que depressa, pegaram as bonecas e sentara-se no sofazinho, no tapete ou no colchonete para dar de mamar às bonecas com a mamadeira. O Murilo pegou um dos ferros de passar e sentou-se no tapete a passar uma das fraldas em cima da almofada.



Ana Clara pegou a boneca e a colocou dentro da banheirinha, pegando uma garrafa plástica e dizendo que estava lavando o cabelo da filha com xampu. O Nicolas ia até a pia e botava água na mamadeira e levava para as meninas, além de encher a banheirinha e arrumar as bolsas no novo cabideiro. O Arthur pegava as panelinhas e trazia para que nós provássemos a comida, dizendo: ‘Oh, arroz e feijão!’.

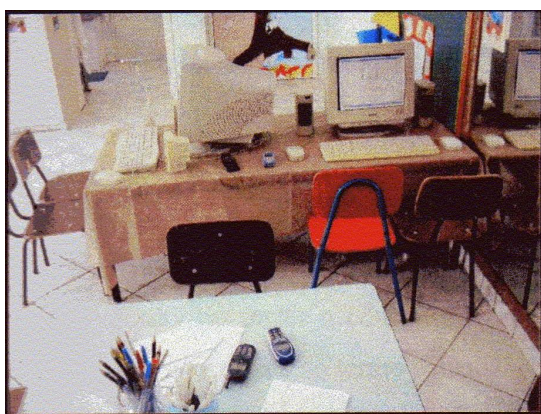
A Eliza encheu uma das bolsinhas com vários utensílios e saiu passeado pela sala com o bebê dentro do carrinho. Algumas vezes ela se dirigia à Vitória como se estivesse repreendendo-a, como uma mãe faz com a filha. Em certo momento, Murilo se dirigiu a Eliza como “oh manhê!”. Sentadas em volta da mesa, Vitória e Marcelle, com seus bebês no colo, começaram a cantar “Boi da cara preta” e depois “parabéns a você”.

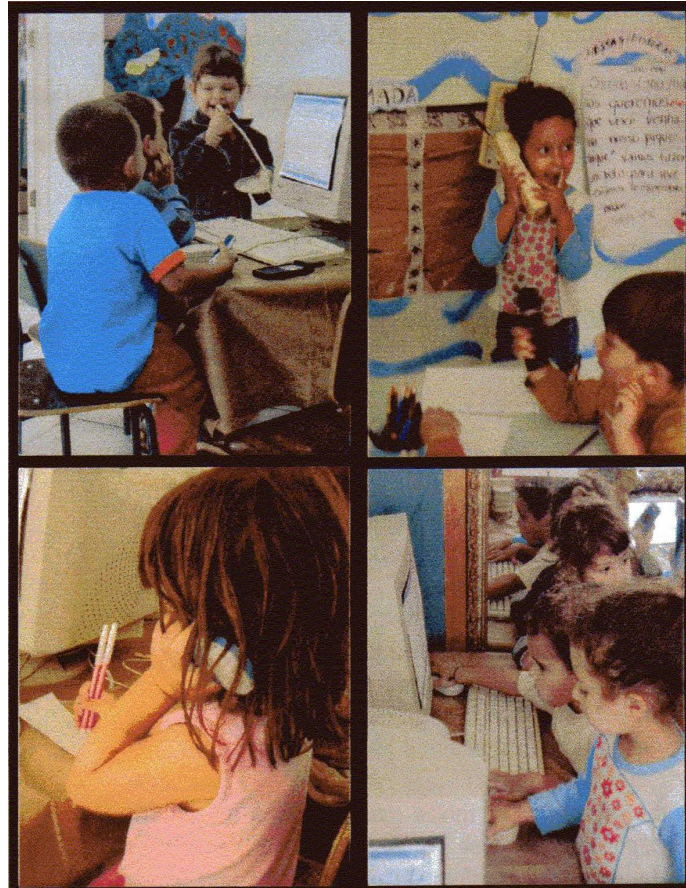


As fotos mostram que, muitas vezes, basta que alguns objetos lembrem parcialmente o contexto, como a casa, e a criança desenvolverão com eles sua própria brincadeira. Como coloca Brougère (2004 p.105):

“Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. (...) Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça. (...) Portanto, é importante analisar seus objetivos e tentar, por isso, propor materiais que otimizem as chances de preencher tais objetivos. Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para a sua atividade lúdica”.

