

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A BRINCADEIRA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO EU-
PSÍQUICO DA CRIANÇA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Renata da Costa Maynard

Maceió
2010

Renata da Costa Maynard

**A BRINCADEIRA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO EU-
PSÍQUICO DA CRIANÇA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lenira Haddad.

Maceió
2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale

M471b Maynard, Renata da Costa.
A brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança :
implicações para a educação infantil / Renata da Costa Maynard. – 2010.
139 f.

Orientadora: Lenira Haddad.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal
de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 138-139.

1. Educação de crianças. 2. Ludoterapia. 3. Psicologia da aprendizagem.
4. Crianças – Desenvolvimento. I. Título

CDU: 371.382

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Brincadeira e o Processo de Constituição do eu-psíquico da Criança:
implicações para a educação infantil

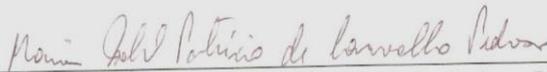
RENATA DA COSTA MAYNART

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de agosto de 2010.

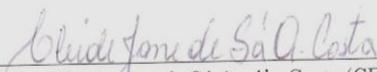
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Lenira Haddad (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



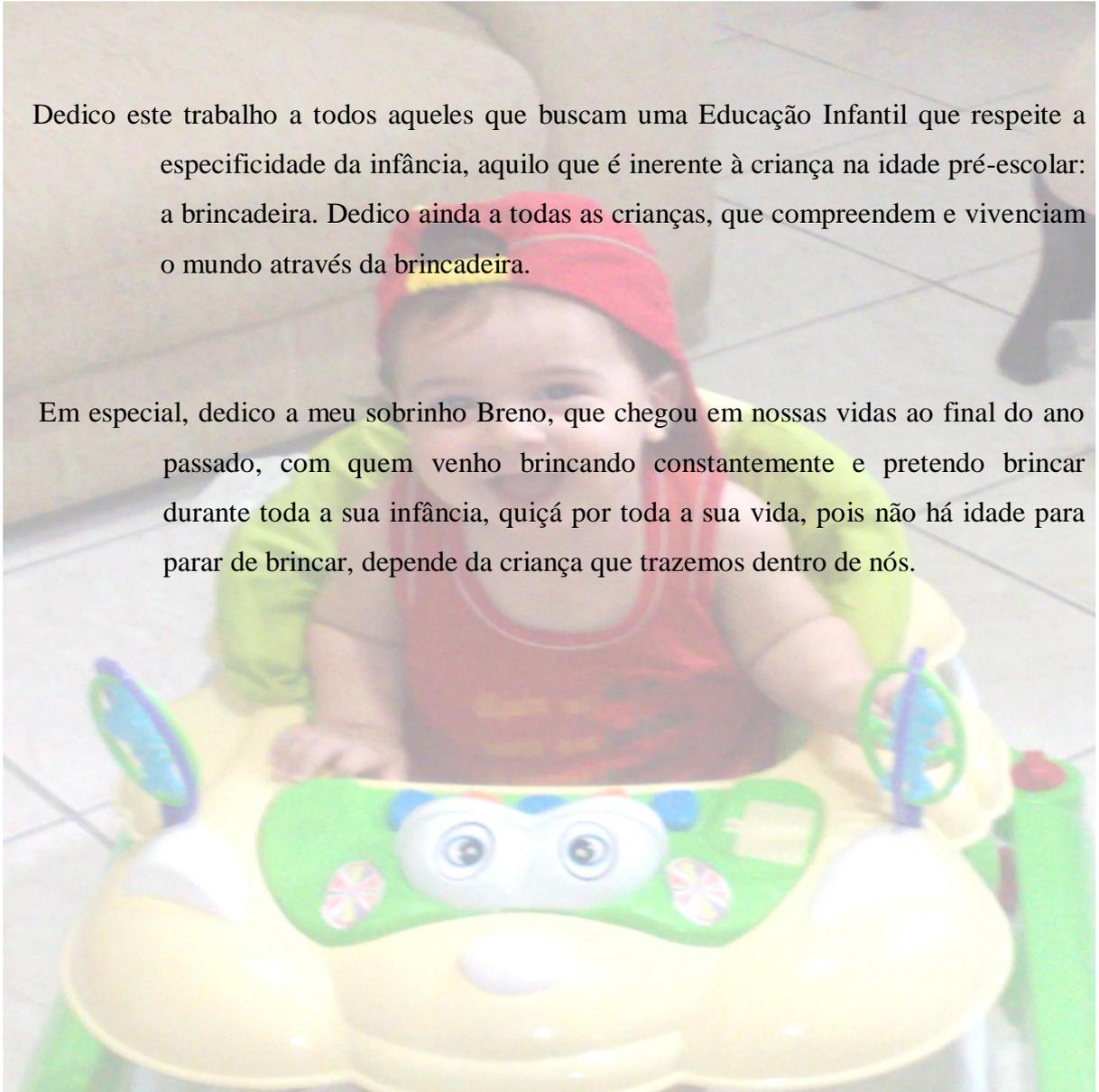
Prof. Dra. Maria Isabel Patricio de Carvalho Pedrosa (UFPE)
(Examinador Externo)



Prof. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho a todos aqueles que buscam uma Educação Infantil que respeite a especificidade da infância, aquilo que é inerente à criança na idade pré-escolar: a brincadeira. Dedico ainda a todas as crianças, que compreendem e vivenciam o mundo através da brincadeira.

Em especial, dedico a meu sobrinho Breno, que chegou em nossas vidas ao final do ano passado, com quem venho brincando constantemente e pretendo brincar durante toda a sua infância, quiçá por toda a sua vida, pois não há idade para parar de brincar, depende da criança que trazemos dentro de nós.



AGRADECIMENTOS

Durante o percurso desse trabalho, sou muito grata a pessoas que me auxiliaram, me apoiaram nesse trajeto cheio de desafios e conquistas.

Agradeço inicialmente a DEUS, por ter me concedido o desejo de aprender, de me interessar pelo estudo da brincadeira, da criança, de me identificar com elas e de perceber nestas o grande potencial que possuem.

A professora Lenira Haddad, minha orientadora, que vem me acompanhando desde o trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Agradeço-te por tantos ensinamentos, por me mostrar o que é e como deve ser uma educação infantil pautada nos reais interesses e necessidades da criança. Pela paciência ao me orientar, por me mostrar quando não estava indo bem e por onde deveria prosseguir para melhorar, fazendo sempre com que eu buscasse mais e mais conhecer meu objeto de estudo. Agradeço por me permitir fazer algumas escolhas e por me incentivar a continuar batalhando e estudando. Obrigada Lenira!

Aos meus pais, que sempre se esforçaram para que eu carregasse comigo uma boa educação. A meu pai Roberto, por não medir esforços para atender a meus pedidos, por me auxiliar financeiramente, por se mostrar sempre disposto a me ajudar em tudo o que eu precisei durante todo o mestrado e durante toda a minha vida. A minha mãe Isabel, que sempre foi amorosa e dedicada, sempre cuidou de mim e dos meus irmãos e me deu seu apoio de MÃE!

Aos meus irmãos, por acreditarem que eu conseguiria e que conseguirei ainda mais. Ao meu irmão Willams, aquele que está comigo todos os dias, que mora comigo e me faz companhia quando bate a saudade de casa (no interior). A minha irmã Roberta, pelo incentivo e por me encher de coragem ao dizer que não tem dúvidas de que vou conseguir sempre mais.

Ao meu cunhado Henrique, por me socorrer com problemas relacionados ao computador e à câmera filmadora. Ao meu sobrinho Breno, pelo simples fato de ter sido meu melhor presente, por ser criança, e me fazer constantemente ver o quão maravilhoso é poder estar ao lado de crianças.

Agradeço a todos que fazem parte do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFAL) por me abrirem as portas para essa pesquisa e me permitirem estruturar um espaço para o desenvolvimento do estudo. Agradeço a diretora, coordenadora, psicóloga, estagiárias de psicologia, secretárias, professoras, porteiros, zeladores, e principalmente as

crianças, tanto as que participaram do estudo quanto as demais, que carinhosamente me receberam. Agradeço aos pais das crianças que foram sujeitos da pesquisa, por darem permissão para filmar seus filhos e para que estes participassem da investigação.

As companheiras de mestrado do grupo de estudos sobre a Educação Infantil: Patrícia, Carla, Cláudia, Rozana, Kátia e Maysa, que com muita união sempre nos ajudamos umas as outras, trocamos conhecimentos, angústias, anseios, dentre tantas outras coisas. Obrigada a todas vocês, e tenham a certeza de que poderão continuar contando comigo, afinal, estamos juntas pela Educação Infantil!

O meu agradecimento a todos os colegas de mestrado da turma de 2008, e me permito aqui citar alguns nomes: a minha amiga Marta, que me acompanha desde a graduação. Obrigada pelo incentivo desde a minha decisão por fazer a seleção do mestrado, que apesar da correria e dificuldade, você me disse: “Renata, faça, você consegue!”. As amigas Cyntya, Gláucia, Naila, ao amigo Eudes, que juntamente a Marta, que me proporcionaram tantos momentos de descontração, risadas, muitas risadas, viagens maravilhosas e, é claro, pelos momentos de estudo e troca de conhecimento sobre a educação.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/CEDU/UFAL), principalmente as secretárias, pela paciência ao me atender sempre que necessitava de algo.

A CAPES, pelo financiamento desta pesquisa. Sem este apoio seria muito difícil concluir o trabalho e obter todos os recursos.

A Telma Vitória, pelo incentivo que sempre me deu em conversas sobre minha dissertação.

A banca examinadora, composta pelas professoras Isabel Pedrosa, da UFPE e Cleide Jane Sá, professora da UFAL. Obrigada por tantas contribuições ao meu trabalho. Tenham a certeza que todos os ensinamentos no momento da defesa foram muito válidos e que continuarei na luta, estudando, pesquisando, crescendo em minha vida acadêmica e, desta forma, colaborando com a formação de educadores.

A todos os meus amigos e primos de Boca da Mata, que sempre me faziam sorrir e descontrair nos finais de semana, quando saíamos para relaxar, no interior ou em Maceió. O apoio de vocês, as risadas garantidas, as festinhas, praias, e até os momentos de não estar fazendo nada, apenas conversando, foram e continuam sendo muito importantes para mim. Agradeço a vocês também por serem compreensivos comigo nos momentos em que precisava estudar, por me ouvirem falar da minha pesquisa, do que eu ainda tinha para fazer, das minhas angústias, tenha sido pessoalmente, pelo telefone ou por MSN, muito obrigada!

Agradeço, enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta minha grande vitória.

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu digo,
Pois eu não falo por mal:
Os muitos adultos que me perdoem,
Mas infância é sensacional!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
Pra que ver por cima do muro,
Se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
Se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
Se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é terra o que vêem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
Há céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
Olhem seus próprios narizes:
Lá no seu tempo de infância,
Será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
Já fugiu de sua lembrança,
Fiquem sabendo o que eu quero:
Mais respeito, eu sou criança!

(Pedro Bandeira)

RESUMO

A presente pesquisa trata de um trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. O estudo investiga a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança e as implicações para a educação infantil. Apóia-se na teoria da psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon, em suas contribuições sobre o brincar, os elementos do desenvolvimento que lhe possibilitam, como o simulacro, a construção do espaço mental, a aptidão simbólica, a imitação e a representação, e que colaboram para o processo de diferenciação eu-outro. Parte da hipótese de que há relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico e apresenta evoluções de acordo com a faixa-etária. A pesquisa envolveu a observação sistemática de situações de brincadeira livre entre crianças em um espaço estruturado para a brincadeira em uma creche-escola da universidade. Para tal foram selecionados três grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos que se encontram no período do estágio do personalismo, proposto por Wallon, os quais foram compostos por 5 crianças da mesma idade, de ambos os sexos. No ambiente institucional utilizou-se do espaço da brinquedoteca, o qual foi estruturado a partir de áreas de interesse, tais como: casinha, brinquedos e blocos, leitura e fantasia e beleza. Foram realizadas seis sessões de videogravação de momentos de brincadeira livre de cada grupo nesta sala de áreas. Cada sessão teve duração média 20 a 25 minutos. Após terem sido realizadas as sessões de videogravação, foram recortados alguns episódios de interação que estivessem relacionados aos objetivos da pesquisa, os quais foram analisados segundo a perspectiva teórica adotada para este estudo. As análises indicam que há relação entre a brincadeira da criança e o processo de constituição da sua pessoa e que o brincar apresenta evoluções de acordo com a idade a partir dos elementos do desenvolvimento que lhe possibilitam.

Palavras chave: brincadeira – eu-psíquico – educação infantil

ABSTRACT

The present research project refers to a work of master dissertation developed in the Graduate Program in Education, Master in Brazilian education, of the Education Center of the Federal University of Alagoas. The study investigates the relationship between play and the process of constitution of the self in the child and the implications for early childhood education. It is based on the Henri Wallon's theory of psychogenesis of the whole person, in his contributions on the play, the development elements that enable the play, such as the simulacrum, the construction of mental space, symbolic function, imitation and representation, and which collaborate with the process of differentiation self-other. It starts from the hypothesis that there is a relationship between play and the process of constitution of the self and presents evolution according to the range-age. The research project involved systematic observation of situations of free play among children in a structured space for play in a early childhood education institution located in the university. To this observation three groups of children aged 3, 4 and 5 years that are in the stage of personalism, as proposed by Wallon, were selected. The groups were composed of 5 children of the same age and both sexes. In the institutional environment it was used a space arranged for play, which was structured around areas of interest such as: home, toys and blocks, reading and fantasy and beauty. Six sessions of play situations were video recording for each of these groups of children in the same playroom. Each session lasted about 20-25 minutes. Having been made the video recording the sessions were cut into a few episodes of interaction that were related to the research objectives, which were analyzed using a theoretical approach adopted for this study. The analysis indicate the existence of relationship between the child and the process of constitution of the person and that play presents evolutions according to the age of children in relation to the elements of development that enable the play.

Keywords: play - self – early childhood education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A TEORIA WALLONIANA DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA	21
1.1 As Etapas do Desenvolvimento Humano e o Papel do Meio na Constituição da Pessoa	23
1.1.1 Estágio Impulsivo-mocional	26
1.1.2 Estágio Sensório-motor e Projetivo	28
1.1.3 Estágio Personalista	31
1.2 O Brincar e a Constituição do Eu-psíquico da Criança	33
1.2.1 O Brincar na Perspectiva de Wallon	33
1.2.2 A Construção do Espaço Mental na Criança.....	37
1.2.3 Imitação e Representação	41
2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	48
2.1. Ambiente de Estudo – Caracterização da Instituição e Descrição do Ambiente de Pesquisa	48
2.2 Os Grupos Observados	51
2.3 Método de Observação e os Recursos Materiais Utilizados	54
2.4 Procedimento de Coleta de Dados	55
2.5 Procedimentos de Análise	56
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
3.1 Análises dos episódios das crianças dos três anos	59
3.2 Análises dos episódios das crianças dos quatro anos	92
3.3 Análises dos episódios das crianças dos cinco anos	116
4: CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

Entender a brincadeira da criança é indispensável a pais, educadores e pesquisadores da área da educação. Esta necessidade se faz de extrema relevância pelo fato do brincar permitir à criança se envolver em um mundo de ficção que lhe possibilitará construir e compartilhar significados com seus parceiros da brincadeira.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009),

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

O brincar também possibilita à criança reconhecer os papéis sociais, o mundo do qual faz parte, reconhecer-se como ser diferente do outro à medida que interage com este outro, imita papéis e experimenta o lugar do outro. Desta forma, é um tema que merece ser estudado e receber a devida importância, especialmente dentro do espaço institucional de educação infantil.

Ainda conforme as DCNEI (idem, p. 7)

Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Compreende-se, portanto que a brincadeira está associada à aprendizagem da criança, ao seu desenvolvimento, entretanto, a uma aprendizagem espontânea, a partir da qual esta constrói seu conhecimento sobre o mundo através das interações com o meio humano e com os objetos. Além dos documentos oficiais, a literatura tem nos revelado que o brincar deve estar associado à proposta pedagógica da educação infantil por, entre tantos outros motivos, ter sua importância para o desenvolvimento psicológico da criança, por possibilitar à esta se

constituir como indivíduo com um tipo de organização e funcionamento psicológico que lhes são próprios (COELHO E PEDROSA, 1995; CARVALHO e PEDROSA 2002).

Esta atividade da criança se faz de maneira organizada e estruturada, o que demonstra que a mesma não é uma atividade de pura recreação, de simples passatempo. Durante as situações de brincadeira livre, a criança decide quanto ao tipo de brincadeira, o papel assumido, os materiais, o local, cria regras que se modificam no desenrolar da brincadeira, cria um contexto imaginário do qual pode sair e retornar a ele quando bem entender.

Enquanto estudante do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, sem contato com a área da educação infantil¹, mas por já possuir interesse pela mesma, resolvi, em parceria com uma colega, realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o lúdico na aprendizagem da criança. Até este momento compactuava da idéia de que a atividade lúdica deveria existir prioritariamente enquanto ferramenta para facilitar a aquisição de conteúdos pelas crianças. Com base em estudos orientados para o TCC e do conhecimento da literatura que valoriza o brincar como uma finalidade em si mesmo, é que vislumbramos outras possibilidades para a brincadeira. A partir de então resolvemos pesquisar sobre o lugar da brincadeira na educação infantil, trabalho que teve a orientação da Professora Doutora Lenira Haddad. Para tanto, realizamos um estudo em três instituições de educação infantil com o propósito de reconhecer como e se a brincadeira livre vinha sendo privilegiada nestes espaços. Foi apenas a partir desta pesquisa (VILELA e MAYNART, 2008), que tomei conhecimento da literatura que trazia a proposta da brincadeira livre dentro do contexto da educação infantil.

Tendo como principal referencial o teórico francês do campo da sociologia Gilles Brougère (1998a e b) que discute a relação entre jogo e educação como forma legítima de ação pedagógica nos contextos de educação infantil e que define critérios para distinguir a brincadeira das demais atividades lúdicas da criança. A nossa pesquisa buscou, com base nisso, compreender se e como os jogos e as brincadeiras infantis vinham sendo contemplados nas creches e pré-escolas públicas de educação infantil de instituições de Alagoas².

Ao trazer a possibilidade de inserção do jogo na educação, Brougère deixa claro que esse interesse educativo só pode estar presente se as características do jogo, propostas em cinco critérios forem mantidas. Apoiando-se em estudos realizados por pesquisadores como

¹ Enquanto aluna de graduação regularmente matriculada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, frequentei o curso antes da reforma curricular em que o curso de Pedagogia passa a ser em regime semestral, contemplando disciplinas específicas para a educação infantil e estas passam a ser obrigatórias.

² Ver Vilela e Maynart, 2008.

Krasnor e Pepler, Rubin, Fein e Vandenberg, Brougère apresenta cinco critérios que distinguem a atividade de brincar das demais atividades lúdicas da criança.

O primeiro deles é a *metacomunicação*, ou seja, a presença de um grau secundário de linguagem, sobre o qual, apoiado em Bateson, afirma que é uma comunicação específica do jogo. Para que haja jogo é preciso que os parceiros entrem em acordo sobre as modalidades de sua comunicação e indiquem que se trata de um jogo. Como exemplo, o simples gesto de estender um brinquedo pode servir de metacomunicação suficiente para se instalar o jogo, é o que permite distinguir situações “de verdade” daquela que é jogo. Para se fazer esta comunicação é necessário haver acordo e compreensão de certos sinais.

Outro critério, baseado em Erving Goffman, é o das *regras* construídas durante a situação de brincadeira. Entre as regras e premissas do jogo, Brougère enfatiza que provavelmente há sinais para indicar o início e o fim do jogo, nesse caso resgata-se o critério da metacomunicação. No jogo simbólico, as regras não preexistem ao jogo, mas são criadas à medida do desenvolvimento deste. Para que a situação da brincadeira se crie, é necessário que haja *decisões* a serem tomadas por parte dos jogadores. Esse é mais um critério de diferenciação da brincadeira das demais atividades infantis. Esta decisão consiste em resolver entrar no jogo, em organizá-lo de acordo com o rumo que a brincadeira irá seguir. Nesse critério está presente a livre-escolha. Remete ao fato de que não existe brincadeira se ela não for totalmente livre para fornecer àqueles que brincam a possibilidade de escolherem participar ou não da mesma. Implica duas possibilidades: que o jogador decide jogar e que o jogo pode ser considerado continuidade de decisões sobre personagens, ações e falas, ou seja, um processo de tomada de decisões.

No critério da *Incerteza*, admite-se que quando se brinca não se sabe como irá terminar a brincadeira, se logo de início se sabe o resultado final, perde o sentido de brincadeira. Também não se sabe a direção que esta irá tomar quando as crianças se iniciam no jogo, os papéis que representarão, as falas, as ações, enfim, todas as suas atitudes. É no processo de desenvolvimento da brincadeira que novos significados são atribuídos.

Por último, refere-se ao critério da *frivolidade e flexibilidade* do jogo. Esse critério apóia-se em Bruner, que afirma que o jogo é uma atividade que fornece a ocasião de experimentar combinações de condutas que, sob pressões funcionais não existiriam.

Brougère (op. cit) propõe esses cinco critérios na análise da brincadeira porque rompem com a visão romântica de que a brincadeira dá conta de tudo e afirma ser importante distinguir o que é específico da brincadeira do que não é. A partir destes critérios foi possível

compreender as características da brincadeira livre infantil e ir a campo para observá-la sem o pensamento inicial de associar o jogo a aprendizagem de conteúdos.

A coleta de dados foi realizada no período de julho a outubro de 2007. Foram realizadas ao todo oito sessões de observação de crianças de 2 aos 6 anos em situações de atividades dirigidas e livres no ambiente institucional. As questões que nortearam a pesquisa voltaram-se ao interesse em compreender até que ponto as creches e instituições destinadas à educação infantil estavam permitindo à criança brincar de acordo com suas próprias estratégias; se existiam momentos de brincadeira em sala previstos no planejamento pedagógico dos professores, ou se estes momentos só ocorriam no recreio ou fora da instituição.

Constatamos que o brincar estava presente na educação infantil, mas não como uma ação intencional por parte das professoras. Percebemos que, a despeito da intenção destas, a brincadeira permeava todas as ações da criança e se desenvolvia sempre que as condições permitiam, seja em situações mais estruturadas em sala, seja em situações mais livres, nos horários de recreação. Porém, por desconhecerem suas dimensões, as professoras não consideravam estas ações como relevantes para a construção da cultura lúdica da criança e para o seu desenvolvimento, e, conseqüentemente, não incluíam a brincadeira como ação pedagógica intencional nas atividades cotidianas. Por não reconhecerem as características das brincadeiras, as professoras muitas vezes acabaram inibindo sua presença, encurtando ou coibindo as iniciativas das crianças.

A realização desta pesquisa ampliou minha visão e compreensão sobre o brincar, que passou a ocupar uma dimensão muito maior que o senso comum me permitia. Compreendi que a brincadeira é uma atividade intrínseca da criança e, sendo assim, que esta tende a brincar insistentemente, independente da tentativa do adulto de suprimi-la. Possibilitou-me reconhecê-la como um dos recursos de ação/interação do ser humano sobre seu meio; a forma que a criança encontra para agir sobre sua realidade, compreender o meio social no qual está inserida. Compreendi também que a brincadeira é uma atividade que envolve aspectos cognitivos, afetivos, corporais e sociais e ao brincar a criança está em constante aprendizagem. Quanto mais esta brinca, mais rico será o seu repertório de brincadeiras e mais complexas estas se tornam.

Desta forma, foi possível contrapor à ideia de que a brincadeira limita-se a gastos de energia, recreação, ou instrumento de aprendizagem de conteúdos programáticos. O brincar é uma atividade organizada pela criança, possui um fim em si mesmo e precisa ser reconhecido

e incorporado nas ações pedagógicas das instituições destinadas à educação da criança pequena.

Após esta pesquisa de TCC, tendo sido aprovada na seleção do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas em 2008, já havia estabelecido continuar investigando a brincadeira infantil em espaço institucional. No entanto, esta pesquisa me levaria para outros rumos a partir da disciplina “*A teoria da pessoa de Henri Wallon e as implicações para a prática pedagógica*”³, ministrada pela Professora Doutora Lenira Haddad, através da qual tive a oportunidade de ter contato com a teoria acerca da psicogênese da pessoa completa, de Henri Wallon.

Este vem a acrescentar outras dimensões à brincadeira até então não percebidas por mim, como por exemplo, que a brincadeira é a atividade preponderante da criança na idade correspondente à educação infantil, que deve fazer parte da vida desta e colabora com o processo de construção da sua pessoa. Que durante a brincadeira, a criança tende a superar conflitos que são constitutivos da sua pessoa, imita papéis, utiliza-se do simulacro, utiliza de estratégias de negociação, elabora mentalmente situações de brincadeira no seu espaço imaginário que vem se constituindo, entre outras ações que lhes são possíveis devido à aptidão simbólica.

Na presente pesquisa, busca-se ir além da compreensão já adquirida de que o brincar está presente na educação infantil, porém as professoras não o incluem como ação pedagógica. Procura-se aprofundar a concepção sobre a brincadeira, mais especificamente sobre a brincadeira de faz-de-conta e sua relação com o processo de constituição da pessoa da criança. Objetiva-se entender como se manifestam, em crianças de diferentes idades, que brincam num mesmo espaço, com os mesmos brinquedos, as dimensões do desenvolvimento que lhe possibilitam, como: o simulacro, a imitação, a aptidão simbólica, a representação, espaço mental e de que forma se manifestam.

Wallon elaborou sua teoria acerca da psicogênese da pessoa se reportando para o psiquismo humano ao voltar sua atenção para a criança, investigando-a nos vários campos do seu desenvolvimento e nos diversos momentos de sua evolução mental. As etapas pelas quais passa a criança para atingir a consciência de si mesma são exercícios importantes ao reconhecimento da sua pessoa, pois lhe possibilita uma evolução mental. Desta forma, o que motivou a escolha do tema de pesquisa de dissertação do mestrado foi perceber, a partir de tal teoria, a relação entre brincadeira de faz-de-conta e a constituição da pessoa da criança.

³ Disciplina ofertada no Mestrado em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Por essa razão, enveredou-se por uma pesquisa que mantém a temática da brincadeira, porém, agora sob uma perspectiva mais alargada. Esta pesquisa procura responder às seguintes questões norteadoras: (i) qual a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança e (ii) quais as implicações para a educação infantil?

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança numa perspectiva walloniana e as implicações para a educação infantil. O estudo procura atender aos seguintes objetivos específicos:

- compreender o processo de constituição do eu-psíquico na criança na perspectiva dos estágios de desenvolvimento propostos por Wallon;
- compreender o conceito de brincar para Wallon e os elementos do desenvolvimento que possibilitam a brincadeira, tais como: o simulacro, a imitação, a aptidão simbólica, a representação e o espaço mental;
- entender em que se diferenciam as brincadeiras de grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos em um ambiente planejado para o brincar e como esses elementos, citados acima, se apresentam e se relacionam entre si.

O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa teórica e de campo. A pesquisa teórica buscou os estágios de desenvolvimento da pessoa, bem como conceito de brincar para Wallon e reconhecer os elementos do desenvolvimento condicionantes da brincadeira. Com relação à pesquisa de campo, busca-se: compreender em que se diferenciam as brincadeiras de grupos de crianças de 3, 4 e 5 anos em um ambiente planejado para o brincar com os mesmos objetos para os três grupos e como esses elementos do desenvolvimento se apresentam e se relacionam entre si.

A coleta de dados compreendeu um período de cinco semanas de familiarização com as crianças e com a rotina da instituição, que abrangeu o período de março a abril de 2009. A coleta propriamente dita ocorreu neste mesmo ano letivo, nos meses de maio e junho, na creche de uma universidade. Ao todo, foram realizadas 6 sessões de videogravação de cada grupo etário, totalizando 18 sessões de videogravação, tendo cada sessão duração média de 20 a 25 minutos. Destas sessões, foram selecionados pela pesquisadora alguns episódios de interação que trazem cenas consideradas relevantes aos objetivos da pesquisa. Cada um dos

episódios recebeu um nome para caracterizá-los e foram analisados conforme o referencial adotado.

Optou-se pela coleta de dados em ambiente especialmente planejado para a brincadeira, aproveitando-se da existência de uma brinquedoteca que estava desativada. Assim, foi criada uma sala ambiente com áreas que estimulam o faz-de-conta, tais como área da casinha, dos brinquedos e dos blocos, da fantasia e da beleza e área da leitura. Em cada área foram dispostos materiais relacionados às mesmas⁴.

Este trabalho está estruturado de forma a possibilitar uma soma de conhecimentos necessários para alcançar os objetivos preconizados e está dividido em 4 capítulos. No primeiro capítulo, discorre-se sobre a teoria walloniana, sobre os estágios de desenvolvimento da criança propostos por este teórico como relevantes à tomada de consciência de si pela criança, tendo sido realizado, portanto, uma síntese dos estágios aqui apresentados e do processo de constituição do eu-psíquico da criança. No mesmo, é dada relevância à contribuição de Wallon sobre o brincar e sobre os elementos do desenvolvimento que lhe possibilitam.

O segundo capítulo traz os encaminhamentos metodológicos utilizados para a pesquisa de campo, a descrição do ambiente de estudo, dos grupos observados, o método de observação e os recursos materiais utilizados, os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados. O terceiro apresenta os resultados e as discussões a partir da descrição das situações observadas, da análise dos dados e dos resultados obtidos. O quarto e último tece as considerações finais.

A relevância deste trabalho está em contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a brincadeira e sua contribuição ao processo de constituição da pessoa da criança, como um meio para que professores, pais e pesquisadores compreendam a importância do brincar e as dimensões do desenvolvimento que possibilitam esta atividade da criança. Neste trabalho, a opção pela teoria da pessoa de Henri Wallon se deu por considerá-la, entre as teorias do desenvolvimento humano, a mais completa, que leva em consideração fatores de ordem biológica e social, mostrando uma visão integrada da pessoa, em seus aspectos motor, cognitivo e afetivo, contribuindo para a compreensão do ser humano em sua totalidade.

Compreender o brincar no sentido walloniano se faz aqui relevante, de forma que ao compreender esta atividade como preponderante da criança em idade pré-escolar, torna-se

⁴ O detalhamento dos materiais que continham em cada espaço se encontra no capítulo que discorre sobre a metodologia, mais especificamente no item 2.1, que descreve o ambiente da brinquedoteca e os recursos materiais utilizados na pesquisa.

possível reconhecer as contribuições da brincadeira em busca das implicações para o processo de constituição da personalidade da criança.

CAPÍTULO 1

A TEORIA WALLONIANA DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA

Para se compreender a teoria de Wallon e entender a grandeza e a amplitude de suas contribuições, faz-se relevante conhecer, ainda que brevemente, um pouco da sua vida acadêmica e os fundamentos epistemológicos e metodológicos que ancoram seus estudos.

Henri Wallon, teórico da psicologia, nasceu na França em 1879, onde viveu por toda a sua vida, vindo a falecer em 1962. Antes de chegar à psicologia, formou-se em filosofia e medicina, aproximando seus estudos com a área da educação. Paralelamente à atuação como médico, interessou-se pela psicologia da criança participando do debate educacional da época.

Critica em suas obras a psicologia da introspecção que via o psiquismo como independente do mundo material. Foi também contrário ao positivismo, opondo-se aos adeptos desta concepção. No âmbito dos seus estudos, enveredou-se pelo materialismo dialético, que segundo o autor, ao coordenar pontos de vista apresentados sob forma exclusiva e absoluta pelas diferentes doutrinas filosóficas, é a única abordagem que permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade. Este referencial, o materialismo dialético, busca a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admite a contradição como sendo constitutiva do sujeito e do objeto, por isso, se faz relevante para o estudo da psicologia. Desta forma, o materialismo dialético se propõe como uma perspectiva filosófica capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações.

De acordo com o teórico (apud GALVÃO, 2008, p. 30), “decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido de que elas devem se resolver e que até então são elementos de explicação, pois que o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas”. É devido a essa adequação às características do seu objeto de estudo que Wallon adota o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico da sua teoria da psicogênese da pessoa, que é uma psicologia dialética.

Em seus estudos, reporta-se à gênese e desenvolvimento do psiquismo humano, voltando sua atenção para a criança nos vários campos do seu desenvolvimento e nos diversos momentos da sua evolução psíquica que, de acordo com o teórico, organiza-se em contato com o outro. Wallon não vê o estudo da criança como um mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira de contribuir para a educação, por isso a preocupação pedagógica sempre esteve presente nos seus escritos.

Nesta busca para compreender o psiquismo humano, voltou-se para o estudo da criança, pois, através dela, “torna-se possível o acesso à gênese dos processos psíquicos do ser humano” (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 11). A partir de uma perspectiva abrangente e global, investiga a criança em diferentes momentos de sua evolução mental, tendo como foco o desenvolvimento dos seus campos afetivo, cognitivo e motor, fazendo, pois, uma relação nas diferentes etapas pelas quais a criança passa, entre cada um desses campos e suas implicações no processo de constituição do seu eu-psíquico. Desta forma, propõe um estudo contextualizado das condutas da criança, opondo-se a um estudo fragmentado da pessoa.

Seus estudos encontram fundamentação na psicologia genética, que “é a psicologia que define o psiquismo na sua formação e nas suas transformações” (WALLON, 1975a, p. 53). Ao estudar a gênese dos processos psíquicos, ou seja, a transformação da criança em adulto, a análise genética constitui-se para Wallon, no método de uma psicologia geral, concebida como conhecimento do adulto através da criança.

De acordo com o teórico, a psicologia genética não é um método particular para estudar os fatos psicológicos, ao contrário, “deve socorrer-se das disciplinas e dos métodos mais diversos” (idem, p. 71), sem, contudo, perder a unidade e a sua autonomia. Visa três níveis de estudo: o mundo vivo, a espécie humana e o indivíduo. Por este motivo, recorre à anatomia comparada e à ecologia, à antropologia, à lingüística, à história dos costumes e das religiões, às observações sobre o crescimento somático e psíquico da criança.

A psicologia genética é também um meio original de análise, pois não se prende a conjuntos já constituídos. É para Wallon um procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica. “Parte do mais simples, ou seja, daquilo que precede, daquilo que está primeiro na série cronológica das transformações, e é nessa sucessão que procura a significação funcional das formas mais diferenciadas ou mais complicadas” (idem, p. 72).

Wallon se recusa a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do seu conjunto. Dessa forma, propõe o estudo integrado do desenvolvimento que engloba os vários campos funcionais nos quais se distribuem a atividade da criança, cognitivo, motor e afetivo. Ao conceber o desenvolvimento do homem como sendo “geneticamente social”, à medida que este é um processo de dependência das condições concretas em que ocorre, propôs o estudo da criança contextualizada, nas suas relações com o meio. Sendo assim, nessa perspectiva, o projeto teórico de Wallon é a psicogênese da pessoa completa.

Além da análise genética, a teoria de Wallon também encontra aporte na análise comparativa. Neurologia, psicopatologia, antropologia e a psicologia animal são campos de

comparação privilegiados por Wallon para a compreensão do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, o teórico acompanhou os estudos de Pavlov e outros estudiosos da neurologia, defendendo a idéia da plasticidade do sistema nervoso. Acreditava que “os distúrbios patológicos deixam mais evidentes processos também presentes no indivíduo normal, no qual são mais dificilmente apreendidos devido ao ritmo acelerado em que ocorre o desenvolvimento e a maior quantidade de funções em atividade” (GALVÃO, 2008, p. 33). Na antropologia sempre recorre aos estudos de Levy-Bruhl, de quem foi aluno. Contesta, porém a visão do antropólogo de atribuir uma irracionalidade às sociedades primitivas aproximando-a à mentalidade da criança, em oposição às sociedades atuais a que ele atribui o primado da razão. Recorreu com frequência à psicologia animal, beneficiando-se especialmente das experiências de Kohler com chimpanzés, para fundamentar seus postulados sobre a linguagem e a função simbólica.

Para Wallon, a formação da vida psíquica da criança organiza-se através do contato com o outro. Desta forma, é no seio do mundo humano e na relação com as pessoas que a criança toma consciência de si. “A sociabilidade sincrética que a criança manifesta e que constitui uma espécie de osmose afetiva com o envolvente, diferencia-se progressivamente, levando à distinção entre si e os outros” (TRAN THONG, 1987, p. 164).

1.1 As etapas do desenvolvimento humano e o papel do meio na constituição da pessoa

De acordo com Tran Thong (1987, p. 170), a noção de estágio em Wallon está intimamente ligada à sua concepção de conjunto da psicologia, na qual a perspectiva genética é fundamental. Os estágios propostos por Wallon, embora não sistematizados por este, encontram-se implícitos por toda a sua obra dedicada ao estudo da criança. No artigo intitulado: *As grandes etapas do desenvolvimento da criança*, traduzido por Galvão (2008) em sua obra *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*, o teórico tratou destes estágios de maneira mais sistematizada. Além deste capítulo dedicado aos estágios de desenvolvimento,

[...] foi na sua comunicação ao Simpósio que a Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa consagrou, em 1955 em Genebra, ao problema dos estágios que Wallon expôs de modo sucinto, mas completo o seu sistema de estágios, a que chama “as

etapas da personalidade da criança” [...]” (TRAN THONG, 1987, p. 170).

O teórico compreende, depois do estágio intra-uterino, cinco estágios: estágio impulsivo-emocional, estágio sensorio-motor e projetivo, estágio do personalismo, estágio categorial e estágio da puberdade e da adolescência. De acordo com Tran Thong (idem, p. 171), diferentemente dos estágios desenvolvidos por Piaget, que possuem uma linearidade, no sistema de estágios de Wallon, o desenvolvimento da criança “aparece descontínuo, cheio de contradições e de conflitos, resultando da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento total, metamorfoses, mutações”.

A teoria de Wallon guia para duas ordens de fatores que constituem as condições que emergem as atividades de cada estágio: fatores orgânicos e fatores sociais, tendo ambos extrema relevância no desenvolvimento da pessoa, agindo em conjunto e não isoladamente. Os fatores orgânicos são os responsáveis pela sequência que se verifica entre os estágios; no entanto, não garantem uma homogeneidade no seu tempo de duração. Seus efeitos podem ser transformados pelas circunstâncias sociais nas quais se encontram inseridas a existência individual. “Por isso a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência” (GALVÃO, 2008, p. 40).

O biológico é fator determinante nos primeiros estágios; todavia, cede espaço de determinação ao social, que se torna muito mais decisivo na aquisição de condutas psicológicas superiores. O conceito de meio é fundamental na teoria estudada. Na mesma, a pessoa constitui-se a partir da integração de seu organismo com o meio, estando o social sobreposto ao natural. As ações das pessoas são complementares às do meio, da mesma forma que são determinadas pelo papel e lugar que ocupa no grupo social. Portanto, a pessoa está intimamente integrada ao meio social do qual é parte constitutiva e no qual também se constitui.

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa [a criança] são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também. (Wallon, 1975a, p. 20).

Nesse âmbito, é relevante compreender que a constituição da pessoa se dá concomitantemente às suas condições de existência. O meio social e a cultura compõem as condições e as possibilidades de desenvolvimento para o organismo.

Tendo feito referência à importância do meio no desenvolvimento da criança durante a passagem pelos estágios de desenvolvimento, ressalta-se aqui que, para Wallon, a passagem de um estágio a outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Durante seu desenvolvimento, a criança passa por conflitos e crises. Conflitos de origem exógena, quando resultam de desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura e de origem endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Wallon vê estes últimos como propulsores do desenvolvimento.

Durante as fases em que a criança passa no seu desenvolvimento como forma de adquirir uma consciência de si, “Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento” (Wallon, 2007b, p. 29). É caracterizado por uma atividade preponderante, a qual será substituída por outra no estágio seguinte. Cada estágio é, então, a preparação indispensável para o aparecimento das etapas seguintes. Neste sentido, são essas atividades que possibilitarão à criança, ao longo do seu desenvolvimento, se diferenciar do outro, tomar consciência daquilo que pertence a si e do que pertence ao outro, como forma de se individualizar.

Para Wallon, os estágios e sua sucessão estão ligados aos fatores e leis do desenvolvimento que definem tanto a natureza e a sua significação, como os mecanismos e as modalidades da sua sucessão e do seu encadeamento. A lei da alternância funcional indica direções opostas na atividade das funções e dos conjuntos funcionais. Essas direções são: centrípeta (de absorção e assimilação), orientada para edificação cada vez maior do próprio sujeito, e centrífuga (de desgaste e adaptação objetiva), orientada para o estabelecimento das suas relações com o exterior. Manifestam-se alternadamente ao longo do desenvolvimento da criança, construindo o ciclo da atividade funcional em duas fases contrastadas e complementares. Cada estágio começa por uma alteração de fase que afeta a orientação do conjunto do comportamento. Os estágios impulsivo-emocional, do personalismo e da adolescência apresentam direção centrípeta, voltada para o conhecimento de si, e os estágios sensório-motor e projetivo e categorial caracterizam uma orientação centrífuga, voltada para o conhecimento do mundo exterior.

A lei de sucessão de preponderância funcional está relacionada à ordem da maturação sucessiva das funções. Assim, a função motora aparece mais cedo, a do conhecimento

intelectual é bastante tardia e a construção da pessoa exige a realização do conjunto das outras etapas funcionais. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança é sucessivamente dominada pela função que está emergindo e se revelando. O comportamento típico preponderante que caracteriza cada estágio é determinado pelas possibilidades internas da criança e pelas condições exteriores da sua existência.

A lei da integração funcional é a que preside a lei da organização das funções sucessivamente preponderantes. Esta lei indica que os primeiros estágios são conjuntos mais simples, dotados de atividades mais primitivas, que se integram aos conjuntos mais complexos dos estágios seguintes, conforme o amadurecimento do sistema nervoso e as possibilidades do meio ambiente.

Com base no exposto acima, apresenta-se na seção seguinte uma breve caracterização dos primeiros estágios propostos por Wallon e sua relação com o processo de constituição do eu-psíquico da criança em que o meio, a cultura são fatores de extrema relevância e vão estar sempre influenciando o desenvolvimento da criança durante a passagem por estes estágios.

1.1.1 Estágio Impulsivo-emocional

Compreende o período do nascimento até aproximadamente a idade de um ano. Este estágio apresenta-se dividido em dois momentos: o da impulsividade motora (0 a 3 meses) e o emocional (3 a 12 meses). Na etapa inicial da vida da criança, suas atividades são pré-conscientes ou impulsivas e se voltam para a satisfação das suas necessidades fisiológicas e orgânicas que dependem do meio humano para serem atendidas, portanto, a criança inicia sua vida imersa no mundo social.

Após o estágio da vida uterina, o nascimento marca o começo de uma nova etapa em que a criança exige a assistência do meio ambiente, e particularmente, da mãe ou responsável. Como a satisfação das suas necessidades não é mais automática, a criança conhecerá agora “sofrimentos de espera ou da privação, que se traduzirão exteriormente por espasmos, crispações e gritos” (WALLON, 1975a, p. 133). Nesta fase, seus gestos têm algo de explosivo e ainda são desorientados, assemelhando-se a crises motoras. O movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e a traduz até o momento em que aparece a palavra. O que provoca esses movimentos não intencionais, de acordo com o teórico em estudo, são as sensações de fome, dor, que a criança sente.

O bebê é um ser cujas reações precisam ser completadas, compensadas, interpretadas. Logo, as atitudes da criança passam para o plano da expressão, da compreensão e das relações individuais. A criança aprende aos poucos a contagiar o adulto com sorrisos e sinais de contentamento, com isso cria laços afetivos com aqueles que lhe rodeiam. O efeito obtido através de suas ações torna-se cada vez mais intencional, carregado de manifestação afetiva. Agora “os seus gestos, a sua atitude, a sua fisionomia e a sua voz entram também no domínio da expressão, que deste modo tem uma ação dupla, eferente quando traduz os desejos da criança, aferente quanto à disposição que estes desejos encontram ou provocam no outros” (idem, p. 154).

Esta segunda fase do primeiro estágio é chamada de emocional. É a emoção, antes da aquisição da linguagem, o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer relação com o mundo humano. É um período de sincretismo subjetivo, de uma verdadeira simbiose afetiva. Segundo Wallon, a emoção, ao mesmo tempo em que é a exteriorização da afetividade, é um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio. As manifestações expressivas da criança passam a ser graduadas de tal maneira que todas as formas de emoção podem ser discriminadas. A emoção, apesar de estabelecer uma primeira forma de relação desta com o envolvente, também produz uma osmose onde a personalidade da criança continua mergulhada. Conforme ainda Wallon (1975d, p. 154), “a emoção leva às impulsões coletivas, à fusão das consciências individuais numa única alma comum e confusa”. Corresponde a um estado psíquico mais primitivo que a tomada de consciência pela qual a criança afirma sua autonomia. A emoção é condição de uma vida psíquica ainda mal diferenciada, sendo assim, tudo que chega à consciência da criança

[...] fica confundido nela ou pelo menos as delimitações que se podem fazer nela não são primeiro as do eu e dos outros, as do ato pessoal e do seu objeto exterior. A união da situação ou do ambiente e do sujeito começa por ser global e indiscernível (idem, p. 155).

