

A MEDIAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS
BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS
Sônia Regina dos Santos **Teixeira** – UFPA

A brincadeira de faz-de-conta é uma das maneiras que a criança encontra para interagir com seu contexto histórico e cultural e constituir-se como sujeito. Uma criança brinca para tornar-se humana. Para aprender como pensam, falam, agem e sentem os sujeitos de seu grupo cultural e assim tornar-se um deles. No entanto, ao mesmo tempo em que a criança se apoia em sua realidade social, pois extrai as regras para as brincadeiras diretamente da sua cultura, efetua transformações, no plano simbólico, recompondo os significados e ultrapassando as condições concretas impostas pelo real.

Vigotski (1926/2003, 1933/2008) foi um dos pioneiros a perceber o vínculo existente entre a brincadeira de faz de conta e o processo de constituição histórico-cultural da criança. Ele considerou a brincadeira um tipo específico de atividade, que apresenta duas características peculiares - a presença de uma situação imaginária e a sujeição às regras. Ao brincar, a criança desempenha um papel dialético junto ao seu contexto cultural. Por um lado, é construída pelos significados partilhados, uma vez que a matéria da situação imaginária origina-se das experiências diretamente vividas ou presenciadas pela criança. Por outro lado, é construtora, na medida em que recombina os significados e cria situações ficcionais que são virtuais, não correspondendo a cópias literais dos significados partilhados.

Atualmente, é consenso entre estudiosos de diversas áreas que a brincadeira de faz-de-conta desempenha importante papel no processo de constituição cultural da criança. É consenso também que a brincadeira é a atividade por excelência da infância. Desse modo, se a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade típica das crianças pequenas e se estas brincam no ambiente familiar, é evidente que também queiram brincar nos espaços coletivos de educação da infância. No entanto, diversos autores têm apontado em seus estudos que a presença dessa atividade no cotidiano das turmas de educação infantil e, mais especificamente, as formas dos professores participarem dessa atividade têm sido alvo de contradições e paradoxos (Abbott, 2006; Brougère, 2002a, 2002b; Carvalho et al, 2005; Góes, 2000; Heaslip, 2006; Kishimoto, 1994, 1998, 2010; Kitson, 2006; Lordelo e Carvalho, 2003; Paniagua e Palacios, 2007; Reifel e Yeatman, 1993; Rocha, 1994, 1997, 2000; Vasconcellos e Jorge 2000; Wasjkop, 1996).

De acordo com Brougère (2002a, 2002b); Góes (2000a), Kishimoto (1994, 1998, 2010), Paniagua e Palacios (2007), diante das discussões acerca da efetivação das brincadeiras de faz-de-conta no trabalho pedagógico da Educação Infantil, existem duas principais correntes. De um lado, há os que defendem que a brincadeira é uma atividade infantil e que o (a) professor (a), por ser um adulto, não deve intervir nessa atividade. De outro lado, há os que defendem uma diretividade nas brincadeiras, visando o ensino de conteúdos disciplinares.

Os professores que adotam a primeira posição enfatizam que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade livre, espontânea e própria das crianças e por isso, não cabe intervenção do adulto, no caso, o (a) professor (a) da educação infantil, a não ser para garantir a segurança das crianças ou apaziguar algum conflito.

Nas práticas mais tradicionais, a brincadeira de faz-de-conta, geralmente, é entendida como uma forma de recreação ou alívio de tensões por parte das crianças, um momento de extravasamento de energias para o posterior retorno ao “trabalho sério”. Por outro lado, em algumas propostas pedagógicas mais centradas na criança, ela é entendida como atividade livre por excelência, na qual a criança desempenha melhor o seu potencial, sem necessitar da mediação dos adultos (Paniagua e Palacios, 2007).

Rocha (1997, 2000) e Wajskop (1996) apontaram em seus estudos, que os professores, geralmente, reservam a hora do recreio para as crianças brincarem e, quando não se ausentam totalmente do espaço onde as crianças brincam, atuam tão somente para manter a ordem, solucionar eventuais conflitos ou evitar que as crianças brinquem para não se sujarem ou fiquem cansados, de modo a não prejudicar o bom desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Rocha (2000) verificou que há um desprestígio da brincadeira de faz-de-conta no cotidiano das turmas de educação infantil. Segundo a autora, embora algumas vezes, os professores autorizem as brincadeiras e até forneçam brinquedos ou outros materiais, atuam, basicamente, no sentido de colocar regras para o uso dos objetos e dos espaços da sala de aula e não visando a atividade lúdica em si.

A segunda posição, embora não seja majoritária, também pode ser percebida nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil. Os (As) professores (as) que a adotam, geralmente não respeitam a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade livre, iniciada e mantida pela criança. Assim, ao invés de investirem no desenvolvimento da capacidade simbólica das crianças, compreendendo que por meios dos significados construídos elas se constituem como sujeitos, aproveitam os momentos

de brincadeiras que ocorrem no espaço da educação infantil para “ensinar” conteúdos escolares, compreendidos como formas culturalmente prestigiadas de representação do real e suas possíveis categorizações segundo propriedades relacionais, como por exemplo, grande e pequeno, alto e baixo, quente e frio, entre outros ou segundo determinados tópicos instrucionais, como por exemplo, o alfabeto, os numerais, a classificação dos animais, entre outros (Rocha, 1997).