Vemos, assim, que a qualidade das brincadeiras depende muito do material e das condições propostas pelo educador e de sua organização. Foi o que aconteceu também no dia em que montamos o escritório, quando disponibilizamos materiais como: telefones, teclados, mouses de computador, bloquinhos, folhas e lápis, o que enriqueceu mais uma vez as interações entre as crianças, como podemos ver nas fotos a seguir:





Portanto, tanto ao organizar intencionalmente possibilidades de brincar com e para as crianças, quanto ao acompanhar as brincadeiras infantis, o professor assumisse sua tarefa fundamental com crianças pequenas, ajudando-as a construir sua forma de funcionar no mundo simbólico pelo brinquedo. (CERISARA, 1995, p.74).

A Reprodução Interpretativa presente no brincar

As novas teorias da Sociologia da Infância vêm ampliando a perspectiva sócio-cultural de Vygotsky ao trazer o conceito de *reprodução interpretativa*, usada por Corsaro (2003) como uma alternativa ao termo socialização. O autor argumenta que “o nível de análise para o estudo da infância e das transições na vida das crianças devem ser sempre coletivas, o indivíduo em interação com outros num contexto cultura” (p.01). Com isto, tenta fazer uma ponte entre os aspectos micro e macro, ressaltando a “agência das crianças” na participação em suas próprias e únicas culturas de pares.

O autor focaliza, assim, a importância das ações coletivas das crianças para produzirem a sua própria cultura de pares, sem desconsiderar o aspecto reprodutor que tanto capacita como constrange, enfatizando que as crianças se apropriam de forma criativa do mundo adulto e não apenas internalizam e reproduzem a sociedade e a cultura, contribuindo ativamente para a mudança cultural: “*a infância é uma forma social e as crianças são co-construtores ativos dos seus mundos sociais*” (p.02).

Ferreira (2004) também partilha da mesma perspectiva que Corsaro (2003) descrevendo o termo *reprodução interpretativa* da seguinte forma:

“O termo reprodução, ao enfatizar a ideia de que crianças são constrangidas e afectadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, isto é, pela reprodução social das sociedades das quais são membros, procura salientar que, pela sua participação efectiva, também elas contribuem recíproca e activamente para a produção e mudança social e cultural do mundo adulto. O termo interpretativo, ao sublinhar os aspectos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças nas interacções sociais, salienta a apropriação selectiva, reflexiva e crítica que elas efectuem do mundo adulto, quando, ao interpretá-lo de acordo com os seus interesses e preocupações como crianças, desenvolvem uma troca e negociações intensivas de significados e intencionalidades que vêm, ao longo do tempo, a ser partilhadas subjectiva e colectivamente. (...) Melhor se compreendem assim as crianças como produtoras activas dos seus mundos de crianças, ou seja, como capazes de elaborar uma ordem social que é uma visão intersubjectiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interacções, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias no contexto do Jardim de Infância”. (p.60 e 61)

Dessa forma, o conceito de *reprodução interpretativa* destaca o aspecto inventivo do processo de reprodução social, afastando a ideia de que as crianças apenas se limitam a imitar o mundo adulto. A criança é reconhecida como ator social que se apropria do mundo de forma interpretativa, seletiva e criativa no âmbito da ação coletiva:

“... as crianças não ‘se limitam’ a reproduzir o mundos dos ‘grandes’ à sua escala mas, ‘pelo avesso’, o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interacções com os pares, permite mostrá-las não só como autoras das suas próprias infâncias mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdo de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social”. (FERREIRA, 2004, p.58).