Na fase emocional, a criança começa a se entregar a uma série de atividades repetitivas que irão lhe proporcionar aprendizagens importantes. Estas atividades são denominadas de atividades circulares, que são movimentos inicialmente casuais, mas que são repetidos pela criança intencionalmente, o que acaba por levá-la a investigar a conexão entre seus movimentos e seus efeitos.

A criança não conseguirá distinguir a sua pessoa daquilo que pertence ao outro senão através de uma série de exercícios e de jogos que provocam nela manifestações de espera, de

surpresa, de alegria. Entre essas atividades, está a atividade de investigação e de exploração do mundo dos objetos, que vai tornar-se atividade preponderante do estágio seguinte.

1.1.2 Estágio Sensório-motor e Projetivo

Este estágio, ao contrário do anterior, está predominantemente voltado para o conhecimento do mundo exterior e compreende as idades de 1 a 3 anos, aproximadamente. Apresenta duas fases: sensório-motora, que dará lugar a um período de desenvolvimento de atividades de exploração e investigação do mundo externo e a projetiva, a que se dedica a ideação.

Como atividades preponderantes deste estágio estão as atividades de investigação e de exploração, assim como os jogos de alternância, de esconder e aparecer, de encher e esvaziar que permitem um reconhecimento das partes do corpo e dos objetos. Nos jogos de alternância, a criança é, ao mesmo tempo, autor e objeto de um mesmo gesto. Procurará se esconder e se mostrar alternadamente, esconder a pessoa do seu interlocutor e desmascará-la, ou seja, ora será aquele que se esconde, ora aquele que descobre. É por meio dessa mudança de papel em relação aos outros que “a criança consegue conhecer o desdobramento a realizar entre quem atua e quem suporta” (WALLON, 1975d, p. 155). Contudo, ainda não se trata da afirmação do eu, pois embora um se destaque do outro, os dois mantêm uma espécie de equivalência essencial nos gestos e impressões. De acordo com o autor, “o eu não tomou ainda em relação ao outro esta espécie de estabilidade e de persistência que lhe parece indispensável à consciência de si e constitutivo da pessoa” (idem, p. 155-156). Aqui, o pensamento da criança se caracteriza ainda por ser global, sincrético, indiferenciado, em que há uma fusão de todos os detalhes ou de todas as qualidades umas nas outras. Para Wallon, o sincretismo é a principal característica do pensamento infantil, onde o sujeito e o objeto estão misturados, ou seja, o pensamento sincrético é aquele em que a criança não pode ainda delimitar sua própria personalidade e nem se apropriar das categorias usuais tais como elas são distribuídas e experimentadas.

A criança adquire neste estágio a linguagem e a marcha, o que lhe proporciona uma maior independência para conhecer e explorar, sendo estas condições o que lhe possibilita se inserir num mundo novo, o mundo dos símbolos. Com esta nova aquisição, sua sociabilidade se amplia rapidamente. Ao andar, a criança pode interagir mais com o ambiente que a cerca, além disso, a aquisição da linguagem lhe possibilita nomear objetos e pessoas e diferenciá-los. As atividades circulares, que são iniciadas ao final do estágio anterior, vão ser a atividade

preponderante da criança nesta fase de exploração do meio externo e das partes do seu corpo. Nesta fase, a atividade circular é um meio para exercitar os movimentos e as sensibilidades, organizando os diferentes campos sensoriais que vão proporcionar possibilidade de exploração e de progressos na constituição da linguagem, na percepção e na manipulação.

Assim, diante das atividades circulares, a criança identifica e reconhece o próprio corpo, suas partes e atividades, que darão origem à consciência corporal, necessária a uma futura consciência psíquica. Esta consciência corporal é adquirida no referido estágio através da interação com os objetos e com o seu próprio corpo, nas diversas atitudes da criança de reconhecer as partes do seu corpo, como tocar na orelha, nos pés, segurar uma mão com a outra. Ao estabelecer relações entre seus movimentos e suas sensações, experimenta a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao meio exterior e o que faz parte do seu próprio corpo.

Num momento posterior, a criança integra o corpo das sensações ao corpo visual “isto é, à junção do corpo tal como sentido pelo próprio sujeito à sua imagem tal como vista pelos outros” (GALVÃO, 2008, p. 51). Este processo pode ser acompanhado pelas reações da criança frente ao espelho, em que esta leva certo tempo para reconhecer a imagem projetada como sendo a sua imagem refletida. Nesta fase também aparecem os diálogos consigo mesma, nos quais, segundo Wallon (2007e, p. 184), “a criança conversa consigo mesma, agradece a si mesma, repete para si as instruções dadas por outro, se dá bronca. [...] Assume sucessivamente o lugar dos diferentes personagens de um diálogo consigo mesma”.

Na fase projetiva, conforme o próprio nome, o ato mental se produz em ato motor, ou seja, a criança se exprime tanto pelos gestos, como pelas palavras, em que parece querer representar por gestos o seu pensamento como que para assim lhes conferir uma espécie de presença. O movimento, que até então estava ligado ou às influências subjetivas ou à percepção de objetivos exteriores,

[...] vai tornar-se o acompanhamento de representações mentais, servir-lhe de suporte dinâmico ou descritivo; vai ser o momento de as impor à consciência ainda completamente dominada pelas impressões do momento e mais ou menos fechada ao jogo das associações” (WALLON, 1975c, p. 80).

Neste momento, a criança “utilizará mesmo, por vezes, simulacros em apoio a sua narrativa” (idem, p. 80). O simulacro, que tem sua origem nesta fase, tem lugar preponderante nos jogos de ficção realizados pela criança. Caracteriza-se por ser o ato sem a presença do

objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro. “O ato já não é senão a representação de si mesmo, mas constitui uma representação. Ou melhor, ainda idêntico aos movimentos que representa, confunde nele três etapas: o real, a imagem e os signos através dos quais se pode exprimir a imagem” (TRAN THONG, 1987, p.198).

O simulacro, assim como a imitação, preludia a representação e caracteriza-se pelo pensamento apoiado em gestos. O gesto é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo, ou seja, através dos gestos a criança simula uma situação de utilização do objeto sem tê-lo presente. Como o pensamento da criança ainda está no seu início, necessita do auxílio destes gestos para se exteriorizar, desta forma, ela se utiliza deles para expressar seu pensamento. O gesto, portanto, precede a palavra.

Outra atividade que ganha muita importância para a criança nesta altura do seu desenvolvimento é a imitação. O que caracteriza a imitação, segundo Wallon, é a indução do ato por um modelo exterior, por isso,

[...] implica a percepção de uma situação, a estruturação dos elementos sensoriais num conjunto e a reconstituição desse conjunto. Essa reconstituição não é uma reprodução imediata e literal, mas habitualmente, apenas aparece depois dum período de incubação, de elaboração sensório-motora, que pode durar horas, dias ou semanas (idem, p. 195).

A imitação deve ser distinguida, pois, de reações similares. Na perspectiva do teórico em estudo, não aparece antes da segunda metade do segundo ano e requer uma seleção de gestos que copiam modelos necessitando, para isso, de invenção e percepção. Sob a ótica de Wallon, a imitação apresenta níveis diferentes, tendo cada um o seu momento de aparecimento.

Consiste, primeiramente, na repetição, pela criança, de um gesto que ela própria acaba de executar se for realizado na sua frente. [...] Um pouco mais tarde, quando a percepção do modelo já não precisa, para ser eficaz, de ter sido precedida do mesmo gesto executado espontaneamente [...]. A um nível ainda mais elevado, o modelo já não age apenas por via perceptiva sob a influência de uma excitação atual. É assimilado, e neste caso a imitação pode exigir um certo tempo de incubação” (WALLON, 1975c, p. 80).

Este último nível da imitação já não se produz à maneira de um reflexo sensório-motor, mas entra em relação com a esfera das representações. “É o que acontece na criança que revive uma cena impressionante ou que se imagina no lugar de uma personagem mais ou

menos prestigiosa” (idem, p. 81). A criança imita modelos com os quais tem contato, sente admiração, o que acaba contribuindo para mergulhá-la numa confusão com o outro, porém, é através dela que se introduz na criança a mediação da representação, através da qual esta se apropria de si e do mundo.

1.1.3 Estágio Personalista

O período de alternância do estágio anterior dá possibilidade ao eu de tomar posição em relação ao outro. “Esta nova etapa tem muitas vezes o aspecto duma verdadeira crise. É a crise da personalidade, que surge por volta dos três anos” (WALLON, 1975d, p. 156). É também uma etapa da vida afetiva, em que o desenvolvimento da criança está voltado para si, para o conhecimento da sua pessoa, que se faz a atividade preponderante neste estágio.

Entre as etapas do desenvolvimento presentes no sistema de estágios de Wallon, é a etapa do personalismo que caracteriza o auge da aquisição da consciência psíquica da criança. Corresponde ao período dos 3 aos 5-6 anos e é marcado pela constituição da sua personalidade, por isso, ele merecerá uma atenção maior nesse estudo para apoiar a análise dos dados obtidos. Nesta etapa personalista, de acordo com o teórico, os jogos de alternância desaparecem muito bruscamente, assim como os diálogos consigo mesma que muitas crianças mantêm. A consciência que a criança adquire de si própria é observada no emprego mais deliberado dos pronomes *eu, meu, mim*.

O estágio da construção da personalidade da criança compreende três períodos distintos, com aspectos muitas vezes inversos, mas que se voltam ao mesmo objetivo: a independência e o enriquecimento do eu. O primeiro deles é o *período de oposição e de inibição*, em que se torna habitual uma atitude de recusa, como se a única preocupação da criança fosse a de salvaguardar a autonomia da sua pessoa que acaba de descobrir. Por volta dos três anos o confucionismo em que se encontrava cessa e “a pessoa entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia, vai lançá-la numa série de conflitos” (WALLON, 2007e, p. 184). Neste período, a criança passa por crises de oposição extremamente negativa, que a leva a afrontar outras pessoas unicamente com motivos de experimentar sua própria independência, sua própria existência. O desdobramento que ocorre entre sua personalidade e a dos outros incita a criança a experimentar o poder da sua, utilizando todas as circunstâncias favoráveis. É um período de constantes negociações, em que utiliza de artimanhas para conseguir aquilo que é de seu desejo, por isso é capaz de fazer

de conta que persegue uma ação contrária a seus reais fins, podendo, pois, oferecer um brinquedo para ter a oportunidade de pegar o do outro, sendo este um momento decisivo da sua evolução. Neste sentido, “toma consciência do que deve parecer e de sua vida secreta” (idem, p. 186).

Este primeiro período é marcado pela crise da personalidade e caracteriza-se por um novo esforço de libertação, conhecido também como o período negativista: do *não*, do *eu* e do *meu*. Esta crise de negativismo surge da necessidade de auto-afirmação, “de impor seu ponto de vista pessoal, às vezes com intemperança sistemática. A criança se entrega, como respeito aos adultos, a uma espécie de esgrima, jogo destinado a fazer triunfar seu capricho ou sua oposição” (WALLON, 2008a, p. 119). De acordo com o teórico “[...] ela afirma-se, opondo-se. Oposição a propósito de tudo, por consequência puramente formal” (WALLON, 1975d, p. 156). Até este momento, a criança é cobiçosa do que vê na mão dos outros. Já não procura somente o uso, mas a propriedade das coisas. Este desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição, “trata-se de se apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros. Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança tenta transformar o teu em meu” (idem, p. 157).

O segundo período é o da *graça, da simpatia e da timidez*, que ocorre por volta dos quatro anos. Nele a criança quer ser sedutora aos olhos dos outros e para sua própria satisfação. Até então seus gestos eram desajeitados, no entanto, nesta nova fase, de acordo com Wallon (2007d, p. 186) “subitamente, uma espécie de ligação íntima parece conduzi-los a sua perfeita execução, é como se o objetivo de seus gestos fosse os próprios e, de fato, a criança, muitas vezes parece prestar-lhes bem mais atenção do que a seu motivo [...]”. A própria criança se coloca como objeto no lugar do objeto, preocupando-se mais com a realização estética das suas ações. É a idade de narcisismo. Neste período, os gestos são extremamente exagerados em suas brincadeiras como forma de chamar atenção do outro. Torna-se mais atenta às suas atitudes, ao seu comportamento. Seu gesto é desenvolvido compassadamente e voltado para si mesma, o que lhe confere uma espécie de valor estético.

Estas situações não deixam de provocar na criança inquietudes, decepções e conflitos, pois esta só consegue agradar a si própria se concomitantemente agradar aos outros, neste caso, “só se admira caso acredite ser admirada” (idem, p. 187). Por isso, a idade da graça é também a idade da timidez, a criança fica atenta ao efeito que pode produzir no outro. A timidez surge neste período devido ao fato das reações de suas ações não produzirem o efeito esperado no outro. O gesto gracioso que realiza pode ser o gesto envergonhado, fracassado, dependendo da reação deste outro.

O terceiro período é o da *imitação*. Este momento leva a criança a um novo enfrentamento entre o eu e o outro, a uma nova forma de participação e de oposição. Em vez de incidir sobre simples gestos, a imitação será de um papel, de um personagem, de um ser preferido ou que ele queira compreender. “A criança tenta imitar para tomar o lugar do outro, para proporcionar-se o espetáculo de seu enriquecimento pelo outro, assim, a imitação tem o caráter de uma rivalidade com o adulto que a criança gostaria de excluir” (WALLON, 2008a, p. 120).

Para o gosto de imitar, afirma Wallon (2007d, p. 187),

[...] contribui toda a evolução mental do momento: o sentimento temeroso de isolamento que causa na criança seus próprios reflexos de oposição e de exibição; sua curiosidade e seu apetite em relação aos seres que rejeita para os confins de si mesma, depois de ter estado misturada a eles por suas próprias reações; um desejo íntimo e irresistível de apego às pessoas.

Conforme demonstrado acima, o estágio personalista apresenta uma preponderância das atividades de constituição do eu. Nessa idade, a criança ainda tem grandes exigências afetivas e para que consiga tomar consciência de si é necessário que sua sociabilidade sincrética se diferencie através da maturação motora, psíquica e afetiva. Finalmente, para que possa identificar solidariamente a sua personalidade e a dos outros, é preciso o advento da representação, dimensão que trataremos à diante.

O eu-psíquico da criança continua a se desenvolver, passando ainda pelo estágio categorial, que marca a concretização da representação na criança e pelo estágio da adolescência, também marcado por conflitos e crises.

1.2 O brincar e a constituição do eu - psíquico da criança

1.2.1 O brincar na perspectiva de Wallon

Não encontramos na obra de Wallon um estudo aprofundado sobre o brincar e sua relação com as etapas da constituição do eu-psíquico da criança, embora essa relação esteja implícita por toda a sua obra, especialmente quando se refere ao desenvolvimento da consciência de si pela criança.

O único texto em que ele se dedica explicitamente a esse tema e que recebe o título “O brincar”, encontra-se em *A evolução psicológica da criança* (WALLON, 2007c). Nele, o teórico aborda a brincadeira como a atividade preponderante da criança e nos oferece algumas pistas sobre o que considera premissas ou características da brincadeira que a diferem de outras atividades infantis.

O autor inicia o texto apresentando as quatro categorias de brincadeira definidas por Ch. Büller: funcionais, de ficção ou faz-de-conta, de aquisição e de fabricação. As brincadeiras funcionais se caracterizam por um brincar ainda não consciente que engloba atividades simples como estender braços ou pernas, tocar objetos, produzir sons, que estão presentes com frequência no estágio sensório-motor e projetivo e que auxiliam a criança no reconhecimento de si. As brincadeiras de ficção ou faz-de-conta são brincadeiras de representar papéis como de papai e mamãe. Nas brincadeiras de aquisição, os gestos da criança são planejados, esta brinca, compreende e percebe o seu mundo devido à capacidade da atenção adquirida. Já as brincadeiras de fabricação, caracterizam-se pela capacidade das crianças de realizar combinações, juntar e transformar objetos.

Para Wallon é o adulto que deu o nome de brincadeira a estas diversas atividades da criança, possivelmente devido ao fato de que o adulto vê esta atividade como “distração e descanso e, portanto, se opõe à atividade séria que é o trabalho” (WALLON, 2007c, p. 55). Contrapondo-se a essa idéia, argumenta que “esse contraste não pode existir na criança que ainda não trabalha e que tem por única atividade o brincar” (idem, ibidem). O brincar, para o autor, não seria

[...] aquilo que não exigiria esforço, em contraposição à labuta cotidiana, pois uma brincadeira ou um jogo podem exigir e liberar quantidades bem mais consideráveis de energia do que uma tarefa obrigatória [...]. Em particular, nem sempre consiste em restabelecer o equilíbrio entre aptidões exercidas de maneira desigual: gasto de energia depois de um dia de trabalho intelectual. [...] recreações intelectuais depois de um trabalho manual (idem, ibidem).

Opondo-se à idéia de que o brincar é sinônimo de distração e que não seja uma atividade séria, Wallon define esta atividade da criança a partir de algumas premissas, uma delas é a de que o brincar é uma atividade em si mesma. Para o autor, os temas de jogo propostos não devem ter uma motivação exterior a eles, por isso, aplica ao jogo a definição que Kant deu à arte: “uma finalidade sem fim”, que não tende a realizar nada além dela mesma. Argumenta que “a partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e

subordinada enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo”. (p. 56).

Com essa definição, Wallon concorda com a distinção de Janet entre atividade realista ou prática e atividade lúdica ou jogo. Esta oposição mostra em que sentido a atividade da criança se parece com o jogo ou a brincadeira, a qual não merece de forma alguma para o autor, o nome de recreação.

A brincadeira infantil se explica na concepção de Wallon, pela necessidade de agir sobre o mundo exterior (das pessoas e dos objetos) “para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo” (idem, p. 62). A brincadeira encontra fundamento e inspiração na cultura, pois é o meio que impõe à atividade de um ser, seus recursos, seus objetos e seus temas.

As regras e a gratuidade também estão presentes na brincadeira da criança, de acordo com o teórico.

O brincar logo se perde em repetições monótonas e fastidiosas se não se impuser regras. [...] No entanto, esse caráter gratuito de obediência às regras do jogo está longe de ser absoluto, definitivo; sua observância pode ter como efeito suprimir o jogo que elas foram feitas para alimentar [...] (idem, p. 64).

Desta forma, parece referir-se ao fato de que a regra pré-estabelecida pode contribuir para tirar o caráter de gratuidade presente no jogo. Para tanto, deixa claro que no jogo as regras são a organização do acaso. Ao chamar a atenção para a gratuidade e obediência às regras no jogo, alerta que seu efeito pode ser o de suprimir o jogo da criança, ao passo que a função das regras é a de alimentar a brincadeira, e não suprimi-la.

O brincar para Wallon é uma infração às disciplinas ou as tarefas que impõe a toda pessoa as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, ou com sua imagem. Mas longe de negá-las ou renunciá-las, ele as pressupõe.

Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis, ou seja, que ocupam um lugar mais eminente nas condutas de adaptação ao meio social [...] (idem, p. 59).

Disso resulta que todas as “brincadeiras” das crianças menores “que são a explosão das funções mais recentemente surgidas, não poderiam ser chamadas de brincadeiras porque ainda não existe nenhuma que poderia integrá-las a formas superiores de ação” (idem, p. 59).

Para o teórico, o que distingue o brincar das crianças menores das maiores é que para o primeiro grupo ainda falta consciência desta atividade, apesar do brincar ser toda a atividade destes e tender a se superar com a maturação das funções psicológicas superiores. Assim, a brincadeira tem para Wallon uma relação direta com o desenvolvimento das aptidões simbólicas na criança.

Com a ficção, “introduz-se na vida mental o uso dos simulacros, que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais” (idem, p. 64). A brincadeira, ao ajudar a criança a transpor esse limiar, acaba cumprindo um papel importante na sua evolução psíquica.

A ficção faz parte naturalmente do jogo por ser o que se opõe à realidade opressiva. Wallon (idem, p. 66) concorda com Janet ao afirmar que a criança não se ilude com os simulacros que utiliza. Ao brincar de fazer comidinha, por exemplo, utilizando pedaços de papel, sabe perfeitamente que continuam sendo pedaços de papel, embora na sua brincadeira eles sejam nomeados de guloseimas. Com o seu desenvolvimento, a ficção vai se aprimorando e a criança necessita de mais verossimilhança ou pelo menos de mais artifícios na figuração. “Obriga-se a realizar maior conformidade entre o objeto e o equivalente que procura lhe dar. Seus êxitos alegram-na como sendo uma vitória de suas aptidões simbólicas”. (idem, ibidem). Wallon enfatiza ainda a constante alternância entre a ficção e a observação presente na brincadeira da criança.

Na verdade, embora não as confunda, como às vezes parece fazer, tampouco dissocia. Absorta ora numa ora na outra. Está sempre transpondo uma para a outra. Suas observações não estão ao abrigo de suas ficções, mas suas ficções estão saturadas de suas observações. (idem, p. 67).

Outra premissa do brincar refere-se à imitação. Conforme Wallon, a criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. “Para os menores a imitação é a única regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata” (idem, ibidem). De início, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha um grande papel. Instrumento dessa fusão revela uma ambivalência que explica certo contraste em que o brincar encontra alimento. A imitação caracteriza-se por ser uma pré-figuração da representação, é bastante seletiva na criança e exige um esforço muito grande por parte delas. “Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessam a seus

sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente” (idem, ibidem). Ao mesmo tempo a criança assume o papel desses personagens, imagina-se em seu lugar, totalmente ocupada com o que está fazendo. O autor chama atenção para a ambivalência que envolve a imitação, pois o sentimento de usurpação inspira sentimentos de hostilidade contra a pessoa do modelo que não pode eliminar, “cuja superioridade, a todo instante inevitável e desconcertante, muitas vezes continua a sentir, a quem, por conseguinte, quer mal por essa resistência a suas necessidades de monopolização e preferência por si mesma” (idem, ibidem).

Nas brincadeiras das crianças, o sentimento de rivalidade que estas sentem em relação às pessoas que imitam pode ser observado, e aliado à rivalidade, podem apresentar sinais de agressividade, características de sensações de ciúmes, de posse. Em contraposição a estas atitudes, o exibicionismo também toma conta dos gestos e das atitudes durante a brincadeira. “A criança pequena quer ser vista quando as pratica e não cessa de solicitar a atenção dos pais, dos mais velhos” (idem, p. 69). Ao querer tomar o lugar do adulto, quando brinca de “papai e mamãe” ou de “marido e mulher”, a criança evidentemente procura reproduzir os atos e gestos de seus pais, mas sua curiosidade a leva também a querer experimentar os motivos íntimos do que imita.

Apesar de Wallon ter dedicado apenas um capítulo de livro sobre o brincar, muitos outros foram dedicados ao desenvolvimento das aptidões simbólicas ou das funções superiores que possibilitam a brincadeira, tais como: a imitação, a representação e a construção do espaço mental, especialmente em sua obra *Do ato ao pensamento*, que recebeu uma edição brasileira em 2008. As subseções a seguir procuram discorrer sobre alguns desses elementos.

1.2.2 A construção do espaço mental na criança

Condição necessária à evolução psicológica da criança, conseqüentemente, à constituição da sua pessoa, a construção do espaço mental, que vem se constituindo na criança desde o seu nascimento, se consolida nesta juntamente a outras habilidades, como a aptidão simbólica, a inteligência discursiva e o reconhecimento da sua pessoa. Nesse sentido, é a condição de elaboração mental que possibilita a criança brincar, criar um contexto imaginário neste espaço, em que enriquecerá sua pessoa imitando situações, incorporando outros papéis sociais e reconhecendo o seu papel no meio em que está inserida.

O espaço mental é uma das funções psicológicas superiores do ser humano. O desenvolvimento destas funções se dá a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva. É a comunicação emocional que possibilita o acesso ao mundo do adulto, ao universo das representações coletivas. A inteligência surge depois da afetividade, e a partir das condições de desenvolvimento motor.

Wallon se dedicou ao estudo da formação da consciência infantil, ressaltando a passagem de uma inteligência prática, concreta, para uma inteligência pautada na representação, a inteligência discursiva. O teórico mostra por quais diferenciações ou elaborações a inteligência passa, sobre qual plano ela é construída, como nascem umas das outras, suas funções e como se articulam entre si. Na evolução psíquica da criança, chega um momento em que o ser humano utiliza materiais e técnicas que o leva a ultrapassar o plano das simples possibilidades motoras de que dispõe em suas relações com o meio para então surgir um plano totalmente novo, o do pensamento.

A forma como o pesquisador em questão compreende esta passagem de uma inteligência baseada em atos motores para outra baseada no conhecimento, na representação, difere marcadamente dos estudos realizados por Piaget. Para Wallon, Piaget vê o desenvolvimento humano de forma linear, uma vez que observou o desenvolvimento de crianças pequenas, atentando para suas manifestações sucessivas na combinação dos esquemas motores entre si, se esforçando para mostrar a exata continuidade dos resultados e a semelhança qualitativa das etapas sucessivas. Dessa forma, para Piaget não há apenas semelhança “entre a atividade psíquica e a atividade biológica, há exata coincidência. Não é apenas comunidade de fundo ou repetição de tipo, é realmente unidade de elementos e de lei” (WALLON, 2008b, p. 30). Por esta razão, sob o olhar de Wallon, Piaget julga-se dispensado de mostrar como acontece a passagem de esquemas motores à pessoa, ou seja, da atividade motora à intelectual.

Piaget invoca a idéia de que inicialmente as necessidades são satisfeitas separadamente, afirmando que a criança olha por olhar, agarra por agarrar, e se ultrapassa este estágio “é porque se estabelece ‘uma coordenação fortuita’ entre um esquema e outro, e depois esta coordenação se fixa” (idem, p. 33). Wallon afirma que, sob a ótica piagetiana, na evolução que leva dos esquemas motores à representação, Piaget distingue seis etapas ou estágios apontando a estreita continuidade delas. Esta divisão feita por Piaget, “não assinala oposições de períodos; muito pelo contrário, tende a tornar menores as diferenças sucessivas” (idem, ibdem). Para Piaget é somente no último estágio que surge a capacidade de

representação, ou seja, as combinações mentais sob simples assimilação recíproca dos esquemas.

Wallon questiona o posicionamento de Piaget que defende a existência de coordenações progressivas durante todo o desenvolvimento humano e atribui a essas insuficiências as de toda psicologia, cujo raio de ação tem como limites o indivíduo e no indivíduo as manifestações despersonalizadas da consciência. Para Piaget, a consciência seria uma resultante e não um ponto de partida. Para Wallon, tanto os estudos de Piaget como as psicologias relacionadas à consciência se esquecem do “material apresentado pelo pensamento coletivo e o das estruturas subjacentes à vida psíquica: a herança da sociedade e da espécie” (idem, p. 46).

Ao tratar da inteligência da criança, Wallon traz a passagem da inteligência prática para a inteligência discursiva. Wallon afirma que não há passagem de um nível a outro sem que haja ruptura, seja do equilíbrio interno, seja nas relações com o mundo exterior. E ressalta que “para a espécie humana o meio físico, o das reações sensório-motoras, o dos objetos reais, se faz acompanhar por um meio fundado na simples representação, onde quem opera são os instrumentos da representação [...]” (idem, p. 48). Para o teórico, são dois sistemas heterogêneos de funções que estão em conflito. Os meios de ação são o movimento, no meio físico e a atividade mental, simbólica, na representação. Entretanto, a inteligência não está totalmente ausente nas reações exclusivamente motoras, mas não contém os procedimentos que o pensamento emprega. Segundo o teórico em estudo, o que distingue uma inteligência da outra “não é uma questão de grau; é uma diferença de orientação, de objetivos, de meio” (idem, *ibidem*).

A inteligência prática a que Wallon se refere situa-se no plano sensório-motor e suas estruturas se realizam no atual e concreto. Também é chamada inteligência das situações, porque formula-se ao encontrar a solução apropriada para cada situação, a qual se contrapõe à inteligência verbal, discursiva, refletida e consciente, ou a “inteligência do conhecimento” (idem, p. 50).

Na inteligência prática, a criança permanece prisioneira das situações, não tendo ainda aprendido a dissociar delas sua própria pessoa. Nesta fase em que dispõe de uma inteligência prática “a linguagem atesta muito bem esta consciência difusa que parece uni-la aquilo que não é ela” (idem, p. 60). São comuns os monólogos com os mais diversos interlocutores, nos quais ela desempenha todos os papéis, dirigindo-se a si mesma, cumprimentos, perguntas, respostas, sob a forma que ela está acostumada a ouvir os outros se dirigir a ela. Esta inteligência prática caracteriza-se por ser ainda sincrética que responde às exigências do real,

no entanto, não mais por gestos impulsivos, sem sentido, mas por uma coordenação cada vez mais apurada e coordenada entre meios e fins.

É a ação motora que regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais, portanto, a motricidade é condição indispensável ao surgimento das funções psicológicas superiores, para a construção do espaço mental da criança. O movimento espontâneo aos poucos se transforma em gestos carregados de intenção e de significado, voltados para a realização da ação.

Ao passo que a criança atinge a inteligência discursiva, não deixa de utilizar os recursos de uma inteligência prática em seus atos, para tanto, passa a utilizar-se dos gestos rituais, que, conforme Wallon estão relacionados a um protótipo e tem por motivo obter “um resultado cujas condições ou possibilidades não pertencem, pelo menos em sua totalidade, ao campo das circunstâncias presentes” (idem, p. 115). Este gesto ritual, ou seja, em si mesmo, é a figuração simbólica de um ato, pois as conseqüências que se procuram não estão presentes nele, mas na força que ele tende a evocar, naquilo que representa. Desta forma, “o rito introduz a representação e, por meio dele, a representação torna-se o intermediário ou o condensador de uma eficiência que não está no simples manuseio bruto das coisas, na simples ação muscular em contato com os objetos” (idem, p. 116).

Sob a perspectiva de Wallon, o gesto prático ou inventivo é graduado por uma intuição plástica que o leva a experimentar e a utilizar as propriedades das coisas. Já o gesto ritual abre o indivíduo às influências do meio, o qual lhe oferece modelos. O teórico afirma, pois que esta capacidade de utilização do gesto carregado de ações representativas é característica da espécie humana, que desenvolve o campo mental.

[...] limitado à sua atividade puramente prática, donde, segundo alguns, teria surgido seu saber técnico e depois científico, o primitivo jamais poderá dispor dos símbolos nem das representações que eram indispensáveis, não somente para registrar, reter e divulgar suas invenções, mas também para imaginá-las, compreendê-las, analisá-las, fazê-las ultrapassar o estado de simples condutas concretas nas quais as circunstâncias materiais do ato são parte íntima de sua estrutura (idem, ibdem).

Wallon deixa claro que, o rito mais grosseiro já implica, pelo fato de ser rito, o desdobramento do real e de sua representação. De acordo com o autor, a inteligência discursiva que permite à criança o uso do gesto ritual, o uso dos simulacros, a capacidade de operar sobre os símbolos, abre todo um novo ciclo, o “das combinações puramente

imaginativas e mentais, sem as quais o mundo não seria pensado, nem conhecido e não poderia ser modificado senão unicamente pela simples ação muscular” (idem, p. 117). Assim, o que permite à inteligência a transferência de um plano motor ao especulativo não é a combinação de suas ações motoras para melhor se adaptar às exigências múltiplas e instáveis do real. “O que está em jogo, resalta Wallon, são as aptidões da espécie, particularmente o que fazem do homem, um ser essencialmente social” (idem, ibidem).

Para se compreender como se dá a passagem do ato motor ao ato mental é necessário explicitar a função da representação, que só pode constituir-se através da maturação da aptidão simbólica, que por um lado elabora o espaço mental, e que por outro, não pode funcionar sem ele, que representa para ela um campo onde se formular. Segundo Wallon, são as condutas imitativas, caminho que leva à representação, as responsáveis pela passagem à atividade intelectual, de forma que a imitação ganha papel de destaque na compreensão da função da representação. Ademais, na teoria de Wallon está presente a idéia de que a imitação cede lugar à representação, que lhe será antagônica, à medida que possibilitará a redução do ato motor através da interferência do ato mental.

1.2.3 Imitação e Representação

A relação entre imitação e representação merece destaque neste estudo por ser o que possibilita a criança agir num plano imaginário, feito de imagens, de símbolos, de proposições.

Através da imitação o processo de fusão e diferenciação em que a criança se encontra estará latente. Diante de uma situação, a criança obtém a imagem de uma cena observada e necessita desdobrar esta imagem em atos imitativos. Tais atos permitem um momento de fusão entre aquele que imita e aquele que é imitado, fusão esta que possibilita comparação e ao mesmo tempo, ao comparar, possibilita a diferenciação eu-outro.

De acordo com Wallon (2008e, p. 124), a imitação “parece implicar incontestavelmente relações entre o movimento e a representação”. Ela impulsiona o movimento que não se confunde com as reações mais imediatas ligadas a outras situações. Para Wallon, a imitação aparece muito precocemente na criança quando a aptidão para a representação ainda não existe manifestamente. Assim como o desenvolvimento da criança, a

imitação passa por etapas sucessivas e distintas da evolução psíquica. As etapas sucessivas da imitação, segundo o autor,

[...] correspondem, portanto, com toda exatidão ao momento em que a representação que não existia deve chegar a ser formulada. Elas obrigam a reconhecer um estado do movimento em que este deixa de confundir-se com as reações imediatas e práticas que as circunstâncias fazem surgir de seus automatismos, e um estado de representação, em que o movimento a contém já antes de ela saber traduzir-se em imagem ou explicitar os traços de que deveria ser composta. (idem, p. 125).

No entanto, Wallon chama atenção para o fato de que não se devem confundir situações provenientes de várias outras causas que não são ainda imitação. Para esta diferenciação, este estudioso dá exemplos claros de situações em que animais e bebês praticam atos sem que estes sejam de fato imitação.

Um pintinho recém-saído do ovo e que debica ao lado da galinha, parece seguir-lhe o exemplo. Mas o pintinho chocado numa incubadora, e que não tem modelo, debica também ao ruído de um lápis cuja ponta toca na mesa ou de um grão que cai no chão (idem, ibdem).

Para o teórico, esta situação não passa de um mero reflexo que corresponde a seu excitante específico, portanto, não é imitação. Outro exemplo claro de uma situação em que não traduz ainda uma imitação é o bocejo. Wallon (idem, p. 127) afirma que “este contágio é tanto mais incoercível porque, por disposições do momento, por seu estado de fadiga ou tédio, o sujeito estaria mais propenso a bocejar espontaneamente”. O estudioso chama estes gestos de “gestos de acompanhamento” que segundo ele podem tornar-se uma preparação direta para a imitação.

Outras destas atividades mais imediatas que não caracterizam imitação são o sorriso que a criança troca com a mãe, seu balbúcio ao ouvir alguém cantar e a repetição de gestos ou de sons que faz logo após tê-los visto reproduzidos diante de si própria. Nestes casos, Wallon declara que se trata de meras respostas a um sinal habitual que são obtidas por treinamento, por meio de procedimentos diversos, tais como movimentos passivos ou seleção entre os movimentos espontâneos da criança.

Wallon afirma que a “imitação de si mesmo” se caracteriza como sendo um mecanismo análogo ao da reação circular que entra em jogo no estágio sensório-motor. “O efeito sensorial produzido fortuitamente por um gesto acarreta a repetição desse gesto, que

tende a reproduzi-lo em sua maior exatidão ou em sua maior pureza” (idem, p. 131-132). O teórico preocupa-se em diferenciar a reação circular da imitação, afirmando ser aquela uma ação que procura acordo entre gesto e sensação, mas não lhes propõe nenhum modelo, nem mesmo uma imagem que seja distinta de suas relações frequentemente mutáveis. Desta forma, a reação circular é a busca de certas coordenações, a realização de certas estruturas sensório-motoras.

O ato imitativo provém da percepção de uma situação e da reconstituição dessa situação. Na perspectiva ora apresentada, a imitação se inscreve entre dois termos: “o primeiro é a fusão, alienação de si na coisa ou ‘participação’ no objeto, e o segundo é o separar do modelo o ato a ser executado” (idem, p. 137). Sua natureza é, pois, dialética, à medida que nela existem dois elementos contraditórios: o automatismo e a invenção, ou seja, ao imitar a criança copia modelos que acabara de presenciar, no entanto, na cena que imita poderá ajustar o observado e executá-lo assumindo uma posição dentro de um contexto, sendo esta posição ativa e não passiva. É através da união com o meio ambiente que a criança começa não somente a viver, mas a experimentar sua vida. Conforme Wallon, a imitação “não acontece antes da segunda metade do segundo ano de vida” (idem, p. 143), no momento em que a criança ainda se encontra confusa em relação a si e ao outro, sendo que uma das funções da imitação consiste justamente em possibilitar esta diferenciação.

O autor ressalta que

[...] é preciso aguardar a idade de 22 meses para ver a criança reproduzir os movimentos e levantar os braços à altura do ombro, lateralmente ou para a frente; de, permanecendo nesta posição, trazer os antebraços verticalmente ou levar as mãos aos ombros; de levantar a perna, com o joelho dobrado ou estendido; de inclinar o tronco para frente, para trás e para o lado; de vergar sobre as pernas colocando as mãos nos quadris; de mover a cabeça para a frente e depois para trás, para a direita e depois para a esquerda (idem, p. 144).

Wallon afirma que todos esses exercícios supõem um “esquema corporal” já muito complexo e bem balizado, necessário ao progresso da imitação.

O teórico faz ainda distinção entre a imitação por si mesma e a imitação motivada, denominadas respectivamente de “espontânea” e “inteligente”. No primeiro caso, o sujeito parece apagar-se diante do modelo que imita. “O modelo se confunde com o ato imitativo, ou, pelo menos, não pode ser-lhe contraposto como um objeto exterior de que seria necessário a criança fornecer a réplica. O próprio modelo é íntimo” (WALLON, 2008e, p. 145). É baseada

na percepção de modelos que tem seus equivalentes motores, por isso, tendem a realizar um plano motor. Esta imitação espontânea é a realização de uma coincidência entre a estrutura perceptiva e a estrutura motora. Estas estruturas não implicam ainda, de acordo com Wallon, outras relações além das relações intrínsecas das quais resulta a passagem da percepção ao movimento.

Neste caso de imitação iniciadora ou espontânea, o modelo imitado não corresponde literalmente ao visualizado.

[...] ela não é cópia exata de um modelo, cuja imagem estaria atualmente presente ou aos olhos ou à mente. Ela antecede a representação. É um ajustamento dos gestos a um protótipo que não é uma figura, mas uma necessidade latente, nascida de impressões muitas vezes múltiplas em sua origem e incorporadas no aparelho onde elas se insinuariam como o estímulo de um esboço incessantemente confirmado e incessantemente retificado (idem, p. 142).

Esta forma de imitação se caracteriza ainda por ser concreta e latente, que só se revela a si mesma pelo ato que se reproduz, ou seja, não se trata ainda de representação, mas de uma relação inicial entre percepção e movimento, intermediada pela função tônica e postural, sem a qual a passagem de impressões visuais ou auditivas para os gestos correspondentes seria inexplicável.

Wallon propõe ser necessário esperar até os três ou quatro anos para que se produza a outra forma de imitação, a denominada inteligente ou “imitação fantasista”, a qual coincide com a crise da personalidade da criança. À medida que a criança sente necessidade de se afirmar como pessoa e se interessa pelas outras pessoas como tais; ela manifesta isto, o que é ao mesmo tempo procurar conhecê-las melhor e tentar roubar-lhes suas vantagens. Sendo assim, “o modelo, em vez de impor-se, deixa-se escolher. É o ‘querer imitar’ ou ‘dever’ imitar que se sobrepõe ao ‘poder imitar’”. (idem, p. 146). Agora a criança passa a imitar pessoas com as quais sente admiração ou necessidade de se opor. A partir do momento em que o sujeito opõe a si o modelo como algo que pode ser imitado ou não, torna-se necessário que o sentimento de sua própria pessoa prevaleça sobre o ato pretendido. “Esta identificação distinta de seus atos, de suas representações e de si mesmo supõe que o sujeito identifica correlativamente a pessoa do outro” (idem, p. 147), pois é deste outro que ele tira modelos e do qual se torna adversário.

Na imitação inteligente, a criança não se dirige a todos indistintamente, mas às pessoas que se impõem a ela por algum motivo. Passa a imitar essas pessoas por diversos motivos e razões, dentre as quais Wallon (idem p, 148) cita: “boa aparência, sinais de solicitude, de autoridade ou galanteios e trajetos para com a própria criança, atenção ou consideração de que eles são objeto”. O prestígio que a criança atribui a essas pessoas a leva a uma necessidade de se aproximar e de se assemelhar a elas, realizando esta vontade através da imitação. Esse desejo de assimilação do outro não se faz sem que haja conflitos e sentimentos de inveja, segundo o autor,

[...] quer haja um sentimento de fracasso, ou se manifeste uma vontade de conquistar a preferência, ou enfim, a imitação tenda a substituir o eu ao modelo para chegar à sua auto-realização plena. A fusão inicialmente imaginária quer tornar-se real. Mas a fusão real acarreta a oposição com será pessoa real que é o modelo (idem, ibdem).

A personalidade do outro, que é lentamente interiorizada, e o desejo que nasce na criança de fazer valer o seu próprio *eu* faz com que o simples pensamento do *outro* lhe seja intolerável. Isso faz com que a criança igualmente adote as maneiras das pessoas que a rodeiam por lhe opor o seu próprio *eu*, tomando assim consciência de si própria através do *outro*. Para tanto, “é querendo ser semelhante ao modelo que a criança se contrapõe à pessoa e deve justamente acabar distinguindo-se também do modelo” (idem, p. 149). A semelhança é, portanto, uma noção que acrescenta o desdobramento do *eu* e do *outro*.

Wallon assegura que é somente a partir dos três anos, na idade da crise muito importante em que se afirma o sentimento de sua personalidade, que a criança começa a realizar gestos cujo objetivo é indicar uma semelhança. “Apenas aos 3 anos e 15 dias, falando de uma laranja grande, ela infla as bochechas para dar a idéia do tamanho” (idem, p. 150). Já não se trata de meros movimentos de acompanhamento, mas de gestos descritivos na ausência da coisa, assim, realiza-se o desdobramento entre a coisa e o que deveria representá-la, ou se assemelhar a ela.

Sendo assim, a imitação tem seus graus na perspectiva do teórico. No início é imediata e fragmentária, em seguida passa a se organizar e reunir um longo período de incubação os elementos de uma situação que contem diversas impressões.

Já não é mais a simples evolução sucessiva de certos gestos pela impressão correspondente; é um registrar a cena em sua totalidade, de tal forma que sua reprodução seja a reprodução do ato inteiro e não de

alguns termos que não têm outra ligação mútua senão a ordem na qual foram percebidos (idem, p. 151).

Para que a imitação tenha êxito é necessário distribuir no espaço e no tempo gestos articulados, de forma a contemplar o seu conjunto e a sua totalidade e desprender-se da realidade concreta de sua percepção.

Se, com efeito, o pensamento da criança permanece por tanto tempo dominado por suas impressões sucessivas, se é essencialmente concreto e sincrético, ou seja, incapaz de analisar-se, de diferenciar as relações que existem entre as coisas, é por não poder distribuí-las entre si de forma diferente de como ocorrem em cada experiência particular, por não saber formar com elas imagens distintas e devidamente combináveis, por não ter um campo de representações onde fazê-las evoluir (idem, p. 155-156).

Entretanto, entre a imitação e a representação há diferença. De acordo com Wallon, a representação é o fruto de um trabalho, cuja imitação pode ser considerada o prelúdio e também a antagonista, pois ela envolve a suspensão do próprio movimento e a acomodação ao movimento do outro ao reproduzir a cena na sua totalidade. Quando um período de incubação precede a reprodução, a imitação se aproxima da representação pelo fato de que, por se manifestar muito tempo após ter sido visto pela criança, exige um modelo íntimo que se tornou completamente independente das próprias influências de onde ela procede.

Dada a sua complexidade

[...] a pura representação integra a experiência difusa numa fórmula que parece impor-se à consciência como definitiva e completa no próprio instante em que ela ali acontece, ao passo que a imitação se realiza somente no tempo e por uma sucessão de atos na qual deve reproduzir-se a sucessão percebida (idem, p. 152).

Esta última se caracteriza por ser global, um ato em latência. A representação se faz bem delimitada, mais ou menos auto-suficiente no momento em que é pensada.

Com a aptidão simbólica a criança elabora mentalmente o espaço, passando a distribuir mentalmente este espaço, a distribuir os objetos no espaço, no tempo, a representar os objetos, estabelecer signos para as representações que formula. De acordo com Wallon (2008, p. 154), “a função simbólica não é a simples soma de determinados gestos. Ela é aquilo que estabelece uma ligação entre um gesto qualquer a título de significante e um objeto, um ato ou uma situação a título de significado. Aliás, ela não é adição, mas desdobramento”.

Desta forma, compreende-se que a função simbólica é a capacidade de encontrar a representação para um objeto e para esta representação, um signo.

A passagem do ato motor (inteligência prática) ao ato mental (inteligência discursiva) mostra uma evolução em transpor o espaço concreto ao abstrato, além de um desdobramento da realidade a partir do desenvolvimento da linguagem, que tem um papel fundamental para a evolução psíquica.

Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora. Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente. Superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos, que são as referências do pensamento, num meio onde ele pode imaginar e seguir trajetórias livres, unir o que estava disjunto, separar o que tinha sido simultâneo (idem, p. 155).

No entanto, é necessário reconhecer que a substituição da coisa pelo signo não acontece sem dificuldades, sem conflitos e que a representação só se consolida com a aquisição da linguagem e da marcha.

Na perspectiva do teórico em estudo, embora imitação e representação se desenvolvam em planos distintos, uma no plano motor e a outra no plano das imagens e dos símbolos, e por isso sejam chamadas a entrar em conflito, elas têm condições comuns que se ligam.

Ambas se desenvolvem, em oposição às reações modificadoras do meio que são a seqüência direta das excitações exteriores e dos desejos, como uma aptidão plástica a moldar-se a si mesmo segundo o modelo das coisas. Esta é sua fase essencial. Os gestos ou os símbolos que seguem são certamente um retorno ao mundo exterior e ao movimento, mas derivam dela seu significado. Ambas são a redução de impressões mais ou menos esparsas a uma espécie de fórmula única e como que intemporal. As ambas incumbem resolver em seguida esta intuição global em termos sucessivos. Estas analogias não são apenas formais; elas implicam certas relações de ação recíproca (idem, p. 157).

Nesse âmbito, na perspectiva a representação constitui um grande salto qualitativo no desenvolvimento da pessoa, pois possibilita a passagem do espaço motor ao espaço mental e é pois, o que lhe possibilita

CAPÍTULO 2

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Ambiente de estudo – caracterização da instituição e descrição do ambiente de pesquisa

O estudo proposto foi realizado em um ambiente coletivo de uma creche-escola por ser esta uma instituição de educação infantil que atende crianças com as idades correspondentes às idades dos sujeitos desta pesquisa, de 3 a 5 anos.

Estudar a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança em contexto educacional se faz uma escolha pertinente ao referencial teórico adotado. Parte-se de uma perspectiva de que a instituição de educação infantil é um lugar que privilegia a observação para a realização de estudos sobre a infância, uma vez que neste espaço é possível perceber uma maior interação entre criança-adulto, criança-objeto e criança-criança. Além disso, coerente com o que se quer investigar está o desejo de deixar contribuições para a educação infantil, portanto, a importância deste trabalho ter sido realizado dentro do contexto mencionado. É relevante destacar que a presente investigação partilha das ideias wallonianas no que tange à importância de estudar a criança no próprio ambiente educacional, que trazem contribuições tanto para a psicologia quanto para a pedagogia. Tratando da pedagogia, possibilita uma reflexão sobre a prática educacional.

No que se refere às características da instituição onde foi realizada a coleta de dados para a pesquisa, destaca-se que esta funciona em período integral, das 7h30 às 16h30. Na ocasião da coleta de dados, a instituição atendia 133 crianças de 1 ano a 5 anos e 6 meses, em regime integral, sendo que algumas dessas crianças só permanecem até às 12h00. A maior parte dos usuários da creche são filhos de funcionários da universidade em que está localizada: servidores, professores ou técnico-administrativos. Também são usuários crianças da comunidade e filhos de estudantes da universidade. As profissões dos pais são as mais diversas como: arquiteto, autônomo, artesão, carteiro, comerciante, estudantes, foto-copista, militar, pedreiro, professor, recepcionista, sonoplasta, técnico de enfermagem entre outras.

A estrutura física da creche apresentava-se da seguinte forma: uma diretoria, uma área de recepção, sala de coordenação pedagógica, sala de enfermagem, sala de apoio psicológico, cozinha, despensa, refeitório, banheiros, sala de atividades para crianças e brinquedoteca, a

qual foi transformada em sala de áreas de interesse, assim denominada para facilitar a compreensão do que teria naquele espaço para as crianças. Na área externa, encontram-se um pátio com jardim, árvores e areia, no espaço aberto, e outro espaço coberto que disponibiliza alguns brinquedos de plástico.

A escolha da creche da Universidade Federal de Alagoas como campo de pesquisa foi baseada em alguns fatores, dentre os quais, destaca-se: a presença de crianças pertencentes às três faixas etárias que correspondem às idades do estágio personalista; a existência de uma parceria entre pesquisadores da universidade e a instituição de educação infantil localizada nesta; a disponibilidade da equipe, desde a diretora à psicóloga, coordenadora pedagógica, professores e funcionários da instituição e pais das crianças; o fato da instituição já ser campo de pesquisa de estudantes de graduação do curso de Pedagogia dessa universidade.

A coleta de dados ocorreu no espaço da brinquedoteca da creche, que se encontrava desativada e foi especificamente preparada para observar crianças em situação de brincadeira livre, sem interferências de parceiros mais experientes. O espaço em questão compreende uma sala e ante-sala. Tentou-se organizar o ambiente com áreas de interesse que fossem convidativas à brincadeira de faz-de-conta da criança. Inspirada nas áreas propostas na abordagem High/Scope⁵, reunimos materiais para compor quatro áreas: casinha, beleza e fantasia, brinquedos e blocos e leitura. Ressalta-se a importância de um ambiente estruturado para o brincar, pois no mesmo a brincadeira flui com maior facilidade tendo em vista a variedade de brinquedos que proporcionam imaginar o que poderá ser feito com eles numa situação de brincadeira. Entende-se, pois, que este ambiente é adequado a esta pesquisa, pois promove o brincar, convida a criança a querer fazê-lo, a experimentar o uso dos objetos, os papéis que estes sugerem, entre outros aspectos.

Na área da casinha, foram reunidos materiais como: mesa com cadeiras, toalha de mesa, arranjo com flores, estante com talheres, pratos, panelas, liquidificador, batedeira, jogo de chá, latas e caixas de produtos alimentícios e de limpeza, frutas e legumes de plástico, ovos de plástico, taças e um fogão feito de isopor (apropriado à altura das crianças). Na área da fantasia e da beleza, foram dispostos: uma arara com várias fantasias, chapéus e lenços, espelho, um banco com bijuterias, maquiagem, badulaques em geral, óculos escuros, secador de cabelo de brinquedo, máquina fotográfica, entre outros artigos; caminha, almofadas, banheira, bonecas, carrinho de bonecas, mamadeira e telefone. Na área dos brinquedos e

⁵ A High/Scope trata-se de uma proposta curricular para a educação infantil em que o espaço em que as crianças permanecem é organizado em áreas: área do faz-de-conta, dos brinquedos e blocos, da leitura, etc. Ver: HOHMANN e WEIKART, 2007.

blocos, foram disponibilizados blocos em madeira, jogos educativos com peças de madeira para montagem, jogos como quebra-cabeça, dominós, bonecos, aviões, carros, animais, ursinhos de pelúcia, sala-de-estar em miniatura, instrumentos musicais como: violões, gaita, tambor, pandeiro, flauta, jogo de boliche, bola, casinha de brinquedo, fantoches, fogãozinho de brinquedo, dentre outros materiais em miniatura. Na área da leitura organizou-se um canto com tapete, almofadas e puf's e dois mostruários pendurados na parede com livros de histórias infantis.



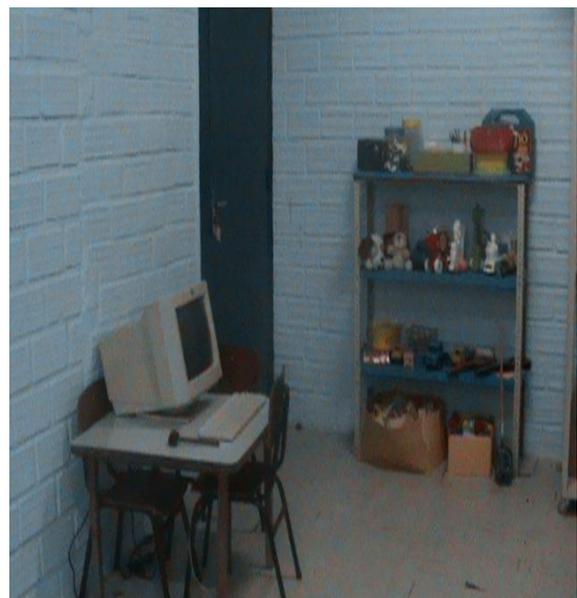
Área da casinha



Área da casinha



Área da leitura



Área dos brinquedos e blocos



Área da fantasia e da beleza



Área da fantasia e da beleza

A partir da segunda sessão, foram acrescentados outros materiais em algumas áreas, entre eles: um aparelho de telefone fixo (área da fantasia e da beleza), um teclado e um monitor de computador (área dos brinquedos e blocos), bolsas e chapéus (área da fantasia e da beleza). Todo esse ambiente foi denominado “sala de áreas” para facilitar sua identificação pelas crianças. Observou-se que as brincadeiras de representar papéis - foco desta pesquisa - emergiram com mais frequência nas áreas da casinha, da fantasia e da beleza.

2.2 Os grupos observados

Entre as três turmas que comportam crianças com as idades de 3 a 5 anos foram selecionadas três grupos de crianças com as correspondentes idades (cada grupo composto por 5 crianças). Destaca-se aqui a seleção por esta faixa etária, uma vez que corresponde as três etapas do estágio do personalismo em que ocorre a diferenciação eu/outro.

Para que fosse possível a formação dos grupos etários de crianças que seriam sujeitos dessa pesquisa, foi realizado um contato inicial com as mesmas na própria instituição, em momentos de área externa, em que estas estavam em situações de brincadeira livre e em

momentos de atividades dirigidas pelas professoras dentro das salas de atividades, com o intuito de que estas crianças pudessem se familiarizar com o pesquisador.

Para a seleção dos referidos grupos, foi utilizado o critério de parceria privilegiada, que de acordo com Carvalho e Pedrosa (2002) possibilita que as crianças disponham previamente de um conhecimento compartilhado entre si, promovendo a criação de enredos na brincadeira que são compartilhados sem dificuldades, já que o conhecimento entre elas é comum. De acordo com as autoras (idem, p. 184) “a criança traz para a brincadeira elementos da macrocultura compartilhada ao mesmo tempo em que a transmite para seus parceiros da brincadeira”. Para tanto, observou-se durante o período de familiarização com as crianças, a interação entre estas que se envolviam juntas em situações de brincadeira dentro e fora das salas, construindo e compartilhando significados umas com as outras durante as experiências em grupos.

Foram realizadas cinco sessões de observação para a formação dos grupos, sem a utilização de filmagens ou gravações de áudio. Essas observações iniciais tiveram o intuito de que as crianças pudessem se familiarizar com a pesquisadora. Partindo para as observações, durante as mesmas as idades das crianças variaram ao longo do percurso da pesquisa na medida em que esta durou quatro meses. Desta forma, a faixa etária assinalada em cada episódio corresponde à idade da criança na ocasião da coleta. No período de familiarização, foram observadas algumas brincadeiras destas crianças, entre elas: carrossel, pega-pega, mãe e filha, no escorrega, de contar histórias e outras, o que facilitou também a formação dos grupos.

A turma do Maternal II “A” possuía 19 crianças com faixa etária entre 2,6 a 3,6 anos no início da coleta, correspondendo às idades da criança mais nova e da criança mais velha, respectivamente. Das crianças que foram selecionadas para a pesquisa, no início da coleta, a mais nova possuía 3,1 enquanto a mais velha, 3,6 anos. Algumas crianças desta turma demonstraram certo receio em relação à presença inicial da pesquisadora no ambiente. No entanto, uma grande maioria se mostrou curiosa sempre perguntando o nome da pesquisadora, onde morava, o que a pesquisadora estava fazendo na “escolinha” (forma como algumas crianças denominaram a creche). Outras demonstraram certa desconfiança, não se aproximando muito. Foi possível observar ainda neste primeiro contato a necessidade que estas crianças sentiam de estar se movimentando a todo o tempo pela sala ou no pátio, mexendo em objetos para conhecê-los bem como a curiosidade com a pesquisadora.

Após três sessões de observação sem filmagem, já havia sido definido o grupo que faria parte da pesquisa. Cuidamos para que cada um dos grupos selecionados tivesse crianças de ambos os sexos para desta forma não correr o risco de definir e limitar as brincadeiras das mesmas selecionando um único sexo. No grupo do Maternal II “A”, foram escolhidas, conforme critério já explicitado, 3 meninos e 2 meninas.

Por diversas vezes, essas crianças foram vistas interagindo entre si tanto no ambiente externo, que possui um parque, quanto no ambiente interno das salas de atividades. Porém, como era de se esperar, nos momentos de brincadeira no parque as diferenças de gênero falaram mais alto e por isso as meninas brincavam mais separadamente dos meninos.

A turma do 1º Período “A” possuía 20 crianças com as idades que variava de 3,6 anos a 4,6 anos. Das crianças selecionadas para serem sujeitos deste estudo, as idades no início da coleta da mais nova e da mais velha foram, respectivamente: 3,11 e 4,5 anos. Boa parte das crianças desta turma se mostrou tímida à presença da pesquisadora sendo percebidas muitas vezes algumas virarem seus rostos evitando olhar para a pesquisadora, enquanto outras se negavam a falar o nome, permanecendo caladas. Com o decorrer das observações, estas foram se aproximando da pesquisadora principalmente nos momentos de brincadeira no parquinho da instituição, chegando a convidá-la para participar juntamente com elas de algumas brincadeiras.

Nesta turma, a interação entre três meninas chamou atenção. Durante as primeiras sessões de observação para familiarização estas brincavam juntas, saíam de mãos dadas e demonstraram interesse em brincar com os meninos que foram também selecionados. A necessidade de movimento também foi intensa. No entanto, estas crianças conseguiam permanecer mais concentradas nas atividades propostas pelas educadoras do que as da turma descrita anteriormente. Nesta sala do 1º Período “A”, foram selecionadas 3 meninas e 2 meninos, conforme a parceria que desenvolveu nas situações de interação.

A turma do 2º período era composta por 28 crianças entre 4,6 a 5,6 anos. As crianças selecionadas tinham no início da pesquisa 5,4 anos, a mais nova e 5,9 anos, a mais velha. Desde o primeiro contato com as crianças desta turma, foi percebida certa euforia com relação à nova “tia”. Muitas delas chegavam perto, perguntavam se a observadora permaneceria na instituição por muito tempo, iam até a mesma mostrar tarefas que deveriam ser corrigidas pelas professoras. Desde as duas primeiras observações, foi possível perceber grupos que interagiam constantemente. Por diversas vezes, um dos meninos desta turma, que foi selecionado para sujeito da pesquisa, foi visto brincando com as meninas de “papai e mamãe” e de outras brincadeiras de correr. As meninas sempre interagiram nas atividades de sala

através de conversas, imitando vozes ou contando histórias. Desta turma foram selecionados 3 meninas e 2 meninos.

O convite para ir à sala de áreas, construída no espaço da brinquedoteca com o intuito de realizar a coleta, foi feito às crianças de cada grupo separadamente. Foi informado aos grupos que iriam para uma sala com diversos brinquedos para brincarem livremente do que eles quisessem. Neste convite, informamos às crianças sobre a importância de se preservar e não quebrar os brinquedos, que passariam a fazer parte da sala, argumentando que a preservação destes possibilitaria a elas usufruírem dos mesmos em outros momentos. Não foi solicitado pela pesquisadora que as crianças arrumassem conjuntamente a sala após brincarem pelo fato de se querer otimizar o tempo, tendo em vista que numa mesma manhã os três grupos eram levados a mesma sala.

2.3 Método de observação e os recursos materiais utilizados

Foi utilizada como método para a investigação nesta pesquisa a observação sistemática de crianças dos três grupos etários formados e descritos anteriormente em relação às suas brincadeiras e sua relação com o processo de constituição do eu-psíquico. Conforme Wallon (2007a, p. 15), a pesquisa relacionada à psicologia da criança ou pelo menos a da primeira infância “depende quase exclusivamente da observação”.

Segundo o teórico (idem, ibidem), a observação é um instrumento rico para se levantar questões e problemas passíveis de serem investigados, pois não se limita à pura constatação. Observar implica perceber contradições, conflitos presentes nos diferentes momentos da evolução da criança. Desta forma, Wallon não se limita a um olhar preconcebido, fixo e restrito. Pressupõe uma investigação sistemática, com escolhas orientadas, um olhar com direção específica.

Sob este ponto de vista, observar a criança no contexto de creche em que ela se encontra inserida implica uma perspectiva de processo, de movimento, de transformações que necessitam de interpretações. Por este motivo, não há como apenas observar, é necessário contextualizar as observações, e, sempre que possível, fazer relação entre elas, propor novos direcionamentos com o intuito de buscar compreender o meio social no qual a criança constrói sua personalidade.

No que tange aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, foi feito uso de câmera filmadora, tripé para apoio e gravador de áudio para facilitar a transcrição. As sessões foram videogravadas pela própria pesquisadora e tiveram duração média de 20 a 25 minutos cada uma delas, havendo posteriormente, recortes dos momentos que foram selecionados pela pesquisadora como sendo os mais importantes. A observação foi utilizada pelo seguinte fato: segundo Wallon (idem, p. 17), “rigorosamente falando, não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade. Supondo, aliás, que existissem tais observações, ainda seria preciso fazer todo o trabalho de observação”. Os equipamentos utilizados então tiveram grande importância para facilitar o trabalho de transcrição e análise à medida que permitiria recorrer aos dados quantas vezes fosse necessário.

Ainda assim utilizamos gravador de áudio para facilitar a escuta das falas das crianças, uma vez que, por algum motivo, não tenha sido possível analisar unicamente com o áudio da câmera.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa foi necessário obter a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo). Em seguida, foi obtido consentimento por parte da diretoria e das professoras da creche onde o trabalho foi desenvolvido para a realização da investigação. Tendo adquirido o aval destas instâncias, buscou-se a autorização dos pais das crianças, que logo foi concedida.

Antes de dar início à coleta, houve um tempo de familiarização destinado ao reconhecimento da instituição por parte da pesquisadora, em que foi possível conhecer os funcionários, as dependências e as crianças, conforme já foi explicitado. A coleta de dados foi realizada com as crianças dos três grupos etários em momentos diferentes, porém ambos os grupos dispuseram dos mesmos materiais (brinquedos) e do mesmo ambiente. A coleta teve início em maio de 2009. O espaço montado para o brincar foi o ambiente preparado para as observações. Uma vez por semana, os três grupos formados pelas turmas dos três grupos etários eram levados à referida sala separadamente para brincar sendo informados de que iriam para este espaço brincar livremente. Foram realizadas ao todo seis sessões de observação de cada grupo, as quais foram videogravadas.

Nestas sessões de observação foram foco as condutas de posse que interferiam nos enredos da brincadeira, a ficção, que só é possível na criança quando esta tem adquirido a capacidade simbólica, condição para a construção do espaço mental, o simulacro, a imitação de papéis presentes em situações de brincadeira, a representação e a evolução da brincadeira e como se manifesta nas diferentes idades levando-se em consideração os elementos do desenvolvimento condicionantes da brincadeira. Essas foram as premissas e características da brincadeira que foram utilizadas como indicadores para a referida pesquisa de campo.

2.5 Procedimentos de análise

As sessões observadas e videogravadas nesta pesquisa foram analisadas qualitativamente levando em consideração uma relação que não é neutra entre investigador e o dado coletado, ou seja, em que há uma interação constante entre investigador e o dado. Dessa forma, os dados da referida pesquisa são construídos através do olhar teórico-metodológico do observador. Nesta perspectiva de análise, segundo Wallon (2007, p. 18), em se tratando da análise realizada através da observação sistemática,

[...] caso se trate de observação, a formulação que damos dos fatos em geral corresponde a nossas relações mais subjetivas com a realidade, às noções práticas que usamos para nós mesmos na vida diária. Por isso é muito difícil observar a criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções.

Torna-se nesta pesquisa fundamental explicitar que de acordo com um dos objetivos específicos da mesma, as análises foram realizadas a partir de uma comparação entre as brincadeiras das crianças dos diferentes grupos etários, para desta forma poder perceber a evolução da brincadeira, como esta se manifesta nas diferentes idades, como os elementos do desenvolvimento que lhe possibilitam apresentam-se, sabendo-se que os três grupos mencionados brincaram em um mesmo ambiente com os mesmos brinquedos.

Em relação às videografações, estas foram assistidas do início ao fim, inicialmente, por repetidas vezes com o objetivo de ser realizada uma síntese de todas as sessões observadas para desta forma facilitar na seleção dos episódios de cada sessão que seriam eleitos para a análise. Desta forma, os objetivos da pesquisa, ancorados no referencial teórico utilizado, condiziam com a seleção de tais episódios. Compreendemos episódio no sentido

que é explicitado por Pedrosa e Carvalho (2005), como um segmento, um recorte que é realizado, que está dentro de algo que foi registrado através de videogravação e que é selecionado a partir daquilo que um determinado estudo se propõe a investigar. Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, as sessões videogravadas de brincadeira livre foram observadas visando selecionar momentos de interação em que fosse possível avaliar as etapas de constituição do eu-psíquico da criança. .

No que tange ao recorte dos episódios, cabe ressaltar que o critério para delimitar o início e o fim dos mesmos tem relação ao que foi identificado como um trecho em que ocorria a interação que tinha importância para o objetivo da presente pesquisa. Portanto, procurou-se delimitar o momento em que tinha início e fim a temática da brincadeira na qual os fenômenos estudados apareciam.

Por algumas vezes, o episódio teve fim por outros motivos que não o conflito ter cessado ou a temática da brincadeira ter chegado ao fim, mas também por motivos como: término da sessão, mudança no foco da câmera ou mesmo quando não havia mais elementos pertinentes aos objetivos preconizados para o estudo.

O tamanho dos episódios varia de acordo com o início e o fim dos mesmos, levando-se em consideração os critérios citados para delimitar seu início e fim. Há episódios bastante curtos assim como outros mais longos que não foram interrompidos para não prejudicar um possível enredo em que acontecia uma brincadeira. É imprescindível ressaltar que alguns episódios tiveram início com um número de crianças, mas que por algum motivo tiveram a presença de outras crianças no mesmo, assim como a presença de um novo objeto trazido para a brincadeira.

Ante o conjunto de episódios recortados e transcritos, estes foram agrupados de acordo com aspectos relevantes dos três grupos etários já mencionados para se argumentar sobre o brincar e o processo de constituição do eu-psíquico da criança.

No decorrer da apresentação dos resultados por grupos será feita caracterização de cada grupo e serão tecidas considerações acerca do que foi observado nos episódios de cada um deles. Cada episódio transcrito constará de um cabeçalho com o título do mesmo, as crianças envolvidas, suas idades e seus nomes fictícios, assim como uma breve síntese do que ocorreu.

A descrição mais detalhada do que caracterizou cada um dos grupos será explicitada no capítulo seguinte, que trata dos resultados e discussões sobre os dados, os quais visam argumentar a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora na referida pesquisa as análises sejam de cunho qualitativo, é pertinente demonstrar um quantitativo de episódios selecionados por faixa etária e as sessões as quais pertencem.

Idade	Episódio	Sessão
3 anos	Episódio 1.1: “Não, eu peguei primeiro!”	1ª sessão
3 anos	Episódio 1.2: “Saaaaiiii...!”	1ª sessão
3 anos	Episódio 1.3: “Ah, a boneca é de quem?”	1ª sessão
3 anos	Episódio 1.4: “Êba, eu tenho um violão!”	1ª sessão
3 anos	Episódio 1.5: “A comida de hoje vai ser laranja!”	1ª sessão
3 anos	Episódio 1.6: “Ah, pois você é o pai e eu sou a mãe!”	1ª sessão
3 anos	Episódio 1.7: “Orkut”.	3ª sessão
3 anos	Episódio 1.8: “Aí depois eles foram felizes para sempre!”	6ª sessão
4 anos	Episódio 2.1: “Aqui é a casa Manú, aqui!”	1ª sessão
4 anos	Episódio 2.2: “É minha!”	1ª sessão
4 anos	Episódio: 2.3: “Me dá, deixa eu passar!”	1ª sessão
4 anos	Episódio 2.4: “Ai papai, eu sei jogar”	4ª sessão
4 anos	Episódio 2.5: “Não ele vai chorar, ‘uên, uên, uên,	6ª sessão

	uên...”	
5 anos	Episódio 3.1: “ Ô gente, isso aqui é almoço, né brincadeira não! ”	1ª sessão
5 anos	Episódio 3.2: “ Papai! ”	2ª sessão
5 anos	Episódio 3.3: “ Tio também pode ter filhos! ”	4ª sessão
5 anos	Episódio 3.4: “ Eu vou ser o consertor! ”	5ª sessão

Tabela 1. Quantitativo de episódios recortados.

De acordo com um dos objetivos específicos deste estudo, que é identificar os elementos do desenvolvimento que possibilitam a brincadeira e como esses elementos aparecem nas três idades observadas, foram selecionados episódios dos três grupos etários que se encontram nos três períodos do estágio do personalismo, para desta forma compreender em que se diferenciam estas brincadeiras das crianças das diferentes idades em um ambiente planejado e estruturado para o brincar com os mesmos materiais dispostos para todos os grupos. Além disso, existe a hipótese de que com a familiaridade entre os pares e o local, com o desenvolvimento de cada faixa etária, a brincadeira apresenta evoluções.

Desta forma, foram separados os episódios selecionados por idade para que seja possível realizar uma comparação entre as brincadeiras das crianças dos três grupos citados.

3.1 Análise dos episódios de crianças de três anos

Características da primeira fase

O primeiro período da etapa personalista proposta por Wallon é marcado pela necessidade de a criança afirmar, conquistar e salvaguardar sua autonomia recém descoberta. Wallon denomina esse período de oposição e inibição e também de defesa e reivindicação. Tal período se expressa de várias formas, dentre elas, por uma oposição negativa que leva a criança a afrontar as outras pessoas sem outro motivo senão o de experimentar sua própria identidade, sua própria existência. Caracteriza-se pela posse dos objetos, pelo uso dos pronomes possessivos “eu” e “meu”. A criança neste período do personalismo possui grande

capacidade de duplicidade, passa a apreciar armadilhas fingindo que persegue uma ação contrária a seus reais interesses.

Além destas condutas típicas da faixa etária, a criança num período de oposição já consegue realizar distinção entre o real e uma situação imaginária, presente na brincadeira, por isso, imita papéis, situações das quais tem um modelo internalizado. Os episódios referentes a esse grupo nos ajudam a compreender como as condutas de oposição estão presentes nas brincadeiras de faz-de-conta da criança e o quanto estas condutas interferem ou não na permanência do enredo da brincadeira.

Tratando-se das condutas de oposição, as análises se apoiam especialmente em estudo realizado por Galvão (1998) em sua tese de doutorado a qual faz parte de sua obra *Cenas do Cotidiano Escolar: conflito sim, violência não* (idem, 2004) que busca aprofundar a relação entre as manifestações emocionais e as situações de conflito.

Galvão aponta diversos temas referentes a oposições em relação ao outro e dentre os temas de disputa encontrados nos episódios, classificou os seguintes: *objetos; espaço; contato físico; nome próprio; imagem de si; recusa do outro; competição; o que fazer; ideia; como fazer; movimento; tempo e barulho.*

De todas as sessões filmadas no Maternal II “A” (crianças de 3 anos), a primeira delas foi a que mais ocorreu condutas desse tipo, totalizando 6 episódios, em que se pôde observar estes comportamentos, os mesmos, em grande parte, provocados pela mesma criança. Por isso, foram selecionados vários episódios do mesmo dia e uma quantidade maior de episódios referentes a esta faixa etária, tendo em vista o grande número de episódios em que ocorreram situações de disputa, os quais foram considerados pertinentes a esta análise.

Nesses episódios, procurou-se refletir sobre os dados a partir de dois focos de análise: as condutas de oposição e a relação entre estas e a brincadeira de ficção, e de que forma estas condutas acabam interferindo na criação e continuação de enredos nas brincadeiras das crianças.

Episódio 1.1: “**Não, eu peguei primeiro!**”

1ª sessão: 04/05/2009

Maternal II A – 3 anos: Alan (3a1m), Fábio (3a5m), Anderson (3a5m), Maria Carla (3a5m) e Isabela (3a6m).

Crianças envolvidas no episódio: Fábio e Isabela

Síntese do episódio: Isabela está com um carrinho de bebê e a boneca dentro deste o empurrando pela sala. Fábio vê a colega com os objetos e, inicialmente, coloca a mão sobre o carrinho. Em seguida tenta puxá-lo e Isabela recorre à pesquisadora e afirma que o objeto lhe pertence por tê-lo pego primeiro. Fábio se afasta dos objetos e da colega.

Isabela empurra o carrinho de bebê, com uma boneca dentro, em direção ao cubo que contém objetos como: perfume, creme de cabelo e mamadeira. Pega a mamadeira e se afasta do cubo. Fábio com um carrinho na mão caminha atrás de Isabela, segura na alça do carrinho de bebê que está com a colega, vira-o e logo o solta. Dá um passo para trás e pergunta algo a ela. Isabela arruma a boneca no carrinho, coloca a mamadeira na boca da boneca. Fábio assiste a ação dela. Isabela pergunta a Fábio: “*é o que isso?*” [Referindo-se a algo que não dá para saber o que é]. Este tenta puxar o carrinho da colega e ela reage dizendo à pesquisadora: “*ô, ô tia, ô tia, eu peguei, eu peguei primeiro*”, em tom de aflição. Nesse momento os dois se voltam à pesquisadora. Fábio então se afasta do objeto e da colega. Esta volta o carrinho novamente para a frente do cubo que contém os objetos já descritos, coloca a mamadeira no lugar em que estava, vira novamente o carrinho, agora em direção a área dos brinquedos e sai empurrando. Logo abandona o carrinho com a boneca e passeia pela sala.



Isabela de posse do carrinho de bonecas e Fábio atrás da colega pronto para tentar pegá-lo.

Fábio tenta por duas vezes pegar o carrinho de bebê que está com Isabela, possivelmente querendo-o para si. Na primeira cena, ele apenas segura na alça do brinquedo e logo solta. Na segunda, puxa o carrinho para si com mais determinação, e ela reage. Nos dois momentos segura um carrinho de brinquedo na mão. Neste episódio, a disputa parece se resolver com o enunciado de Isabela à pesquisadora “*ô, ô tia, ô tia, eu peguei, eu peguei primeiro*”.

A teoria walloniana defende a idéia de que aproximadamente na idade dos 3 anos a criança encontra-se num período de oposição em relação ao outro, em que o seu principal objetivo é obter aquilo que está com este outro, se opor a tudo e a todos com o intuito de firmar sua autonomia. Nos episódios analisados de disputa pela posse, Galvão (2004, p. 134) encontrou três argumentos usados pelas crianças que atestam a declaração de propriedade e a legitimidade da mesma: “eu peguei, logo é meu”, a utilização do pronome possessivo “meu” e a alusão à escrita do nome. O enunciado de Isabela parece referir-se ao primeiro argumento, ou seja, o fato dela ter pegado o objeto primeiro, lhe confere a propriedade sobre ele. Nesse sentido, recorrer à pesquisadora, como feito pela menina, sugere uma estratégia decisiva, que teve a função de assegurar a verdade de sua afirmação.

Ao recorrer à pesquisadora, entende-se que esta estratégia de Isabela mostra sua competência para a negociação e assim, para lhe garantir a permanência com o objeto. Como a pesquisadora, a quem ela vê como “tia” (professora), é uma figura de autoridade, responsável por um grupo de crianças dentro do espaço institucional, possivelmente recorreu a esta por perceber que a mesma poderia interferir na situação e lhe garantir a propriedade sobre o objeto.

Nesta situação de brincadeira, em que estão em jogo papéis, brinquedos e negociações, a disputa emerge no momento em que as crianças estão a pegar os brinquedos que vão utilizar para possíveis brincadeiras (no caso, Isabela). Até este momento, não se pode afirmar que Fábio tenha tentado tomar o brinquedo da menina com o intuito de brincar com ele, ou de ser seu parceiro numa brincadeira em torno da boneca e do carrinho. Os indícios levam a crer que Fábio tenha se interessado pelo objeto pelo fato de estar com a colega. Neste caso, o tema da disputa entre este e Isabela seria o objeto em si.

Em relação à Isabela, pode-se inferir que no momento em que empurra o carrinho com a boneca dentro, pega a mamadeira e a leva a boca da boneca como se estivesse dando gogó para ela, a menina tenha tido a intenção de iniciar uma brincadeira de mãe e filha, de cuidar do bebê. Estas atitudes nos dão pistas de um desejo de brincar com os referidos brinquedos, no entanto, ao que parece, a situação de disputa inibe que uma brincadeira com o carrinho de bonecas, a boneca e a mamadeira venha a se desenvolver. Entretanto, apesar de Isabela ter garantido a posse sobre o carrinho, logo o deixa de lado e a princípio não desenvolve nenhuma brincadeira com o objeto, nem com a boneca ou a mamadeira, que já havia colocado esta última em seu lugar de origem.

Episódio 1.2: “Saaaaii...!”

1ª sessão: 04/05/2009

Maternal II A – 3 anos: Alan (3a1m), Fábio (3a5m), Anderson (3a5m), Maria Carla (3a5m) e Isabela (3a6m).

Crianças envolvidas no episódio: Fábio, Anderson e Alan.

Síntese do episódio: Alan e Anderson estão envolvidos em atividades com instrumentos musicais. Fábio ao ver que os colegas estão com instrumentos musicais diz para Anderson que irá tocar o objeto do colega, o tambor. Fábio puxa o pandeiro que está com Anderson e este não lhe permite. Fábio então segura o objeto e toca nele com força. Anderson reclama e toma o objeto de volta para si.

Alan segura o violão e mexe nas cordas. Fábio caminha pela sala por um tempo, volta, senta-se no colchonete do espaço de leitura e põe o carrinho para andar no chão. Alan toca o instrumento e Anderson caminha em direção aos colegas balançando de forma ritmada a baqueta de um tambor. Volta-se à área dos brinquedos e Fábio, segurando o carrinho com a mão, levanta-se imediatamente atrás dele, e diz: *“eu vou bater tambor, não é?”* Na cena seguinte, Anderson segura além da baqueta, um tambor e um pandeiro, mas Fábio segura e puxa o pandeiro que está na mão de Anderson. Este diz a Fábio: *“não...”* [com um tom de voz de aflição]. Fábio segura o pandeiro que está na mão de Anderson e toca nele com força. Anderson diz choramingando: *“saaaaii!”* e retoma o instrumento para si [logo após fecha os olhos e aperta os lábios um sobre o outro]. Fábio volta a brincar com seu carrinho.



Fábio tentando tocar o pandeiro que está com Anderson.

Nesta cena, vemos duas crianças interessadas em instrumentos musicais, Alan no violão e Anderson no tambor. Ambos “tocam” os instrumentos. Com a frase *“eu vou bater tambor, não é?”*, Fábio comunica a Anderson que vai usar o mesmo instrumento que o colega, porém sua comunicação também é em tom de pergunta, *“não é?”* como se estivesse no aguardo de uma confirmação de Anderson. Em seguida, este se aproxima com o tambor, o próprio

instrumento de desejo de Fábio, além de trazer o pandeiro e a baqueta. Fábio, ao ver os instrumentos com o colega, reage puxando o pandeiro para si. Num primeiro momento, ao perguntar ao colega se iria bater tambor, a postura do menino parece ser a de quem tenta entrar na brincadeira de Anderson, ou convencê-lo a permitir que ele entre. A pergunta que surge é: por que Fábio toma o pandeiro e não o tambor? Uma das possibilidades é que Fábio não saiba distinguir entre um instrumento e outro. Outra possibilidade é que seu objetivo não seja o tambor propriamente dito, mas realizar a mesma ação do colega, ou seja, apossar-se da ação do outro. O objeto, neste caso, é o que dá sentido a esta brincadeira, e pode trazer consequências para tal: a primeira, porque poderia complementar uma brincadeira que seria iniciada por Fábio, de tocar o instrumento, e a segunda em relação ao conflito, pois o mesmo, instaurado devido ao desejo de posse de Fábio, pode afetar ou até acabar com a brincadeira de Anderson, já que a preocupação deste passaria a ser proteger seu objeto do ataque do outro.

Anderson não aceita e não cede à investida do colega. Fábio incide mais uma vez sobre o objeto e bate forte com a palma da mão sobre ele, mas não obtém sucesso e Anderson recupera o objeto para si. Observa-se como a situação de disputa por objetos é imbuída de fortes sentimentos que se manifestam na fala, nos gestos ou na expressão facial. Anderson, por exemplo, envolvido emocionalmente na situação de proteger e recuperar seu objeto, fecha os olhos por um momento e logo os abre de maneira bastante expressiva, acompanhados da expressão que faz com a boca e em seguida com os braços: fecha-a com força e logo leva os braços com o objeto para o lado oposto ao que está Fábio. Esta atitude corpórea do menino parece demonstrar a insegurança, o medo de perder seu objeto para o colega ou uma forma de fazê-lo perceber que o objeto é seu.

Fábio puxa o pandeiro e bate nele com força, o que sugere tom provocativo. A melodia da voz de Anderson ao dizer “*saaaaiiii*”, choramingando, evidencia a expressividade das emoções que envolvem o sentimento da perda, as quais podem ser manifestadas pelas reações já mencionadas. Como diz Galvão (2004, p. 100), são traços muito difíceis de serem registrados por escrito, no entanto, é esta forma de expressão que permite ver o quanto estes sentimentos impregnam a vida da criança nessa fase, o quanto a emoção toma conta das suas atitudes. O medo de perder o objeto acaba mergulhando a criança em confusões em relação aos seus sentimentos, podendo sentir-se entristecida, magoada ao perder um objeto, típico do momento do seu desenvolvimento que está vivenciando: a construção da sua pessoa.

Episódio 1.3: “Ah, a boneca é de quem?”

1ª sessão: 04/05/2009

Maternal II A – 3 anos: Alan (3a1m), Fábio (3a5m), Anderson (3a5m), Maria Carla (3a5m) e Isabela (3a6m).

Crianças envolvidas no episódio: Fábio e Maria Carla.

Síntese do episódio: Este episódio mostra duas situações de posse uma inicial e uma ao final do mesmo, sendo a primeira a posse de um objeto e a última a posse de uma situação que aparece intermediada por contornos de uma brincadeira de papai e mamãe que gira em torno de dá mamadeira para a boneca.

Maria Carla está no espaço que contém materiais do bebê como perfume, mamadeira, creme de cabelo, entre outros objetos. Mexe nestes materiais. Pega a mamadeira, em seguida a coloca de volta no cubo em que ela estava em cima. Agacha-se para ajeitar a alça da sua blusa. Sai do local em que estava e pergunta olhando para a pesquisadora: “*cadê hein a bonequinha? Cadê a bonequinha?*” Anda um pouco pelo espaço. Logo percebe que a boneca está no carrinho de boneca que se encontra parado próximo a ela e segue na direção para pegá-lo. Ao ver que a colega está prestes a pegar a boneca, Fábio, que estava conversando com Alan, se antecipa, dá uma carreirinha em direção ao carrinho, chega ao local primeiro do que Maria Carla e diz: “*Éba!*”. Solta o carrinho de brinquedo que estava nas mãos e as põe no carrinho de boneca. Maria Carla se aproxima do colega, puxa sua camisa de forma a afastá-lo do carrinho de bonecas e diz: “*ei, não, não!*” Retoma o objeto para si e sai a empurrar o carrinho com a boneca. Fábio pega o carrinho de brinquedo que havia colocado no chão. Maria Carla empurra o carrinho em direção à cozinha. No meio do caminho, olha para Fábio e diz: “*me dá a boneca!*” [parece não perceber que a boneca caiu do carrinho]. Ao ver que Fábio não está com a boneca, olha para trás, volta para o lugar de onde havia saído com o carrinho, vê a boneca no chão, pega e a coloca de volta no carrinho. Fábio, ainda com o carrinho de brinquedo na mão, pega a mamadeira que está em cima do cubo próximo à caminha, leva-a para Maria Carla, estica o braço ao alcance da colega e diz: “*toma o gogó, ó!*” [não é possível afirmar que Fábio tenha visto Maria Carla pegar a mamadeira minutos antes que ele].



Maria Carla está à procura da boneca. Fábio fica ciente disso quando ela indaga à pesquisadora sobre onde estaria o objeto. Ao ver que a boneca está no carrinho de bonecas, dirige-se ao mesmo antecipando-se a Maria Carla. Neste episódio, como no anterior, Fábio busca obter a posse de um objeto que interessa ao outro, mas, neste caso, ainda não está com o outro. Sua intenção de tomar posse do objeto de interesse da colega é tão evidente que ele deixa o amigo com quem estava conversando, corre em direção ao objeto e solta o carrinho de brinquedo que estava nas mãos para colocar as mãos no carrinho de bonecas. Além disso, quando o faz, expressa seu contentamento em tom provocativo com um “*Êba!*”. Maria Carla reage a Fábio de duas formas, separando-o fisicamente do carrinho, ao puxar sua camisa, e anunciando de forma negativa: “*ei, não, não!*”.

O receio de perder o objeto justifica a reação de Maria Carla. Esta recupera o carrinho, mas no caminho percebe que ele está sem a boneca. Pode ser que o fato de Fábio ter tentado pegar a boneca no momento em que se dirigia até o carrinho para fazê-lo, fez com que Maria Carla achasse que ele ficou com o objeto, o que justifica a imposição “*me dá a boneca!*”. Esta recupera o brinquedo assim que se dá conta que Fábio não está com ele. A disputa se encerra com a atitude de Fábio de oferecer a mamadeira para Maria Carla dizendo: “*toma o gogó, ó*”, o que parece ser um convite ao faz-de-conta. Esta oferta de Fábio leva a supor primeiramente, que seu desejo talvez tenha sido o de dar um objeto com a intenção de obter o que estava com Maria Carla, ou seja, o objeto acaba sendo sempre um pretexto para o compartilhamento de um faz-de-conta e ao oferecer o objeto mamadeira, com o significado de gogó, o menino parece fazê-lo como forma de obter créditos e desta forma, o objeto circular na brincadeira.

Tal atitude de Fábio pode também indicar o reconhecimento da brincadeira “dar gogó à boneca” que Isabela iniciou minutos atrás. Nesse caso, o gogó representado pela mamadeira é oferecido a Maria Carla como um complemento aos objetos bebê e carrinho que estão com ela. Se essa hipótese procede, vemos em Fábio uma competência em captar os sinais da brincadeira. Nesse caso, o carrinho, a boneca e a mamadeira são materiais que apoiam a brincadeira em torno de passear com a boneca no carrinho e dar mamadeira ao neném.

Segundo Tomasello, citado por Ramos (2006, p. 26), as crianças possuem desde muito pequenas habilidades de compreender o outro mesmo antes de adquirir a linguagem verbal. São capazes de assumir as intenções, os sentimentos e as posturas do outro e partilhar suas próprias intenções através de recursos sociocomunicativos.

A adaptação humana à cultura se desvela na perspectiva do envolvimento interpessoal, na compreensão que os seres humanos

assumem dos outros, em processos de responsividade compartilhada geradores da troca de informação e criação de significados (idem, p. 27).

Episódio 1.4: “Êba, eu tenho um violão!”

1ª sessão: 04/05/2009

Maternal II A – 3 anos: Alan (3a1m), Fábio (3a5m), Anderson (3a5m), Maria Carla (3a5m) e Isabela (3a6m).

Crianças envolvidas no episódio: Alan e Fábio

Síntese do episódio: Fábio exhibe seu violão para Alan tentando chamar sua atenção de diversas formas. Este consegue outro violão para si e também o mostra ao colega. Ao ver o violão do colega, Fábio exalta seu próprio objeto com o intuito de trocá-lo pelo de Alan e assim o faz.

Fábio vê um violão de brinquedo que está no chão perto da caminha e o pega. Alan está com uma casinha de brinquedo e senta-se no chão perto de Fábio, colocando a casinha também no chão. Fábio faz movimentos de agachar e levantar e diz por repetidas vezes, cantando e mostrando o objeto e balançando-o próximo a Alan: “*êba, violão! Um violão! Eu tenho um violão! Eu tenho um violão! Eu tenho um violão! Eu tenho um violão!*”. Aponta o violão para Alan e fala mais uma vez: “*eu tenho um violão*”. Pega a frigideira que havia brincado com ela minutos antes e deixado no espaço da beleza e da fantasia. Nesse momento segura com a mão direita a frigideira e com a mão esquerda o violão. Alan, que até o momento estava entretido com outro brinquedo, logo olha para um lado e para o outro, encontra outro violão, pega-o, levanta-se, exhibe-o para Fábio e diz, também em tom de voz provocativo: “*eu também!*” De frente à Fábio “toca” o instrumento. Fábio olha para o seu violão atentamente e para o de Alan, coloca a frigideira que estava em sua mão direita sobre a mesa e diz: “*o meu tá tampado*” (está tampado significa que o violão que está com Fábio possui fundo, enquanto o de Alan está sem fundo). Coloca o seu violão sobre a mesa e puxa o que está com Alan para ele. Alan revida e o puxa para si, mas logo cede e volta a mexer com a casinha que estava anteriormente. Fábio pega o violão que a princípio estava com ele e dá para Alan: “*toma o seu*”. Alan pega, mas o deixa de lado. Fábio anda pelo ambiente entoando sons que parecem melodia e tocando o violão.

		
Fábio mostra seu violão a Alan.	Alan pega outro violão para mostrá-lo a Fábio.	Fábio já com o violão que estava com Alan lhe entrega o que estava consigo anteriormente.