Corsaro (2003) também enfatiza dois aspectos presentes na ação das crianças: um elemento *interacional*, no qual incorporam padrões de pensamento e ações do passado e um

elemento *projectivo*, no qual as crianças imaginam trajetórias possíveis de ação relacionadas com seus desejos para o futuro.

Um exemplo do elemento *interacional* da agência das crianças na cultura de pares é o jogo de fantasia e jogo dramático de papéis. Enquanto Vygotsky (1978) destacou a função de socialização de tais jogos, vendo-os como importantes para a internalização da sociedade e para o desenvolvimento do “eu”, a pesquisa micro-etnográfica tem identificado o caráter criativo e de improvisação nestas brincadeiras das crianças pequenas:

“Quer nos jogos de fantasia espontânea quer no desdobramento de enquadramentos no jogo de papel, as crianças, ancoradas na segurança de rotinas partilhadas, improvisam colectivamente ou manobram o desenrolar da interacção para conduzir as suas rotinas do brincar em novas e direcções imprevisíveis”. (CORSARO, 2003).

Em vários momentos presenciamos esse caráter criativo e de improvisação presente nas brincadeiras das crianças, como no dia em que levamos chapéus de diferentes formas e cores (bombeiro, policial, soldado, cowboy, capacete, entre outros).



Arthur, ao colocar o chapéu de bombeiro, sentou-se na ponta da mesa e fazia como se estivesse dirigindo um carro de bombeiro, e logo chamou a atenção de outros meninos, que se aproximaram e queriam fazer o mesmo. Então, com nossa ajuda, as cadeiras foram enfileiradas e transformadas em um carro de bombeiro. Quase todas as crianças sentaram-se e “dirigiam” o carro, imitando o som da sirene. (Registro do dia 17/10/07).



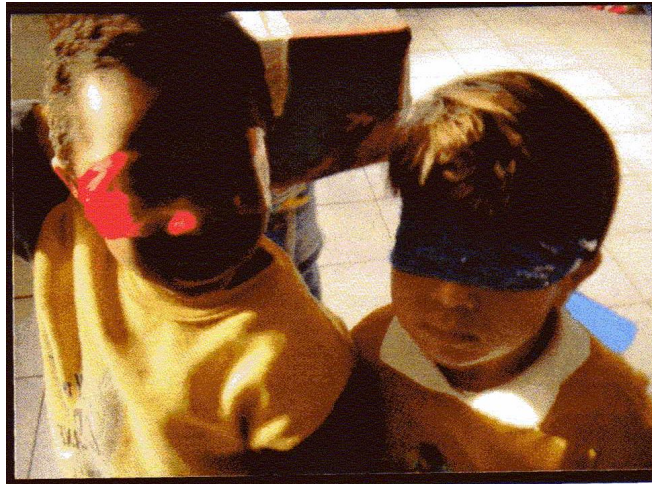
Houve outros momentos em que o caráter de apropriação criativa por parte das crianças ficou evidente. Por exemplo, no dia em que levamos os utensílios pra brincar na casinha, estes estavam dentro de uma grande caixa de papelão, que ficaria destinada para guardar os brinquedos. Mas Arthur, ao ver a caixa vazia, logo a transformou em um carro:



Também foi possível observar outro exemplo das crianças recriando as brincadeiras por meio de objetos que levamos para a turma. Na semana em que montamos o espaço da “Floresta Encantada”, penduramos pela sala tiras coloridas de papel crepom e celofane para a caracterização do ambiente. Mas as crianças logo inventaram uma outra função para elas:



Já no fim da tarde, durante as trocas, uma das crianças manuseava uma fita de papel celofane colorido, que fazia parte da decoração da 'floresta encantada', botando-a nos olhos e assim vendo as coisas de cor diferente. Brincamos então que seria um óculo, que fazia o mundo mudar de cor... Logo todos queriam também ganhar uma fita do celofane, e aproveitamos os que já haviam sido arrancados para amarrar na cabecinha dos que pediam, tipo uma faixa, e eles se divertiram bastante, com algo tão simples! (Registro do dia 25/10/07)".