Alan está sentado no chão brincando com uma casinha de brinquedo quando Fábio chega até o colega e mostra-lhe seu violão (1), entoando cinco vezes a frase: “*eu tenho um violão*”. A forma como aborda o colega sugere uma atitude de provocação de Fábio para com Alan, pois não apenas mostra o objeto, mas o segura pelo cabo, apontando-o a Alan e repetindo uma mesma expressão que indica a posse do objeto “*eu tenho*”. A ação de Fábio surte efeito, pois Alan que parecia estar envolvido com a casinha larga o objeto, pega outro violão (2), levanta-se e repete a mesma ação do colega, mostrando a Fábio que também tem o mesmo objeto e o faz com o mesmo tom de voz utilizado pelo colega: “*eu também!*”.

O movimento seguinte de Fábio foi comparar o seu violão (1) ao de Alan (2) e para isso olha para o seu brinquedo atentamente, em seguida para o do colega (2). Ao dizer “*o meu tá tampado*” parece encontrar uma maneira de tentar se apossar do violão de Alan (2), exaltando uma qualidade de seu objeto, que está com fundo intacto, diferente do violão que está com Alan, possivelmente com a intenção de que este último se convença de que o violão que está com Fábio (1) é o melhor e aceite a troca que irá lhe propor. Fábio não oferece claramente seu objeto a Alan, mas a referência que faz da qualidade de seu objeto nos leva a supor uma artimanha para convencer Alan da vantagem da troca.

Sem conseguir obter o objeto (2) por meio desse tipo de barganha, pois ao que parece Alan não compreendeu que a atitude do colega ao exaltar seu próprio objeto era fazer com que Alan aceitasse uma possível troca, Fábio toma-o do colega. Este revê e o puxa para si, mas logo cede e volta a se entreter com a casinha que estava anteriormente. Fábio, de posse dos dois violões, entrega a Alan o violão (1) que até então era o seu com a frase “*toma o*

seu”. Nesse o momento o meu vira o teu e o teu vira o meu. Por último, exhibe ao colega o violão (2) que era daquele.

O sentimento de posse pelo que é do outro, e não exatamente pelo objeto “violão”, é tão forte em Fábio que ao conseguir obter o objeto que era de Alan, não se importa mais com o que estava consigo e o entrega para o colega. Aqui podemos identificar novamente as artimanhas que a criança faz em prol da conquista do que é do outro. Conforme Wallon (1975e, p. 157), “pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança tenta transformar o teu em meu”. Esse é um momento decisivo em sua evolução, de acordo com o autor, pois implica num exercício de diferenciação do meu e do teu necessário a construção da sua identidade.

Nesse sentido, compreende-se que o interesse de Fábio era o violão de Alan (2) a partir do momento em que ele viu o colega com o mesmo, o exibindo também. Ao ter conseguido realizar a troca fica claro, através da expressão gestual de Fábio ao sair como se estivesse cantando e tocando o instrumento que acabara de “ganhar” do colega numa situação de disputa, que Fábio estava satisfeito. Tais expressões gestuais sugerem o gosto da vitória e a noção de competição.

Outro aspecto presente nesse episódio é o emprego dos pronomes possessivos: “meu” e “eu”, utilizado tanto por Alan quanto por Fábio. O uso constante desses pronomes revela a necessidade de demarcar aquilo que lhe pertence, outro elemento que caracteriza o primeiro período do estágio personalista em que se encontram. A utilização freqüente destes pronomes sinaliza e dá concretude ao sentimento de propriedade que permeia as atitudes principalmente de Fábio, já que Alan volta a mexer em outros brinquedos que estava anteriormente e deixa o violão que Fábio lhe entregou de lado.

Episódio 1.5: “A comida de hoje vai ser laranja!”

1ª sessão: 04/05/2009

Maternal II A – 3 anos: Alan (3a1m), Fábio (3a5m), Anderson (3a5m), Maria Carla (3a5m) e Isabela (3a6m).

Crianças envolvidas no episódio: Maria Carla, Fábio, Alan e Isabela.

Síntese do episódio: Neste episódio, a brincadeira de fazer refeição com laranja envolve Fábio, Maria Carla e, por algumas vezes Alan. Nesta situação de brincadeira, as crianças disputam entre si objetos que são de uso na brincadeira, como a laranja e duas frigideiras, sendo uma convencional e uma de brinquedo.

Maria Carla e Alan estão sentados à mesa da área da cozinha, que contém um bule de café e xícaras próximos a ela, uma frigideira convencional no centro da mesa, e

uma frigideira de brinquedo com objetos pequenos dentro, um jarro com flores e alguns talheres. Fábio se aproxima do armário da cozinha tocando o violão. Maria Carla pega uma xicrinha e a leva a boca, simulando tomar algum líquido. Alan pega um talher de cima da mesa e o coloca no chão. Fábio larga o violão no armário, pega a metade de uma laranja que está no armário, leva para a mesa, a coloca dentro da frigideira convencional que está em cima da mesa e diz para os colegas: *“toma, a comida de hoje vai ser laranja”*, e volta-se para o armário novamente. Maria Carla levanta-se em direção ao armário onde está Fábio e diz: *“cadê a minha laranja? A minha laranja?”* Encontra a outra parte da laranja no armário, pega-a e finge chupá-la. Fábio caminha em direção à mesa e diz: *“a minha é a outra”*. Enquanto isso, Alan arrasta a frigideira que está com a laranja dentro para perto de si, olha para os colegas. Em seguida, faz movimento de pegá-la. Fábio imediatamente a tira da mão do colega com as duas mãos e diz: *“ei, é a minha laranja, eu vou torrar pra mim. Eu vou ligar o fogo, pra torrar”*, e leva a frigideira com a laranja para dentro do forno do fogão. Alan e Maria Carla observam a ação do colega.



Fábio leva a frigideira ao forno com a laranja dentro.

[...]

Maria Carla pega uma faquinha, sua metade de laranja e parece procurar algo. Olha para o armário, volta-se para a mesa e fixa o olhar na frigideira de brinquedo que está próxima a Alan e faz um movimento de pegar o objeto que está dentro da frigideira. Alan diz: *“não, é minha!”* Maria Carla diz para Alan, usando gestos como elevar o cenho enquanto fala e modificar o tom de voz ao falar a palavra “laranja”: *“não, tire vá, que eu vou botar minha laranja”*. Alan pergunta: *“hã?”* Maria Carla responde em tom explicativo: *“eu vou botar minha laranja, eu pego outro prato pra você”*. Volta-se ao armário, pega um recipiente branco e diz a Alan: *Tem um, óia aqui ó, tem outro prato pra você, tá?”*, entregando-o o objeto. Em seguida, pega a frigideira para si e a coloca em cima do fogão. Este aceita o recipiente que Maria Carla lhe oferece e coloca seus “alimentos” dentro dele.



Maria Carla tenta convencer a Alan a lhe dar a frigideira menor que este está a segurar.

[...]

“*É meu mô*”, diz Maria Carla a Fábio dirigindo-se ao fogão com a frigideira de brinquedo.

Neste episódio, vemos a elaboração de uma “refeição” no ambiente da cozinha, envolvendo dois tipos de objetos: duas frigideiras, uma maior e convencional e outra menor e de plástico, e duas metades de uma laranja, que se tornam objetos de disputa entre as três crianças: Fábio, Maria Carla e Alan. Situações de disputa, posse de objetos e negociação se sobressaem de um fundo que gira em torno da brincadeira de elaboração de refeição com esses objetos, circunstância que envolve mais claramente Fábio e Maria Carla.

Alan e Maria Carla estão sentados à mesa, quando Fábio encontra metade de uma laranja no armário, coloca-a na frigideira convencional que está em cima da mesa e diz: “*toma, a comida de hoje vai ser laranja*”. Com isso, parece anunciar uma brincadeira que tem como temática uma refeição com laranja. Maria Carla ao ver a ação do colega, pergunta a este por sua laranja “*cadê a minha laranja? A minha laranja?*”, usando duas vezes o pronome possessivo “minha”. Ao encontrar a outra metade da laranja no armário, esta a leva à boca e simula a ação de chupar a fruta. Qual seria a intenção de Maria Carla, ao perguntar por sua laranja? Significa que esta compreendeu o convite e entrou na brincadeira? Até este momento do episódio não é possível saber. Mas a fala de Fábio “*ei, é a minha laranja, eu vou torrar pra mim. Eu vou ligar o fogo pra torrar*”, e o ato de levar a panela com a laranja para o forno do fogão reforçam a indicação do tema da brincadeira.

A cena seguinte mostra uma disputa de objeto entre Fábio e Alan. Este arrasta para perto de si a frigideira que está com a laranja dentro e Fábio impede essa ação afirmando sua propriedade sobre esses objetos: *“ei, é a minha laranja, eu vou torrar pra mim. Eu vou ligar o fogo pra torrar”*. A reação de Fábio reafirma o que acredita ser dele, pois foi ele quem deu a ideia da brincadeira com aqueles objetos e seus argumentos mostram o que pretende fazer com os mesmos, “torrar” a laranja no fogo.

A próxima cena mostra uma disputa de objeto entre Maria Carla e Alan, que está com a frigideira menor perto de si. Maria Carla procura algo no armário e volta seu olhar nesta frigideira, tenta pegá-la e Alan reage com um *“não, é minha!”*. Qual seria a intenção de Maria Carla com esta ação? Uma primeira possibilidade seria tomar posse do objeto que está com o colega. Seu argumento: *“não, tire vá, que eu vou botar minha laranja (...) eu vou botar minha laranja, eu pego outro prato pra você”*, pode caracterizar uma manipulação da situação, uma estratégia de negociação de Maria Carla ao dar outro recipiente a Alan, como forma de se apossar do objeto deste. O fato de existirem vários outros recipientes naquela mesma área que poderiam servir a Maria Carla, pode evidenciar que o que prevalece é o desejo de possuir aquilo que está com o outro pelo simples motivo de querê-lo apenas porque está com o outro. Outra possibilidade, que nos parece mais pertinente a essa situação, é o desejo de apossar-se do objeto de Alan pelo motivo do objeto ser o que dá sentido à brincadeira de torrar a laranja. Assim sendo, mais do que prejudicar a brincadeira do outro, a atitude de Maria Carla pode estar sinalizando o desejo de tornar-se parceira de Fábio na brincadeira de torrar laranja.

O que dá força ao segundo argumento é o fato de Maria Carla prostrar-se diante do armário a procura de algo, antes de pegar o objeto de Alan e o fato dela indicar o que fará com o objeto tomado: *“tire vá, que eu vou botar minha laranja (...)”*. Maria Carla estaria indicando a necessidade de tirar o objeto que está sobre a pequena frigideira de plástico, pois necessita de um recipiente parecido com o do Fábio, vazio, para ser preenchido com a outra metade da laranja.

Parece-nos que esta última cena indica mais claramente que a intenção de Maria Carla é o objeto em si, e não porque está com Alan, mas porque o objeto que está de posse do colega é aquele que mais se assemelha ao de Fábio, e, por isso, dá sentido à brincadeira. Neste caso, a disputa travada com Alan revela outras habilidades de Maria Carla, de compor os elementos da “refeição” de acordo com o que Fábio havia indicado lá no início, além de ser cordial com o colega, para desta forma poder obter o objeto que deseja, substituindo-o por outro *“eu vou botar minha laranja, eu pego outro prato pra você”*. De posse da frigideira de

brinquedo, Maria Carla dirige-se para o fogão e se junta a Fábio na realização da refeição. Ao tratar o colega por “mô” [amor], sinaliza seu lugar na brincadeira, de companheira de Fábio.

[...]

Ao lado dela no fogão, Fábio pergunta: “*e qual é a sua panela?*” Maria Carla, já tendo colocado a frigideira menor em cima do fogão, responde ao colega apontando para o objeto: “*essa daqui*”. Fábio se agacha, abre o forno e diz: “*oia a minha... A minha pa... tá torrando a minha laranja*” e fecha a tampa do forno. Maria Carla simula cortar a laranja com a faca em cima do fogão, os dois a observam. Esta diz a Fábio: “*daqui a pouco eu vou te dar, viu?*” Este responde: “*tá*”, voltando-se ao armário em busca de algo. Fábio pergunta a ela: “*já torrou o ovinho da sua neném? Já? Já torrou?*”. Esta não responde. Fábio anda pelo ambiente com um ferro de passar nas mãos e diz: “*deixa aí torrando a minha. Eu vou passar ferro na roupa. Tem uma roupa? Tem uma roupa?*”. E vai para o colchonete do espaço da leitura. Maria Carla abre o forno e pega a frigideira que Fábio havia colocado dentro e também a coloca em cima do fogão. Esta pega a frigideira menor com a metade da laranja dentro, a mostra a Fábio e diz: “*ó aqui mô, pra você*”. Este pergunta a colega: “*o quê?*” Ela estica os braços, eleva os objetos e diz: “*aqui*”. Fábio segue em direção a colega, deixa o ferro em cima da mesa onde está Alan e pega o objeto entregue por Maria Carla. Esta pega a frigideira maior e diz “*Essa aqui eu vou botar no fogo*”. Ao ver Maria Carla abrir o forno para colocar a frigideira maior dentro, larga os objetos que a colega lhe entregou próximos a Alan e diz, referindo-se a panela que Maria Carla está a colocar no forno: “*não, essa é minha, né?*” E puxa a frigideira maior com a laranja das mãos de Maria Carla. Esta responde puxando-a para si: “*não mô! Me dê a minha laranja vá. E me dê a minha panela*” mas só consegue pegar a metade da laranja que estava dentro da frigideira que fica com Fábio. Este tenta pegar a outra parte da laranja que está dentro da frigideira menor que ele havia deixado próxima a Alan, mas este a puxa para si e diz: “*é minha!*”, tomando-a de Fábio, que logo o entrega e diz: “*toma*” e pergunta aos colegas: “*mas cadê a minha laranja? Eu quero laranja também. Eu também quero laranja*”. E pega a que estava com Alan. Este por sua vez diz: “*não, essa é minha Fábio!*” E coça a cabeça. Neste meio tempo, Maria Carla vê outra panelinha de brinquedo que está em cima da mesa. Coloca sua metade da laranja dentro, logo tira. Dirige-se ao armário parecendo procurar algo e logo sai para a área da fantasia. Fábio diz a Alan: “*eu assei laranja. Torre uma, eu vou pegar uma. Eu vou pegar uma pra você, viu Alan? Coma o ovinho aqui, o ovinho é seu, ó, completa o ovinho*”. Entrega o “ovinho” para Alan e fica com a frigideira convencional e a metade da laranja que estava com este.



Maria Carla com a frigideira menor no fogão simula cortar a laranja.



Momento em que Maria Carla entrega a “comida” a Fábio.

Nesta cena, Fábio e Maria Carla, ao redor do fogão, desenvolvem um diálogo que parece girar em torno da ação de realizar a refeição. Fábio pergunta: “*e qual é a sua panela?*”. Maria Carla responde: “*essa daqui*” (apontando para a menor). Mostra sua “panela” no fogo e explica que está “torrando” sua laranja. Maria Carla simula cortar a laranja com a faca e comunica a Fábio que lhe servirá a refeição: “*daqui a pouco eu vou te dar, viu?*”, e volta sua atenção para a ação de realizar a refeição. Fábio, por outro lado, que perambula pela sala sempre carregando o ferro de passar roupas, acompanha e responde à comunicação de Maria Carla, que sempre se refere ao parceiro com o “mô” (abreviatura de amor) e no momento em que Maria Carla o oferece a “refeição”, este aceita a “comida” que esta preparou para ele. Até aqui parece prevalecer uma relação de parceria entre os dois em torno da brincadeira de fazer refeição com a laranja. Pode-se dizer que a brincadeira se sobrepõe à disputa pelo objeto. Mas em seguida, uma nova situação de disputa entra em cena.

Ao se dar conta que Maria Carla está de posse da frigideira maior, Fábio abandona a comida que ganha desta e atira-se sobre esta para recuperar a posse de seu objeto “*não, essa é minha, né?*”. Compreendemos assim, que com a pergunta inicial de Fábio “*e qual é a sua panela?*”, este queria garantir que cada um estivesse com sua respectiva “panela”. Somente assim, a brincadeira poderia correr tranquilamente. Mas quando vê Maria Carla colocar “sua panela” no forno parece se dar conta de que os objetos não estavam assim tão diferenciados. Essa atitude de Fábio revela que a refeição preparada para ele pela colega parece perder tonalidade em função do sentimento de perda de seu objeto primeiro, a frigideira convencional com a laranja, que se encontra agora de posse de Maria Carla. A resposta da colega: “*não mô! Me dê a minha laranja vá. E me dê a minha panela*”, parece indicar tanto

uma tentativa de persuadir Fábio a permanecer no papel de parceiro quanto a afirmativa de que se sente proprietária dos objetos, frigideira convencional e a laranja e quer mantê-los para si.

Instala-se uma situação que oscila entre a parceria e a posse, tendo como consequência a perda da frigideira convencional por parte de Maria Carla e a perda da metade da laranja por parte de Fábio. O cenário agora se coloca da seguinte forma: Maria Carla está de posse de uma metade de laranja, sem o recipiente para colocá-la; Fábio está com a panela convencional de volta, mas sem a laranja e Alan, por acidente, está de posse de ambos os objetos: a frigideira de brinquedo e metade da laranja. Qual a saída que cada um encontra para essa situação?

Maria Carla busca encaixar sua metade da laranja dentro de outra panelinha de brinquedo que está em cima da mesa, não tendo o efeito esperado, desiste e logo sai para a área da fantasia. Este fato vem evidenciar mais uma vez que, mais do que se apossar da frigideira que estava com Alan, como foi mostrado anteriormente, Maria Carla, ao que parece, queria o objeto (a frigideira menor) por ser a mais semelhante a que estava com Fábio, por isso não se contenta com a outra panelinha que tenta encaixar sua laranja, que de fato é bem menor que as outras apesar de caber a metade da laranja.

Fábio tenta recuperar com Alan a outra parte da laranja que está dentro da frigideira menor, mas este a puxa para si, afirmando ser sua. Fábio facilita a ação de Alan e entrega o objeto disputado. Ao perguntar *“mas cadê a minha laranja? Eu quero laranja também. Eu também quero laranja”* parece se dar conta de que só ele está sem laranja e parte para pegar a que está com Alan. Diante da reafirmação de posse por parte do colega *“não, essa é minha Fábio!”*, este busca outra solução, com outros argumentos e tenta uma negociação: *“eu assei laranja. Torre uma, eu vou pegar uma. Eu vou pegar uma pra você viu Alan? Coma o ovinho aqui, o ovinho é seu, ó, completa o ovinho”*. Entrega o “ovinho” para Alan e fica com a frigideira convencional e a metade da laranja que estava com ele. Com astúcia, parece ter conseguido convencer Alan a abrir mão do objeto que lhe foi tirado e aceitar outro para suprir a falta da laranja, o que revela grande habilidade de negociação por parte de Fábio.

Episódio 1.6: “Ah, pois você é o pai e eu sou a mãe!”

1ª sessão: 04/05/2009

Maternal II A – 3 anos: Alan (3a1m), Fábio (3a5m), Anderson (3a5m), Maria Carla (3a5m) e Isabela (3a11m).

Crianças envolvidas no episódio: Fábio e Maria Carla.

Síntese do episódio: Este episódio gira em torno de um convite para uma brincadeira de papai e mamãe que surgiu após Fábio ter mostrado uma mamadeira para Maria Carla. Convém observar que esse convite surge após uma situação de disputa de objetos em um episódio do grupo de análise anterior entre este mesmo par.

Fábio pega a mamadeira e a leva para Maria Carla, que está com o carrinho de bonecas e a boneca dentro dele, esticando o braço ao alcance da colega diz: *“toma o gogó, ó!”*. Esta aceita o objeto que Fábio lhe entrega e diz: *“Ah, pois você é o pai e eu sou a mãe!”* Fábio, ainda com o carrinho de brinquedo na mão, concorda: *“tá, eu sou o pai, eu sou o pai, né?”* Maria Carla não responde. Passa o “bico” da mamadeira em seus lábios. Logo tira. Leva a boneca, que está dentro do carrinho para o colchonete que está no espaço da leitura. Fábio também vai para este mesmo espaço e empurra um carrinho de brinquedos em cima do colchonete. Maria Carla se agacha e tenta tirar a boneca do carrinho pegando-a pela cabeça para tirá-la por cima e diz: *“tá aqui papai”*. Não consegue, logo, tenta puxar a boneca pelas pernas para tirá-la do carrinho por baixo, ação que também não é bem sucedida. Levanta a parte superior do carrinho e puxa a boneca para fora dele pelas pernas. Fábio diz à Maria Carla: *“deixa ela tomar o gogó”*. Maria Carla responde: *“eu... Eu vou dar gogó a ela!”* Fábio diz: *“Tomar sozinha? Sozinha?”* Maria Carla não responde ao colega. Senta no colchonete, acomoda a boneca deitada no mesmo e lhe dá a mamadeira. Empurrando o carrinho de brinquedo no colchonete, Fábio pega algo que não é possível verificar o que e diz: *“eita, é a tampa do gogó dela”* Maria Carla pega a “tampa” e diz: *“eu sei. Tem que terminar!”* Fábio sai de perto de Maria Carla e dirige-se para a área da cozinha. Anderson pergunta por algum objeto e diz: *“onde tá o negócio?”* Fábio Mexe no fogão, pega uma panela que está em cima deste e diz: *“um negócio... Um negócio eu vou torrar”*. Maria Carla, que está no espaço da leitura com a boneca, olha fixamente para o colega e diz: *“ô... ô... ô mô, deixa eu fazer a comida dela? Eu vou fazer a comida dela”*. Levanta e repete: *“a comida dela”*. Larga a mamadeira no colchonete e segurando a boneca pelo braço dirige-se à cozinha. Fábio abre o forno e coloca uma panela dentro. Maria Carla pega uma panela que está em cima do fogão, olha para a boneca, coloca-a numa almofada que se encontra no espaço ao lado do fogão e diz: *“filha, fique aqui que a mamãe vai fazer a sua comida”*. Dirige-se a Fábio e fala: *“eu vou fazer a comida dela”*.

		
<p>Fábio oferece o “gogó” para Maria Carla afirmando ser da boneca.</p>	<p>Após terem combinado de ser pai e mãe da boneca, Maria Carla dá “gogó” e Fábio brinca com o carrinho de brinquedos no colchonete.</p>	<p>Maria Carla ao ver Fábio no fogão diz que vai fazer a comida da boneca.</p>

No referido episódio, a ação de Fábio de ofertar o “gogó” desencadeia o enredo da brincadeira e possibilita o desenrolar deste enredo. No momento em que Fábio mostra a mamadeira para Maria Carla com a insígnia *“toma o gogó, ó!”* o faz atribuindo a este objeto o significado de “gogó” (leite dado à criança). O objeto oferecido por Fábio incita em Maria Carla a idéia de uma brincadeira de faz-de-conta em que ela seria a mãe da boneca e Fábio o pai, o que pode ser visto no momento em que Maria Carla diz: *“Ah, pois você é o pai e eu sou a mãe!”*. Sua frase indica que ela compreendeu o objeto da brincadeira e que há uma cumplicidade entre os dois em torno do significado do gogó.

Ao mesmo que tempo em que Fábio afirma e indaga *“tá, eu sou o pai, eu sou o pai, né?”*, continua segurando o carrinho de brinquedos na mão. Essa é uma atitude presente em quase todos os episódios de que ele participa e só deixa o carrinho de lado por volta da 5ª sessão, quando este é quebrado. Tal atitude pode indicar uma oscilação entre a brincadeira exploratória e a de faz-de-conta, ou revelar o quanto Fábio ainda se encontra preso aos objetos e não consegue mergulhar totalmente em um tema de brincadeira. Neste caso, o carrinho de brinquedos não faz parte do contexto da brincadeira de ser pai e mãe, de dar gogó ao bebê.

Maria Carla também demonstra estar numa fase em que a ficção e a exploração fazem parte das suas atividades principais, de reconhecimento dos objetos, à medida que passa o “bico” da mamadeira em seus lábios, ou quando de forma desajeitada retira o “bebê” do carrinho. Revela está construindo uma compreensão simbólica, de representação. Se estivesse totalmente engajada no seu papel de representar a mãe da boneca e de que a boneca seria um bebê, provavelmente teria todo um cuidado ao retirá-la do carrinho, já que um bebê real

necessita de alguns cuidados. Uma criança mais velha, possivelmente já teria essa preocupação em suas brincadeiras, em manter os elementos da brincadeira e a função dos mesmos durante todo o enredo, o que é possível porque nestas crianças mais velhas o espaço mental já está construído, enquanto na criança mais nova, este espaço vem se configurando e esta oscila entre momentos em que incorpora a situação do faz-de-conta preocupando-se com as funções dos objetos, dos papéis e entre momentos em que estas funções sociais não são levadas em consideração. Outro fato que permite reconhecer que Maria Carla e Fábio se encontram num período de construção da compreensão simbólica é que algumas vezes um não responde à pergunta do outro, o que também pode ser mais um indício de que a capacidade de representação ainda não está totalmente formada ou de que a parceria prevalece por alguns instantes, e se esvai em outros momentos. Outro ponto que merece destaque na análise deste episódio é a assimetria no ritmo dos parceiros da brincadeira, pois, em determinados momentos em que Maria Carla está engajada na brincadeira de dar mamadeira a boneca, Fábio estar a brincar de carrinho.

Fábio, referindo-se a boneca, diz à Maria Carla: *“deixa ela tomar o gogó”*. Esta responde: *“eu... Eu vou dar gogó a ela!”*. Esta frase de Maria Carla parece querer reafirmar os papéis dentro da brincadeira, pois já que ela é a mãe, ela quem deverá dar a mamadeira para a “filha”, como é comum no meio social do qual faz parte. Fábio mais uma vez parece querer se engajar na brincadeira de ser pai da boneca ao pegar algo, mostrar para Maria Carla e dizer: *“eita, é a tampa do gogó dela”*, esta logo responde ao colega que ainda não poderá tampar, pois “ela” (a boneca) ainda está mamando. Percebe-se neste instante uma parceria entre as crianças em torno de dar a mamadeira para o bebê.

O gogó, portanto, faz a mediação da brincadeira, pois a partir dele é que se tenta estabelecer um enredo. A ficção está presente nesta situação, assim como a relação espaço mental-brincadeira, uma vez que as crianças conseguem imaginar, embora por alguns momentos pareçam esquecer, que o conteúdo da mamadeira é o gogó, que a boneca é a filha, que um objeto encontrado é a tampa do gogó, que vão fazer a comida da filha, entre outras ações que só podem ser realizadas pela criança quando esta já tem adquirido a função simbólica e, conseqüentemente, a capacidade de estruturar uma brincadeira no seu espaço imaginário. O simulacro pode ser observado à medida que as crianças utilizam para ser o leite apenas uma mamadeira de brinquedo, em que o “leite” propriamente dito existe apenas simbolicamente, no espaço imaginário que vem se configurando nas crianças.

Maria Carla no momento em que vê Fábio mexendo numa panela em cima do fogão e dizer que vai torrar algo, se aproxima do colega e diz: *“ô... ô... ô mô, deixa eu fazer a comida*

dela? (...)”. Novamente emerge a expressão “mô” [amor]. Esta expressão, assim como no episódio 1.5, surge no momento em que Maria Carla vê o colega no fogão a fazer comida para a boneca e, mais uma vez, Maria Carla parece utilizá-la como forma de convencer Fábio a deixá-la fazer a comida em seu lugar, por isso novamente esta o inclui como seu companheiro na brincadeira. Como Maria Carla desenvolve o papel de mãe da boneca, parece estar convencida de que já que ela é a mãe, ela quem deverá fazer a comida da filha e ao utilizar a expressão “mô” tenta negociar com Fábio a função de fazer a comida da boneca.

A utilização desta expressão é feita por Maria Carla como forma de poder negociar o uso de determinados objetos ou a realização de ações dentro do próprio contexto da brincadeira, por isso ao referir-se ao colega por “mô”, que nem é tão comum na brincadeira das crianças desta faixa etária, mas sim uma brincadeira onde os papéis sugerem situação horizontal, como por exemplo, de mãe e filha, Maria Carla se mostra muito competente para a negociação.

O que prevalece neste episódio é a relação entre construção do espaço mental e brincadeira. É graças a aptidão simbólica que a criança pode elaborar mentalmente o espaço, representar, estabelecer signos para as suas representações e neste caso, Maria Carla e Fábio tentam planejar simbolicamente uma brincadeira que tem personagens, ações, objetos relacionados ao enredo, condutas imitativas, de modo que estes já têm consciência de que esta ação não é real, mas faz parte da brincadeira, de uma situação de ficção, ou seja, do processo de construção do espaço mental em que estão presentes alguns elementos da brincadeira, como o signo, o símbolo, o simulacro, a atribuição de papéis, entre outros.

Episódio 1.7: “**Orkut**”.

3ª sessão: 20/05/2009

Maternal II A – 3 anos: Anderson (3a10m), Fábio (3a5m), Alan (3a2m), Maria Carla (3a10m) e Isabela (3a11m).

Crianças envolvidas no episódio: Maria Carla e Isabela.

Síntese do episódio: Maria Carla e Isabela se interessam pelo teclado do computador e a partir do uso deste objeto é criada uma situação que gira em torno de ver fotografias no Orkut em que as meninas estão em locais que são frequentados por pessoas do seu convívio.

Isabela pega o teclado do computador que estava na área dos brinquedos e o leva para um cantinho no chão entre a área da cozinha e a da leitura, de modo que a parede fica de frente a ela. Senta-se no chão e chama por Maria Carla: “ô Maria,

Maria, vem cá ver a tua foto". Maria Carla vai para perto da colega e senta ao lado desta. Isabela aponta para a parede com o dedo indicador, mostra "a fotografia" da colega e em seguida finge digitar mexendo no teclado. Maria Carla diz: *"deixa eu ver a foto da minha filha com tu agarrada na piscina"*. Isabela aponta mais uma vez para a parede e diz: *"olha aí agarrada na piscina"* Maria continua: *"deixa eu ver a tu... A tua filha agarrada com tu, aí"* Isabela aponta para a parede e diz: *"intão era eu aí"*. Maria Carla dá uma risadinha e diz: *"eu ainda vou ver o meu Orkut, depois é você, eu vou tirar foto dali, depois eu vou"* e sai de perto de Isabela com a câmera fotográfica nas mãos. Isabela olha para trás e diz: *"ô Maria, vem cá Maria"*. Esta diz: *"perai"*. Aproxima-se de Anderson que finge tocar bateria. Em seguida se aproxima do carrinho de bebê que está com a boneca dentro, posiciona a câmera fotográfica e diz ao colega: *"dá um sorriso pra tia"* finge bater a foto e logo sai. Coloca a câmera no banquinho do espaço da beleza, se aproxima de Isabela e diz: *"que é? Deixa eu ver o meu Orkut"*. Isabela levanta e diz: *"pode ver o seu Orkut"*. Maria Carla senta em frente ao teclado e a parede e finge digitar. Chama Isabela e diz: *"vem ver a sua foto, eu agarrada com a sua f... Eu agarrada com a sua filha"* e aponta para a parede. Isabela olha. Maria Carla continua a apontar para a parede e diz: *"olha o meu Orkut. Eu... Eu lá no QG com tu abraçada assim não é? A gente tá no QG"* [barzinho da cidade em que as meninas moram]. Abraça os próprios braços para demonstrar como é o abraço da foto. Isabela coloca a mão no teclado e Maria Carla continua a "digitar" e diz: *"perai deixa eu mostrar a foto aqui. Óia ela agarrada com eu, óia, agarrada com eu"*. Isabela balança a cabeça positivamente, levanta e diz: *"deixa eu vir pra esse lado aqui"* e senta do outro lado de Maria Carla. Esta pergunta a colega: *"no QG? Agarrada com você?"*

		
<p>Maria Carla e Isabela olhando para a parede (tela do "computador").</p>	<p>Momento em que "olham" fotografias no "computador" e Maria Carla aponta com o dedo.</p>	<p>Maria Carla abraça os próprios braços ao falar que está vendo a foto dela e da colega abraçadas.</p>

[...]

Maria Carla volta a mexer no teclado do "computador" Isabela se aproxima mais da amiga e diz: *"agora sou eu Maria"*. Esta responde: *"perai, deixa eu"* Isabela aponta para a parede e diz: *"óia tu óia"* Maria Carla diz: *"e eu tô lá na praia com*

meu namorado”. Logo diz: “*desligou*” e sai de perto do espaço em que estava o teclado do computador.

Este episódio apresenta Isabela e Maria Carla brincando com o teclado de um computador, que é levado por Isabela para um espaço próximo ao colchonete da área da leitura, onde possui uma parede vazia que fica de frente para as meninas.

Os elementos do desenvolvimento condicionantes da brincadeira como simulacro, imitação, a aptidão simbólica, a organização do espaço mental, estão presentes na situação criada e é possível percebê-los, em especial o simulacro, à medida que a partir de um teclado de computador as duas meninas conseguem “visualizar” uma tela de computador na parede da sala, que é apenas imaginária e através desta tela conseguem “ver” nela fotografias. As atitudes das meninas, de olhar para a parede e de apontar para ela sempre que simulam estarem vendo fotografias, revelam que a parede parece ter o significado de tela onde as imagens são projetadas.

Isabela utiliza o teclado, realiza ações com as mãos que se assemelham a digitação e olha para a parede conforme mexe nas teclas. Chama por Maria Carla e diz para a colega ir ver sua foto que estava a aparecer no “computador”. Maria Carla aceita o convite de Isabela à brincadeira de olhar fotografias no computador, pois também senta no chão, mexe no teclado como se estivesse digitando e penetra no enredo que Isabela tenta estabelecer ao falar: “*deixa eu ver a foto da minha filha, com tu agarrada na piscina*”. Isabela realiza o simulacro ao apontar várias vezes para a parede com o dedo indicador como se estivesse mostrando fotografias à colega. A primeira vez que aponta diz para Maria Carla: “*ô Maria, Maria, vem cá ver a tua foto*”. A segunda vez que aponta para a parede diz: “*olha aí agarrada na piscina*”. Após ser dito por Maria Carla: “*deixa eu ver a tu... A tua filha agarrada com tu, aí*” Isabela aponta uma terceira vez para a parede e diz: “*intão era eu aí*”. Este exercício do simulacro é um elemento da brincadeira que é possível na criança quando está construindo mentalmente o espaço e consegue imaginar algo sem a real presença do objeto, desta forma para o exercício deste simulacro, quanto mais dessemelhante o objeto, melhor será.

Após simularem a ação de olhar para a fotografia de Isabela com a “filha” de Maria Carla, esta diz que ainda vai olhar seu Orkut. Isabela também parece aceitar a idéia da colega de olhar seu Orkut ao levantar para dar o lugar a Maria Carla e dizer a esta: “*pode ver o seu Orkut*”. Há uma negociação e uma compreensão de significados em torno da brincadeira. O Orkut é conhecido por ambas as meninas, faz parte do meio social em que estão inseridas e, por isso, no momento em que Maria Carla o introduz na brincadeira Isabela logo compreende e cede lugar para a colega.

Logo após “ver” seu Orkut, Maria Carla sai de perto de Isabela com a câmera fotográfica nas mãos e tira fotografias do próprio espaço. Em seguida, se aproxima do carrinho de bebê que está com a boneca dentro e “tira” fotos da boneca e de Anderson. Abandona a câmera no espaço da beleza e da fantasia e retoma a brincadeira do Orkut ao se aproximar de Isabela e dizer: “*que é? Deixa eu ver o meu Orkut*”. Percebe-se com isso que Isabela sai do contexto da brincadeira de Orkut e logo em seguida retorna, o que é possível numa situação de brincadeira.

Maria Carla e Isabela parecem demonstrar certa noção do uso do computador ao mexer nas teclas conforme é feito por quem de fato está digitando e ao olhar para a parede, na falta do monitor, a qual representa para elas esta parte do computador. As meninas imitam a ação de digitar e ver fotos no monitor. Ao mesmo tempo, compreende-se que não há ainda uma significação clara do que seria o Orkut para as meninas. Percebe-se que para elas o Orkut é um sincrético o qual elas associam ao computador, e é colocado num contexto para dar significação à ação de mexer no computador e olhar fotografias.

No momento em que Maria Carla senta-se no lugar de Isabela e começa a mexer no teclado, logo diz a colega: “*olha o meu Orkut. Eu... Eu lá no QG com tu abraçada assim não é? A gente tá no QG*”. Esta atitude de Maria Carla, de fazer de conta que está vendo uma fotografia em um lugar que de fato existe, que é trazido para a brincadeira e que, possivelmente é frequentado por alguém do convívio da menina, revela o quanto a brincadeira encontra fundamento no meio social, e que é este meio que possibilita à criança imitar, pois esta só imita aquilo que já tenha presenciado.

Os gestos de apontar e os olhares que trocam são uma forma de comunicação entre parceiros e no caso de Maria Carla e Isabela, assim como as demais crianças dos diversos grupos, por já possuírem o costume de brincarem entre si, estes gestos e olhares facilitam a comunicação durante as interações e possibilitam uma compreensão mútua daquilo que está se tentando comunicar, seja por gestos ou por palavras. Ao falar que está a olhar uma fotografia dela com a colega abraçada no QG, Maria Carla se abraça com os próprios braços, o que revela como os gestos são uma forma de expressão da criança, é uma linguagem social que lhe permite exteriorizar sua ideia, portanto, uma forma de comunicação entre parceiros.

Tratando-se das suas ações para com o teclado provavelmente este é o símbolo que desencadeia o significado de um computador e este “computador” remete às meninas a ideia de ver o Orkut. Esta possibilidade de criar um enredo na brincadeira é fruto da capacidade de elaborar mentalmente o espaço e vem se configurando nestas meninas, cuja situação não há (concretamente) tela de computador, não há fotografia alguma, muito menos o real acesso ao

Orkut, mas é o simulacro que lhes permite enveredar por esta situação imaginada. Esta ação só existe num plano imaginário que possibilita as crianças inventar, criar, imitar papéis e situações.

Isabela parece preocupar-se em manter a brincadeira, pois chama Maria Carla por algumas vezes quando esta sai do espaço em que se encontra o computador para que esta volte. Isto fica evidente nos momentos em que Isabela fala: “*ô Maria, Maria, vem cá ver a tua foto*” ou ainda “*ô Maria, vem cá Maria*”. Esta parece querer organizar e manter o enredo da brincadeira de ver fotografias. No entanto, Maria Carla procura outras atividades.

Com a análise deste episódio percebe-se que há uma situação de disputa em torno do objeto computador, que logo é resolvida pelas meninas, no instante em que Maria Carla volta a mexer no teclado do “computador”, Isabela se aproxima mais da amiga e diz: “*agora sou eu Maria*”. Esta responde: “*perai, deixa eu..* Isabela aponta para a parede e diz: “*óia tu óia*”. Maria Carla diz: “*e eu tô lá na praia com meu namorado*”. Continua: “*desligou*” e sai de perto do espaço em que estava o teclado do computador.

Episódio 1.8: “**Aí depois eles foram felizes para sempre!**”

6ª sessão: 21/06/2009

Maternal II A – 3 anos: Anderson (3a10m), Maria Carla (3a10m) e Isabela (3a11m).

Crianças envolvidas no episódio: Maria Carla, Isabela e Anderson.

Síntese do episódio: Esta cena gira em torno da atitude de Maria Carla de contar histórias para a boneca. Ao simular ler histórias, utiliza vários recursos imitativos como a alternância de voz, os gestos, entre outras condutas. Nesta situação, os colegas Anderson e Isabela se envolvem no seu contexto de brincadeira como expectadores e como aqueles que indicam livrinhos para Maria Carla “ler”.

Maria Carla está sentada no colchonete da leitura com alguns livrinhos de história, com a boneca e o carrinho de bonecas em frente a si. Manuseia os livrinhos e refere-se a um deles dizendo: “*deixa eu olhar... O cachorrinho Pitombo*”. E começa a contar a história para a boneca: “*o cachorrinho Pitombo era muito mau. Cachorrinho mau. Olha homem mau. Ó, tá vendo o homem mau que matava o cachorrinho e eles corriam, tá vendo?*” Vira o livrinho para a boneca e lhe mostra uma gravura. Continua a folhear o livrinho, vê a gravura de um pintinho e diz: “*pintinho, chore não que a mamãe tá aqui*”. Coloca o livrinho que estava em mãos no colchonete, pega outro e puxa o carrinho de bonecas para entre suas pernas. Olha para a capa do livro novo que pegou e diz: “*Pinóquio. Era uma vez... O dono do Pinóquio fez o Pinóquio*”. Muda de página e continua: “*aí ele foi e (...). Aí depois o nariz dele, ó aqui, ó, cresceu*”. Faz gestos com as mãos que

indicam o crescimento do nariz do Pinóquio, volta para a capa, mostra a gravura à boneca e diz: *“aí ele queria ir para o circo e não tinha dinheiro. Ele queria ir pra o circo”*. Passa mais uma folha e vê a gravura de uma baleia: *“óia a baleia... Então ele...”* Aumentando o tom de voz continua: *“aí depois apareceu uma baleia no mar e ia comendo ele, óia, tá vendo?”*. Isabela se aproxima de Maria Carla com a câmera fotográfica e faz gestos como se tivesse tirando fotografia da colega. Esta olha, mas continua a história, *“aí ele foi e (...). Ai depois o nariz dele, ó aqui, ó, cresceu”*. Faz gestos com as mãos que indicam o crescimento do nariz do Pinóquio. Coloca o livrinho do “Pinóquio” em cima do colchonete. Isabela que estava agachada se levanta, segue em direção aos outros livrinhos de história e diz: *“Maria Carla, quer outra?”* Esta também se levanta e diz: *“não, eu pego, eu pego”*. Isabela lhe mostra uma e diz: *“pega essa aqui, essa aqui”*, Maria Carla lhe pergunta: *“essa daqui?”* Isabela balança a cabeça concordando. Maria Carla pega e as duas voltam a se sentar no colchonete. Maria Carla abre o livro e começa: *“era uma vez a abelhinha...”* Isabela puxa o carrinho das bonecas um pouco para trás e diz: *“vou deixar ela aqui quietinha, tá?”* e Maria Carla diz: *“não, eu vou contar historinha para ela. Eu vou contar historinha pra ela”*, puxando-o para frente, com tom de voz alto e posicionando-o como estava anteriormente. Isabela vai para frente da colega e diz: *“eu vou tirar foto de tu, tá?”* E Maria Carla continua a contar a historinha: *“aí ela pegou um balde, deixou as amiguinhas dela e foi embora. As amiguinhas dela. As amiguinhas de... As amiguinhas dela ficou muito triste e a noite ficou muito triste. Tá vendo?”* Vira a página do livro, puxa o carrinho para mais perto de si e continua: *“mas a tarde se deixou aí.. aí”* apontando com os dedos para o que está escrito na página. Isabela que está a “tirar fotografia” da colega dá risadas. Maria Carla olha para ela e diz: *“vá pra lá, vá!”* Olha novamente para o livro e continua: *“de vocês, qual é qual de vocês? É uma M...”* Isabela lhe mostra a câmera sorrindo. Maria Carla “termina” a história: *“aí depois eles foram felizes para sempre...”*. Fábio se aproxima das colegas com um livrinho de histórias nas mãos. Isabela diz: *“conta outra Maria Carla para ela”*. Referindo-se à colega contar outra história para a boneca. Maria Carla levanta e novamente vai para perto dos livrinhos. Fábio lhe dá o que estava nas mãos, esta pega, olha e o joga no colchonete. Anderson senta-se no lugar que Maria Carla estava sentada e olha um livrinho. Isabela pega um livrinho, o olha, em seguida o joga e diz: *“não, essa aqui tá rasgada”*. Anderson, olhando para Isabela diz que o livrinho está rasgado. Tenta começar uma história e diz: *“era uma vez...”* Maria Carla se aproxima e diz ao colega, pegando em sua cabeça: *“não, esse é o meu lugar, essa é minha filha, eu vou contar pra ela”* e volta a se sentar em seu lugar. Começa a contar uma nova história: *“era uma vez o gato, queria comer comida dele. Queria comer uma linda (...)”* Continua a ler, olha para Isabela e aumenta o tom de voz: *“aí depois veio o gato!”* Baixa novamente o tom de voz e continua: *“olha aqui filha. Aí disse (...). Aí depois foram comer comida de novo, aí depois apareceu o gato óia de novo, óia”*, mostra o livrinho para Isabela e dá gritinhos acompanhados de um rápido balançar das mãos. Maria Carla continua: *“aí, depois eles foram comer comida de novo, aí o gato nem apareceu e depois eles foram felizes para sempre”*. Ao falar no final feliz, Maria Carla, mais uma vez muda o tom de voz, para um tom mais dócil. Mais uma vez pega mais um livro e se senta. Abre-o e começa: *“era uma vez um leão. Tá vendo, tá vendo filha aqui? Aí o Leão ficava procurando o caçador pra matar o macaco”* e aponta o dedo para a boneca. Continua: *“o leão. Aí viram o caçador. O caçador pegou!”*. Nesse momento Maria Carla grita alto a palavra: “pegou”, bate com os pés no chão e

olha atentamente para a boneca e em seguida para a câmera. Deixa mais esse livro em cima do colchonete, levanta e pega outro, senta-se, abre-o e começa a contar a história para a boneca mais uma vez: *“era uma vez... E não tinha nenhum dinheiro (...). Aí a mãe dele... E o pai dele morreu... Ó mãe, eu posso comprar feijão, posso? Aí ela diz: não (...).”* Maria Carla “lê” a história e faz gestos com a cabeça ou com o rosto parecendo querer enfatizá-la. Continua: *“aí, ele disse assim... O João disse assim (...).”* Isabela interrompe Maria Carla e lhe mostra um livrinho falando algo que não dá para entender o quê. Maria Carla para de “ler” e olha atentamente para Isabela enquanto esta fala algo sobre o livro. Maria Carla volta a “ler” seu livro: *“aí, disse sim, disse sim, o homem disse... O homem aí disse, sim, tem feijão mágico. Aí quando chegou em casa...”* Isabela chama pelo nome de Maria Carla e Fábio lhe mostra um sofazinho de brinquedo. Esta pega no objeto, empurra-o para Fábio e diz: *“hum...”* em tom de reprovação. Fábio tenta a mesma ação com Isabela, assim como Maria Carla, mas sem empurrar o objeto para o colega, repete o que foi dito por Maria Carla: *“hum...”* mas volta atrás e pega o objeto. Maria Carla continua a história: *“aí quando chegou em casa (...)* (risos), *aí quando o João cortou o pé de feijão, aí o homem caiu”* Ao falar que o homem cortou o pé de feijão, Maria Carla aumenta o tom de voz e aponta o dedo para frente. Mais uma vez coloca o livrinho no colchonete. Fábio joga alguns brinquedos no colchonete onde as meninas estão. Isabela diz: *“êba”*. Maria Carla pega um dos brinquedos, finge colocar algo que está dentro dele nas mãos, cheira a mão e a leva a boca como se estivesse colocando algo na boca. Anderson mostra um livrinho para Maria Carla e diz: *“olha, o pato feio, o pato feio”*. Maria Carla se vira para olhar para o colega. Isabela pega o brinquedo que Maria Carla largou no colchonete então Maria Carla diz: *“não, é meu”* tomando-o para si. Após isso, sai do ambiente e vai brincar na cozinha.

		
<p>Maria Carla simula a ação de contar histórias.</p>	<p>Segue com o dedo pelas palavras como se estivesse lendo convencionalmente.</p>	<p>Isabela se aproxima de Maria que “lê” para a boneca.</p>

Este episódio gira em torno da ação de Maria Carla de pegar livrinhos da área de leitura e contar histórias para a boneca. Durante a brincadeira, Maria Carla parece criar mentalmente uma estrutura que precisa ser mantida. Inicialmente senta no colchonete da área da leitura, puxa o carrinho com a boneca para perto de si de forma que o ouvinte (boneca) esteja sentado a sua frente, escolhe os livros que irá “ler”, e sempre que termina um, o deixa

de lado e pega outro. Quando está a ler um livro o abre, aponta para as gravuras e para as palavras, segue a leitura com os dedos, mostra a gravura para a boneca, dependendo do personagem da história altera o tom de voz ou realiza gestos de forma a enfatizar o que está a dizer e dessa forma simula a leitura de histórias para a boneca, a quem chama de filha.

Tais recursos acima citados como um ritual da brincadeira criada por Maria Carla são utilizados pela menina devido ao fato de já possuir uma capacidade simbólica, que lhe permite imitar pessoas e suas ações. Modificar o tom de voz, a expressão do rosto e utilizar gestos que copiam modelos são recursos da imitação que Maria Carla está a realizar. Esta ação se define por ser a imitação do papel de alguém que conta historinhas para crianças. Na verdade, Maria Carla parece realizar a imitação da leitura de historinhas para a “filha”, ação que só é realizada no plano imaginário construído por esta, uma vez que ainda não sabe ler nem escrever convencionalmente, mas imita esta ação em sua brincadeira.

Por alguns momentos, ao que parece, as gravuras definem o enredo das historinhas, por outros Maria Carla simula a leitura de histórias que ela, muito provavelmente, tem de memória e/ou que já ouviu alguém contar. Fica claro que Maria Carla imita a ação de quem lê convencionalmente, pois no momento em que simula as leituras a menina aponta com o dedo indicador para as palavras que estão escritas nas páginas, arrastando-o como se quisesse seguir a sequência das palavras, o que revela um ato imitativo.

Os colegas parecem se interessar pela brincadeira de Maria Carla e a rodeiam como se quisessem compreender o que a colega está a fazer. Isabela, por exemplo, oferece livrinhos para Maria Carla continuar sua brincadeira de contar histórias. Esta, por sua vez, demonstra certa preocupação em manter a estrutura da brincadeira, de forma a não arriscá-la. Isto fica evidente no momento em que Isabela se oferece para pegar outro livrinho para a colega contar historinha e puxa o carrinho das bonecas um pouco para trás e diz: “*vou deixar ela aqui quietinha, tá?*” Logo Maria Carla reage e diz: “*não, eu vou contar historinha para ela. Eu vou contar historinha pra ela*”, puxando o carrinho para frente, mais para perto de si. Tal reação de Maria Carla demonstra que esta não quer arriscar a continuação da brincadeira, portanto, a estrutura deve ser mantida conforme estava desde o início. Tal reação de Maria Carla parece ser também uma forma de mostrar para a Isabela que é ela quem vai realizar a ação, ou seja, vê-se mais uma vez uma situação de oposição e, neste caso, o foco da oposição é a própria brincadeira que foi criada por Maria Carla e que esta sentiu que sua continuação estava ameaçada no momento em que Isabela quis interferir e desestruturá-la ao tirar a boneca do seu lugar. No momento em que Isabela diz que vai tirar fotografia de Maria Carla esta responde: “*vá pra lá, vá!*”, como se não quisesse que a colega atrapalhasse sua brincadeira.

Quando sente que sua brincadeira não está mais ameaçada inicia novamente a sequência do enredo que planejou: pegar livro, abrir, apontar para gravuras e palavras, mostrar gravuras para a “ouvinte”, e depois fechá-lo. Mais uma vez a estrutura da brincadeira parece ser ameaçada e Maria Carla revida. No momento em que Anderson senta em seu lugar, esta levanta-se, aproxima-se do colega e diz: “*não, esse é o meu lugar, essa é minha filha, eu vou contar pra ela*”. Essas três afirmações de Maria Carla são a estrutura para a manutenção da brincadeira que ela criou, a qual procura preservar e manter. Aqui também se caracteriza por uma situação de oposição em que Maria Carla quer afirmar sua posse em relação à brincadeira, já que foi ela quem criou a situação. Após mais este momento em que Maria Carla sente que sua brincadeira estava ameaçada, recomeça. Isso revela seu esforço para manter a brincadeira, tendo em vista a quantidade de vezes em que necessita recomeçá-la.

Desta forma, Maria Carla parece ter construído uma brincadeira em que os colegas são a platéia que assiste a sua ação de contar histórias para a boneca. Estes demonstram querer participar da brincadeira da colega. No momento em que Fábio lhe mostra um sofazinho de brinquedo, por exemplo, esta pega no objeto, empurra-o para Fábio e diz: “*hum...*” em tom de reprovação, ou seja, aquele objeto não faz parte da brincadeira que Maria Carla elaborou no seu espaço mental, portanto, poderá comprometer a estrutura da mesma.

Este enredo de brincadeira que Maria Carla desenvolve, o mesmo não se esgota na simples ação de “ler historinhas”, mas sim, na de lê-las para outra pessoa, simular toda uma imitação de contar histórias em que aparecem diálogos com aquele que ouve, além do uso de recursos imitativos como chamar atenção do leitor, fazer uso dos gestos, da alternância de voz, entre outros. Percebe-se a atribuição de dois papéis na brincadeira de Maria Carla: ela, a mãe, que conta histórias e a boneca, a filha que “ouve” as historinhas.

Esta imitação realizada por Maria Carla é a chamada imitação inteligente, de acordo com a teoria estudada, pois não se trata de imitação voltada especialmente para um plano motor nem de ações isoladas de começar a “ler” um livrinho e logo parar e realizar outras atividades que não tenha a ver com o contexto de contar histórias, pois há todo um ritual em torno dos atos imitativos: de mostrar o livrinho para a boneca, de apontar para as gravuras dos livros, de desenvolver um “diálogo” com a boneca, de modificar a voz, expressão facial quando muda de personagem, o que revela uma grande competência da criança. Estes já não são mais meros movimentos de acompanhamento, mas gestos imitativos que são realizados após um período de incubação, já que Maria Carla provavelmente já viu uma cena semelhante, esta é, portanto, uma imitação inteligente, como descrita por Wallon.

Conforme seu espaço mental ainda está sendo construído bem como sua capacidade de distinguir coisas, nomeá-las, percebe-se que não há ainda uma sequência lógica nas histórias que Maria Carla conta para a boneca e a menina acaba fundindo diversas historinhas, algumas que tem de memória, outras que cria à medida que vê as gravuras, ou ainda não as termina, passando logo para outra a partir do que vê nas gravuras. Tal atitude faz parte do processo de estruturação do espaço mental que vem se configurando.

No momento do conto, Maria Carla sempre mostra o livrinho e as gravuras para a “filha” o que de certa forma parece fazer de maneira que venha a confirmar o que ela está “lendo”. Ao “ler” a história do Pinóquio, a menina faz gestos com as mãos que indicam o crescimento do nariz do personagem no momento em que descreve uma ação de Pinóquio: “*ai ele foi e (...). Ai depois o nariz dele, ó aqui, ó, cresceu*”. Este gesto imitativo utilizado pela menina demonstra o quanto o movimento é expressivo, e, neste caso, que não é o movimento pelo movimento, mas o movimento carregado de intenção. Assim sendo, é este que dá forma à imitação. É, pois o gesto um recurso necessário à imitação.

Sempre que imita a ação de ler sobre algo que se refere a perigo ou susto, o faz de forma brusca, seguida de expressões faciais, como por exemplo, ao “ler” a história do leão que procura o caçador para matar o macaco. Ao contar essa passagem da história, Maria Carla aponta o dedo para a boneca e diz: “*o leão. Ai viram o caçador. O caçador pegou!*”. Nesse momento Maria Carla fala em voz alta a palavra “pegou” e bate com os pés do chão. Já quando sua “leitura” se refere a situações menos enfáticas, como, por exemplo, finalizar as leituras e falar: “*ai depois eles foram felizes para sempre*”, o tom de voz de Maria Carla alterna e fica mais dócil. Esta atitude revela a sua capacidade simbólica, a discriminação que a menina faz dos dois tipos de situação, pois parece estar ciente de que nos momentos de expressar susto ou medo, para enfatizar a ação, deve mudar o tom de voz e a expressão do seu rosto para convencer aquele que “ouve”, no caso a boneca e talvez seus colegas Isabela, Fábio e Anderson, que estão próximos a ela.

É interessante observar mais uma conduta imitativa quando Maria Carla continua a história e diz: “*ai quando chegou em casa (...)* (risos), *ai quando o João cortou o pé de feijão, ai o homem caiu*”. No momento em que “lê” a passagem que João cortou o pé de feijão e caiu, Maria Carla simula risadas, que não são espontâneas, mas uma imitação dentro do contexto de contar história. Em todos os momentos em que imita a ação de contar histórias para a boneca, esta utiliza a linguagem, que é um recurso que auxilia a tornar sua imitação mais elaborada, seja a linguagem falada, gestual ou corporal, as quais comunicam a ação que Maria Carla está a executar.

Considerações

Tratando-se dos episódios das crianças dos três anos percebeu-se a presença da ficção, da imitação, da construção do espaço mental e a predominância das condutas de oposição que acabaram por interferir nas situações de brincadeira, diluindo ou inibindo a criação e a manutenção de enredos de brincadeira. Entretanto, as crianças foram revelando várias habilidades sociais para assegurar a posse dos objetos, do espaço físico e do seu papel na brincadeira.

Em relação ao modo como estas crianças reagiram diante do ambiente organizado para o brincar e com os materiais dispostos nele, pode-se afirmar que, inicialmente, suas atitudes foram de curiosidade para com os objetos, pois deve-se levar em consideração que esta foi a primeira vez que estas crianças estiveram juntas, sem outras crianças ou sem outros adultos para brincar e ainda, que esta foi a primeira vez que encontraram uma sala organizada para a brincadeira com as respectivas áreas e brinquedos. Entretanto, logo nas primeiras sessões era possível perceber a familiaridade destas com os espaços, com os objetos, bem como em brincarem juntos.

Tendo em vista este contexto, pode-se inferir que o espaço tenha provocado nas crianças o desejo de brincar e ainda, que a diversidade dos materiais dispostos tenha aguçado nestes a vontade de possuí-los e brincar com os mesmos objetos, o que provocou várias situações de disputa pela posse destes e, conseqüentemente, situações de conflito em torno da posse destes objetos.

Observou-se que a oposição em relação ao outro, manifestada através do desejo de posse pelo objeto do outro, destacou-se nos episódios de brincadeira das crianças deste grupo. Tais situações de disputa permearam por praticamente todos os episódios analisados, entretanto, destacou-se nos quatro primeiros, pois nos mesmos a tentativa de estabelecimento de enredos de brincadeira não chegou a ocorrer em função da posse de objetos, que acabaram inibindo esta criação. No episódio 1.1, “Não, eu peguei primeiro!” tal disputa se deu no instante em que Isabela estava com o carrinho de bonecas e a boneca, quando Fábio se aproximou desta querendo pegá-lo, até que a menina recorreu à pesquisadora para assegurar-lhe a posse sobre o objeto, ressaltando o fato de tê-lo pegado primeiro. A estratégia de Isabela parece ter-lhe garantido a posse sobre a boneca e o carinho. No episódio 1.2, “Saaaaiiii...!” também ocorreu a disputa por objetos. Mais uma vez, Fábio viu um colega com um objeto e tentou se apossar deste. Nesta situação, Anderson era quem estava com instrumentos musicais e Fábio tentou tocar no tambor.

Como o colega não se manifestou lhe permitindo que realizasse a ação, Fábio bateu no objeto como se estivesse tocando, contra a vontade do colega, que o pediu para sair. Tratando-se do episódio 1.3, “Ah, a boneca é de quem?”. Novamente Fábio tentou obter um objeto que estava sendo usado pelo outro. Neste caso, Maria Carla ainda não estava com o objeto, mas anunciou está o procurando-o (a boneca) e Fábio, ao ver que a colega estava a procurá-lo, antecipou-se a esta colocando a mão sobre o carrinho que estava com a boneca dentro. No que se refere ao episódio 1.4, “Êba, eu tenho um violão!” Fábio também desencadeou uma situação de disputa pelo objeto. Neste caso, utilizou-se da estratégia de exaltar a qualidade do objeto que tinha em mãos, um violão, na tentativa de que Alan lhe propusesse a troca. Como o colega não o faz, Fábio realizou a troca sem o consentimento de Alan, que reclamou por seu objeto primeiro, entretanto, logo pareceu esquecer-se deste e se voltar para outro objeto.

Nas tentativas de se apossar de tais objetos, Fábio revelou uma grande competência para tal, ao utilizar do argumento “*eu vou bater tambor, não é?*” (episódio 1.2 “Saiiiiiii!”) ou na cena em que utilizou como estratégia exaltar seu objeto para obter o do colega, ao dizer: “*o meu tá tampado*”, referindo-se ao violão (episódio 1.4 “êba, eu tenho um violão!”)

Verificou-se que estas ocasiões acabaram se sobressaindo em relação à construção de enredos de brincadeira e da permanência de parceria na mesma. Nestes episódios que trouxeram mais claramente as situações de disputa por objetos, a análise permitiu perceber a diversidade emocional das condutas destas crianças: irritação, impaciência, expectativa, ansiedade, mudanças bruscas no tom de voz, nas expressões faciais, mentiras, artimanhas em prol da conquista, exibição de objetos, entre outras atitudes e gestos que comunicaram suas reações diante das situações. Constatou-se ainda que a intensidade das situações de disputa permitiram supor que nas crianças deste grupo a oposição em relação ao outro, a afirmação do “eu” e do “meu”, como se o fato de terem pegado primeiro determinados objetos, ou o fato de terem iniciado uma brincadeira, lhes garantisse a propriedade sobre estes e sobre temas de brincadeira, conforme a teoria walloniana. Embora a oposição também tenha se dirigido à brincadeira em si, foi o desejo de posse pelos objetos que predominou.

Em outros episódios a disputa por objetos também esteve presente na brincadeira, o que possibilitou perceber uma tentativa de construção de enredos de brincadeira, os quais acabaram se esvaindo mais rapidamente que os das crianças mais velhas, em função do desejo de posse, assim como se notou a nomeação de papéis, a tentativa de assunção destes papéis, bem como a parceria nestas brincadeiras. Tratando-se do episódio 1.5 “A comida de hoje vai

ser laranja!”, a oposição cedeu espaço, por alguns momentos, à brincadeira, alternando com esta durante todo o tempo. Constatou-se que Maria Carla, ao ter visto Fábio numa brincadeira de fazer refeição com laranja, tentou entrar no enredo da brincadeira deste e tornar-se parceira do colega em torno da ação desenvolvida, “torrar” a laranja. Devido ao seu desejo de realizar a mesma ação de Fábio, com os mesmos objetos, frigideira e metade da laranja, Maria Carla o incluiu como parceiro da brincadeira o chamando de “mô” (amor), o que revelou seu desejo de desenvolver uma parceria com o colega. Nesta situação houve uma disputa por objetos entre Maria Carla e Alan, entretanto, o motivo que levou a menina a se apossar dos objetos que estavam com o colega, nos levaram a supor que não tenham sido o fato de está com ele, mas sim, porque estes dariam sentido à brincadeira e se assemelhariam aos de Fábio. Neste episódio a imitação não chegou a ser a de um papel, em que se assumem as características e ações daquele que imita, mas fragmentos de imitação, que oscilaram com a situação de disputa.

Tratando-se do episódio 1.6, “Ah, pois você é o pai e eu sou a mãe!”, percebeu-se que a oferta do “gogó” feita por Fábio à Maria Carla para que esta desse para a boneca desencadeou a nomeação de papéis numa brincadeira. A partir da ação de Fábio, de dar o “gogó” a Maria Carla, esta atribuiu a este o significado de “gogó” da “filha”, a si própria, o papel de mãe da boneca e a Fábio, o de pai. O enredo foi entrecortado por outras ações das crianças, por várias outras brincadeiras que aconteceram concomitantemente.

Maria Carla e Fábio não permaneceram por muito tempo nos papéis, alternando entre a brincadeira de ser pai e mãe e outras ações fora deste contexto, como a de Fábio, ao brincar com o carrinho de brinquedo. As ações imitativas de Maria Carla, de dar mamadeira para a boneca instaurou um pequeno diálogo entre esta e Fábio em torno da ação praticada pela colega. Tal diálogo resumiu-se a perguntar para Maria Carla se a boneca iria tomar o gogó sozinha, a oferecer-lhe um objeto, que Maria Carla atribuiu o significado de tampa da mamadeira. Interessante notar neste episódio que, ao ver Fábio se aproximar do fogão e dizer que iria torrar algo, Maria Carla, mas uma vez o chamou de “mô”, o que pareceu ser uma estratégia de negociação para que este permitisse que ela fizesse a comida da boneca, pois logo que utilizou tal expressão, pediu ao colega para fazer a comida da “filha”. Desta forma, Maria Carla demonstrou se interessar novamente pela ação do colega e, neste caso, o incluiu como parceiro para poder negociar a realização de tal ação.

No episódio 1.7, “Orkut”, Isabela e Maria Carla imitaram ações de olhar fotografias no computador e para isso olhavam para o monitor (parede) e apontavam para este, como se quisessem enfatizar a ação de “ver” fotografias. Assim, Maria Carla afirmou que iria ver o seu

Orkut, em seguida, assegurou que estava vendo fotografias dela e da colega abraçadas no “QG”. Conforme já ressaltado que o QG é um barzinho localizado na cidade em que as meninas moram, percebeu-se que ao trazer estes dois elementos para a brincadeira, o Orkut e o QG, refletem os temas que encontram inspiração na cultura da qual fazem parte. No caso do episódio 1.8, “Aí depois eles foram felizes para sempre!”, Maria Carla revelou o desejo de manter a estrutura da brincadeira organizada para que esta acontecesse da forma como havia planejado. Tal estrutura, de colocar a boneca sentada no carrinho à sua frente, pegar livrinhos da área da leitura, de imitar a ação de estar lendo historinha para a boneca, foi elaborada mentalmente pela menina, graças à aptidão simbólica, que lhe possibilitou criar uma situação de brincadeira.

Constatou-se, portanto, nos episódios deste grupo, que o desejo de posse das crianças ainda se sobressai aos jogos de ficção, porém a brincadeira acontece, pois há uma motivação intrínseca na criança para isto. Notou-se ainda que os enredos e os papéis se esvaem com mais facilidade em relação às crianças dos demais grupos. Contudo, ao analisá-los, constata-se que nesta fase não são somente as condutas de oposição que tomam conta das ações da criança, mas sim a construção do espaço mental, a imitação, a tentativa de assunção de papéis, o esboço de um enredo, que também fazem parte das mesmas.

3.2. Análise dos episódios de crianças de quatro anos

Características da segunda fase

O segundo período do estágio personalista traz uma fase mais positiva em relação à da oposição e se apresenta em dois tempos contrastantes: da timidez e da graça. Neste período, já se percebe uma transformação nos movimentos da criança, que até então eram mais desajeitados. Diferentemente do período anterior, suas atitudes vão estar voltadas para o outro, para a reação que provoca neste outro.

Há uma preocupação consigo mesma, com o que sua pessoa, os gestos que pratica, provoca no outro. A criança começa a se dar conta de que as pessoas a notam e, portanto, graça e a timidez se alternam e se complementam em suas brincadeiras.

Na análise dos episódios das crianças dos quatro anos, procurou-se selecionar situações que trouxessem a relação brincadeira e construção da autonomia da criança, bem como os elementos do desenvolvimento que possibilitam o brincar, também presentes nas situações de

brincadeira das crianças dos demais grupos, como a imitação, a representação, a função simbólica, a construção do espaço mental, para desta forma poder realizar uma comparação entre a brincadeira das crianças dos três grupos e perceber o que as diferenciam, se há uma evolução entre a brincadeira de cada grupo, por faixa etária.

Foram selecionados cinco episódios de interação deste grupo etário em que estarão sendo analisados, além da perspectiva dos elementos já citados, mas como uma fase de transição entre a oposição e a brincadeira, bem como em relação ao enredo da brincadeira, a assunção dos papéis, a permanência nestes papéis, para desta forma perceber a evolução da brincadeira de acordo com as capacidades que a criança vai adquirindo.

Episódio 2.1: “Aqui é a casa Manu, aqui!”

1ª sessão: 04/05/2009

1º período A – 4 anos: Ruana, Laíza, Manuela (4a5m), Rodrigo e Tiago Ruana (4a1m), Laíza (3a11m), Tiago(4a3m) e Rodrigo (4a5m).

Crianças envolvidas no episódio: Laíza, Ruana e Manuela.

Síntese do episódio: Ruana e Laíza estão sentadas no espaço de leitura, definidos por estas de casinha. Manuela leva muitos materiais das outras áreas para o espaço da leitura sem fazer uma distinção do que caberia naquele espaço e o que não caberia. Durante esse tempo, Ruana e Laíza disputam por uma bolsa que contém materiais que ambas organizaram juntas e que levariam para uma “festa”.

Laíza e Manuela estão vestidas com fantasias. Manuela está próxima ao fogão com o carrinho de bebê e a boneca sentada nele e diz: “já tô em casa, minha gente”. Ruana, que está na área da fantasia, pede ajuda para Manuela com os acessórios que estão no cabide. Laíza leva objetos das outras áreas para o colchonete da área da leitura. Manuela mexe no armário da cozinha e diz: “lata de nescau”. Ruana chega ao espaço da leitura segurando o cabide com alguns acessórios pendurados, um lenço no pescoço, uma bolsa no braço e dá um sorriso. Laíza arruma a roupa que vestiu e diz: “eu sou a chora-chora da estrela, sabe? Eu sou a chora-chora da estrela”. Ruana e Laíza sentam-se no colchonete. Esta última volta-se para Manuela e diz: “aqui... Aqui é a casa Manu, aqui” Manuela pega a panela que está em cima do fogão e diz às meninas: “e essa panelinha vai praí. E esse fogãozinho também”. Segue empurrando o fogão com o corpo para onde Laíza disse que seria a casa e também leva o carrinho com a boneca. Dá vários passos até chegar ao local desejado. Manuela volta para o armário, olha para os objetos que estão nele e diz: “esse monte de coisa também vai, viu?”



Materiais que foram levados para o novo espaço da casa.

A análise do episódio evidencia a organização do espaço para uma situação de brincadeira que se dá a partir da preparação para a ocupação de um espaço imaginário para ser a casa.

Manuela, ao entrar no espaço da cozinha, sinaliza às colegas que este seria o espaço da casa ao falar que já estava em casa. Láiza, que veste uma fantasia da área da beleza e da fantasia, anuncia uma personagem ao falar para as colegas: “*eu sou a chora-chora da estrela, sabe? Eu sou a chora-chora da estrela*”, entretanto, só menciona esta personagem neste momento. Esta informa para Manuela que a casa é em outro local, que não o indicado pela colega e diz para Manuela que a “casa” é no espaço da leitura. Com esta atitude de Láiza percebe-se que a menina concorda com Manuela em delimitar um espaço para ser a casa durante a brincadeira. No entanto, não concorda que este espaço seja o proposto por Manuela. Esta última aceita a sugestão de Láiza e anuncia que os objetos da casa (espaço da cozinha que havia delimitado inicialmente como casa) deveria ir para a nova casa (espaço da leitura).

A partir do dito por Láiza e compreendido por Manuela, esta começa a estruturar o espaço da casa neste novo local indicado pela colega e por isso leva diversos objetos da cozinha para o espaço da leitura, já que um espaço de casa deve conter elementos da mesma: cozinha, quarto, etc. Dentre estes elementos que Manuela leva para o novo espaço da casa estão panelas, o fogão que é empurrado por esta até a área da leitura, o carrinho de bonecas, a boneca, e ainda indaga às colegas sobre “um monte de coisa” que poderia ser levada para a nova casa no momento em que diz: “*esse monte de coisa também vai, viu?*”.

Ao analisar este episódio percebe-se o interesse de Manuela em definir bem este novo espaço da casa para que o mesmo contenha elementos que compõem uma casa. Ao levar diversos materiais que estavam no espaço da casinha para o espaço da leitura (nova casa), esta não parece fazê-lo aleatoriamente, pois sua ação demonstra estar carregada de intenção.

Supõe-se que Manuela percebeu que um novo espaço foi definido como casa e que o mesmo deve conter os elementos da mesma. Como ainda não está estruturado para tal, a tendência é levar os elementos que possam compô-la. A princípio, pode-se não compreender a ação de Manuela de levar diversos objetos para o espaço da cozinha e jogá-los no novo espaço da casa sem ao menos organizá-los. Pode-se pensar que a menina está fazendo bagunça, desarrumando o ambiente, um erro repetidamente cometido por pais e professores. No entanto, Manuela monta no seu espaço mental o cenário da casa e por isso, para que uma possível brincadeira seja desencadeada, sente necessidade de ter neste espaço objetos que dêem significado ao mesmo e lhe possibilite desenvolver o enredo da brincadeira.

É interessante notar nesta atitude de Manuela a passagem do espaço motor (concreto) ao espaço mental (abstrato), pois esta não realiza o movimento de distribuir os elementos na nova casa realizando movimento pelo movimento, numa ação sensório-motora, mas sim, elabora mentalmente um contexto a ser organizado para que sua brincadeira possa se desenvolver, graças à aptidão simbólica que lhe permite distribuir no espaço e no tempo os objetos para desta forma, poder representar. A passagem para o espaço mental é possível por Manuela já possuir uma capacidade simbólica que lhe possibilita organizar de maneira abstrata um contexto que dê significado a sua brincadeira.

Seu movimento de ir e vir do espaço da casinha para o espaço da leitura (nova casa) pegando e levando objetos está carregado de intenções, entre as quais, estruturar o espaço da casa na nova casa. É o espaço mental que possibilita a criança brincar e criar um contexto imaginário, conforme feito por Manuela, e transpô-lo para o espaço físico. Esta atitude de Manuela de levar os elementos da área da casinha para a nova casa parece ser condição para que a menina possa brincar da forma como vem imaginando no seu espaço mental, o que frequentemente não é necessário em crianças mais novas, que na maioria das vezes não sentem necessidade de organizar o espaço físico para uma brincadeira.

Episódio 2.2: “É minha!”

1ª sessão: 04/05/2009

1º período A – 4 anos: Manuela (4a5m), Ruana (4a1m), Laíza (3a11m), Tiago(4a3m) e Rodrigo (4a5m).

Crianças envolvidas no episódio: Laíza, Ruana e Manuela.

Síntese do episódio: Ruana e Laíza estão sentadas no espaço de leitura, definidos por estas de casinha. Ruana e Laíza arrumam diversos objetos dentro de uma bolsa para levarem para um determinado lugar. Ocorre então uma disputa entre as meninas para ver quem levará a bolsa.

Ruana está sentada no colchonete arrumando uma bolsa cheia de objetos que já estava com ela anteriormente. Coloca uma lata de comida dentro da bolsa e a fala: *“bora, que a gente vai chegar atrasada, bora, bora, bora...”*. Laíza pega a bolsa que estava com Ruana e diz: *“a minha bolsa”* e começa a arrumar objetos dentro dela. Ruana, sempre segurando um ursinho de pelúcia, diz a colega: *“o gogó”* e coloca a mamadeira da boneca dentro da bolsa. Manuela, do espaço da cozinha, diz: *“ô minha gente já tô pegando um monte de coisa”* e leva objetos da área da cozinha para o espaço que foi definido como casa. Ruana diz: *“um monte de coisa”*. Esta pega uns objetos que Manuela havia jogado (xicrinhas e pires), coloca na bolsa que agora está com Laíza e indaga: *“ó minha gente, oia, ai eu vou levar, tá?”* Laíza não responde. Manuela, de pé, continua a pegar objetos e levar para onde as meninas estão e fala: *“pegando um monte de coisa”* e continua a pegar objetos do armário e a jogar na “casa”. Laíza diz algo que não se consegue compreender e continua a pegar objetos e colocá-los na bolsa. Ruana termina de colocar um objeto na bolsa e diz: *“pronto Manu, pronto, já tá bom, já tá bom, já tá bom”* fala aumentando o tom de voz. E logo puxa a bolsa para si. Laíza fala: *“não, é a minha bolsa”*, e tenta colocá-la em baixo do braço. Ruana puxa para si e reivindica: *“é minha, é minha”*. Laíza fala com uma voz chorosa: *“é a minha bolsa!”* Ruana faz expressão de raiva e diz: *“eu peguei. Me dê”*. E continua a puxar a bolsa da colega. Manuela intervém: *“eu vi a Ruana pegando mais primeiro tia”* reportando-se à pesquisadora. Ambas as colegas continuam a puxar a bolsa cada uma para perto de si. Ruana diz: *“ô tia óia, é meu, eu peguei primeiro”*. Laíza continua a puxar para si e fala: *“eu quero a bolsa. Eu quero a bolsa tia”*. Ruana diz: *“me dá que tá com gogó”*. Laíza choraminga. Ruana também. Ambas olham para a pesquisadora a todo o momento. Manuela insiste: *“eu vi a Ruana pegando mais primeiro tia”*. Continuam a puxar a bolsa de um lado a outro e Laíza faz sons com a boca que indicam estar contrariada: *“hum...”*. Manuela sempre insistindo que Ruana pegou a bolsa primeiro. Ruana continua: *“eu quero. Ô tia...”*. Laíza diz: *“eu quero e eu tava com ela primeiro”*. Manuela encosta o carrinho de bonecas que está a empurrar e mexe na câmera fotográfica. Ruana, mexendo o corpo para cima e para baixo insiste: *“mas e... Eu vou pegar”*. Laíza curva o braço para trás enquanto Ruana tenta puxar a bolsa. Manuela fala: *“tá brigando”*. Ambas quase deitam no colchão na tentativa de pegar a bolsa. Ruana em tom choroso insiste: *“eu quero”*. Até que Laíza, também em tom de voz choroso pergunta: *“depois você me dá?”* Ruana responde: *“dou”*. E com uma expressão que demonstrava parecer um tanto insatisfeita entrega a bolsa a Ruana.

Ruana arruma uma bolsa da área da fantasia com diversos objetos, tanto da área da casinha quanto da área da beleza. Ao passo que arruma a bolsa, diz para as colegas se apressarem que estão atrasadas para irem a algum lugar que ela não cita. No momento em que Laíza olha para Ruana, vê que esta está com a bolsa, pega-a e diz ser sua. Por um momento, a bolsa permanece com Laíza e as duas meninas colocam outros objetos dentro da mesma, conjuntamente. No instante em que resolvem ir para este lugar, que é idéia de Ruana, instaura-se uma disputa entre esta e Laíza em relação a quem levaria a bolsa.

É importante salientar que, neste episódio, Ruana arruma a bolsa, em um primeiro momento, sozinha, com diversos objetos para levar ao local que sugere. Logo, Laíza pega-a para si e as duas juntas arrumam os objetos dentro dela. Eis que no momento em que decidem ir para o local planejado por Ruana, instaura-se uma disputa em relação a quem levará a bolsa para este lugar. Neste caso, a bolsa pode estar sendo alvo da disputa possivelmente por estar cheia de objetos que as duas meninas arrumaram juntas dentro dela com a intenção de levar para algum lugar. Acredita-se que não é a bolsa em si que interessa as meninas, mas os objetos que estão dentro dela que são da área da casinha e objetos de cuidar de bebê, os quais dariam sentido à brincadeira. Como as meninas estão com “bebês”, a maioria destes objetos serviria para cuidar deles. Isto pode ser visto quando Ruana diz que o gogó está dentro da bolsa, ou seja, como ela está com o bebê, supostamente quis dizer que devido a isto ela deveria ficar com a bolsa. Subentende-se então que se Ruana perder a posse da bolsa ela será impedida de brincar de bebê da forma como vinha imaginando no seu espaço mental.

Ruana ao recorrer à pesquisadora: “*ô tia óia, é meu, eu peguei primeiro*” após ter visto Manuela se manifestar e informar à pesquisadora que Ruana quem pegou primeiro, utiliza-se do argumento da colega e da ideia de que aquele que pega primeiro é quem deve ter a posse sobre algo. Neste caso, recorre à pesquisadora por ser uma figura de autoridade naquele espaço, apesar de que esta não se envolve e as próprias crianças resolvem a situação. A atitude de Ruana e Manuela revela a representação que estas têm do que seja possuir algo ou do que dá o direito de possuir algo, ou seja, quem o pega primeiro.

A disputa se resolve no momento em que Laíza, não se pode afirmar por qual motivo, entrega a bolsa para Ruana após dizer: “*depois você me dá?*”, e a colega lhe garantir que lhe dará.

Episódio 2.3: “**Me dá, deixa eu passar!**”

1ª sessão: 04/05/2009

1º período A – 4 anos: Ruana (4a1m), Laíza (3a11m), Manuela (4a5m), Tiago (4a3m) e Rodrigo (4a5m).

Crianças envolvidas no episódio: Ruana, Manuela e Laíza.

Síntese do episódio: a brincadeira gira em torno inicialmente de passar maquiagem, de se arrumar para ir para uma festa. Após a arrumação, as meninas, levando cada uma um boneco, chegam à “festa” e nesta se desenvolve uma “conversa” sobre o que suas filhas gostam de comer.

Ruana, Manuela e Laíza estão sentadas bem juntas no colchonete no espaço da leitura, com vários objetos previamente selecionados. Todas estão vestidas com roupas ou acessórios da área da fantasia. Ruana segura um ursinho rosa junto ao peito e uma bolsa com vários objetos dentro. Laíza desenrola o fio que está dentro do ferro. Manuela está com a câmera fotográfica nas mãos e seu bebê está dentro do carrinho a sua frente. Larga a câmera e pega um estojo de sombras⁶ de olhos (que não contém o pó de verdade, mas é dividido em três cores) que estava em cima do colchonete da área da leitura e pergunta à pesquisadora “*É maquiagem, né tia, essa?*”. Abre o estojo e simula passar o “pó” no rosto. Dá uma pincelada sobre os olhos e depois na bochecha. Ruana logo tira a maquiagem das mãos de Manuela e diz: “*me dá aí, deixa eu passar*”.



Manuela passa o dedo sobre as cores da maquiagem.

Ainda com o ursinho nas mãos e a bolsa a tiracolo, Ruana faz um movimento de passar o dedo no “pó” como se estivesse “melando-o” e o leva sobre os olhos, em seguida passa em uma bochecha, depois na outra, repete a ação sobre os olhos e pergunta à pesquisadora: “*ô tia, esse verdinho é batom, é?* Passa o dedo na parte verde da maquiagem e o leva à boca como se estivesse passando batom e mexe com os lábios como se quisesse espalhá-lo. Nesse momento, Laíza e Manuela se viram em direção ao objeto como se quisessem conferir. Manuela diz: “*cadê, deixa eu ver se é batom*”. Laíza e Manuela fazem movimento para pegar o objeto. Manuela pega-o de volta e diz: “*deixa eu passar batom*”. Passa o dedo no objeto e o leva aos lábios. Laíza observa a ação de Manuela. Ruana lhe pergunta: “*tu não passou não, foi?*”. Laíza responde: “*não!*”. Manuela entrega o batom para Laíza e se levanta. Laíza esfrega o dedo sobre o objeto e passa nos lábios. Manuela pega a câmera fotográfica e diz que vai tirar uma foto das colegas, levanta-se e diz: “*vamos*”. Ruana levanta e lembra-se de algo: “*minha gente, o pente!*” Volta-se para Laíza que continua sentada e convida: “*bora ir pra festa, bora, tá acabando a hora. Bora, deixa eu botar, isso não é comida não, é maquiagem, bora!*” Pega a maquiagem que estava com Laíza e guarda-a em sua bolsa. Mais uma vez chama as colegas: “*bora homi, bora! Bora homi, deixa eu se olhar*”. E se olha no espelho. Continua a repetir em tom de alvoroço: “*bora, bora!*”. Manuela e Laíza acompanham Ruana em direção à cozinha.

⁶ O estojo de sombras não contém maquiagem de verdade, apenas é dividido em três espaços que contém três cores: verde, laranja e amarelo.



Ruana passando maquiagem próximo aos olhos.

[...]

Ao chegarem à cozinha, Laíza fala: “*chegamos na festa. Chegamos*”. Ruana pega mais alguns objetos da área da cozinha, coloca-os na bolsa e responde: “*bora, tá quase chegando, bora, bora!*” Segue em direção à mesinha que fica perto da área de brinquedos. Ao chegar nessa mesinha diz: “*chegou. Pronto, eu já cheguei. Agora falta eu pegar só esse violão*”. Após ter colocado a bolsa e o ursinho de pelúcia que estava nas mãos em cima da mesa, vai em direção à área dos brinquedos para pegar o violão. Manuela, empurrando o carrinho com a boneca em direção à mesinha diz: “*vamos pra casa minha gente?*” E continua: “*já cheguei, já cheguei, já cheguei*”. Laíza também chega ao local e leva alguns objetos como: cabide, lata de chocolate em pó, colar, ferro de passar roupas, entre outros. Manuela puxa uma cadeira para sentar e Ruana diz: “*pronto, eu vou sentar aí, eu*”. Manuela reclama: “*oxe!*”, mas Ruana é quem senta na cadeira. Esta logo pergunta a colega: “*Me dá a máquina para tirar foto?*” Conversam algo que não é possível ouvir, mas diz respeito à arrumação da mesa para tornar o espaço mais adequado. Manuela puxa a mesa para poder colocar uma cadeira na parte da mesa que estava encostada na parede. Ruana mexe nos objetos que Laíza levou para a mesa. O espaço em que Manuela quer sentar fica muito apertado, mas esta insiste e ao ver o imprensado diz: “*eita, vai quebrar o carro*”, referindo-se ao carrinho de bonecas que levava consigo. Empurrando a mesa com muito esforço devido ao aperto, Manuela senta. Laíza mostra um secador de cabelo a Ruana e diz para ela que aquele objeto é para o cabelo, e o passa no cabelo. Ruana concorda. As três se sentam à mesa. Ruana está com a bolsa que em momento anterior foi motivo de disputa entre ela e Laíza. Esta última olha para a colega e pede: “*me dá a tua bolsa?*” e Ruana responde: “*não, é minha*”. Abre a bolsa, pega a mamadeira que está dentro e diz a Laíza: “*é, eu vou dar o gogó a ela*”.

[...]

O ursinho está em cima da mesa. Ruana olha para ele e diz: “*cuidado. Quer gogó?*” Pega uma lata de chocolate em pó que está em cima da mesa e diz: “*oia, tomar Nescau?*” Cheira o produto, mostra para Manuela, que está com o ferro de passar roupas, passando em cima da mesa e diz: “*nescausinho. Ela gosta de Nescau, né?* E Manuela balança a cabeça positivamente. Ruana continua: “*mas ela vai chorar se eu botar Nescau*”. Manuela, arrumando as pulseiras que estão

em seu braço esquerdo e com um tom de voz exagerado, exalta: “*a minha gosta de Nescau. Ela come lá em casa. Ela toma gogó*”. Ruana pergunta a Manuela: “*quem?*” Esta responde: “*ela*”, apontando para a boneca que está dentro do carrinho, ao seu lado. Ruana, colocando a mamadeira na boca do ursinho responde: “*a minha também. Ela só gosta de leite branco, ó menina. Então eu só compro leite ninho branco [faz gestos com as duas mãos]. Ela só quer tomar leite ninho branco, ela*”. Mostra a mamadeira que contém um líquido branco para as colegas e em seguida balança a lata de chocolate em pó.



No local que definiram como sendo a “festa” Ruana e Manuela conversam sobre o que as “filhas” gostam de comer.

Este episódio se desenvolve em dois tempos: o de arrumação, que tem a maquiagem como principal objeto de interesse e o da festa, que gira em torno de conversas sobre bebês. Esses dois momentos se passam em dois espaços distintos. O da arrumação acontece no espaço do colchonete, que antes havia sido definido como casa, e o da festa, na mesa da área dos brinquedos. O momento da arrumação prepara o momento da festa. As crianças definem espaços diferentes para os acontecimentos, por exemplo: espaço da casa e espaço da festa, o que evidencia a aptidão simbólica devido à capacidade mental que possuem.

No primeiro momento, inicialmente cuidam de suas vestes, sentam-se no colchonete com uma série de objetos que farão uso durante a brincadeira. A maquiagem é o centro das ações. Esse momento tem início com Manuela, que pega um estojo de sombras de olhos e com os dedos simula passar o pó sobre eles. Ao perguntar para a pesquisadora se é maquiagem já sinaliza que sabe para que serve e aparentemente onde e como usá-la. Faz gestos de passar o “pó” nos olhos e no rosto utilizando os dedos. Após ver Manuela com a maquiagem, Ruana logo a toma das mãos da colega e em seguida passa para as mãos de Laíza.

Todas pegam a “maquiagem”, uma de cada vez. A primeira é Manuela, que retoma a maquiagem que havia dado a Ruana. Passa o dedo nas divisões do estojo, primeiro passa na parte superior do lábio, em seguida passa mais uma vez o dedo no estojo e passa na parte inferior do lábio. Na sequência Ruana passa o dedo nas cores da maquiagem e passa no rosto, na área acima dos olhos e nos lábios. Ao colocar a maquiagem nos lábios, esfrega a parte inferior na parte superior, parecendo querer espalhar o batom. Na ação de Ruana percebe-se que, ao passar a maquiagem nos lábios (que não é batom de verdade) passa um sobre o outro, o que revela o quanto está engajada no enredo da brincadeira e o quanto parece querer que seus gestos se assemelhem ao gesto de quem realmente está se maquiando. Ao passar na área acima dos olhos, fecha-os e parece ter todo um cuidado em abri-los ao terminar de passar. Passa pelas bochechas de maneira suave, também espalhando o produto. Esta atitude deixa clara a exuberância e delicadeza dos gestos assim como a harmonia dos movimentos de passar a maquiagem, principalmente em Ruana. A última é Laíza, que faz o processo semelhante à Manuela. Passa os dedos sobre as cores, em seguida sobre o rosto e nos lábios. Sua ação é mais rápida devido ao fato de Ruana parecer querer apressá-la para irem logo à “festa”.

A perfeição com a execução destes gestos realizados pelas meninas mostram a evolução das habilidades da criança que podem ser vistas nestas situações de brincadeira. Os gestos agora já são executados em função de um contexto da brincadeira: se arrumar para ir à festa, e não simplesmente a ação isolada de passar maquiagem. Se nas crianças menores os movimentos eram desajeitados, agora há um cuidado maior em executá-los e mais expressividade nestes movimentos.

Após passarem maquiagem, “percorrem” um caminho da “casa” até a “festa” levando os objetos que iriam necessitar na mesma. Este percurso pode ser imaginado no espaço mental das crianças, que se encontra estruturado, pois no espaço físico da sala de áreas bastariam apenas alguns passos e estariam no ambiente que escolheram para ser a festa, entretanto, no enredo da brincadeira foi construído mentalmente um percurso para chegarem ao local desejado. Durante este “percurso” Ruana, Manuela e Laíza dão voltas pela sala como se com isso estivessem de fato percorrendo este trajeto até chegarem ao local aceito pelas três como o local da “festa”. Ruana, que dá a ideia da festa e da trajetória para chegar até ela, é aquela que decide onde será o local, na mesinha que fica localizada na área dos brinquedos e blocos, e quando o percurso “acaba”.