Ferreira (2004), ao mesmo tempo em que compartilha das idéias de Corsaro sobre o caráter criativo e inovador das brincadeiras, vai além e amplia os aspectos imputados ao faz-de-conta, que tradicionalmente, tem representado o brincar como situação que as crianças realizam enquanto esperam para entrar na sociedade, imitando ações e relações sociais adultas, onde *“brincar seria, assim, sinônimo de socialização das crianças no mundo adulto e esta equivalente a preparação para a vida pela incorporação antecipada de papéis sociais”* (p.83).

Porém, a autora vê a brincadeira não somente como meio das crianças aprenderem a agir no mundo adulto, não só como preparo para a realidade, mas como uma ação que já é a realidade, elemento importante na constituição de sua ordem social:

“...apreender o brincar para captar a ordem instituinte das crianças constitui-se numa oportunidade para ultrapassar uma concepção assente na preparação para a vida adulta por uma outra que o valoriza, no presente, como forma fluente da construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social (...) A reconceptualização do brincar como uma ação social, ao subvencionar uma concepção de brincar ao faz-de-conta como

um acto no mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar nesse mundo (...) assume que o brincar não está separado do mundo real. Pelo contrário, o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interacção social, dando significado às acções”. (FERREIRA, 2004, p.83 e 84).

Sendo assim, a autora destaca que o brincar pode ser mais transformativo que imitativo, indo além da simples representação de papéis sociais e atuando como um contexto socializador significativo para os pares: ao mesmo tempo em que as crianças adquirem conhecimentos sobre o mundo adulto no presente, os papéis e identidades que se permitem umas às outras nas suas brincadeiras revelam as relações de poder e hierarquia que existem entre elas:

Brincar torna-se, deste modo, um analisador privilegiado das interacções que permite acompanhar a par e passo a construção social das suas realidades de crianças em acção, naquilo que lhes possibilita, ao alicerçar *rotinas do brincar*, desenvolver uma familiaridade com as suas próprias regras e com as formas socialmente aceites no grupo, instituindo a sua ordem social. (FERREIRA, 2004, p.86 e 87).

ORGANIZANDO POSSIBILIDADES DE BRINCAR PARA ENRIQUECER AS INTERAÇÕES NO GRUPO G4C

Como colocado anteriormente, Vigotsky (1987) enfatiza a situação imaginária como característica definidora da brincadeira em geral, porém esta não é dada a priori, mas surge no desenrolar da ação da criança junto aos objetos pertencentes a um contexto específico:

“É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém de situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela”. (p.127).