No local da festa, a cena gira em torno de dar alimento e conversar sobre bebês. Observa-se que somente depois que o espaço da festa está estabelecido é que acontece a brincadeira de cuidar de bebês. As meninas sentam-se e conversam sobre suas “filhas”. Os

objetos que levam para o espaço da “festa” servem como sinal para desencadear uma temática de brincadeira em torno de cuidar e conversar sobre “bebês”. O Nescau, que é levado por Laíza, é o principal objeto da conversa.

Ao conversarem sobre os “bebês”, Ruana fala para Manuela que sua filha só toma leite ninho branco. Ao falar isto, gesticula com as mãos e muda algumas vezes o tom de voz. Estas atitudes mostram a necessidade de utilizar o movimento expressivo exuberante em suas ações que serão vistas pelos outros, no caso pelas colegas. O que Ruana chama de “leite ninho branco” é o líquido que está dentro da mamadeira de brinquedo, e que ela, no contexto da brincadeira de dar mamadeira ao bebê, dá-lhe o valor de leite. Ao atribuir ao líquido branco da mamadeira de brinquedo o significado de leite ninho branco, revela sua capacidade representativa.

As meninas, principalmente Manuela e Ruana, já que Laíza se mostra mais preocupada em levar objetos para o local da “festa”, se mostram engajadas na brincadeira de bebês. Imitam o papel de mãe das bonecas. Ruana, da mãe que alimenta seu bebê com a mamadeira. Para isso coloca seu “bebê” sobre a mesa na posição deitada e encosta a mamadeira na boca do boneco, como se estivesse dando de mamar. Ruana faz referência ao Nescau, falando que sua filha gosta ao mesmo tempo em que diz que irá chorar se lhe der Nescau. Neste momento Manuela, que está sendo parceira da brincadeira iniciada por Ruana, permanece no enredo da brincadeira e lhe diz que a sua filha também gosta de Nescau e que ela toma em casa. Percebe-se neste episódio um enredo de brincadeira compartilhado em que Ruana e Manuela se compreendem mutuamente. Além disso, se comparada às brincadeiras das crianças dos 3 anos, percebe-se neste caso um maior engajamento na manutenção neste enredo, nas falas das meninas e na imitação dos papéis.

Quanto à organização de espaços diferentes para representar o espaço da casa e o da festa, fica evidente que é o espaço mental que proporciona a criança poder se deslocar de um espaço para outro dentro do mesmo espaço físico. É a aptidão simbólica que possibilita o espaço mental. De acordo com Than Thong (1987, p. 204)

[...] existem espaços que são transposições do espaço concreto e que são fundamento necessário das nossas representações e das nossas operações mentais sob a forma mais concreta: o espaço onde situamos a imagem dos objetos reais não percebidos nesse momento, o espaço das nossas recordações, o espaço das nossas ficções, dos nossos sonhos... mostram a passagem ao espaço mental, que no entanto só pode constituir-se através da maturação duma aptidão nova, a aptidão simbólica, que por um lado elabora o espaço mental e que por outro lado não pode funcionar sem o espaço mental.

Um fator que também merece ser analisado é o momento em que Ruana, ao se reportar à pesquisadora “*ô tia, esse verdinho é batom, é?*”, parece revelar sua percepção de que cada cor deve ser um tipo de cosmético, pois convencionalmente se faz maquiagem utilizando vários tipos de cosméticos: para a área dos olhos, para a boca etc. Com isto, Ruana parece ter sentido necessidade de organizar e definir a parte da maquiagem que seria o batom. Esta divisão só ocorre no espaço imaginário de Ruana, o que revela grande aptidão simbólica que lhe possibilita o faz-de-conta. A aptidão simbólica é o que possibilita as meninas realizarem num plano imaginário a ação de passar maquiagem, pois estas têm consciência de que não há batom de verdade, nem sombra, nem pó, mas na situação de faz-de-conta o brinquedo de maquiagem possui o significado de maquiagem de verdade e as meninas realizam a ação de passar o objeto e espalhá-lo pela boca e na área do rosto. Importante ressaltar que estas conseguem se envolver conjuntamente em uma brincadeira tornando o enredo mais longo, mais elaborado e mais organizado, tendo em vista a sequência apresentada: se arrumar, sair de “casa” com os materiais necessários para levar, chegar à festa e conversarem sobre suas filhas.

Episódio 2.4: “**Ai papai, eu sei jogar**”

4ª sessão: 28/05/2009

1º período A – 4 anos: Ruana (4a1m), Laíza (3a11m), Manuela (4a5m), Tiago (4a3m) e Rodrigo (4a5m).

Crianças envolvidas no episódio: Tiago e Rodrigo.

Síntese do episódio: Rodrigo e Tiago brincam de pai e filho e assumem os papéis sociais de pai e filho. Rodrigo mexe no computador e Tiago, no papel de pai orienta quanto a programas adequados a idade do “filho” e o ensina a utilizar a máquina.

Tiago e Rodrigo andam pela sala. Tiago procura os óculos que brincou em outra sessão. Pergunta em voz alta: “*cadê o óculos?*”. Reporta-se a Rodrigo e diz: “*procure o óculos Rodrigo. Procura o óculos*”. Rodrigo pega uma flauta e sai tocando pela sala, não respondendo ao colega. Tiago procura o objeto na área dos brinquedos. Rodrigo pega um baú de brinquedos da área de brinquedos e leva para a mesa da área da casinha. Tiago segue o colega. Rodrigo abre o baú e mexe em um jogo de quebra cabeça que está dentro dele. Tiago modifica o tom de voz, engrossando-o e questiona Rodrigo: “*filho, onde tá o óculos?*”. Rodrigo fecha a tampa do baú e o segura. Tiago coloca as mãos sobre o baú e diz: “*é comida*”. Rodrigo puxa-o e diz: “*não, é meu*”. Tiago diz: “*não, eu sou o pai [tocando em seu peito] e você é o filho [tocando no peito do colega]*”. Sai para a área dos brinquedos e continua com um tom de voz de imposição: “*filho, procure o meu óculos*”. Rodrigo, que permanece na mesa da área da casinha, nega: “*mas eu não sei papai*” [com um tom de voz de uma criança de idade menor a que possui].

Tiago prossegue: “Vá, procure”. Rodrigo larga o baú na mesa, sai correndo e diz: “papai, papai...”. Vai para a área dos brinquedos, pega outra caixa com jogo da memória e leva para a mesa da área da casinha. Tiago se aproxima e pede: “coloca comida pra refrescar”. E leva algumas peças do jogo para o fogão. Olha para Rodrigo e diz, mostrando o fogão: “aqui ó a comida, aqui dentro”. Este também faz a mesma ação e leva algumas peças para o fogão.

[...]

Rodrigo pega a câmera fotográfica que em momentos antes estava com Tiago, coloca-a no olho e diz: “papai, eu vou tirar uma foto papai” [com o mesmo tom de voz de uma criança de idade inferior a que possui, já utilizado minutos antes]. Tiago retruca: “não, é meu, filho” referindo-se à câmera fotográfica que Rodrigo pegou. Rodrigo diz: “deixa papai”. Tiago pega a câmera e diz: “é meu, você não sabe”. Rodrigo corre até a mesinha da área dos brinquedos e diz: “o meu computador”, logo senta-se na cadeira. Tiago se aproxima com um cachorrinho de pelúcia nas mãos e fala: “o meu computador filho”. Rodrigo mexe no teclado e diz com um tom de voz mais sereno do que o que utiliza constantemente em situações que não são brincadeiras: “ai papai, eu sei jogar”. Tiago intervém mexendo no teclado e aconselha: “não, não é um jogo, é um programa de mal que você não pode assistir, desligue” e aperta no botão. Rodrigo também aperta em um botão do teclado, mas logo para. Tiago, de pé, mexe no teclado e diz: “eu vou te ensinar como é ouviu? Aperte nesse botão pra começar”, mostra apontando com o dedo o botão que Rodrigo deve apertar. Este aperta o botão indicado pelo “pai” e tira a mão em seguida. Tiago continua a apertar em vários botões ao mesmo tempo e diz: “agora vai apertando nos números assim, ó. Vai escolhendo, você escolhe qual? O sete?” e “digita” rapidamente. Rodrigo responde: “não” e bate com força no teclado. Tiago pergunta ao “filho”: “quer o DVD de luta? Rodrigo responde: “quero” Tiago digita mais rápido ainda. Para, pega o cachorrinho que havia deixado em cima da mesa e diz: “coloquei, pode continuar assistindo”. Sai de perto do colega e volta a procurar os óculos. Rodrigo continua a mexer no teclado.



Neste episódio, Tiago está a procura dos óculos que brincou em outras sessões. Pede para Rodrigo procurar, mas este não o faz e sai a tocar flauta. Em seguida, pega um baú de brinquedos da área de brinquedos e leva para a mesa da área da casinha. Tiago se aproxima do colega e enquanto este abre o baú e mexe em um jogo de quebra cabeça que está dentro dele, Tiago, com um tom de voz mais grosso que o seu normal, pergunta a Rodrigo: *“filho, onde tá o óculos?”*.

Rodrigo não responde ao colega, fecha a tampa do baú e permanece segurando-o. Tiago coloca as mãos sobre o objeto que está com o colega e diz que é comida. Este reage puxando o baú para perto de si e afirmando ser seu. Tiago então diz a Rodrigo: *“não, eu sou o pai e você é o filho”*. Percebe-se que neste momento há uma situação de disputa que se desenvolve a partir do momento em que Tiago tenta dizer a Rodrigo que o conteúdo do baú é comida e este, imediatamente, segura o objeto e afirma ser seu. A reação de Tiago diante da atitude de Rodrigo é informá-lo que naquela brincadeira este seria o filho e ele o pai, em que se percebe uma relação não mais nivelada, de igual para igual, como é mais comum nas crianças dos três anos, mas hierárquica, em que Tiago teria “poder” sobre Rodrigo, por ser o pai no contexto da brincadeira.

Até este momento Rodrigo não parece estar envolvido na brincadeira de Tiago e diz, referindo-se ao baú: *“não, é meu”*. Isto nos faz inferir que no momento em que se recusou a utilizar os objetos que estavam dentro do baú para ser a comida, conforme solicitado pelo colega, Rodrigo ainda não havia penetrado no enredo proposto por Tiago, e por isso não tenha se interessado pela sugestão do colega.

Primeiro, Tiago tenta fazer com que o colega o ajude a procurar os óculos junto com ele. Não tendo sucesso parece querer inseri-lo numa brincadeira de pai e filho, sendo ele o pai, ou seja, ao assumir o papel de pai, aquele que dá ordens ao filho, Tiago poderia “ditar” as regras da brincadeira. Desta forma, o enredo da brincadeira estaria voltado para o interesse de Tiago. É como se ao atribuir os papéis de pai e filho, Tiago demarcasse quem manda, o pai [ele] e quem deve obedecer, o filho [Rodrigo].

Após ter comunicado a Rodrigo que seria o pai e ele o filho, Tiago fala ao colega em tom de voz de imposição: *“filho, procure o meu óculos”*. Rodrigo, parecendo iniciar uma parceria na brincadeira proposta pelo colega diz: *“mas eu não sei papai”*. Ao falar esta frase o faz com um tom de voz de uma criança de idade menor a que possui, o que nos possibilita perceber um engajamento no papel assumido ao imitar um filho, possivelmente mais novo. Tiago prossegue: *“Vá, procure”*. Quando Rodrigo pega uma caixa com jogo da memória e

leva para a mesa da área da casinha, Tiago se aproxima do colega e impõe: “*coloca comida pra refrescar*”. Mostra-lhe o fogão e diz que a comida está dentro.

Em seguida, Rodrigo pega a câmera fotográfica que em momentos antes estava com Tiago. Imita a ação de tirar foto e diz: “*papai, eu vou tirar uma foto papai*”, permanecendo com o mesmo tom de voz de uma criança de idade inferior a que possui. Mais uma vez Tiago parece querer interferir nas atitudes de Rodrigo, que toma a câmera do colega e diz: “*não, é meu, filho*”. Rodrigo, engajado na brincadeira, permanece no seu papel de filho e fala: “*deixa papai*”. Tiago pega a câmera, diz ser dele e que Rodrigo não sabe mexer.

Até este momento, pode-se deduzir que Tiago esteja querendo usar seu papel de pai como artimanha para negociar a obtenção dos objetos que são pegos por Rodrigo, ou seja, já que ele é o pai, ele quem diz o que Rodrigo deve fazer. Este não faz questão pela câmera. Corre até a mesinha da área dos brinquedos e diz: “*o meu computador*”, logo senta na cadeira.

Tiago, que está assumindo o papel de pai, volta a chamar o colega por filho e diz que o computador lhe pertence. No tom de voz que incorpora desde o início da brincadeira, Rodrigo responde: “*ai papai, eu sei jogar*”. Nesta situação fica claro que, no contexto dos papéis que desempenham, a disputa pelos objetos passa a ser negociação, pois Rodrigo demonstra que é mais fácil para a criança obter algo que se quer dentro da própria situação de brincadeira, como este o fez ao dizer ao colega, chamando-o por “pai”, papel que este desempenha, que sabe jogar.

Ao falar que Rodrigo não está jogando, e sim, que está vendo um programa mau e por isso seu filho não pode assistir, pode-se perceber que a organização do enredo na brincadeira gira em torno daquilo que o pai permite e daquilo que não permite. Pode-se ainda inferir que Tiago tenha imposto para Rodrigo que aquele era um programa mau e que ele não poderia estar vendo pelo fato de que, desde o início da brincadeira, está tentando definir o que o colega deve ou não deve fazer, ou ainda tentando mais uma vez ter o controle da situação, o poder de decisão.

Uma possibilidade é que Tiago já tenha passado por uma situação semelhante de estar assistindo a um programa inadequado para sua idade e de ter sido repreendido. Outra, seria o fato de querer impedir o colega de assistir pelo fato de desde o início da brincadeira estar dando as coordenadas ao enredo da mesma. Uma terceira possibilidade, complementar a segunda, é que ao solicitar para o filho “desligar” do programa “mau”, apenas o tenha feito para referendar seu papel de pai na brincadeira, aquele que manda.

Após ter “repreendido” o “filho” por estar assistindo o programa mau e tê-lo feito “desligar”, Tiago, no seu papel de pai, diz: *“eu vou te ensinar como é, ouviu? Aperte nesse botão pra começar”* e aperta em um botão do teclado. Esta mesma conduta revela a imitação de um papel de pai que tem um maior conhecimento que o filho e que, por isso, deve lhe ensinar a mexer no computador.

Tiago imita ações de ensinar passo a passo ao filho, de lhe mostrar as teclas que deverão ser apertadas, da forma como o modelo de pai que o menino tem referência deveria fazer. Logo em seguida, parece permitir que o “filho” assista ao programa que antes era considerado “programa mau”, ao dizer: *“pode continuar assistindo”*. Nesta situação, age incorporando seu personagem e o faz como se estivesse dando autorização ao seu “filho” para assistir ao programa que a princípio não era autorizado.

Tiago utiliza diversas formas de negociação para lidar com o meu e o teu no contexto da brincadeira. Este utiliza os elementos que lhe permitem colocar em prática o seu papel de pai, daquele que exerce o controle: que decide, que demonstra saber o que é bom e o que é mau, o que é permitido ao filho e o que não é, aquele que ensina ao filho. Dentro do próprio contexto da brincadeira, Tiago e Rodrigo negociam em relação aos objetos, quem ficará com os mesmos e o que deve ser feito com cada um deles.

Vale ressaltar o impacto do jogo de faz-de-conta na vida da criança, pois lhe possibilita a assunção de papéis e acaba mediando as negociações, o que nos permite inferir que pode ser menos conflituoso para a criança lidar com as situações de posse dentro de uma situação de brincadeira, em que os papéis estão estabelecidos.

Percebe-se que Tiago criou um enredo de brincadeira que logo foi aceito por Rodrigo e que houve um diálogo que permitiu a continuação do enredo. Interessante ressaltar que no momento em que muito provavelmente Tiago tenha tido vontade de encerrar a brincadeira, ele o faz dentro do contexto da situação criada por ele. Traz um “final” para a mesma, preocupa-se com toda a organização da brincadeira: seu início, em estabelecer personagens, em mantê-la, até certo ponto e em dar um desfecho para ela ao dizer: *“quer o DVD de luta? E após a afirmação do colega: “quero”* mexe no teclado, como se estivesse colocando o DVD, pega o cachorrinho que havia deixado em cima da mesa e que estava com ele antes mesmo de iniciar uma brincadeira com Rodrigo e diz: *“coloquei, pode continuar assistindo”* e logo sai de perto do colega.

Esta organização, com o início e o fim de uma brincadeira, revela uma evolução na brincadeira da criança de 4 anos em relação a de 3 anos, em que os enredos se esvaíram ou

devido a disputas, ou espontaneamente, sem ter sido planejado pela criança no que diz respeito a ações, falas, entre outras atitudes.

Diferentemente das brincadeiras das crianças de 3 anos em que se tentou estabelecer papéis, não houve ainda na brincadeira das crianças da faixa etária anterior uma sequência na brincadeira em função do papel, por exemplo: no episódio em que Maria Carla diz ser a mãe e Fábio o pai da boneca, apesar de haver uma concordância por parte de Fábio, não há uma incorporação de papel no sentido de referir-se a boneca por filha, de realizar ações de um pai, de dar uma continuidade ao enredo, mas sim, atitudes isoladas de Maria Carla em dar mamadeira e de Fábio, de levar alguns objetos da boneca para a colega e, ao mesmo tempo, brincar com um carrinho de brinquedos, que não fazia parte do contexto da brincadeira.

Episódio 2.5: “Não, ele vai chorar, ‘uên, uên, uên, uên’...”

6ª sessão: 20/06/2009

1º período A – 4 anos: Ruana (4a2m), Laíza (4a), Manuela (4a6m)Tiago (4a4m) e Rodrigo (4a6m).

Crianças envolvidas no episódio: Manuela, Ruana e Laíza.

Síntese do episódio: Manuela, Ruana e Laíza estão brincando com bebês. Ruana diz ser a babá que cuidará dos bebês. Estas alimentam seus bebês e Laíza dá remédio a um dos seus. Ruana vê a ação da colega e junto a ela “toma” remédio.

Ruana, Laíza e Manuela estão sentadas em banquinhos em frente à área de beleza. A última está vestida com vestido da área da fantasia e com uma boneca em mãos. Ruana está com um cachorrinho de pelúcia nas pernas que minutos antes estava com Laíza. Pega um ursinho de pelúcias, entrega para Laíza e diz: “ó, o bebê, ó, o bebê, ó, o bebê”. Laíza olha para o cachorrinho que está com Ruana e diz: “essa é minha”. Esta responde: “*não, ele gosta, essa, essa... Ele só quer os meus braços*”. Laíza pega de volta o cachorrinho e entrega o ursinho para Ruana. Esta diz à colega: “*não ele vai chorar, ‘uên, uên, uên, uên...*” e faz o som onomatopeico do choro de um bebê. Laíza levanta os ombros e reivindica: “*mas ele é meu cachorrinho*” Ruana olha para a colega e diz: “*eu sou a babá que cuida do cachorrinho*” Laíza fala: “*é. Ô babá dá o gogó a ele, eu acho que eu vou procurar o gogó porque a Ba... Porque você é uma babá.*” Mas não entrega o cachorrinho para Ruana. Laíza e Ruana se abaixam para procurar a mamadeira. Logo, Laíza fica de pé e pergunta para Manuela: “*cadê o gogó Manu?*”. Esta não responde e brinca de tirar foto das colegas. Enquanto procura o gogó, Laíza encontra outro cachorrinho de pelúcia em tamanho menor do que o que está. Rodrigo se aproxima das meninas e ameaça: “*eu vou pegar vocês*”. Estas continuam envolvidas com os bonecos e o colega logo sai de perto das mesmas.

Tiago ao ver Laíza com o cachorrinho menor diz: “*ei, pega meu cachorro*”. Laíza joga para o colega e diz: “*toma*”.

[...]

Ruana se volta para as colegas e pergunta: “*ei, cadê o gogó?*” Laíza diz para Manuela: “*eita me dá aqui o gogó, o gogó dela (...)*”. Ruana, que está sentada entre as duas colegas diz à Laíza: “*eu cuido dos dois, cuido da sua filha [referindo-se ao ursinho de pelúcia que já estava com ela, o qual afirma ser também de Laíza] e do seu cachorro*”. Manuela pergunta à colega: “*e da minha, você cuida?*” Esta não responde. Laíza diz à Manuela: “*ei, me dá o espelho pra eu ver*” e pega o espelhinho das mãos de Manuela. Laíza diz: “*tem que guardar o espelho e tudo Manu, senão vai perder*”. Laíza pega uma bolsa e diz para Manuela: “*guarde aqui as coisas, guarda aqui*” e abre as alças da bolsa.

[...]

Laíza procura por algo e diz: “*mamadeira. Cadê a mamadeira, Manu?*” Manuela pega e imediatamente coloca na bolsa que está com Laíza. Esta diz: “*guarda*”. . Laíza senta-se novamente e diz: “*deixe que eu dou*”, referindo-se à mamadeira da boneca. Manuela, que está sentada penteando a boneca que está em mãos responde à colega: “*não que tá babado, da minha filha*”. Ruana olha para Manuela e diz: “*ela não baba*”. Laíza coloca a mamadeira na boca do cachorrinho de pelúcia, o deita em suas pernas e ao mesmo tempo se olha no espelho. Em seguida, Ruana olha para Laíza e diz: “*deixa eu dá o gogó a ela, você não é a babá não, você é a mãe, eu sou a babá*” Laíza responde: “*mas babá, você cuida do seu [apontando para o ursinho que está com Ruana] e eu cuido do meu [apontando para o cachorrinho de pelúcia]*”. Ruana responde: “*não, esse também é seu*” se referindo ao ursinho que está em suas pernas. Laíza se volta novamente para o cachorrinho de pelúcia e continua a lhe dar de mamar. Em seguida mexe na barriga do mesmo e diz: “*babá (...) ô babá, eu acho que ele tá com dor de barriga. Bote aqui nesse (...) o remedinho, tá bom (...)?*” Coloca o cachorrinho na perna de Ruana e aponta para a barriga dele. Pega uma armação de óculos que está no chão e diz: “*dá com isso o remedinho*”. Toca com a armação na barriga do cachorro e faz o som: “*txi, txi, txi...*”. Leva a armação dos óculos para sua boca e diz: “*eu vou botar na minha boca, tô dando o remedinho, ah, ah... Que eu tô doente*”. Em seguida coloca na boca do ursinho que está em suas pernas. Ruana diz: “*eu também*” e abre a boca. Laíza diz: “*eita*” e finge colocar remédio na boca da colega e diz: “*eu vou botar na minha bolsa*” e guarda o objeto.



Manuela, Laíza e Ruana brincando com ursinhos e boneca.

Analisando este episódio, verifica-se que gira em torno da ação das três meninas de cuidarem dos bonecos. Ruana por um momento está com um cachorrinho de pelúcia, que estava com Laíza um pouco antes e um ursinho de pelúcia, que estava com ela desde o início da sessão. Logo após, entrega o ursinho para Laíza. Esta quer o cachorrinho, pois afirma ser dela. Ruana reage e diz para a colega que o cachorrinho quer os seus braços, o que parece ser uma estratégia utilizada pela menina para que desta forma o ursinho permaneça com ela, entretanto, Laíza o pega para si. Ruana olha para a colega e diz que devido ela ter tirado o “bebê” dos seus braços este iria chorar, e imita o choro do “bebê” ao dizer: *“não ele vai chorar, uên, uên, uên, uên...”* revelando também sua habilidade em utilizar outra estratégia para contrapor a de Laíza e assim negociar dentro da própria brincadeira a possibilidade de ficar com o cachorrinho.

Laíza por sua vez, afirma que o cachorrinho é seu e após sua afirmação, Ruana olha para a colega e diz: *“eu sou a babá que cuida do cachorrinho”*. Com esta atitude de Ruana podemos inferir que a menina utilizou uma estratégia bastante habilidosa para poder ficar com o cachorrinho durante a brincadeira. Mais uma vez o papel que assume na brincadeira entra como mediador da mesma para facilitar a negociação de objetos durante a brincadeira. A representação que possui do papel de uma babá na sociedade, que parece ser o daquela que cuida do bebê enquanto a mãe está fora de casa, fez com que reafirmasse isto para Laíza e se colocasse nesta posição para desta forma o brinquedo que ela gostaria de ter durante a brincadeira permanecesse com ela.

Supõe-se desta forma que esta estratégia de Ruana pode ter dois motivos: o primeiro é que Ruana tenha atribuído a si o papel de babá pelo simples fato de querer incorporar este personagem, já que é uma brincadeira que envolve bebês, mamadeira, etc. Outro motivo seria que Ruana tenha tido a ideia de incorporar este papel para assegurar que o boneco ficaria com

ela, já que a função de uma babá é cuidar do bebê. O fato de Ruana não ter mencionado este papel antes de Laíza afirmar que o cachorrinho era seu nos faz crer nesta segunda possibilidade, o que revela a grande capacidade da menina para obter o objeto que dá sentido a sua brincadeira. Percebe-se então uma situação de conflito em torno de quem cuidará do boneco, na qual o papel mais uma vez aparece como mediador.

Com este argumento de Ruana, Laíza parece aceitar, por um momento, que esta seja a babá e cuide do seu “bebê” ao dizer: *“ô babá dá o gogó a ele, eu acho que eu vou procurar o gogó porque a Ba... Porque você é uma babá.”*, entretanto não entrega o cachorrinho para Ruana e junto com esta procura a mamadeira. Laíza pede a Manuela: *“eita me dá aqui o gogó, o gogó dela (...)*. Ruana então diz: *“eu cuido dos dois, cuido da sua filha e do seu cachorro”* referindo-se ao cachorrinho de pelúcias e ao ursinho que já estava com ela. Manuela pergunta para Ruana: *“e da minha, você cuida?”*, pois se Ruana assume o papel de babá poderá cuidar também da sua “filha” já que nesta brincadeira as meninas atribuem à babá o papel de cuidar de bebês.

Laíza procura pela mamadeira. Manuela lhe mostra a mesma e a coloca na bolsa que Laíza está a segurar, mandando-a guardar. Laíza então diz que vai dar a mamadeira a seu boneco e, neste momento, Manuela intervém dizendo: *“não que tá babado, da minha filha”*, o que sugere uma estratégia para que Laíza não fique com a mamadeira que estava com ela um pouco antes. Ruana diz para Manuela que a boneca não baba, mas esta continua a pentear sua boneca e não reage. Ao ver Laíza dando mamadeira para o cachorrinho, Ruana diz: *“deixa eu dá o gogó a ela, você não é a babá não, você é a mãe, eu sou a babá”* Laíza responde: *“mas babá você cuida do seu [apontando para o ursinho que está com a colega] e eu cuido do meu [apontando para o cachorrinho de pelúcia]”* Ruana responde: *“não, esse também é seu”* se referindo ao ursinho que está em suas pernas. Nesta passagem, a menina retoma os combinados da brincadeira: ela é a babá, então ela quem deve cuidar dos bebês; o ursinho que ela está desde o início também não é seu, mas da Laíza, conforme havia dito para esta.

Supõe-se desta forma que Ruana quis reafirmar os papéis: o dela, de babá, que cuida dos bebês e o de Laíza, o de mãe, que nesta brincadeira não é aquela que cuida dos bebês. A solução dada por esta última parece ser uma estratégia de negociação diante do enredo da brincadeira, em que cada uma tem um “boneco” e cada uma deve cuidar do seu, ou seja, esta também quer exercer a função de cuidar. Compreende-se que as duas meninas utilizam a atribuição de papéis na tentativa de resolver um possível conflito entre quem cuida dos bonecos.

Momentos depois, Laíza parece aceitar os papéis atribuídos por Ruana, quando está sentada mexendo na barriga do cachorrinho de pelúcia e diz: *“babá (...) ô babá, eu acho que ele ta com dor de barriga. Bote aqui nesse (...) o remedinho, tá bom (...)?”*. Laíza parece ter compreendido o papel da babá na brincadeira, que é o daquela que cuida do bebê ou que auxilia a mãe no cuidado com este por isto solicita a ajuda da “babá” com seu “filho”. Desta forma, com os papéis definidos as meninas prosseguem na brincadeira e desenvolvem a ação conjunta de cuidar dos bonecos

Como as duas meninas agora cuidam do cachorrinho, informam que este está com dor de barriga e utiliza a armação de óculos para ser o suporte que levará o remédio até a boca do boneco, ou seja, atribui a este objeto o significado de colher, suporte ou de copinho de dar remédio. Laíza imita a ação de dar remédio para o cachorro de pelúcia e toca com a armação dos óculos em sua barriga, local que está “dolorido”. Logo faz de conta que também está com dor de barriga, leva o suporte para sua boca e imita a ação de tomar remédio: *“eu vou botar na minha boca, tô dando o remedinho, ah, ah... Que eu tô doente”*. Em seguida imita a ação de dar mais remédio e coloca na boca do ursinho que está em suas pernas. Ruana também parece querer imitar a ação realizada pela colega e diz: *“eu também”*, abre a boca e Laíza finge colocar remédio na boca da colega. Ao abrir a boca, Ruana imita o gesto de uma pessoa que de fato vai receber uma dosagem de remédio na boca.

Esta assume o papel de babá que tem referência do meio social em que vive, por exemplo, como ela é a babá, a função desta na sociedade em que a mãe trabalha ou não tem tempo suficiente para cuidar dos filhos em horário integral, é de cuidar de bebês e a esta função se estende a funções já mencionadas: de dar “gogó”, dar banho, alimentar etc.

Percebe-se aqui que a imitação ora aparece com ações isoladas, ora permeadas por um enredo. Não há uma continuação de uma mesma brincadeira, com um enredo complexo e desenvolvido. O que parece estar em jogo é a imitação dos papéis, que por momentos se encontram ainda confusos para as meninas.

Considerações

Tratando-se das considerações em relação aos episódios analisados das crianças dos quatro anos, faz-se relevante trazer algumas reflexões referentes aos episódios das crianças dos três anos para que se perceba a evolução da brincadeira.

Na análise desta faixa etária, percebe-se que as brincadeiras de ficção das crianças já estão mais consolidadas, no sentido de que, conforme visto nas análises do grupo anterior, o espaço mental das crianças está sendo elaborado, as condutas de oposição também estiveram mais latentes e a construção de enredos mais elaborados e duradouros foi menor em relação ao grupo dos quatro anos, que já adquiriu outras habilidades do próprio nível de informações que capta do meio social. Neste grupo, observa-se que as crianças conseguem se envolver em maior número numa mesma brincadeira, por um maior período de tempo e que a incorporação de papéis passa a ser mais organizada. A criança incorpora trajés, falas, gestos mais compassados, ao assumir um determinado papel. Suas brincadeiras estão mais complexas, assim como o contexto que criam no seu espaço imaginário. As disputas permanecem, com menos ênfase, porém as crianças deste grupo já possuem mais habilidades sociais para disputar e negociar, o que não necessariamente faz com que a parceria nas brincadeiras seja interrompida.

Em relação ao episódio 2.1, “aqui é a casa Manu, aqui!” as crianças negociaram onde seria o espaço da casa. Manuela afirmou que o espaço da casinha seria o espaço da casa, enquanto Laíza chamou atenção da colega informando a esta que o espaço da casinha seria o espaço da leitura. Manuela aceitou a sugestão da colega, entretanto sentiu necessidade de levar objetos que fazem parte de uma casa para este novo espaço. O que se percebeu com esta atitude da menina foi que os objetos não estão deslocados do contexto, ou seja, Manuela associou casa a objetos que fazem parte de uma casa, por isso sentiu necessidade de levá-los para este novo espaço, mesmo que não os tenha organizado. No episódio 2.2, “É minha” Ruana comunicou às colegas que estas estariam atrasadas para chegarem a um determinado local que não cita qual é. Esta e Laíza organizaram uma bolsa com diversos objetos dentro para levarem a este local. No momento em que decidiram ir à festa, instaurou-se uma disputa pela posse da bolsa. Verificou-se com isto que as meninas ainda estão a disputar objetos, mesmo que o foco de tal disputa não tenha sido o objeto em si, mas porque este daria sentido à brincadeira destas. Assim como nos episódios das crianças dos três anos, as meninas acabaram por recorrer à pesquisadora para que esta lhes garantisse a posse pelo objeto, E Ruana utilizou o argumento de tê-lo pegado primeiro.

Tratando-se do episódio 2.3, “Me dá, deixa eu passar!” Verificou-se uma maior elaboração das condutas imitativas em relação as das crianças menores. Em um primeiro momento, Manuela, Laíza e Ruana se prepararam para ir a uma festa. Esta preparação envolveu se arrumar para a mesma, para tanto, as meninas imitaram ações de passar maquiagem, imitando os gestos de passar sobre as áreas em que convencionalmente se usa maquiagem, realizaram gestos com as mãos, com os lábios, ao imitar a ação de passar batom e todas estas condutas imitativas ocorreram dentro de um contexto que tinha uma sequência, que era se arrumar para em seguida ir para a festa. Em um segundo momento, após se “arrumarem” para irem à festa, as meninas criaram no seu espaço imaginário um caminho a ser percorrido para que se chegasse a este local. Durante este percurso, houve negociações, dentro do próprio enredo da brincadeira, em torno de onde seria este local, visto que Laíza afirmou já ter chegado e Ruana logo argumentou que ainda não havia chegado. Manuela e Laíza pareceram aceitar a sugestão da colega e entenderam o que esta quis comunicar, o que já revela que a negociação deve ser aceita por todos para que a brincadeira aconteça. Já em um terceiro momento, as meninas decidiram onde seria este espaço da festa, o qual foi decidido por Ruana e aceito pelas demais parceiras. No local da festa, a brincadeira girou em torno da imitação de mães da boneca, de dar mamadeira a elas e de conversaram sobre o que suas “filhas” gostavam de comer. Diferentemente das atitudes imitativas de Maria Carla, de mãe que dá “gogó” a sua filha, na imitação de Ruana, além de simular dar a mamadeira a boneca, o faz no contexto da festa e conversando com Manuela sobre as “filhas”.

Em relação ao episódio 2.4, “ai papai, eu sei jogar”, observou-se uma brincadeira de pai e filho em que as relações de hierarquia estiveram presentes. Neste episódio, Tiago imitou condutas de um pai, que detém poder sobre o filho e esta imitação aconteceu através da fala, quando este disse: *“não, não é um jogo, é um programa do mal que você não pode assistir, desligue”*, ou através da mudança no tom de voz, já que Tiago por algumas vezes o engrossou e Rodrigo o modificou, tornando-o semelhante a um tom de voz de uma criança mais nova. Com estas atitudes, percebeu-se que as crianças já utilizaram mais recursos da imitação, o que a tornou mais complexa em relação a das crianças mais novas. Ainda neste episódio, percebeu-se que disputas em torno dos objetos estiveram presentes, entretanto, foram negociadas na própria situação de brincadeira, a partir dos papéis de pai e filho. Tais situações de disputa puderam ser verificadas no instante em que Rodrigo informou ao “pai” que iria jogar no computador e este disse: *“o meu computador, filho”* ou ainda quando Rodrigo tentou manter a posse sobre o computador ao dizer: *“Ai papai, eu sei jogar”*. Por último, no episódio 2.5, “não ele vai chorar, ‘uên, uên, uên, uên’...” percebeu-se uma brincadeira em

torno de cuidar dos bonecos, que girou em volta da discussão sobre as funções de um determinado papel, ou seja, a quem seria atribuída a função de cuidar dos bebês, a mãe ou a babá? Nesta discussão, Ruana utilizou-se do argumento de que não é a mãe quem cuida do bebê, mas sim a babá. Já Laíza se posicionou para contra-argumentar e disse que a babá cuida do dela (filho) e ela cuida do seu. Ruana mais uma vez revelou grande competência para negociação, no instante em que, na própria trama da brincadeira, disse à colega que se o boneco fosse para os braços dela, este iria chorar. Viu-se, portanto, uma brincadeira em torno do significado da função de babá e de mãe em relação a cuidar. Laíza pareceu aceitar o que foi proposto por Ruana ao solicitar que esta desse remedinho para o boneco, entretanto, realizou a ação junto com a colega, procurando um objeto para servir de suporte para levar o remédio à boca do boneco, o qual não possuía semelhança com uma colher, ou suporte destinado a tal, mas no contexto imaginário, a menina transformou uma armação de óculos neste suporte.

Constatou-se ainda que nas brincadeiras das crianças deste grupo houve uma maior permanência nos papéis, assim como uma separação entre os grupos de meninas e de meninos, que brincaram separadamente. Além disso, se comparadas às brincadeiras das crianças dos três anos, vê-se que estas utilizaram materiais da sala de áreas que não foram utilizados pelas menores, como a fantasia, por exemplo, nos permitindo levantar a hipótese de um maior engajamento na brincadeira, de assumir um papel que tivesse relação com a fantasia que estavam a vestir e/ou que a fantasia fosse um requisito importante para algumas das crianças dessa faixa etária brincar.

A construção de um enredo na brincadeira, com a incorporação de papéis se deu de maneira mais sofisticada, percebendo-se um maior cuidado das crianças para que a outra não fugisse do contexto criado. Revela, dessa forma, a evolução da brincadeira, se comparada ao grupo anterior, no que se refere à complexidade dos enredos, a assunção de papéis, as estratégias de negociação através dos papéis assumidos na brincadeira, a construção do espaço mental e a imitação.

3. Análise dos episódios de crianças de cinco anos

Características da terceira fase

Nesta terceira etapa do estágio do personalismo, a imitação é a atividade preponderante da criança, de acordo com Wallon. Há, segundo o teórico, duas formas de imitação, conforme mencionado no capítulo teórico: a espontânea e a inteligente.

A primeira resulta de uma associação direta entre percepção e movimento. Na segunda, que é a que conseguimos perceber com mais frequência nestas análises, a criança imita algo que é percebido como exterior a ele. Esta forma de imitação propicia o plano representativo, à medida que permite uma diferenciação entre o que é percebido e imaginado daquilo que é efetuado.

Nos episódios do grupo de crianças dos cinco anos, são ilustradas situações de brincadeira de construção de enredos, assunção de papéis e de imitação destes papéis. Tais episódios foram analisados levando-se em consideração os elementos do desenvolvimento que possibilitam a brincadeira para desta forma perceber uma possível evolução da brincadeira da criança a partir destes elementos, que estão presentes desde a brincadeira das mais novas, entretanto, com características diferentes.

Na análise dos dados das crianças deste grupo etário, buscou-se enfatizar a relação imitação-brincadeira, tendo em vista a conjectura de que nesta idade dos 5 anos a imitação estará mais elaborada e mais latente na criança. Neste período do estágio personalista, o da imitação, foi percebida nas crianças deste grupo a imitação inteligente, a qual foi além da imitação de gestos isolados, mas sim de um papel, de personagens. A criança assume as características: gestos, fala, atitudes, vestimentas, do papel que está representando. Não se trata apenas de anunciar um personagem, de incorporar atitudes isoladas com algumas características do personagem, mas sim, de imitá-los dentro de um enredo de brincadeira. Para tanto, a criança imita como forma de reconhecer o lugar do outro.

Serão analisados 4 episódios das crianças dos 5 anos, tentando fazer uma comparação entre as brincadeiras destas crianças com as brincadeiras dos demais grupos etários a partir dos elementos já mencionados, bem como em relação aos enredos da brincadeira, sua duração, a permanência dos mesmos, ou na assunção de determinado papel, entre outros aspectos relevantes.

Episódio 3.1: “**Ô gente, isso aqui é almoço, né brincadeira não!**”

1ª sessão: 04/05/2009

2º período – 5 anos: Giovana (5a9m), Marcus Paulo (5a6m), Anarele (5a9m), Cláudia (5a5m) e Nilton (5a4m).

Crianças envolvidas no episódio: Giovana, Anarele e Marcus

Síntese do episódio: Na sala de áreas estão presentes as cinco crianças do segundo período. As meninas logo se interessam pelas fantasias e as vestem. Giovana atribui a si o papel de cozinheira e cuida para que a brincadeira mantenha seu contexto organizado. Giovana e Anarele desenvolvem uma brincadeira de cozinhar.

Giovana está na cozinha mexendo com uma panela e um martelo de madeira semelhante a um martelo de bater carne, em cima do fogão. Bate o martelo por repetidas vezes dentro do recipiente. Tira a panela do fogão e pergunta aos colegas: “*que foi? A moqueca tá bem gostosa*”. Logo, pergunta para os colegas: “*quem gosta de camarão aqui?*”. Anarele que está a se olhar no espelho responde: “*eu! Eu gosto*”. Giovana continua: “*eu tô fazendo camarão pra você minha senhora*”. Anarele ainda diante do espelho responde: “*ah, peraê moça, peraê que eu tô me arrumando aqui*”. Mexendo no armário, Giovana diz: “*ai, onde é que está o liquidificador? Ah eu vou pegar aqui*”. Desloca-se para o lugar onde está o liquidificador e continua a falar: “*ai meu Deus*”. Pega o liquidificador, leva-o para a mesa. Pega uma fruta e a coloca dentro do liquidificador fechando sua tampa. Mexe o objeto e faz o som com a boca do mesmo quando está ligado à energia. Logo abre o recipiente e diz: “*agora eu vou derramar o suco*”. Derrama o suco em outro recipiente e faz o barulho com a boca que representa o barulho do líquido caindo. Nesse momento, Nilton fala algo com Marcus Paulo [que não se consegue saber o quê] e coloca o violão de brinquedo em cima da mesa. Giovana com tom de irritação diz: “*ô gente, isso aqui é almoço né brincadeira não. Isso aqui é almoço, sabia? Né brincadeira não!*”. Tira o violão de cima da mesa e arruma pratos e talheres em cima dela para servir o almoço. Anarele pergunta a Giovana: “*minha maquiagem minha filha, posso usar?*”. Giovana responde: “*pode, claro que pode né, minha senhora?*”. Anarele levanta-se e cai e então fala com tom de voz exagerado: “*ai, ui, minha senhora pare com isso, viu essa bagunça?*”, referindo-se a algo que ela mesma fez. Giovana diz: “*Ô minha senhora, eu tô fazendo suco, minha senhora!*”. Anarele fala: “*ô minha senhora, ai minha senhora, ai, ui*”. Giovana fala em voz alta: “*ô minha senhora, eu já fiz o suco e você minha senhora fica me atrapalhando*”. Anarele se aproxima da mesa, puxa a cadeira e diz: “*ai, posso?*”. Giovana responde: “*claro que pode se sentar minha senhora*”. Anarele senta-se e diz: “*ai minha senhora*”. Giovana fala: “*senhora, o almoço ainda não tá pronto. Pode sentar, mas só que sem almoçar, por favor, pelo amor de Deus*”. Giovana vai para o fogão tira as panelas que estavam no forno e leva à mesa. Anarele pega o jarro de flores que está na mesa e pergunta: “*posso levar pra minha casa esse pote?*”. Giovana responde: “*claro que não né, minha senhora!*”. Anarele pede: “*pegue aí uma colherzinha, por favor*”. Giovana responde: “*claro minha senhora, tome a colherzinha, por favor. Aqui minha senhora*”. Entrega a colher para Anarele. Giovana começa a servir Anarele: “*tem ovos. Se você quiser ovos, tem salsinha,*

ovos”. E coloca “ovo” no prato de Anarele. Enquanto Giovana serve Anarele, Marcus Paulo coloca uma casinha de brinquedo em cima da mesa de “jantar”. Giovana olha para o objeto que o colega pôs na mesa, mas continua a servir Anarele e pergunta: “*olha, isso aqui é camarão para a senhora, você quer salsicha?*”. Anarele aceita: “*quero*”. Começa a “comer” e diz: “*ai que gostoso!*”. Anarele derruba algo e grita: “*ai!*”. Giovana diz: “*minha senhora!*”. Anarele fala: “*peguei do chão*”. Giovana continua: “*oh minha senhora, você tem que ser mais desatrapalhosa*”. E logo mostra outras comidas para Anarele. Giovana mexe a comida dentro da panela. Para de mexer, olha em direção a Anarele e diz: “*ô minha gente, já que você acabou de almoçar, tire essas coisas daqui*”, referindo-se a Anarele e Marcus, que não participou da refeição, mas que está próximo à mesa. E tira a casinha que Marcus havia colocado em cima da mesa. Marcus coloca novamente a casinha em cima da mesa, onde Giovana continua a fazer comida e começa a tirar objetos que estavam dentro da casinha e colocá-los em cima da mesa. Logo deixa a casinha na mesa e sai. Giovana pega a casinha, tira-a da mesa e fala: “*você minha senhora, deixa essa casinha aqui [referindo-se ao chão], porque isso é mesa minha gente, isso é mesa, pelo amor de Deus*”, colocando as mãos na cabeça.

		
<p>Giovana “despejando” o suco do liquidificador em outro recipiente menor.</p>	<p>Momento em que Marcus coloca a casinha de brinquedo em cima da mesa.</p>	<p>Momento em que Giovana tira a casinha de brinquedo de cima da mesa.</p>

Giovana inicia a brincadeira na cozinha e se refere a iguarias como a moqueca e o camarão. Pergunta aos colegas quem vai querer camarão. Com a atitude de perguntar aos colegas quem iria querer camarão, a menina se apresenta como aquela que cozinha.

Realiza ações como se estivesse de fato cozinhando, como bater com o martelo, mexer na panela em cima do fogão e anuncia que fez moqueca e que esta está “bem gostosa”. Parece querer convidar os colegas a participarem da sua brincadeira ao convidá-los para fazer refeição, no momento em que pergunta: “*quem gosta de camarão aqui?*”.

Anarele é a única que responde a pergunta de Giovana. Ao responder que gosta de camarão, inicia uma parceria na brincadeira que Giovana propõe e a interação se estabelece

entre a brincadeira das duas: a desta última, de cozinhar, e de Anarele, de se vestir, de arrumar. Neste momento, o prato “camarão”, que havia sido oferecido a todos os colegas, passa a ser preparado apenas para Anarele. Esta anuncia a colega que ainda não está pronta e diz: “*ah, peraê moça, peraê que eu tô me arrumando aqui*”. Neste momento, não é possível perceber se Anarele está se arrumando para o almoço ou se está a fazê-lo porque já estava desde o início da brincadeira. O que a menina comunica com esta frase é que necessita terminar de se arrumar para poder vir a aceitar o convite da colega. Ao aceitar o convite, sela-se então uma parceria na brincadeira proposta por Giovana e, conseqüentemente, um compromisso com o enredo da mesma.

De acordo com Carvalho e Pedrosa (2002, p. 183), o desencadeamento da brincadeira, seu enriquecimento e sua duração “podem ser entendidos diante da evidência de um conhecimento já previamente compartilhado pelos parceiros”. Nesta perspectiva, o meio social oferece elementos para a criação coletiva de um enredo que flui sem dificuldades devido ao conhecimento comum que as crianças possuem sobre personagens, comportamentos destes, papéis etc.

Não há atribuição explícita de papéis, mas as atitudes comunicam a criação de um enredo que envolve aquela que cozinha, Giovana, e aquela que se arruma e vai comer, no caso, Anarele. As atitudes de Giovana, ao assumir a função de cozinheira, ao informar que vai cozinhar, ao perguntar o alimento que a colega gostaria de comer, ao utilizar elementos da cozinha como o liquidificador, é indicativo desta posição que ela assume, de quem cuida da cozinha, que faz refeição para os outros, que organiza o ambiente para que este não saia do contexto de representar uma cozinha. Na atitude da menina, ao se oferecer para cozinhar para Anarele, se reporta à colega já em tom cordial, típico da parceria que estabeleceram na brincadeira. Com isso, Giovana, de certa forma, define um papel para Anarele, que não é o de quem vai cozinhar. Esta, da forma como está vestida, sugere um lugar de convidada.

Ao tratar Anarele por “minha senhora”, Giovana parece comunicar a forma de tratamento que deve prevalecer durante a brincadeira. A utilização contínua de expressões tais como “*minha senhora, moça, minha filha*” prevalecendo “*minha senhora*”, permeia todo o diálogo. Isso pode indicar um tipo de relação que se configura entre as personagens, evidenciando certa forma de tratamento cordial, dispensando a definição mais precisa do papel social de cada uma.

Anarele compreende o contexto da brincadeira de Giovana, que esta está cozinhando, que uma refeição será servida quando estiver pronta, que tal refeição será servida na mesa, em pratos, etc. Entretanto Nilton e Marcus Paulo, ao colocarem objetos que não fazem parte do

contexto da brincadeira, em cima da mesa, revelam que não estão a fazer parte deste enredo, que talvez não o tenham percebido, e, portanto, não se inserem na parceria. No momento em que Nilton coloca o violão de brinquedo em cima da mesa, Giovana com tom de voz de irritação diz: “ô gente, isso aqui é almoço né brincadeira não. Isso aqui é almoço, sabia? Né brincadeira não!”. Ao enfatizar que aquilo ali era almoço e não brincadeira, Giovana demonstra que além de assumir o papel de quem cozinha, é aquela que cuida para que a situação não fuja do seu contexto.

O fato de esta dizer que aquilo não é brincadeira, quando na verdade sabe que se trata de uma brincadeira, mostra que seu espaço mental já está consolidado, pois consegue se integrar num jogo simbólico de fazer de conta que está vivenciando algo, quando na verdade esta vivência só existe no contexto imaginário, ou seja, dentro da própria situação de brincadeira Giovana assume as características do papel que está a desempenhar e diz que aquilo não é brincadeira. Ao enfatizar que aquela situação é almoço, e não brincadeira parece querer falar que numa situação de brincadeira poderia bagunçar, mas não numa situação de verdade, que era o que ela estava incorporando, por isso tem a preocupação de tirar o objeto intruso da mesa.

A falta de percepção de Nilton, em relação à brincadeira que estava sendo desenvolvida por Giovana no espaço da mesa, talvez tenha incitado nesta o desejo de anunciar que aquilo (o que estava em cima da mesa) era almoço. Esta parece ser a regra criada para esta situação de brincadeira e que Nilton parece não compreender. Interessante notar que, como forma de comunicar esta regra aos colegas, Giovana contrapõe o almoço à brincadeira, ao dizer que aquilo era almoço e não brincadeira. Esta diz está fazendo o suco e que ainda assim, Anarele fica lhe atrapalhando. Ao derrubar o objeto e ela mesma falar que está bagunçando, pode indicar que neste momento, ou por este momento, Anarele sai do seu contexto de brincadeira de se enfeitar e entra no da colega, do almoço, de não bagunçá-lo, pois Giovana já havia repreendido o colega que havia colocado o violão na mesa, possivelmente Anarele escutou e percebeu a preocupação de Giovana em não bagunçar.

Esta, ao falar que está fazendo o suco no momento em que Anarele fala da bagunça que ela mesma fez e diz: “ô minha senhora, eu tô fazendo suco, minha senhora!” parece querer comunicar à colega que se continuar derrubando os objetos estará lhe atrapalhando e ainda nos permite perceber a reafirmação de duas coisas: a primeira delas é o interesse em manter o tom cordial, por continuar a chamá-la por “minha senhora”, apesar da “bagunça” realizada por Anarele e segundo, ela tenta reafirmar o lugar dela, que é o de quem cuida da cozinha. Percebe-se que Anarele ao pedir a Giovana para sentar, perguntando a esta: “ai,

posso?” já o faz com um cuidado, para não bagunçar aquele contexto. É interessante que Anarele peça a Giovana para sentar, pois ao fazê-lo, a menina parece ter compreendido que aquele é o local onde será servida a refeição.

Esta última, ao aceitar que Anarele se sente, faz algumas restrições, como por exemplo, de que a colega poderá sentar, no entanto sem almoçar, porque o almoço ainda não está pronto. Esta atitude de Giovana esclarece o que seria de fato a construção do espaço mental na criança. Como esta não é uma situação real, mas de faz-de-conta, Giovana poderia ter deixado a mesa como estava e assim a colega iniciar sua refeição, porém, por ter estruturado sua organização mentalmente, e por demonstrar que na sua brincadeira quer que a mesa esteja organizada semelhante a uma mesa pronta para uma refeição, certamente falou que a comida não estava pronta.. Esta preocupação fica menos evidente nas brincadeiras dos demais grupos, principalmente das crianças de 3 anos, em que o foco acaba sendo as disputas por objetos.

O almoço é concretizado no momento em que Giovana coloca as “panelas”, que estavam no fogão, sobre a mesa, e começa a servir Anarele ao dizer: *“tem ovos. Se você quiser ovos, tem salsinha, ovos”*. Com isto, coloca “ovo” no prato da colega, que solicita uma colher, que lhe é dada por Giovana, que inicia o ritual de servir a refeição: diz-lhe o que tem para o almoço: *“tem ovos. Se você quiser ovos, tem salsinha, ovos”*. E continua: *“olha, isso aqui é camarão para a senhora, você quer salsicha?”*.

Marcus Paulo parece ignorar o contexto da brincadeira de refeição no instante em que coloca uma casinha de brinquedos em cima da mesa, o que não agrada a Giovana. Esta, mais uma vez se manifesta, tira a casinha de cima da mesa e diz reportando-se a Anarele por não ter visto quem colocou o objeto em cima da mesa: *“você minha senhora, deixa essa casinha aqui [referindo-se ao chão], porque isso é mesa minha gente, isso é mesa, pelo amor de Deus”*, colocando as mãos na cabeça. Mais uma vez, percebe-se a preocupação de Giovana em manter os elementos da brincadeira organizados.

Percebe-se nesta análise, que o significado que a mesa tem para Giovana e Anarele não é o mesmo que tem para Marcus Paulo e Nilton, que não se inseriram na brincadeira. Para tanto, as crianças necessitam compartilhar entre si significados para desta forma poderem brincar juntas, se compreenderem mutuamente. Este compartilhamento de significados é construído na interação social e “[...] se evidencia no comportamento das crianças, por exemplo, na construção conjunta de uma brincadeira” (COELHO e PEDROSA, 1995, p. 55). É, pois esta capacidade de compartilhamento de significados que permite a manutenção de enredos da brincadeira.

Em relação às crianças de 4 anos aqui analisadas, no episódio em que as meninas definem um determinado espaço para ser a festa e outro para ser a casa, percebe-se uma preocupação em organizar os diferentes espaços, no entanto, não há desconforto por parte dos sujeitos pelo fato de algum colega ter levado objetos aleatoriamente que não pertenciam a um determinado contexto da brincadeira. Percebe-se uma maior evolução e complexidade na brincadeira das crianças dos 5 anos, diferentemente dos demais grupos, pois aqui percebe-se uma maior permanência nos papéis.

Episódio 3.2: “Papai!”

2ª sessão: 12/05/2009

2º período – 5 anos: Giovana (5a9m), Anarele (5a9m), Cláudia (5a5m), Marcus Paulo (5a6m) e Nilton (5a4m).

Crianças envolvidas no episódio: Giovana, Anarele, Nilton e Marcus Paulo.

Síntese do episódio: Neste episódio Marcus Paulo assume o papel de pai de Nilton e Giovana e Anarele o papel de mãe. Marcus Paulo cuida da roupa de Nilton para este ir para a escola. Anarele repreende Giovana pelo seu modo de falar com sua “mãe”. Marcus Paulo tenta resolver as “brigas” de “irmãos” de Giovana e Nilton. Marcus Paulo faz alimento para a filha em seguida informa que vai sair.

Marcus Paulo está deitado no colchonete da área da leitura, Nilton, com um violão na mão, se aproxima e diz: “*eu sou filho do Marcus. Eu ganhei uma medalha, não foi Marcus?*” Este responde “*foi*”. Levanta, vai para a cozinha, pega o ferro de passar roupas e diz a Nilton: “*vou passar a roupa pra gente... Pra amanhã você ir pra escola, viu?*” e “passa” ferro em cima da mesa. Giovana que estava deitada na caminha da área da beleza e da fantasia, levanta, olha para Marcus Paulo e diz: “*papai*”. Este responde: “*sim, filha*”. Giovana continua: “*o quê que eu vou usar para ir pra escola?*” Nilton responde: “*vá com esse vestido, né?*” Giovana faz cara de brava, corre para perto de Nilton, fecha os punhos e diz elevando os braços: “*mas... Tio!*” Marcus Paulo fala: “*é seu irmão ele. É seu irmão, menina*”. Giovana responde: “*sim*”. Anarele logo assume o papel de mãe e diz à Giovana: “*vou ligar para o seu pai viu, filho?*” e Marcus Paulo diz: “*não, ele é o meu filho*”, referindo-se a Nilton. Anarele responde: “*não, tem que ser o do pai verdadeiro*”. Marcus Paulo responde: “*não, mas é meu*”. Logo mexe nos objetos do armário da cozinha, pega um objeto e diz: “*isso aqui é o quê?*” Anarele, que está com o telefone na mão, pergunta: “*isso daí?*” Marcus Paulo responde: “*era os meus remédios*”. Giovana em frente ao espelho e balançando o vestido diz: “*ai o quê que eu vou usar meu... Oh papai, cadê aquela máquina que você me deu?*” Começa a por a mão na cabeça, a rodar em círculo e dizer: “*cadê a máquina, papai, papai, papai... cadê a máquina papai?*” Baixando o tom de voz. Nilton está sentado com a câmera. Giovana vê e diz: “*ei, aqui está a máquina*” e pega a câmera de Nilton. Marcus Paulo pega o ferro de passar roupas, o eleva na direção

de Giovana e diz: *“a máquina né, de passar? Ó aqui filha”*. Giovana responde: *“aqui está a máquina”*. Fica de pé, coloca a câmera no olho, como se fosse tirar uma foto de Nilton e diz: *“titio”*. Este faz pose para a foto, colocando a língua de fora e diz: *“eu não sou o titio não, eu sou o irmão”*. Marcus Paulo fala: *“ele é seu irmão”*. Giovana continua: *“tá bom, titio”*. Nilton reafirma: *“sou seu irmão eu, sou seu irmão”*. Giovana diz: *“tá”*. Em tom bem exagerado, balançando o vestido e em voz alta Giovana fala a Nilton: *“ou irmão cadê o meu colar?”* Marcus Paulo é quem responde: *“sei lá, deve tá com sua irmã”* se referindo a boneca. Giovana então se põe a correr atrás de Nilton como se fossem dois irmãos brigando, porque este estava com umas medalhas no pescoço. Enquanto correm, sorriem. Marcus Paulo diz: *“é medalha, é medalha, minha filha”*. Logo param de correr. Nilton diz a Marcus Paulo: *“pai, toma os seus coisas de quebrar a parede”* e lhe entrega o alicate e o martelo. Giovana se aproxima e Nilton lhe dá uma flauta. Pede para ela tocar enquanto ele toca violão. Anarele diz: *“trabalhar eu”*. Nilton senta-se à mesa e *“toca”* um violão. Marcus Paulo mexe no armário e arruma a mesa com talheres. Em seguida coloca uma frigideira na mesa. Senta-se à mesa e canta uma musiquinha: *“eu vou comer, eu vou comer”*. Nilton levanta tocando o violão e olha para a *“comida”* de Marcus Paulo. Este levanta e também vai para o armário. Nilton lhe entrega alguns objetos, como patinhos, talheres e diz: *“olha comida para você”* e lhe entrega objetos da cozinha. Em seguida, volta a *“tocar”* violão. Giovana finge telefonar para alguém. Anarele diz: *“filha, quem mandou você mexer no meu telefone?”*. Giovana larga o telefone e simula passar perfume. Anarele tenta tomar das mãos de Giovana o frasco de perfume que ela simula passar. Esta então diz: *“mamãe, me dá o meu perfume. Eu já vou sair toda chique, toda bela e toda bonita, nem me faça mais pergunta”*. Anarele grita: *“filha, pare com isso!”*. E sai com a bolsa pendurada e a empurrar o carrinho de bebê. Giovana fala ainda mais alto e faz gestos com as mãos em frente à Anarele: *“olhe como fala com a sua filha, com a sua filha...”*. Anarele responde: *“e você, cale boque”* (expressão que utiliza para falar: cale a boca). Giovana grita: *“irmão...”*. Nilton responde: *“oi”*. Giovana continua: *“onde é que está o meu violão? Aiiii...”* E corre atrás de Nilton para pegá-lo. Marcus Paulo fala em tom de voz elevado: *“é dele. Eu vou comprar um pra você, deixe minha comida aqui”*. Enquanto *“sai”* para comprar o outro violão, Giovana senta-se à mesa e diz: *“ai, que delícia”*. Marcus Paulo volta e ordena a Giovana: *“êpa, deixe isso aí, é a minha comida”*. E pega sua comida de volta. Giovana dirige-se para Anarele que está com duas bolsas penduradas e pede: *“ei, me dá a minha bolsa”* Anarele responde: *“ei, a sua bolsa é essa da flor”* e mostra-lhe outra bolsa. Giovana pega a bolsa que Anarele lhe dá.

		
<p>Giovana eleva as mãos à cabeça no momento em que pergunta pela máquina ao pai.</p>	<p>Momento em que Giovana diz à “mãe” que irá sair.</p>	<p>Nilton entrega as “ferramentas” para o “pai”.</p>

[...]

Marcus Paulo pega as “ferramentas” que Nilton lhe entrega. Giovana pula no colchonete da área da leitura e Marcus Paulo diz: “*sai da minha cama minha filha*”. Giovana diz: “*e você, papai?*” Anarele fala: “*cale boque filha, oxé!*” Marcus Paulo olha para o carrinho de bebê que Anarele está e pergunta se referindo à boneca: “*é nossa filha?*” Anarele responde: “*é*”. Marcus Paulo diz: “*é minha*” Anarele fala: “*de nós dois, eu sou a mãe*”. Marcus Paulo que estava deitado na sua “cama” levanta e se dirige à Anarele: “*então cuide aí da nossa filha que eu vou trabalhar*”. Esta responde: “*não, não, não, não, de jeito nenhum, vai não.*” e segue para onde Marcus Paulo está, na área dos brinquedos. Este volta para a área da cozinha e diz: “*já terminei meu trabalho*”. Giovana e Nilton tocam instrumentos. Esta larga a flauta em cima da mesa e vai para a área da cozinha. Marcus Paulo coloca as “ferramentas em cima da mesa e conversa algo com Nilton que não é possível compreender. Pega a câmera de tirar fotografia que está no chão e diz: “*vou tirar foto*”. Giovana puxa a câmera das mãos do colega e reivindica: “*a minha máquina*” Este dirige-se ao armário e fala: “*filha vou fazer sua comida, viu?*” Esta pega a máquina e entrega nas mãos de Marcus Paulo e diz a este: “*pai cadê meu suco? Pai faz um suquinho pra mim, por favor*” e senta à mesa. O menino responde: “*tá, vou fazer*” coloca a câmera na mesa, pega o liquidificador e “faz” o suco da “filha”. Logo “derrama” o “suco” na taça que está próxima à Giovana e faz: “*txii... Se quiser mais tem na geladeira, viu minha filha?*” esta “tomando” o suco responde: “*hunrum*”. Anarele se aproxima, observa os colegas e diz para Nilton: “*eu quero Nescau, já pedi*”. Marcus Paulo que estava com a câmera na mão, a deixa de volta na mesa e diz: “*tá, vou fazer*” Pega o liquidificador, o balança, “derrama” seu conteúdo em outra taça e diz para Nilton: “*já fiz filho, já fiz pra você*” pega a câmera fotográfica e avisa a Giovana: “*agora eu vou sair, viu? Obedeça a sua mãe, vou sair pra tirar foto*” e sai da área da cozinha.

Neste episódio, a brincadeira de faz-de-conta envolveu todas as crianças presentes na sessão. Marcus Paulo assume o papel de pai de Nilton e Giovana parece sentir como um convite para brincar e se insere no contexto já chamando Marcus Paulo por “pai”.

Nilton parece querer iniciar uma brincadeira com Marcus Paulo no instante em que diz: “*eu sou filho do Marcus. Eu ganhei uma medalha, não foi, Marcus?*”. Este, por sua vez, ao responder: “*foi*”, parece concordar com a ideia do colega, e já o responde no contexto do papel que desempenhará e com a ação de pegar o ferro de passar roupas e dizer a Nilton que irá passar a roupa do “filho” para este ir à escola. Com esta correspondência de Marcus Paulo para a brincadeira que Nilton lhe propõe, percebe-se que ambos compreendem um ao outro, e que compartilham de significados em comum, pois se assim não fosse, provavelmente Marcus Paulo não teria entendido a intenção de Nilton e não iniciaria com este uma parceria na brincadeira.

Giovana também parece ter compreendido a brincadeira que os dois colegas estavam a iniciar, no momento em que olha para Marcus Paulo e diz: “*papai*”. Deixa claro, com esta atitude, sua intenção de participar da brincadeira e de ser a filha de Marcus Paulo. Este, ao responder: “*sim filha*”, demonstra compreender a intenção de Giovana e imediatamente a insere no enredo. Esta se coloca na mesma posição de Nilton ao perguntar ao “pai” o que deverá usar para ir à escola, ou seja, utiliza-se do mesmo argumento que deu concretude ao parentesco entre Nilton e Marcus Paulo. Entretanto, Nilton responde à colega: “*vá com esse vestido, né?*”. Giovana parece não gostar da sugestão do colega e faz cara de brava, o que parece ser uma imitação de alguém que está bravo, pois traz em seu rosto uma expressão de riso e também por não ter saído do contexto da brincadeira para brigar de fato com o colega. Ao contrário, à medida que corre para perto de Nilton, fechando os punhos e ao dizer, elevando os braços: “*mas... Tio!*” simula uma briga no contexto da brincadeira.

De início, Giovana revela certa incompreensão quanto às definições de papéis e acaba por chamar Nilton de tio, quando naquele contexto, já que este que iniciou a brincadeira chamando Marcus Paulo de pai, esta e Nilton deveriam então ser irmãos. Marcus Paulo rebate a fala da colega: “*é seu irmão, ele. É seu irmão, menina*”, numa atitude que sugere que esteja querendo corrigir a colega. Esta parece ser a regra que sustenta tal brincadeira. Carvalho e Pedrosa (1995, p. 184) afirmam em relação a regras que estas têm um papel na “estruturação dos papéis e na coordenação do comportamento dos participantes da brincadeira, cuja continuidade e fluência dependem da compreensão e aceitação compartilhadas das regras”.

Para Marcus Paulo e Nilton, que iniciaram a brincadeira com a atribuição de papéis, está claro os papéis que cada um deverá desempenhar e ainda, está claro que Nilton e Maria Carla

são “irmãos”. Com esta discussão em torno da definição dos papéis, infere-se que a brincadeira tem como temática as relações de parentesco, ou seja, uma construção de significados sobre o papel de cada integrante de uma família. É a brincadeira um meio de permitir a criança realizar o exercício de reconhecimento dos papéis sociais de um meio familiar e as relações de parentesco entre eles: pai, mãe, filho(a), irmão(a), tio(a), sobrinho(a). Neste sentido, as crianças parecem está construindo sua compreensão sobre parentesco e comunicando-a através da negociação de significados a partir da brincadeira.

Anarele também se insere na brincadeira como mãe, ao falar: “*vou ligar para o seu pai, viu filho?*”, provavelmente se referindo a Nilton. Ao negociarem os papéis, pode acontecer de alguns concordarem e outros não com o que vem sendo estabelecido. O diálogo entre Anarele e Marcus Paulo parece ilustrar tal fato. No momento em que Anarele diz que vai ligar para o pai de Nilton, Marcus Paulo intervém e diz: “*não, ele é o meu filho*”, esta prossegue: “*não, tem que ser o do pai verdadeiro*”, o que faz Marcus Paulo responder: “*não, mas é meu*”. Ao rever esta cena, parece que Marcus Paulo não concorda de início, que Anarele seja a “mãe” do seu “filho”. Já esta, ao dizer que tem que ser o do pai de verdade, provavelmente esteja se referindo à ligação que terá que ser feita para o pai de verdade, e não para o pai da brincadeira, o que Marcus Paulo demonstra não ter compreendido.

Quando Marcus Paulo assume o lugar pai, possivelmente copia um modelo de pai que este tem internalizado do seu meio social. Ao falar para Nilton “*vou passar a roupa pra gente... Pra amanhã você ir pra escola, viu?*” Imita ações de um pai que cuida do seu filho. Apesar da estrutura familiar já ter se modificado bastante, ainda não é tão comum o pai ser aquele que cuida da casa, dos filhos, mas talvez na convivência social de Marcus Paulo seja isso que acontece, já que em outras cenas ele também assume o papel de pai que cuida dos seus filhos.

Continuando a brincadeira, as crianças desenvolvem um diálogo em torno da mesma. Marcus Paulo pega uns objetos no armário e diz serem seus remédios. Giovana pergunta ao “pai”: “*ô papai cadê aquela máquina que você me deu?*” E insiste: “*cadê a máquina, papai, papai, papai... cadê a máquina papai?*”. Até aqui percebe-se que o enredo vai sendo criado em função dos papéis definidos e dos objetos que vão interessando as crianças. Conforme Giovana se interessa pela máquina fotográfica, a insere no contexto da brincadeira para dar sentido a sua ação de querer pegá-la, por isso, infere-se que esta tenha dito que foi o “pai” quem lhe deu. Ao ver que Nilton é quem está com a câmera, Giovana a pega do “irmão”. Quando pega parece querer tirar uma fotografia de Nilton e diz: “*titio*”. Este logo corrige a colega e diz: “*eu não sou o titio não, eu sou o irmão*” e Marcus Paulo enfatiza: “*ele é seu*

irmão". Apesar da correção feita pelos colegas, Giovana, não se pode afirmar por qual motivo, se por querer ser filha de Marcus Paulo, mas não querer ser irmã de Nilton, ou por não compreender a relação de parentesco desenvolvida na brincadeira, continua: "*tá bom, titio*". Até que Nilton reafirma mais uma vez: "*sou seu irmão eu, sou seu irmão*" e esta parece compreender ao dizer: "*tá*" e logo em seguida perguntar a Nilton pelo seu colar se reportando a este por "irmão". A atitude de Giovana, de correr atrás de Nilton como se fossem dois irmãos brigando nos permite inferir que esta esteja querendo dar concretude aos papéis de irmã e irmão que ela e Nilton estão desempenhando e que parece ter compreendido neste momento. Nesta situação, as crianças imitam a ação de brigar. Não há indisposição ou irritação de verdade, é uma simulação de briga entre irmãos. Marcus Paulo imita a ação de um pai que tenta amenizar a "briga" entre os "filhos" e diz para a "filha" que o objeto que está com Nilton não é colar, mas sim medalha. Esta "briga" que os dois travam só acontece no contexto da brincadeira, pois se percebe as crianças sorrindo enquanto imitam a ação.

No momento em que Giovana diz que Nilton está com seu violão, Marcus Paulo intervém e diz a "filha" que aquele é de Nilton e que irá comprar um para ela. Supõe-se que Marcus Paulo, no seu papel de pai que está a imitar, quis resolver a "discussão" entre irmãos por causa de um brinquedo e por isso a atitude de "sair" para "comprar" outro. Este demonstra a todo o tempo que, além de desempenhar um papel de pai, se preocupa com a organização, a manutenção e a estrutura da brincadeira que desenvolve.

Como se revelou um "pai" esmerado na brincadeira que organizou, possivelmente isto possa ter incitado em Giovana algumas atitudes de ser "cuidada" por este pai, tendo em vista que na maioria das sessões observadas desse grupo de crianças Giovana era sempre aquela que "cuidava" em alimentar os outros, de fazer-lhes comida. Esta atitude de deixar ser cuidada revela que a menina incorporou a personagem, imitando atitudes de uma filha que precisa de atenção e cuidado. Pode-se perceber isso por diversos momentos: quando esta pergunta ao "pai" o que irá vestir, em seguida pergunta pela sua câmera fotográfica; quando pede para o pai lhe fazer suco.

Nilton também incorpora o papel de filho e ajuda seu "pai" com os seus materiais de trabalho, podendo ser visto quando este diz a Marcus Paulo: "*pai, toma os seus coisas de quebrar a parede*". Tratando-se de Anarele esta incorporou o papel de mãe quando por várias vezes pediu para os "filhos" se calarem, assim como no momento em que solicitou que Giovana parasse de falar em tom de voz alto com ela, já que ela era sua mãe. Este pode ser o papel de mãe que Anarele tem modelo, por isso em suas imitações traz uma mãe com atitudes impositivas, que mostra que um filho deve respeito a mesma. Ainda assim, Anarele

desempenha o papel de esposa de Marcus Paulo e este o de seu esposo, o que não chega a ser incorporado como papel durante toda a brincadeira, mas por alguns momentos ambos se referiam como pai e mãe numa relação de casal, por exemplo, no momento em que Marcus Paulo informa a Anarele que irá trabalhar e esta diz que o mesmo não irá.

A parceria entre os colegas pode ser vista através desta passagem do episódio, pois as crianças não combinaram previamente sobre o que iriam brincar, os papéis foram se estabelecendo à medida que as crianças se interessavam pelo tema sugerido por Nilton. Vale ressaltar mais uma vez que, o fato de as crianças já serem parceiras e brincarem constantemente juntas, leva as mesmas compartilharem significados e compreenderem umas às outras, bem como as intenções nas brincadeiras.

Estes elementos permitem dizer que a experiência imitativa na qual as crianças se envolveram se propaga socialmente, ganha a adesão de outros parceiros que se interessam pelo tema. A capacidade de representar situações, personagens e significados através de meios verbais ou gestuais é coletivamente consolidada e cada um o faz de acordo com o papel que desempenha. Tais ações, oriundas do meio social incorporadas pelas crianças, seja de mãe, pai, irmãos, esposa, esposo, vão sendo re-significadas em suas relações com os parceiros e de acordo com as vontades daqueles que as desempenham.

Episódio 3.3: **“Tio também pode ter filhos!”**

4ª sessão: 28/05/2009

2º período – 5 anos: Giovana (5a9m), Marcus Paulo (5a6m), Anarele (5a9m), Cláudia (5a5m) e Nilton (5a4m).

Crianças envolvidas no episódio: Giovana, Marcus Paulo, anarele, Cláudia e Nilton.

Síntese do episódio: Neste episódio Marcus Paulo designa papéis para si e para os colegas e estes se envolvem juntamente numa situação de brincadeira com assunção de papéis do meio social. Na mesma, Marcus Paulo assume o lugar de “prefeito” que possui um “escritório”. Leva seus “filhos” e “esposa”, representado por Cláudia, para este ambiente.

Anarele, Cláudia e Giovana estão vestidas com roupas da área da fantasia. Cláudia está próxima da área da cozinha com o carrinho de bebê e a boneca dentro. Giovana está deitada na “caminha”. Anarele está no espaço da beleza. Nilton está próximo à Anarele, mexendo em um jogo de animais. Marcus Paulo encontra-se sentado na mesinha que possui materiais de computador e de consertar. Este olha, olha para os colegas e indaga, com o dedo levantado: “*quem é a tia? Que eu sou o tio.*” Da cadeira de onde está sentado começa a apontar para os colegas lhes

atribuindo papéis. Logo se levanta, sai, toca na cabeça de cada colega e diz os papéis de cada um: “*mãe* (toca na cabeça de Anarele), *babá* (toca na de Giovana), *tia* (colocando a mão na cabeça de Cláudia) e *meu filhinho* (põe a mão na cabeça de Nilton)”. Giovana mexe nas roupas da área da fantasia e diz: “*eu sou a babá? Eu sou a babá do Nilton*” Anarele, na área da beleza diz: “*e eu sou a mãe do Nilton*”. Giovana pega um lenço da área da fantasia, abre-o e diz em tom de admiração: “*olha, eu vou usar!*” E coloca em seu pescoço. Marcus Paulo retorna para sua cadeira, senta-se. Em seguida, levanta-se e diz se reportando à pesquisadora, que permanece neutra: “*ô tia eu sou prefeito. Cadê o celular, que eu preciso do celular. Cadê o celular tia?*” Sai do espaço que estava para procurar o celular. Vai na área em que está o aparelho de telefone fixo, pega-o e o leva para a mesa do computador em que se encontrava sentado. Nilton toca um violão e pergunta aos colegas: “*quem quer fazer uma banda comigo?*” Marcus Paulo fala: “*era o meu filho que, era de ban... teu brinquedo era na banda. Tu brincava de banda, aqui no meu trabalho*”. Tira o telefone do gancho e finge discar para alguém. Diz algo que não se consegue compreender. Então “fala” ao telefone: “*alô, sim, xau*”. Passa o telefone para Nilton que está sentado em outra cadeira ao seu lado e diz: “*mamãe quer falar com você. Mamãe*”. Nilton larga o violão que estava a tocar em cima da mesa, pega o telefone e diz: “*mamãe, mamãe, mamãe...*” Solta o telefone fora do gancho em cima da mesa e retoma seu violão. Marcus Paulo levanta da cadeira, e sai em direção à cozinha, chega perto de Cláudia e lhe diz: “*menina, o nosso filho chamou por você no celular*”. Anarele, que está toda enfeitada de badulaques, intervém e diz: “*eu sou a mãe*” Marcus Paulo retruca: “*você não é a mãe*”. Anarele responde: “*sou*”. O menino continua: “*você é a mãe de outra pessoa. Eu sou tio*” Aponta para Nilton e diz: “*tio também pode ter filhos*” Anarele diz: “*não, só mãe*”. Marcus Paulo discorda: “*ah não!*” Cláudia que está a mexer nas panelas em cima do fogão diz pegando no carrinho em que está a boneca: “*eu sou a mãe dela*”. Marcus Paulo continua a afirmar que Cláudia é a mãe e diz: “*ela já é*” Giovana diz: “*eu sou a cabeleireira*”. Marcus Paulo insiste: “*a Cláudia já disse que já era, não foi Cláudia? É a Cláudia que é a mãe dos meus filhos*”.



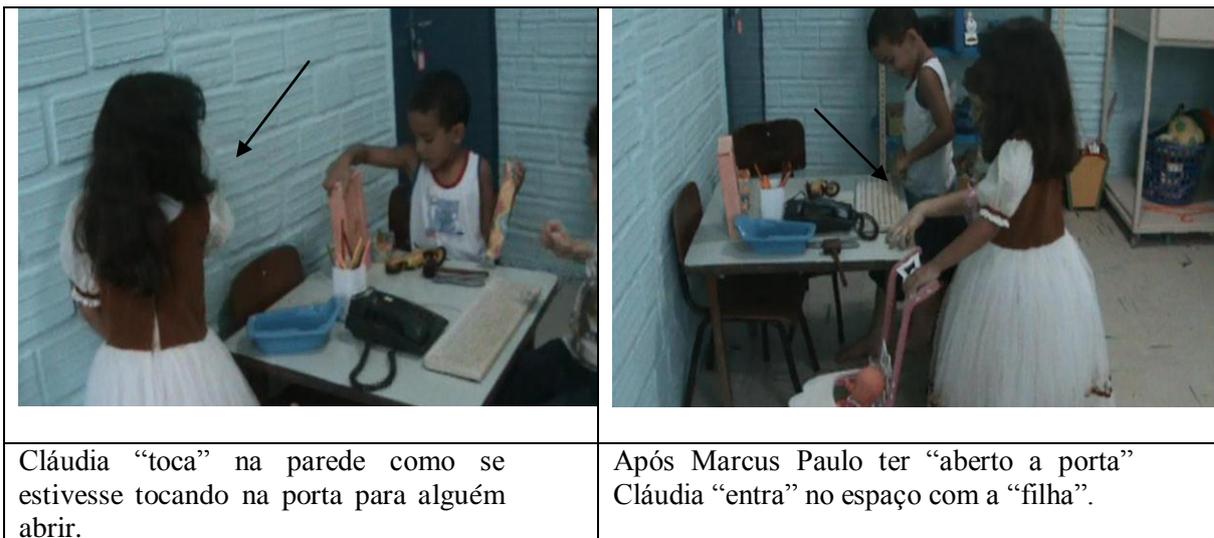
Marcus Paulo passa o telefone para o “filho” informando que a “mãe” quer falar com ele.

[...]

Marcus Paulo está na mesa próxima ao espaço dos brinquedos. Nesta mesa contém: um aparelho de telefone fixo, um teclado de computador, um porta-lápis com lápis dentro e o violão que Nilton colocou. Finge digitar no computador. Tira o telefone do gancho e fala algo com Nilton que não se consegue ouvir. “Disca” para alguém e fala: “*oia, o papel tá acabando veio, tem que trazer (...) tá, xau*”, e volta a colocar o telefone no gancho. “Digita” mais um pouco. Levanta-se da cadeira e diz andando em direção à cozinha: “*Tchau minha gente*”. Aproxima-se de Nilton e de Cláudia, que está com o carrinho de bebê e a mamadeira na mão. Nesse momento, Cláudia, com tom de voz contrariado olha para Nilton que tenta pegar a mamadeira que está com ela e diz: “*para... Para*”. Marcus Paulo toca na cabeça de Nilton e diz: “*filho deixe sua irmã quieta, viu?*” Referindo-se à boneca que está dentro do carrinho. Nilton volta a tentar pegar a mamadeira que está com Cláudia. Esta mais uma vez diz: “*para*” puxa a mamadeira para si e diz mais alguma coisa que não se consegue entender. Marcus Paulo repreende Nilton ao falar: “*mexa com sua irmã não*” e este lhe dá uma tapinha. Enquanto isso, Anarele e Giovana brincam de comidinha.

[...]

Marcus Paulo volta a sentar no local que ele definiu como sendo o seu trabalho. Pergunta para Nilton: “*filho, quer sentar no meu trabalho?*” Este responde: “*não*”. Marcus Paulo continua: “*fique com a mamãe, viu? Em casa.*” Olha para Cláudia e diz: “*ai tu vem no meu escritório*”. Nilton leva um guarda-roupa e uma moto da área dos brinquedos para a mesa em que Marcus Paulo está sentado. Pega também os sofás de brinquedo que já estavam em cima da mesa e tenta organizar estes brinquedos sobre ela e logo diz: “*eu tô fazendo a casa*”. Marcus Paulo intervém, pega o guarda-roupa que Nilton já havia colocado na mesa e diz: “*não, né casa não. Isso aqui era o bercinho pra quando a nossa... Pra quando a sua irmãzinha vir*”. E deita o objeto como se fosse um berço. Nilton levanta o guarda-roupa e diz: “*não, isso aqui é um guarda-roupa*” e Marcus Paulo interfere: “*isso aqui né brinquedo não menino, isso aqui é coisa séria*”. Cláudia chega ao escritório e leva consigo o carrinho com a boneca dentro. Dá toque na parede como se estivesse batendo em uma porta e diz para Marcus Paulo: “*vai logo*”. Este levanta da cadeira, roda o punho como se estivesse abrindo o trinco e diz: “*eu abri a porta*”. Cláudia “entra” no escritório empurrando o carrinho de bebê e com a mamadeira na mão. Para em um determinado local. Marcus Paulo, que está de pé, se abaixa, ficando numa altura mais acessível ao carrinho e diz: “*deixa ela aí*” e tenta tirar a boneca do carrinho. Cláudia a coloca de volta no carrinho e diz: “*não, deixa ela aí*”. Marcus Paulo então volta a sentar na cadeira, olha para Nilton que está a brincar com uma motocicleta de brinquedo em cima da mesa e diz: “*aqui é o meu escritório, viu filho? Sua mãe já chegou, oia*”.



[...]

Giovana e Marcus Paulo discutem pela posse do aparelho de telefone fixo, o qual denominam de “celular” e quando Giovana tenta levá-lo da mesa de Marcus Paulo, este diz: *“eu sou o prefeito minha filha, prefeito tem que ter o celular”* e acaba ficando com o aparelho telefônico. Este coloca “jogo” no “computador” para o “filho” e lhe pergunta: *“quer terror ou polícia?”* Nilton responde: *“terror... Polícia”* Marcus Paulo fala: *“terror, quer? Ó, terror ganha que só meu filho, e esse jogo é de dinheiro, viu? Quer?”* Marcus Paulo e Nilton mexem no teclado e fazem sons com a boca para representar os golpes da luta enquanto Cláudia está parada com o carrinho de bebê ao lado de Marcus Paulo. Cláudia sai do espaço em que os meninos estão e Marcus Paulo diz que depois deixa o filho brincar, porque irá trabalhar e que seu trabalho é importante. Marcus Paulo mexe no teclado do computador e Nilton também sai do espaço.

Esta situação mostra uma brincadeira de faz-de-conta que parece girar em torno da mesma temática do episódio anterior: as relações de parentesco, sendo que, nesta situação aparecem outros novos papéis que não necessariamente têm relação com parentesco: babá, prefeito e cabeleireira.

No início deste episódio, Marcus Paulo parece ter a ideia de uma determinada brincadeira e para isso sente a necessidade de distribuir papéis familiares aos colegas e a si próprio que correspondem ao de tio, filho, filha, mãe e babá. Não se pode afirmar com precisão, mas talvez por está sentado à mesa do computador, esta parece incitar nele a ideia de brincar de ser prefeito, que não faz parte dos papéis que o menino sugere no início da brincadeira. Para essa brincadeira leva alguns materiais para compor a mesa, ou seja, o cenário onde se passará a brincadeira de prefeito, o qual chama de “escritório”, como canetas, lápis e depois o aparelho de telefone fixo. Ao atribuir os papéis para si e para os colegas,

Marcus Paulo está a organizar mentalmente a sua brincadeira de faz-de-conta e aqueles que irão compô-la.

Possivelmente o teclado do computador e a forma como estava organizado em cima da mesa foi o sinal para Marcus Paulo pensar no papel de prefeito, de trabalhar em um escritório, como ele denomina, e para este símbolo (o teclado), atribuiu o significado de computador, que horas utilizou para “trabalhar”, horas para “jogar” com seu filho.

Ao assumir o papel de prefeito, preocupa-se mais em compor o cenário de trabalho deste personagem do que em imitá-lo de fato. Tal preocupação com o cenário e com os elementos que o compõem pode ser vista no momento em que pergunta pelo celular e diz: “(...) *cadê o celular, que eu preciso do celular (...)*”. Neste momento parece associar à função de prefeito a necessidade de ter um celular, o que parece ser uma regra para que sua brincadeira de ser prefeito aconteça. Estes objetos que Marcus Paulo leva para o seu local de “trabalho”, principalmente o teclado do computador, que já se encontrava na mesa, e o telefone parecem ser fundamentais para que este desenvolva o papel que representa e para as ações que virá a executar. Percebe-se que este não está a realizar condutas imitativas propriamente ditas, ele não imita um prefeito com ações deste no meio social, mas traz a representação que tem desta figura social.

As ações em torno do papel de ser pai de Nilton e da boneca de Cláudia parecem está mais evidentes do que as de um prefeito, o que nos faz sugerir que Marcus Paulo tenha atribuído para si o papel de prefeito para associar a brincadeira de ter um local de trabalho, mas continua a desenvolver ações em torno das relações de parentesco. Ele aborda aquilo que tem um prefeito, ou seja, a representação de prefeito que ele possui: uma pessoa que trabalha em um ambiente fechado, como um escritório, que necessita de celular, canetas, papéis e que ao mesmo tempo tem uma família, no entanto, suas condutas parecem ser mais imitativas quando este assume o papel de pai.

No momento em que Anarele afirma ser a mãe na brincadeira (o próprio Marcus Paulo quem tinha designado este papel para ela no início), Marcus Paulo se manifesta informando que a colega pode ser a mãe de outros filhos e não dos dele. Neste instante, o menino responde à colega: “*você não é a mãe*”. Esta continua a afirmar que é. Marcus Paulo continua: “*você é a mãe de outra pessoa. Eu sou tio*”. Aponta para Nilton e diz: “*tio também pode ter filhos*”. Anarele não concorda com o colega e afirma: “*não, só mãe*”. Marcus Paulo discorda. Nesta passagem do episódio, vê-se uma discussão em torno das relações de parentesco. Discute-se sobre quem será a mãe, e em meio a esta discussão, Marcus Paulo levanta a questão de que tio também pode ter filhos. Supõe-se, sem poder afirmar com

precisão, que o que Marcus Paulo tenha tentado dizer é que um tio, ou seja, uma pessoa que tenha sobrinhos, também pode ser pai e ter filhos. O que não fica claro é de onde este traz o papel de tio para esta brincadeira. Ao afirmar que o tio também pode ter filhos, Anarele parece se contrapor ao colega e afirma que apenas a mãe pode ter filhos. Com esta afirmação da menina, pode-se presumir que esta associou o “ter filhos” a maternidade, a compreensão de parto, o que acaba por gerar um conflito de representações, já que ambas as crianças parecem não se compreenderem e não compartilham de um mesmo significado sobre “ter filhos”.

Como atribui à Cláudia o papel de mãe dos seus filhos, Marcus Paulo simula uma ligação para a “mãe” destes filhos. Neste momento imita a ação de estar a falar ao telefone, realiza gestos com as mãos e segura o aparelho da forma convencional. Demonstra certa preocupação em manter os papéis segundo o enredo da brincadeira que ele próprio iniciou, pois ao passar o telefone para Nilton falar com a “mãe”, este vai até a colega, que não percebeu o momento em que o “filho” liga para ela, e informa que o “filho” dela está chamando por ela no telefone. Trata-se de uma metacomunicação durante a brincadeira, ou seja, uma comunicação do que irá acontecer, como por exemplo, quando a criança diz: “agora eu vou fazer isso, ou aquilo”. Marcus Paulo por um instante sai do contexto imaginário e vai para o contexto real, informar à colega o que deve ser feito, para que desta forma o enredo não se esvaia. Nesta cena fica clara mais uma vez a organização da brincadeira e maior tempo de permanência em um enredo em relação aos grupos etários anteriores.

Durante a brincadeira, Marcus Paulo comunica aos colegas o que irá ocorrer na situação que ele elaborou no seu plano imaginativo. Esta comunicação pode ser vista em momentos em que este combina com Nilton o que este deve fazer: “*era o meu filho que, era de ban... teu brinquedo era na banda. Tu brincava de banda, aqui no meu trabalho*”. No momento em que diz para Nilton que sua mãe quer falar com ele ao telefone, imita a ação de discar para alguém e fala: “*oia, o papel tá acabando veio, tem que trazer tá? Xau*”, ou seja, como este está no “escritório” trabalhando como prefeito, por alguns momentos imita ações que acredita ser deste personagem.