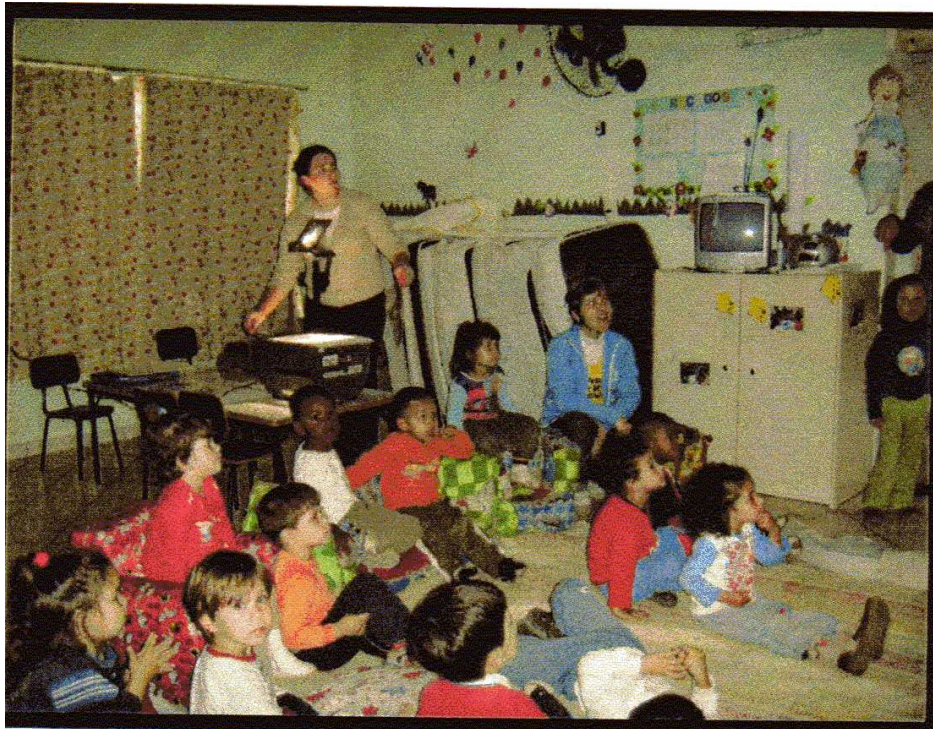
Seguindo este raciocínio - de que são as condições da ação que estimulam a imaginação da criança - percebemos como é importante a presença do educador atuando como mediador externo nas brincadeiras, criando contextos, organizando espaços e

disponibilizando materiais que possibilitem às crianças produzirem um universo imaginário que dará suporte à brincadeira.

Como colocado na introdução, nossas observações mostraram que o faz-de-conta estava bastante presente nas brincadeiras do grupo G4C, e por isso elegemos a música, a leitura/dramatização de histórias e a brincadeira como meios importantes para estimular as interações, por meio da fantasia e da imaginação.

Sabendo que a música despertava grande interesse no grupo, e o tema dos animais também, na busca por materiais que nos dessem suporte pensamos no musical “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, tornando-se este então o principal referencial de nossas propostas.

Em um primeiro momento, levamos para as crianças a história da Arca de Noé e, a partir dela, dependendo do retorno das crianças à história, poderíamos trabalhar as canções de Vinicius de Moraes, unindo assim a música ao faz de conta. Escolhemos a versão de Ruth Rocha para a história, contada por meio do CD Mil Pássaros, do grupo Palavra Cantada, com auxílio de um retroprojetor, na tarde do dia 18/09/07:

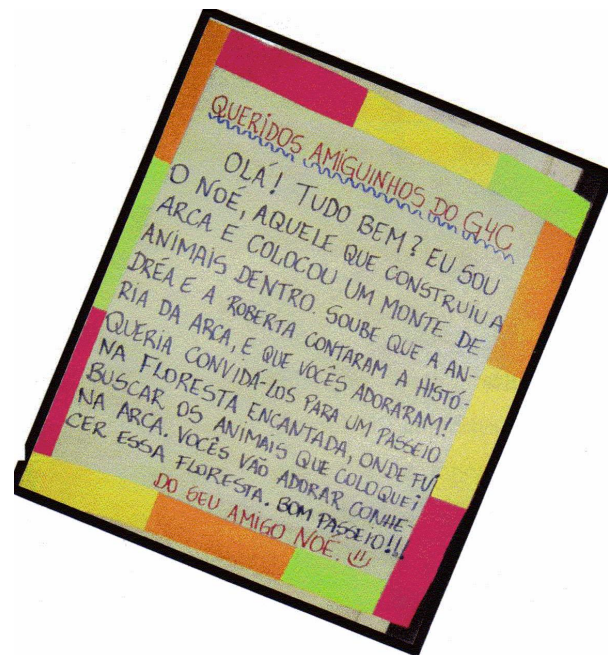




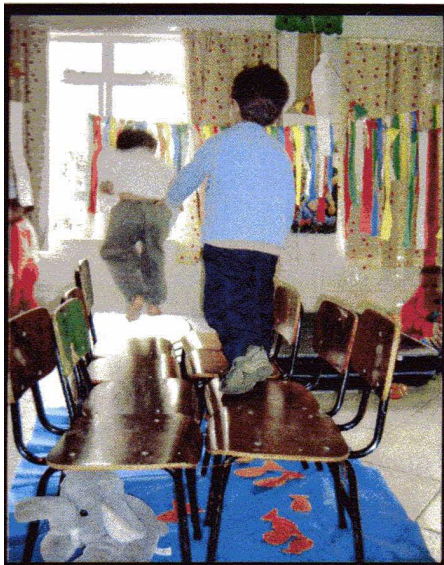
A partir da história, fomos desenvolvendo algumas propostas ligadas ao contexto da Arca.

Uma das mais significativas foi a criação do espaço da “Floresta Encantada”, quando a sala do grupo G4C foi transformada numa grande floresta.

Introduzimos as crianças nessa “viagem na arca” com os bichos, utilizando uma “carta”, postada na porta da sala da turma, que dizia o seguinte:



Nosso objetivo era proporcionar às crianças um espaço que oferecesse diferentes possibilidades de movimento e exploração: passar embaixo da mesa transformada em túnel.



Entrar na “caverna dos animais” feita com TNT e com bichos de pelúcia dentro..., subir e descer cadeiras transformadas em ponte... passar pela montanha (pilha de colchões).



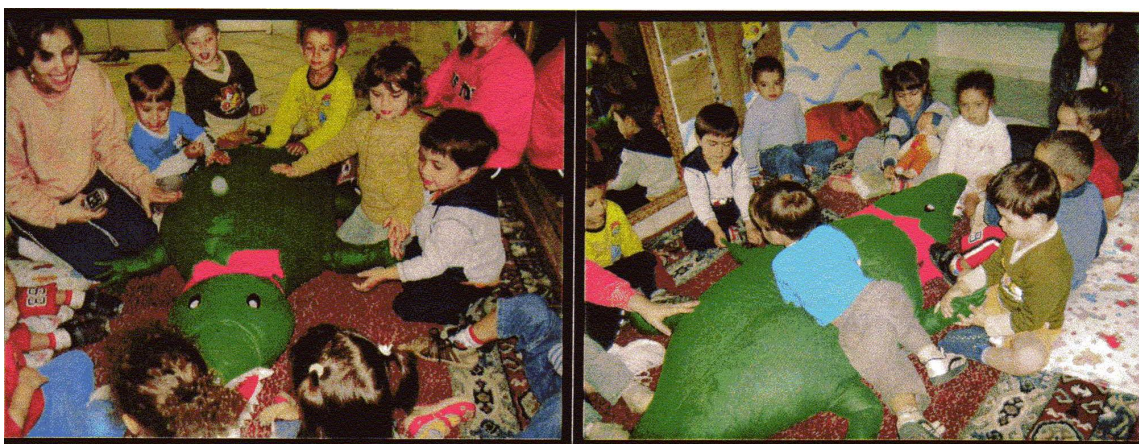
Pular no “lago”, saltar sobre pedrinhas coloridas e passar por entre os cipós das árvores (fitas de papel celofane e crepom). O lago foi um espaço que nos surpreendeu, pela atenção que despertou nas crianças... Dentro do tecido de tule azul, colocamos peixinhos alaranjados, feitos de papel cartão, além de um peixe de brinquedo (“*Nemo*, do filme “*Procurando Nemo*”). Os pequenos tentavam pegar os peixinhos, em especial o Nemo, que estava sob o tule.



A Introdução do “cantinho da leitura” também foi parte integrante do contexto imaginativo iniciado pela Arca de Noé. Tínhamos a intenção, desde o início, de criar uns espaços aconchegantes, gostosos e convidativos, sinalizado com um tapete próximo ao espelho, com almofadas e uma cesta com livros.

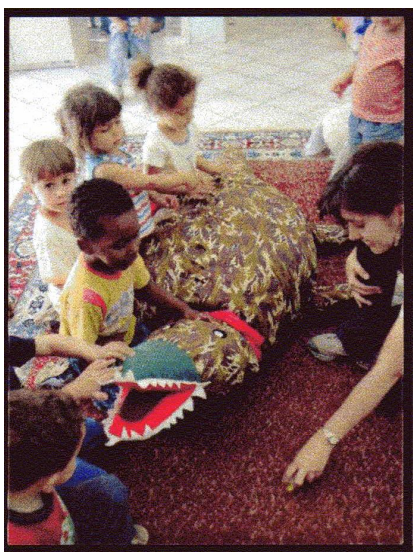
Além das almofadas, tivemos a idéia de trazer um novo personagem ligado à Arca, que nos ajudasse a dar sentido ao novo cantinho. Foi assim que criamos o “Chico”, um jacaré de pelúcia de dois metros, que teria a função de contador de histórias, sendo o interlocutor da Arca/Noé com as crianças.

Na tarde do dia 26/09/07, durante a roda de conversa, contamos às crianças que no caminho para a creche passamos perto da uma lagoa e ouvimos um jacaré nos chamando. Ele nos perguntou aonde íamos, e ao saber que iríamos para a creche ficou feliz e perguntou se poderia ir junto. Também nos contou que gostava muito de ler histórias e contá-las para as crianças. Então, dissemos que perguntaríamos para o grupo se ele poderia ir conosco, e se a resposta fosse sim, nós iríamos buscá-lo. Tudo isto de forma a instigar a imaginação das crianças.



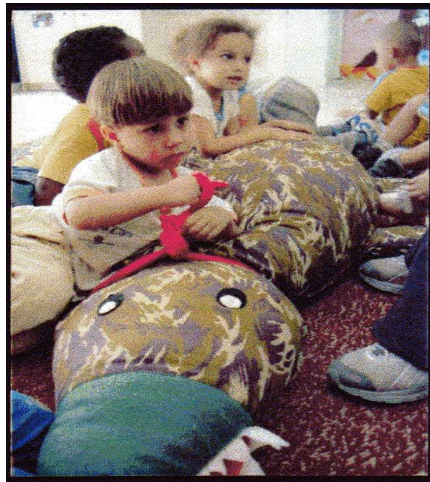
Ao chegar com o jacaré, este contou a sua história: seus avós fizeram parte da arca de Noé... Contavam muitas histórias e cantavam para ele... e por isso gostava muito de músicas e histórias... Mas estava triste porque não tinha um nome e juntos escolhemos “Chico”. Ao final ele perguntou para o grupo se poderia morar na sala para toda semana trazer uma história ou mi surpresa para as crianças. E assim Chico passou a fazer parte das vivências da turma.

Porém, tivemos alguns contratempos em relação ao nosso personagem, pois já no primeiro dia teve que ser levado para reforçar seu tecido, que começava a ceder. Então, dissemos às crianças que Chico seria levado ao médico, pois estava doente e precisava colocar uma “roupa” nova.