Cláudia também se engaja no enredo no momento em que finge bater na porta do “escritório” de Marcus Paulo e diz: “*vai logo*”, quando se sabe que aquela porta só existe no plano mental desta criança, que ela consegue imaginar para a sua brincadeira. No entanto, por algumas vezes sai um pouco do contexto da brincadeira, por exemplo, no momento em que Nilton tenta pegar a mamadeira que está com ela e esta diz: “*para... Para*”, se mostrando

contrariada com a tentativa do colega. Marcus Paulo toca na cabeça de Nilton e diz: “*filho, deixe sua irmã quieta, viu?*”, referindo-se à boneca que está dentro do carrinho com Cláudia, parecendo com isto está tentando manter a brincadeira.

Ao analisar este episódio parece ficar claro que Marcus Paulo retoma a constituição familiar o tempo todo, pois chama atenção de Cláudia, afirmando que o filho está a ligar para ela; discute com Anarele sobre quem pode ter filhos e ainda diz a esta que ela não é a mãe dos seus filhos; Lembra sempre a Nilton que ele é o filho, entre outras ações. Outro fato que merece atenção nesta análise é que, em mais um episódio, as crianças chamam atenção de que a situação por elas criada “*não é brincadeira*”. Neste episódio é Marcus Paulo quem chama atenção para este fato, quando diz a Nilton: “*isso aqui né brinquedo não menino, isso aqui é coisa séria*”, no momento em que Nilton pega o guarda-roupa de brinquedo e diz ser um guarda-roupa e Marcus Paulo afirma ser o bercinho da filha. Ao ver Nilton reafirmar que aquele objeto não é um bercinho, mas um guarda-roupa, Marcus Paulo utiliza o argumento de dizer ao colega que aquilo não é brinquedo, mas sim coisa séria. Com isto, Marcus Paulo parece compreender que o brinquedo, numa situação imaginária, pode vir a ser qualquer coisa, adquirir uma função definida em um contexto criado, neste caso, servir de berço para a irmã.

Episódio 3.4: “**Eu vou ser o consertor!**”

5ª sessão: 13/06/2009

2º período – 5 anos: Giovana (5a9m), Marcus Paulo (5a6m), Anarele (5a9m), Cláudia (5a5m) e Nilton (5a4m).

Crianças envolvidas no episódio: Giovana, Anarele e Marcus Paulo

Síntese do episódio: Anarele se arruma no espaço da beleza, enquanto isso Marcus Paulo vai até a parede do espaço em que ela está com um alicate e um martelo nas mãos e tenta instaurar uma brincadeira em que ele é aquele que conserta coisas. Enquanto este é o “consertor” como se autodenomina Anarele é mais uma vez aquela que se arruma e se enfeita e Giovana mais uma vez assume o papel de cozinheira, que prepara a comida de Marcus quando este chega do trabalho.

Marcus Paulo pega o martelo, vai em direção à parede e pergunta: “*alguma coisa está quebrada nessa casa?*”, Anarele responde: “*não!*”. Marcus insiste: “*não mesmo?*”, Anarele volta a responder: “*não!*”. Marcus diz: “*então eu vou embora*”, e sai do espaço em que está Anarele. Em seguida volta, continua a bater o martelo na parede e diz para Anarele: “*eu tô consertando aqui, ai tu diz: que barulho!*” Enquanto isso Anarele se arruma e Giovana canta e dança balançando o

vestido da área da fantasia que acaba de pôr. Marcus repete: “*tu diz: que barulho!*”. Volta a bater com o martelo na parede e mais uma vez fala: “*ei, vocês dizem: que barulho é esse?*”. Giovana então pergunta a Marcus: “*que barulho é esse?*” Marcus responde: “*bora minha gente, vou terminar logo isso*”. E continua a falar: “*ai eu subi na escada*”. Marcus para o “trabalho”, sai do local que estava e vai para a cozinha. Senta-se à mesa e diz: “*eu vim comer*”. Giovana diz em tom de voz elevado: “*e você, guarde as suas armas ai!*” Marcus Paulo a corrige e diz: “*minhas ferramentas*”. Levanta-se, guarda as ferramentas e senta-se à mesa. Giovana diz: “*quer macarronada?*” Marcus responde: “*quero*”. Giovana continua: “*perai, só um minutinho. Com legumes ou sem legumes?*” Marcus fala: “*sem legumes (...) eu morava aqui...*”. Giovana tira a panela do forno e diz: “*macarronada com omelete*”. Marcus levanta, tira o casaco que está vestido, volta a sentar e passando a mão na barriga diz: “*ai tu diz: tá chovendo né hoje?*” Giovana responde: “*humrum. Muita chuva eu vou sair lá... Então eu vou com essa roupa bem quentinha*”. Giovana pergunta ao colega: “*ô meu senhor vai querer laranja? Eu vou fazer um suquinho de laranja pra o senhor. Vai querer de morango com laranja? Ou só de laranja?*”. Marcus passa a língua sobre os lábios e esfrega as mãos uma na outra. Giovana coloca as “frutas” no liquidificador e faz gestos de estar espremendo a laranja acompanhados de sons onomatopeicos. Anarele senta-se no lugar que Marcus estava sentado, enquanto este levanta e conversa algo sobre o suco com Giovana, que diz: “*espere viu minha senhora, você está muito aperreadinha, tome seu suco*”. Marcus retorna à mesa e senta-se em outra cadeira. Giovana serve o colega despejando “suco” em seu copo acompanhado do som onomatopeico: “*Txiii...*”. Marcus “toma” o suco e faz barulho com a boca como se estivesse ingerindo líquido. Conversa com Giovana, mas não se consegue ouvir o conteúdo dessa conversa. Esta chega à mesa com um pratinho contendo “ovos” e diz ao colega: “*ó, vai querer ovos? Ovos mexidos?*”. Anarele se aproxima novamente da mesa e pergunta para Giovana “*tem uns ovinhos ainda?*”, esta por sua vez responde: “*ai, só tem esses*” referindo-se aos que já haviam sido servidos a Marcus Paulo.



Marcus com o martelo na mão “consertando” a parede.



Marcus passa as mãos uma na outra parecendo esperar ansioso pelo suco.

[...]

Giovana entrega talheres ao colega e este finge cortar o alimento e comer. Diz ter terminado e que irá trabalhar. Pega as “ferramentas” que havia guardado no armário, veste o casaco que havia tirado e diz: “*não sei porquê hoje é sábado e eu*

vou trabalhar”. E suspira como se estivesse cansado: “Ai!”. Giovana diz: “é, hoje é sábado, dia de trabalhar”. Nilton diz: “sábado é dia de ir pra igreja”. Marcus volta-se para Nilton e diz: “eita menino, é de brincadeira”.

[...]

Marcus diz: “olha, sorte é que eu só trabalho no sábado e no domingo, o resto dos dias é só férias pra mim”. Giovana diz, realizando gestos com as mãos: “ah, todo dia é férias pra você, só no sábado e domingo, que trabalho bom pra você, meu filho”. Marcus se despede: “tchau”. Giovana responde com um “tchau” também. Marcus pega a “ferramenta” e recomeça a “consertar” batendo com o martelo na parede. Passa a mão na testa como se estivesse enxugando e diz: “chuva, chuva minha gente”. Volta para a cozinha e diz a Giovana: “ainda bem que eu saí cedo do trabalho. Vou tirar meu casaco” e começa a tirar o casaco que estava vestido. Pega o ferro de passar roupa e pergunta a Giovana: “posso pegar esse aqui pra passar a minha roupa?” Giovana responde: “claro que pode”. Senta-se no chão, estica o casaco e começa a “passar” ferro. Permanece nesta ação por alguns instantes. Marcus desvira a roupa que está ao avesso. Anarele vestida com vestido e chapéu dá rodadas com a fantasia.



[...]

Em seguida dobra o casaco em duas voltas e o “guarda” no chão.

Neste episódio, Marcus Paulo está com dois objetos em mãos: um alicate e um martelo. Utiliza-os denominando-os de “ferramentas”. Logo atribui a si o papel de “consertor”.

Ao se aproximar de Anarele com os objetos nas mãos pergunta: “alguma coisa está quebrada nessa casa?”, esta responde que não, mas o menino insiste: “não mesmo?” e a

colega volta a responder que não, até que Marcus Paulo diz: “*então eu vou embora*”. Este diálogo revela uma primeira tentativa de Marcus Paulo para estabelecer uma brincadeira de ser o “consertor” junto com Anarele, no entanto, esta parece estar muito ocupada com sua brincadeira de se arrumar e não entra no contexto proposto pelo colega.

Marcus Paulo faz mais uma tentativa de convidar as colegas a participarem da sua brincadeira no momento em que diz: “*eu tô consertando aqui, aí tu diz: que barulho!*” e repete: “*tu diz: que barulho!*”. Anarele continua sem entrar no enredo proposto pelo colega, entretanto, Giovana estabelece com este uma parceria ao lhe perguntar que barulho era aquele.

Ao ter esta última como parceira, seu enredo passa a ser desenvolvido e no momento em que está “trabalhando” diz à colega: “*aí eu subi na escada*”. Este para o “trabalho” e ao sair do local que estava, ir para a cozinha, sentar-se à mesa e dizer: “*eu vim comer*” desenvolve um diálogo com Giovana em que o contexto se assemelha ao contexto diário de um trabalhador: trabalhar e em seguida chegar em casa para fazer a refeição. Logo que Marcus Paulo senta-se à mesa coloca as “ferramentas” em cima dela. Giovana parece mais uma vez se preocupar com a organização do espaço para a brincadeira e diz em tom de voz elevado: “*e você, guarde as suas armas aí!*” Marcus Paulo a repreende e diz que são suas ferramentas. Neste instante, Marcus Paulo parece ter compreendido a intenção da colega, pois se levanta e guarda as ferramentas no armário. Percebe-se que ao brincar a criança compartilha significados e intenções, por isso, uma compreende a outra com muita facilidade, quando já são parceiros de outras brincadeiras.

Em seguida, Giovana oferece macarronada ao colega, que diz aceitar. Esta, no seu papel daquela que cozinha para Marcus Paulo, o pergunta se irá querer a macarronada com ou sem legumes e este responde: “*sem legumes*”. A complexidade da brincadeira de Marcus Paulo e Giovana pode ser observada com a preocupação nos detalhes da organização do espaço, com a sequência lógica das ações, Giovana cozinha, Marcus sai do trabalho para ir comer, esta lhe serve e lhe pergunta sobre a preferência ou não por legumes. Em crianças mais novas é mais difícil um faz-de-conta com esta complexidade, pois as crianças ainda vão estar muito presas aos objetos, a ações isoladas.

Marcus Paulo sente a necessidade de comunicar a Giovana o que irá acontecer durante a brincadeira que vem estruturando no seu espaço imaginário. Ao dizer: “*eu morava aqui...*” informa a colega o rumo que a brincadeira deve tomar. Bem como ao informar para a colega: “*aí tu diz: “tá chovendo né hoje?”*”. Comunica o enredo que planeja no seu espaço mental como forma de combinar com Giovana os próximos passos da brincadeira. Esta parece compreender a intenção do colega e se mostra sua parceira mais uma vez ao responder:

“humrum. Muita chuva eu vou sair lá... Então eu vou com essa roupa bem quentinha”. A parceria continua e Giovana permanece a fazer comida para o colega: *“ô meu senhor vai querer laranja? Eu vou fazer um suquinho de laranja pra o senhor. Vai querer de morango com laranja? Ou só de laranja?”*. Marcus ao passar a língua sobre os lábios e esfregar as mãos uma na outra no momento em que Giovana fala que irá lhe fazer suco traz gestos e ações referentes ao papel que assume e ao enredo da brincadeira. Parece imitar a atitude de quem está ansioso para tomar o suco e os gestos que faz deixam parecer que na brincadeira gosta do sabor do suco oferecido pela colega. Esta também permanece a imitar o seu papel de cozinheira e serve ao colega “despejando” suco em seu copo acompanhado do som onomatopéico: *“Txiii...”*. Estes revelam a capacidade simbólica que possibilita o desenvolvimento do faz-de-conta, pois, no caso da atitude de Giovana, o suco, o barulho do mesmo sendo despejado no copo só existe no plano imaginário e a menina imita a ação de estar colocando-o dentro do copo. Marcus, ao “tomar o suco”, faz barulho com a boca como se estivesse ingerindo líquido, que também faz parte do repertório de recursos imitativos do menino, .

Após a “refeição” Marcus Paulo pega as “ferramentas”, veste o casaco que havia tirado para almoçar, vai “trabalhar” e diz: *“não sei porquê hoje é sábado e eu vou trabalhar”*. E suspira como se estivesse cansado: *“Ai!”*. Giovana diz: *“é, hoje é sábado, dia de trabalhar”*. Nilton diz: *“sábado é dia de ir pra igreja”*. Esta passagem revela mais uma vez a matriz social da brincadeira. No mundo adulto há pessoas que trabalham nos finais de semana, conforme Marcus Paulo, que diz que só trabalha aos sábados e domingos, no entanto, há realidades em que aos sábados e domingos não são dias de trabalho, como é o caso da religião de Nilton, cujos finais de semana costuma-se ir à igreja.

Ao dar um suspiro quando informa aos colegas que vai trabalhar, Marcus nos leva a inferir que assume atitudes imitativas de um trabalhador, que mantém uma rotina diária de trabalho, e, por isso mesmo, fica cansado. A forma como manuseia o martelo também sugere uma incorporação de papéis que sinaliza que ele é um “consertor” de verdade e não de mentira, ou seja, um “consertor” de verdade é aquele que é habilidoso, por isso, infere-se que Marcus Paulo quis mostrar sua habilidade com a ferramenta que usa no seu trabalho.

No momento em que está no “trabalho”, passa a mão na testa como se estivesse enxugando o molhado, já que na brincadeira ele e Giovana estabelecem que está chovendo. Tal fato pode ser visto no instante em que Marcus Paulo diz: *“chuva, chuva minha gente”*. Esta atitude revela a incorporação dos papéis, a imitação de atos referentes a tais papéis.

Nesta situação, o martelo e o alicate parecem ter sido o sinal que despertou em Marcus Paulo o desejo de brincar de consertar objetos, para tanto estes artefatos podem ser vistos como símbolos da brincadeira que o menino lhes atribui o significado de ferramentas utilizadas para consertar, diferentemente de Giovana, que em momento anterior atribuiu ao martelo o significado de elemento da cozinha, utilizado para mexer o alimento na panela. Tais representações para o martelo, de instrumento utilizado na cozinha e de ferramenta, revelam a matriz social da brincadeira, que encontra na sociedade seu significado, pois neste meio em que estas crianças estão inseridas, o mesmo objeto, apesar de possuírem características diferentes, pode ser utilizado nos dois contextos: cozinha e para consertar.

Para Marcus Paulo, o martelo possui o valor de uma ferramenta utilizada no seu trabalho, que é de consertar coisas, ou seja, um objeto suscita um tema que depois ele irá complementar com elementos do trabalho do adulto, como por exemplo, o horário, os dias da semana que ele trabalha e que durante a brincadeira traz à tona. Marcus Paulo revela mais uma vez uma grande competência para a organização da brincadeira, que não gira em torno de ações isoladas de consertar algo, mas sim, esta ação dentro de um contexto em que sente necessidade de trazer elementos como os citados: horário, dias da semana que trabalha, para enriquecer sua brincadeira. Sendo assim, uma brincadeira possui vários elementos que constituem a vida social.

Nesta, a organização do espaço imaginário pode ser vista através de vários indícios: à medida que ele consegue armar o cenário no plano mental, por exemplo, quando Giovana pede para Marcus Paulo guardar suas “armas”, este logo a repreende e fala que são ferramentas, ou seja, ele tem todo um cuidado para que sua brincadeira permaneça organizada, por isso corrige a colega para proteger este espaço que ele está construindo. Esta atitude revela a grande aptidão da criança de fazer de conta, de criar brincadeiras, mesmo sabendo que não se trata de uma situação real. Em relação à Anarele, percebe-se ainda neste episódio que por alguns momentos esta tenta entrar na brincadeira dos colegas, entretanto, permanece na maior parte do tempo se enfeitando.

Considerações

Apesar de os episódios analisados referentes às crianças dos três e quatro anos deixarem claras as condutas imitativas presentes em suas brincadeiras, observou-se nas brincadeiras das crianças dos cinco anos uma imitação mais elaborada, mais voltada para a assunção das características de um determinado papel, dentro de um enredo da brincadeira.

As cenas mostraram o quanto a brincadeira da criança deste grupo é mais organizada em relação a dos demais grupos. Neste caso, as crianças não parecem mais necessitar do objeto do outro para poder brincar, assim como os enredos são mais longos e possibilitam uma melhor incorporação dos papéis e um maior tempo de permanência nos mesmos.

Tratando-se do episódio 3.1 “ô gente, isso aqui é almoço, né brincadeira não!” Giovana, apesar de não ter declarado que assumiria o papel de cozinheira, realizou ações de uma. A menina imitou atos de uma cozinheira ao fazer a refeição, ao perguntar quem iria querer camarão, ao servi-lo este para Anarele, que se tornou sua parceira nesta brincadeira. Na mesma, Anarele imitou ações que sugeriram que estava a assumir o papel de “senhora”, devido a sua vestimenta, aos badulaques que utilizou, ao tom de voz com que se referiu à colega. Notou-se nesta brincadeira que Marcus Paulo e Nilton não perceberam o contexto de brincadeira que estava sendo compartilhado por Anarele e Giovana, por isso colocaram na mesa que Giovana organizou para servir a refeição, objetos que não tinham relação com o enredo desenvolvido. Constatou-se neste episódio uma maior preocupação da menina em manter organizado o espaço físico da brincadeira, para desta forma não impossibilitar o enredo planejado no seu espaço mental, por isto, dentro do próprio enredo, esta chamou atenção dos colegas que puseram os objetos intrusos sobre a mesa. Isto revelou sua grande competência para a manutenção de sua brincadeira, para a qual já não precisou diluir o enredo ou interrompê-lo para resolver uma situação, mas o fez na própria ação do brincar, ao ter falado: “ô gente, isso aqui é almoço, né é brincadeira não!”.

No episódio 3.2 “papai!”, constatou-se que as crianças penetraram no enredo iniciado por Nilton sem necessariamente ter tido que anunciar que estavam a fazê-lo. No instante em que Nilton disse que Marcus Paulo seria seu pai, este concordou com o colega, pegou o ferro de passar roupas e logo disse que passaria ferro na roupa do filho para este ir à escola, ou seja, o ingresso na brincadeira ocorreu dentro da própria trama, assim como no momento em que Giovana se inseriu na mesma, sem ter que pedir para tal, ou sem ter que anunciar que estava fazendo parte da mesma, pois foi logo chamando Marcus Paulo de papai e este ao ter dito: “sim filha”, demonstrou ter compreendido o papel que esta assumiria na brincadeira. Os

papéis assumidos nesta brincadeira fazem parte do contexto familiar, como mãe, pai, filho (a), o que permitiu supor que o grau de parentesco foi o eixo da brincadeira, o que possibilitou perceber como estas relações parentais vêm sendo construídas na criança. Percebeu-se que nas brincadeiras deste grupo o enredo fluiu mais naturalmente, assim como as crianças se inseriram neles com maior naturalidade. No mesmo, Marcus Paulo realizou a imitação de ações de um pai que cuidou dos filhos, enquanto Nilton e Giovana, apesar desta última inicialmente ter demonstrado não ter compreendido o papel do colega, que era o de seu irmão, imitaram ações de filho(a), ao ter solicitado que o pai lhes fizesse algo, ao simularem uma briga entre irmãos. Neste instante em que Giovana chamou Nilton por tio, percebeu-se a construção de significados atribuídos ao grau de parentesco, no momento em que Nilton, que já havia iniciado a brincadeira como filho de Marcus Paulo e corrigiu Giovana por esta tê-lo chamado de tio. Vê-se com esta atitude do menino que para ele os papéis estão muito claros, o que até este aqui não parece estar para Giovana.

Nesta situação, verificou-se que todas as crianças presentes na sessão estavam compartilhando de uma mesma brincadeira, tanto meninos, quanto meninas, o que foi menos comum na brincadeira dos quatro anos, por exemplo. Isto nos permite supor que nestas, o repertório de brincadeiras já tenha se ampliado, portanto, ao brincarem sentem necessidade de haver papéis masculinos e femininos.

Na brincadeira em que Marcus Paulo assumiu o papel de prefeito e de pai, episódio 3.3 “tio também pode ter filhos”, pôde-se perceber o grau de complexidade das brincadeiras infantis. Marcus Paulo não necessariamente imitou as ações comuns a um prefeito, conforme já mencionadas na análise do referido episódio, no entanto, revelou a representação que está construindo sobre a figura do prefeito e o faz trazendo para a brincadeira algumas dimensões que julgou ser pertinentes a um prefeito, como trabalhar em um escritório, necessitar de um celular, mexer em um computador, ter canetas, papel, entre outras ações. Quando faz questão de um telefone informando que um prefeito precisa de telefone, por exemplo, o utilizou para esta função de prefeito unicamente no instante em que simulou ligar para alguém para lhe trazer papel. Entretanto, este objeto pareceu desencadear condutas imitativas mistas, em que o papel de prefeito se mesclou ou se alternou com o de pai e de esposo, que estava a desempenhar, como por exemplo, quando ligou para a “esposa” para o filho falar com ela. Aqui, o eixo da brincadeira novamente parecer ter sido a compreensão do grau de parentesco, à medida que as crianças trouxeram novamente para a brincadeira os papéis familiares, porém, acrescentaram dois papéis que não necessariamente devam ter relação familiar, mas que foram inseridos na trama das relações de parentesco, como prefeito e babá. Tal

construção pôde ser verificada no instante em que Anarele e Marcus Paulo discutiram sobre a quem cabe o papel de ter filhos. Sobre este assunto, Anarele demonstrou acreditar que apenas a mãe pode ter filhos, o que nos levou a supor que a menina estivesse trazendo para a brincadeira a concepção de parto. Logo, Marcus Paulo trouxe a posição de que um tio também pode ter filhos. Com esta passagem, verificou-se que na interação com o outro, os conceitos vão sendo construídos pelas crianças, compartilhados, re-significados, portanto, o brincar possibilita este limiar entre construção significados pelas crianças. Nesta situação de brincadeira, Marcus Paulo pareceu cuidar para que o enredo e os papéis permanecessem, pois no momento em que Nilton pegou o guarda-roupa de brinquedo e o pôs em cima da mesa do “escritório” para brincar, Marcus Paulo lhe disse que aquele objeto seria o bercinho da irmã (a boneca) e que aquilo não era brinquedo, era coisa séria. Ao ter chamado atenção do colega para este fato, o menino pareceu compreender que brinquedo é aquilo que pode virar qualquer coisa, como mala, casa, cama, e “coisa séria” pareceu ser um brinquedo que já tem uma função estabelecida, neste caso, ser a cama da irmã.

Por último, no episódio 3.4 “eu vou ser o consertor!”, as crianças trouxeram os elementos e os papéis da cultura que estão inseridos, como o “consertor”, que possui uma rotina de trabalho, como acordar, vestir a roupa, pegar as ferramentas, “quebrar” a parede, chegar em casa para comer, tirar a roupa do trabalho, passar ferro na mesma. Verificou-se com isto uma grande ampliação do repertório cultural das brincadeiras das crianças deste grupo, pois não se tratou apenas de assumir um papel, de dialogar sobre ele, mas de manter uma sequência de ações que possui relação com a situação real de trabalho de alguém que trabalha consertando coisas. Marcus Paulo tentou estabelecer uma parceria de brincadeira com as meninas, Anarele e Giovana, perguntando-lhes se alguma coisa estava quebrada para dessa forma iniciar a ação de “quebrar” a parede dentro de um contexto, e não a ação isolada de bater o martelo na parede sem que esta tivesse um sentido, o que é menos comum nas brincadeiras dos menores, à medida que verificou-se, tanto nos 3, quanto nos 4 anos, ações isoladas que não necessariamente estavam relacionadas a um enredo: dar mamadeira para a boneca (Maria Carla), fritar comida (Fábio) ou vestir roupa da área da fantasia (Ruana, Laíza e Manuela) colocar óculos (Tiago) etc. Giovana, ao ter se tornado parceira nesta brincadeira proposta por Marcus Paulo, mais uma vez assumiu o papel de quem cozinhava. Interessante notar que um diálogo em torno das ações foi desencadeado, como no instante em que Marcus Paulo comunicou à colega que estava chovendo e passou a mão sobre o rosto como se estivesse limpando a água da chuva. Percebeu-se com esta ação a competência destas crianças para brincar, ao trazer os elementos da cultura para a brincadeira. Ainda sobre este episódio,

mais uma vez, percebeu-se a matriz social da brincadeira, a discussão em torno dos dias da semana em que trabalha e que não o faz.

Compreendeu-se o quanto as brincadeiras construídas pelas crianças deste grupo trazem a complexidade que envolve a construção de conceitos, a compreensão dos papéis sociais e da cultura que a criança está inserida. Em relação à imitação das crianças deste grupo, verificou-se que esta é elaborada, ou seja, as crianças ao verem uma cena em seu contexto real precisam desdobrar entre o visto e o ato a ser imitado e este desdobramento indica um prelúdio da representação.

Assim, nos jogos de faz-de-conta a criança está em contato com o outro, discutindo os significados dos objetos, das funções sociais, das relações parentais, o que colabora com o processo de constituição da sua pessoa à medida que há uma interação. Através da imitação a criança experiencia o processo de diferenciar-se e comparar-se que é indispensável à formação do seu eu. Conforme Wallon (2008d, p. 149), a criança passa

[...] a adotar os modos das pessoas que a cercam para contrapor-lhes em seguida seu próprio eu, tomando assim consciência de si mesma através dos outros. É querendo ser semelhante ao modelo que a criança se contrapõe à pessoa e deve justamente acabar distinguindo-se também do modelo.

Nas situações de brincadeira descritas neste grupo de crianças dos 5 anos, o comportamento imitativo revela possibilidades da criança, sua compreensão acerca das informações que captura do meio social com o qual interage e revela a ideia de que a imitação é constituída como meio da criança agir sobre o mundo e compreendê-lo. Partindo dos conceitos walonianos, verificou-se que a imitação possibilitou experimentar as diferentes representações das coisas, dos papéis e das situações do seu cotidiano.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança e as implicações para a educação infantil. O caminho percorrido para a realização deste trabalho exigiu o exercício da observação e do registro destas observações de crianças em momentos de brincadeira livre, a transcrição detalhada das ações de interação entre as mesmas e a busca em articular os dados observados ao referencial teórico. Tal percurso apresentou grandes desafios, ao passo que possibilitou grandiosas e ricas aprendizagens, entre as quais, a de desenvolver um olhar sobre o objeto estudado e compreender o quão competente é a criança quando brinca e quão vital é esta atividade para a mesma.

A orientação dos dados do estudo para a brincadeira como um meio que proporciona à criança constituir-se como indivíduo traz as dimensões do desenvolvimento que possibilitam esta atividade, tais como aptidão simbólica e a partir dela, o simulacro, a imitação, a construção do espaço mental e a representação. As principais hipóteses que guiaram este trabalho foram de que há relação entre a brincadeira da criança e o processo de constituição da sua pessoa e que a brincadeira apresenta evoluções de acordo com a idade. Tais hipóteses puderam ser confirmadas a partir da análise das brincadeiras observadas em cada grupo etário.

Os achados permitiram reconhecer que as crianças dos três grupos brincam, imitam situações que fazem parte do seu meio social, fazem uso do simulacro durante a brincadeira e estão em processo de construção do seu espaço mental. No entanto, estas dimensões se manifestam com características diferentes nos três grupos, apresentando evoluções. Essas evoluções podem ser vistas em relação à complexidade das brincadeiras, no que se refere, por exemplo, às ações imitativas, à assunção de papéis, ao uso dos materiais, à permanência no enredo, à participação dos membros do grupo de crianças compartilhando de uma mesma brincadeira, aos diálogos desenvolvidos, entre outros aspectos.

Nas crianças menores, de três anos, percebeu-se que, apesar da ficção estar presente, as situações de oposição predominaram nos episódios observados, acabando por inibir ou diluir os enredos que as crianças tentaram estabelecer. Isso parece indicar que os enredos e os papéis se esvaem mais rapidamente quando as disputas de posse entram em jogo. No caso da imitação, o que se observou foram condutas imitativas limitadas mais a gestos e ações como: dar mamadeira, contar histórias, cozinhar, ver o Orkut, do que aos papéis. Observou-se

também que o número de crianças envolvidas em uma mesma brincadeira foi menor, em relação aos grupos de crianças maiores, predominando as brincadeiras mais isoladas, apesar das tentativas de se estabelecer parcerias. As negociações ocorreram com mais frequência em torno da posse dos objetos e das ações a serem praticadas. Estas puderam ser vistas em alguns episódios, dentre os quais: o episódio 1.1 “Não, eu peguei primeiro”, quando Isabela recorre à pesquisadora para negociar a posse pelos objetos; no episódio 1.2 “Saiiiii...!”, no momento em que Fábio utiliza a frase “*eu vou bater tambor, não é?*” parecendo querer com isto que Anderson permitisse que ele realizasse tal ação. Também no episódio 1.3 “A boneca é de quem?” quando Fábio oferece o “gogó” à Maria Carla, parecendo querer iniciar com esta uma brincadeira de faz-de-conta em que os objetos de desejo estariam presentes; no episódio 1.4 “Êba, eu tenho um violão”, em que a estratégia de negociação de Fábio é exaltar uma qualidade do seu objeto para obter o que está com o outro; no episódio 1.5 “A comida de hoje vai ser laranja” em que Maria Carla inclui Fábio como “mô” (amor) para poder participar da brincadeira iniciada pelo colega. No episódio 1.6 “Ah, pois você é o pai e eu sou a mãe!”, em que Maria Carla mais uma vez inclui Fábio como “mô” para negociar quem faria a comida da boneca.

Há uma nomeação de papéis entre as crianças, sendo os mais frequentes, o de mãe e de pai, e uma alusão a uma relação de parceiro quando uma das meninas (Maria Clara) dirige-se a uma dos meninos (Fábio) como “mô” (amor).

Tratando-se das brincadeiras das crianças dos quatro anos, condutas de oposição caracterizada pela posse de objetos ainda permaneceram, porém com menos predominância. Em algumas situações observadas, a disputa pela posse de um objeto se deu de maneira muito mais engenhosa que as observadas nas crianças de três anos. Por exemplo, no episódio 2.4 “ai papai, eu sei jogar”, em que Tiago assumiu o papel de pai e Rodrigo o papel de filho. Nesta situação os objetos de desejo foram disputados no contexto do desempenho dos papéis de pai e filho, o que nos faz supor que na relação pai-filho a disputa não gera conflito, em função do lugar que ocupa o filho na relação hierárquica, definindo a subserviência de quem está na posição inferior. Nos episódios desta faixa etária, também tiveram destaque situações de negociações de significados em função de um determinado papel. No episódio 2.5 “não, ele vai chorar, uên, uên, uên, uên...” houve uma negociação em relação a quem cabe o papel de cuidar do bebê. As crianças negociaram dentro da própria brincadeira, e tal habilidade pôde ser verificada no instante em que Ruana utiliza uma estratégia de convencimento ao falar para Laíza quando esta tenta pegar o cachorrinho que estava com ela: “[...] *ele só quer os meus braços*”.

No caso da imitação, observou-se que esta já está mais elaborada e mais complexa, o que possibilitou as crianças irem além da nomeação de personagens, da imitação de um papel com ações isoladas, sem o desenvolvimento de um enredo ou parceria contínua. As condutas imitativas ocorreram dentro do contexto da brincadeira, em geral em função do papel que a criança estava desempenhando, por exemplo, no episódio 2.3 “me dá, deixa eu passar!”, em que as meninas imitam uma situação que envolve um contexto de se arrumar, percorrer um caminho e chegar à festa. Verificou-se uma maior permanência nos papéis em relação às tentativas de assunção de papéis das crianças menores, embora os papéis familiares continuem predominantes. Além dos papéis de pai, mãe e filho, presentes nas brincadeiras das crianças de três anos, surge também o papel de babá.

A criação dos enredos envolveu mais parceiros brincando juntos, não obstante se tenha verificado uma separação de gênero, com meninos e meninas brincando em contextos diferentes. A preparação e organização do espaço físico para a brincadeira acontecer também ganhou destaque em comparação à brincadeira dos menores, observando o episódio 2.3 “me dá, deixa eu passar!” em que há a organização de três espaços imaginários dentro de um único espaço físico: o da arrumação, o percurso a percorrer e o local da festa. Observou-se também a utilização de outros materiais, como o uso de fantasias, de maquiagem, os quais não chegaram a ser manipulados pelos menores.

Em relação às crianças dos cinco anos, não foram observadas condutas de oposição, as quais parecem ter cedido lugar a negociações cada vez mais elaboradas e engenhosas. Estas ocorreram predominantemente em torno dos papéis e de suas funções. Tudo é negociado, a atribuição de papéis, as funções que acompanham cada papel que será desempenhado, assim como a sequência de ações que cabem aos papéis eleitos. Dessa forma, a imitação não apenas está orientada aos papéis, mas se estende ao conjunto de ações que configuram os papéis desempenhados. Nas brincadeiras desta faixa etária tiveram destaque as relações familiares, observando-se um rico processo de construção de significados sobre a relação de parentesco, como nos episódios 3.2 “papai”, e 3.3 “tio também pode ter filhos”, que se amplia em relação aos tradicionais papéis de papai e mamãe predominantes nas brincadeiras das crianças menores. Além das figuras familiares, surgiram nas brincadeiras deste grupo dois novos papéis: “consertor” e “prefeito”, o que revela uma ampliação de repertório dos papéis sociais presentes em nossa sociedade e uma busca de compreendê-los.

Em relação à brincadeira dos menores, verificou-se neste grupo não apenas uma maior permanência nos papéis desempenhados como maior complexidade e duração dos enredos, os quais envolveram um maior número de crianças brincando juntas, independente do gênero.

Na maioria das situações, todas as crianças compartilharam da mesma brincadeira. Observou-se também que as estas se inseriram com mais naturalidade na brincadeira, sem necessariamente anunciar que estava entrando na mesma, ou pedindo permissão para brincar. Por exemplo, quando Nilton afirma, no episódio 3.2 “papai” que Marcus seria o seu pai na brincadeira e este confirma a paternidade, inserindo-se no contexto da brincadeira ao pegar o ferro de passar roupas e comunicar que passaria ferro na roupa do filho para este ir à escola.

Em geral, os dados desta pesquisa sinalizam que as crianças transformam o ambiente físico e os objetos que estão a sua disposição de acordo com o enredo da brincadeira que estão a desenvolver. Ainda, indicam que o ambiente organizado e os materiais dispostos são propulsores da brincadeira, da assunção de papéis e da construção de enredos. Sobre esta perspectiva, pode-se dizer que, embora a brincadeira aconteça independente dos objetos, pois a criança possui uma motivação intrínseca para brincar, que é alimentada nas constantes interações que estabelece com o outro, um espaço intencionalmente estruturado para o brincar potencializa esta atividade, que é preponderante na criança na fase personalista, como afirma Wallon.

Tratando-se da relação entre a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança, conclui-se que, se o estágio do personalismo está voltado para a construção da pessoa da criança, o seu processo de diferenciação eu-outro, e para este processo contribui a imitação, a representação, a construção do espaço mental, sendo a brincadeira a atividade preponderante nesta faixa etária, e contendo todos esses elementos, esta estaria colaborando diretamente na constituição do eu-psíquico da criança.

Entende-se, pois, que a construção da personalidade é um processo que ocorre em diferentes graus e tem como necessidade fundamental a expressão do eu. Ao se expressar a criança exterioriza seu pensamento, se coloca em constante confronto com o outro. Disso conclui-se que quanto mais a brincadeira é proporcionada no ambiente institucional, mais se está contribuindo com este processo. É, pois, no espaço institucional de educação infantil que esse movimento de exteriorização do eu pode ser propiciado pela brincadeira, a qual favorece a interação, a expressão, o uso da imaginação, o compartilhamento de significados, a aprendizagem, o entendimento da organização do mundo, entre outros fatores importantes a tomada de consciência de si pela criança.

Assim, esse pressuposto tem implicações diretas à prática pedagógica da educação infantil, pois se é o brincar a atividade principal da criança nesta etapa da sua vida, é esta uma atividade que permite a criança reconhecer pessoas, objetos, papéis sociais, construir significados, portanto, a brincadeira deve ser utilizada como forme de o professor está

contribuindo diretamente no desenvolvimento da criança, observando-a, reconhecendo seus avanços, e desta forma, colaborando para algo que vai além da aquisição de conteúdos programados, mas sim, para a ampliação do seu repertório cultural, social. Faz-se relevante pensar numa educação para a infância a partir das reais necessidades e interesses da criança. É comum na educação infantil a organização dos espaços que são inadequados para a criança, pequenos, compostos apenas por mesinhas e cadeiras de forma a não possibilitar o movimento desta. Raramente os espaços externos e as áreas verdes são privilegiados, limitando o contato com os elementos da natureza, areia, terra, lama. A organização do tempo, em geral, é feita de forma compartimentada, com tarefas que devem ser realizadas de forma cronológica, independente da disposição ou interesse da criança. Há hora para tudo, banho, tomar água, sono, lanche, brincar, o que acaba por condicionar as crianças ao tempo do adulto e desconsiderar sua atividade preponderante, que é a brincadeira, para a qual a criança vai estar voltada o tempo inteiro.

Percebe-se que o brincar é compreendido pelos professores como um momento em que as crianças estão a gastar energia, a passar o tempo, e não como toda a sua atividade na infância. Em consequência disso, quando é previsto no planejamento pedagógico, é como recurso didático para a aprendizagem de conteúdos específicos e não como uma atividade em si mesma. A brincadeira, que já é algo inerente à criança, deve ser privilegiada dentro do espaço institucional da educação infantil para então permitir a criança viver sua infância, sem pensar em escolarizá-la antes do tempo. A medida que o brincar contribui no processo de tomada de consciência de si pela criança, não há como a educação infantil desperdiçar tamanha relevância desta atividade para a formação da criança. Ainda assim, a brincadeira é um meio que possibilita ao professor o exercício do seu olhar observador, investigativo, de pesquisador, pois passa a ver a criança com um olhar de quem a compreende em todas as dimensões do seu desenvolvimento.

Felizmente, além das pesquisas, a importância da brincadeira já é reconhecida nos documentos oficiais. A edição revisada das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/2009), recentemente aprovada, coloca a brincadeira, ao lado das interações, como os eixos norteadores da prática pedagógica das instituições de educação infantil (art. 9º). Resta agora, trabalhar para que este reconhecimento se estenda às práticas pedagógicas, à formação dos professores, colaborando para que o brincar possa ser compreendido em sua plenitude.

O espaço institucional da educação infantil é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da criança, para as suas brincadeiras, pois proporciona a esta o contato

direto com outras crianças e com objetos. A necessidade de se planejar e estruturar o ambiente de educação infantil é emergente. Se estruturado adequadamente às necessidades da criança, o ambiente poderá desempenhar um papel decisivo na promoção do seu desenvolvimento. Tal estruturação não se resume a planejamento das atividades, mas nas várias dimensões que compõem o meio. Deve-se chamar atenção para as necessidades acerca da reorganização dos espaços, dos materiais e brinquedos a serem utilizados, para a organização do tempo, da rotina, do planejamento pedagógico, enfim, uma reestruturação que permita oportunidades de interação através do brincar.

Conforme traz Wallon, o espaço institucional é também um contexto privilegiado para a realização do estudo da criança, a partir de práticas de observação, que podem levar a uma compreensão da criança. O ato de observar, por sua vez, ao oferecer conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança se faz um importante instrumento para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, pois possibilita ao professor um olhar investigativo e reflexivo em torno da sua prática.

Espera-se que a pesquisa tenha trazido dimensões novas para a compreensão do brincar infantil e que possa colaborar para que os professores revejam sua prática contemplando essas dimensões. Espera-se ainda que o mesmo inspire outras pesquisas voltadas para o papel do professor da educação infantil diante da brincadeira dentro dos espaços institucionais da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, A. B. B. I. **Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche**: à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica -PUC/SP. São Paulo, 1995. 82f.
- BRASIL, **Parecer nº. 20/2009 – CNE/CEB**. Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998a.
- _____. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, Jul 1998b, São Paulo, vol. 24, n. 2, p.103-116. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 05 jul. 2007.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. O papel das emoções e da motricidade expressiva nas interações sociais no meio escolar. Tese (Doutorado em educação, Universidade de São Paulo – 1998) In. _____. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MAHONEY e ALMEIDA (org.) **Henri Wallon**: psicologia e educação. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- PEDROSA, M. I. CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.
- CARVALHO, A. M. A. & PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**. Natal, 7: 1, p. 181-188, 2002.
- Coelho, M. T. F. & Pedrosa, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, p. 82-91, 1995.
- RAMOS, T. K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche**: o que falam as crianças do berçário? Pernambuco, 2006. 123f. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.
- TRAN-THONG. **Estádios e conceitos de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. 2 ed. v.1. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- VIANA, K. M. P. **Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação**. Pernambuco, 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

VILELA, R. T. G.; MAYNART, R. C. O lugar da brincadeira na Educação Infantil. Alagoas, 2008. 78f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

WALLON, H. As etapas da personalidade na criança. In: _____. **Objetivos e métodos da psicologia**. Tradução Franco de Souza. Lisboa: Estampa, Lda., p. 131-140, 1975a.

_____. Neveis e flutuações do eu. In: _____. **Objetivos e métodos da psicologia**. Tradução Franco de Souza. Lisboa: Estampa, Lda., p. 153-172, 1975b.

_____. Psicologia e educação da infância. In: _____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, Lda., p. 9-21, 1975a.

_____. A psicologia genética. In: _____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, Lda., p. 53-72, 1975b.

_____. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: _____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, Lda., p. 75-82, 1975c.

_____. O papel do “outro” na consciência do “eu”. In: _____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, Lda., p. 149-162, 1975d.

_____. As etapas da sociabilidade da criança. In: _____. **Psicologia e educação da infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, Lda., p. 201-224, 1975e.

_____. A construção de um método. In: _____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. XVII-XVIII, 2007a.

_____. Como estudar a criança. In: _____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. 15-29, 2007b.

_____. O brincar. In: _____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. 54-70, 2007c.

_____. O conhecimento. In: _____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. 154-181, 2007d.

_____. A pessoa. In: _____. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, p. 182-191, 2007e.

_____. Texto selecionado: As grandes etapas do desenvolvimento da criança. In: GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 115-122, 2008.

_____. A psicologia da consciência. In: _____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-48, 2008a.

_____. A psicologia da situação. In: _____. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 49-85, 2008b.

_____. Os primeiros estágios. In: _____. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 115-123, 2008c.

_____. Imitação e representação. In: _____. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 124-157, 2008d.

_____. As relações entre significante e significado. In: _____. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 169-186, 2008e.

Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceió – AL, 13/09/2010

Senhor (a) Pesquisador (a), Lenira Hadd
Renata da Costa Maynard

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 17/04/2009 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº **006373/2009-81** sob o título, **A brincadeira e o processo de constituição do psíquico da criança : implicações para a educação infantil** vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

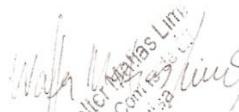
Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador(a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais


Prof. Dr. Walter Mattos Lima
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, estando como responsável pelo aluno(a) _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “A importância do jogo de faz-de-conta na no processo de constituição do eu psíquico da criança e sua contribuição para a educação infantil”, recebi da Sr.^a. professora Dr.^a. Lenira Haddad, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar a brincadeira e o processo de constituição do eu-psíquico da criança: implicações para a educação infantil,
- ▪ Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: demonstrar que a brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal da criança em idade de 3 a 5 anos e que esta contribui para a construção da autonomia da sua autonomia.
- Que esse estudo começará em abril e terminará em julho de 2009.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: apresentação do projeto de ao corpo docente, a coordenação e direção da escola campo de estágio e aos responsáveis pelas crianças; acompanhamento e filmagem semanal de situações de brincadeira livre numa sala de áreas construída para momentos de brincadeira.
- Que os alunos (as) pelos quais sou responsável participarão das etapas de filmagens.
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: utilização de gravadores de voz.
- Que os incômodos que o(a) mesmo(a) poderá sentir com a sua participação são os seguintes: timidez e inibição diante da filmadora.
- Que não trará nenhum risco à sua saúde física ou mental.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsável (is) por ela: professora Dr.^a. Lenira Haddad.
- Que os benefícios que deverei esperar com a participação das crianças, mesmo que não diretamente são: que a brincadeira de faz-de-conta contribui no desenvolvimento da sua autonomia.

- Que a participação dos (as) alunos (as) será acompanhada do seguinte modo: através de diários de campo, transcrições das filmagens e/ou das gravações de áudio.
- Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, os (as) alunos (as) poderão se recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderão retirar este seu consentimento, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da participação dos (as) alunos (as) não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu, o responsável pelas crianças, não deverei ser indenizado ou ressarcido, uma vez que não terei despesa com a participação destes na pesquisa, e, também, por todos os danos que venham a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi garantida à existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação dos menores no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dos menores implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a):

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP: Cidade:

Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP: Cidade:

Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do(a)s responsável(is) pela pesquisa: Profª. Drª. Lenira Haddad

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP: Cidade:

Telefones p/contato:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, de de 2009

(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(is) pelo estudo (Rubricar as demais páginas) Orientador