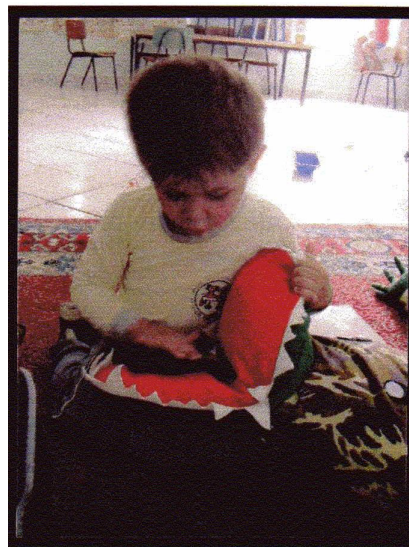
O jacaré retornou no dia 09/O 10/07 e as crianças ficaram muito surpresas e felizes por vê-lo de volta. Mesmo antes que falássemos sobre o cuidado que deveriam ter com o Chico, as crianças já demonstravam bastante zelo por ele. Então, combinamos que todos estariam encarregados de não deixar que ninguém o maltratasse.

Foi muito bom ver que as crianças estavam mais cuidadosas com o Chico, agindo de forma mais carinhosa com ele, não pisando, pulando em cima, e até quando alguma criança de outra sala chega perto dele, as próprias crianças adverte sobre o modo como ele deve ser tratado.



O registro do dia 09/10/07 mostra bem isso, na fala de Murilo:

Após a janta e as trocas, observamos que grande parte das crianças permaneceu no tapete junto às almofadas e ao Chico, vendo os livrinhos, ou simplesmente recostados no jacaré, com um brinquedo na mão. Marcelle, logo que retornou da janta, pegou a cesta de livros e sentou no tapete e, ao mesmo tempo em que folheava os livros, “contava” a história para si mesma. O Murilo, que estava sentado em cima do Chico, falou, olhando para a Andréa: “E o Chipó, né?”; “E grande né? Que nem o Murilo!”; “O olho dele... ta dormindo!...”. Ele tava no médico ne? Não pode machuca, ne? Só carinho! Em seguida, levantou-se, pegou uma mochila e uma boneca que estavam no tapete e falou: “Vamu troca à roupa!”.



Outro recurso utilizado foi à caixa surpresa, que toda semana trazia algum “presente” para a turma, enviado pelo Chico. Por exemplo, o “pato pateta”, que foi visitar a turma na semana em que Chico estava ausente; o álbum de fotografias da família do Chico, livros de história, massa de modelar, CD’s com músicas para cantarmos com as crianças.



Partindo de nossa experiência de estágio, retratada até então em suas situações mais significativas, concordamos com Brougère (2004), quando este coloca que um determinado objeto, quando usado como brinquedo, remete à criança um significado que deve traduzir um universo real ou imaginário, o qual será a fonte da brincadeira.

Por fim, nossa ação pode ser melhor compreendida nas palavras de Cerisara (1995, p.74), quando esta coloca a importância do educador organizar intencionalmente novas possibilidades de brincar:

“Pensar no brinquedo dentro dessa perspectiva ajuda a ressignificar essa forma tipicamente humana de atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras e que deve ser a atividade privilegiada nas instituições de Educação infantil. E como se pudéssemos dizer que um adulto, tanto ao organizar intencionalmente possibilidades de brincar com e para as crianças, quanto para acompanhar as brincadeiras infantis, assumisse sua tarefa fundamental com crianças pequenas, evidenciando que, quando se fala em intervenção do adulto, não significa a forma convencional de intervenção presente nas escolas — e, que, em geral, é de transmitir conhecimentos sem significados -, mas basicamente ajudar a criança a construir essa forma de funcionar no mundo simbólico pelo brinquedo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROUGÈRE, Guies. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Cadernos CEDES n° 35: p. 65-78, Campinas, SP, 1995.
- CORSARO, Willian A. **Acção coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. IEC, Uminho, 2003 (Texto digitado).
- FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil(ais) Instituinte(s) das Criança no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) O jogo na educação. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY; LURJA; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone Editora. 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PEDROZA Regina Lucia Sucupira. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Revista do Departamento de Psicologia. UFF. Vol.17 n°. 2. Niterói: Juiho/Dec. 2005.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia**. Campinas: UNICAMP, 1999.
- VYGOTSKY, Lev. 5. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. Cap. 7.