Os (As) professores (as) que assumem essa postura não valorizam essa atividade como uma forma das crianças aprenderem, de construírem significados acerca da realidade que as cerca. Acreditam que as crianças, ao brincarem de faz-de-conta, estão perdendo tempo e deixando de realizar aprendizagens importantes que somente poderão ocorrer se o professor “ensinar” por meio de instruções formais.

A Educação Infantil brasileira vive, atualmente, um momento crucial no processo de reconhecimento e construção de sua identidade. Diversas conquistas e modificações têm contribuído para a sua consolidação como primeira etapa da Educação Básica. Uma dessas conquistas foi, sem dúvida, a aprovação, em dezembro de 2009, pelo Conselho Nacional de Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresentam princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e o trabalho pedagógico junto às crianças de zero a cinco anos (Brasil, 2009). Tal documento, em seu artigo 9º, define as interações e as brincadeiras como os eixos do currículo da Educação Infantil. A meu ver, diante de tal proposição torna-se necessário uma maior discussão acerca do brincar livre e dirigido, de modo a não comprometer a efetivação das propostas pedagógicas destinadas à infância.

Face ao exposto, objetivo do presente artigo é discutir as formas de mediação dos (as) professores (as) de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta, destacando os modos específicos de mediação de uma professora de uma classe pré-escolar ribeirinha da Amazônia.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 16 crianças, sendo dez meninos e seis meninas, com idades variando de três anos e oito meses a cinco anos e sete meses, que frequentavam,

no ano de 2005, a turma de educação infantil de uma escola localizada na Ilha do Combu, no município de Belém - Pará e a professora da referida turma.

Procedimento de coleta de informações

A coleta de informações foi realizada quinzenalmente, ao longo do ano letivo de 2005, em dois períodos distintos: março a junho e agosto a dezembro, perfazendo um total de 16 registros, com duração média de 2 horas cada.

O principal recurso utilizado foi o registro em vídeo das interações entre as crianças e a professora da turma durante as brincadeiras de faz-de-conta, que ocorriam no cotidiano da turma de educação infantil observada. Como forma de garantir a melhor captura possível das falas, utilizei também um gravador digital de voz. Visando compreender as falas no contexto onde eram produzidas, a cada nova coleta também registrei por escrito as atividades e eventos mais significativos ocorridos a cada dia, em um diário de campo, de modo a recuperar detalhes importantes da observação. Realizei as filmagens com uma câmara de vídeo digital, locomovendo-me de modo a acompanhar as brincadeiras, que na maioria das vezes, ocorreram na sala de aula e mais raramente, no terreiro da escola.

No início de cada filmagem registrava todas as crianças presentes naquele dia e as atividades que estavam acontecendo, de modo a capturar informações importantes acerca do cotidiano da turma. Quando chegava o momento das brincadeiras, cujo tempo era geralmente estipulado pela professora, focalizava a filmagem num determinado grupo e prosseguia até o momento que percebia que a brincadeira tinha se encerrado e estava iniciando outra atividade. Da mesma forma procedi algumas vezes, quando por iniciativa própria, as crianças começavam a brincar em meio ao desenvolvimento de outras atividades. Em seguida, encaminhava-me até outros grupos para verificar quem estava brincando de modo a iniciar outra filmagem. Utilizava como critérios de seleção, os grupos com maior número de crianças envolvidas, que brincavam desempenhando papéis e que estavam iniciando uma determinada brincadeira. Mais raramente, iniciava a filmagem focando em uma única criança. Isso ocorria, quando percebia que ela iniciava uma brincadeira que provocava interesse em outras, mobilizando geralmente um grupo de crianças

Algumas vezes, a professora sugeria às crianças que brincassem no terreiro. Ela geralmente as acompanhava e participava das brincadeiras. Nessas ocasiões, optava por

fazer registro intercalado, filmando ora um grupo, ora outro, prolongando o foco no grupo que brincava desempenhando papéis.

A decisão de interromper o registro era sempre definida por mim, que avaliava se um determinado segmento seria ou não profícuo para o objetivo pretendido. Ao término de cada filmagem, anotava no diário de campo, aspectos relevantes para a análise pretendida, detalhes das brincadeiras observadas, questões a serem discutidas com a professora, além de pistas que pretendia seguir nas filmagens seguintes.

Procedimento de análise

O procedimento de análise do material videogravado seguiu as diretrizes da análise microgenética ou método genético experimental, vinculada com a matriz histórico-cultural (Góes, 2000b) e desdobrou-se em procedimentos específicos orientados para responder o objetivo do presente estudo.

No processo de construção da análise, li as transcrições das falas durante as brincadeiras, a fim de identificar as sessões em que a professora participava. Posteriormente, selecionei os episódios a serem analisados. Defino como episódio uma sequência de interações com o mesmo enredo ou tema. Assim, a mudança de tema configura um novo episódio. Após o exame de cada episódio, identifiquei as sequências interativas em que a professora participava. Defino sequência interativa como um conjunto de turnos em que há interação dialógica entre as crianças e a professora. Denomino de turno cada segmento do episódio, constituindo uma unidade de análise a partir do qual é possível reconstituir toda a sequência interativa, num movimento de síntese (Amaral & Mortimer, 2006).

Com o objetivo de melhor compreender as interações e o conteúdo das mesmas, inicialmente, efetuei um mapeamento com descrições abreviadas de cada episódio como um todo. Em seguida, após tê-los estudado exhaustivamente a fim de verificar os diferentes modos como a professora atuava durante as brincadeiras, identifiquei três principais tipos de mediação. Um grupo constituído pelos episódios em que a professora apenas criava as condições para a brincadeira, outro por aqueles em que ela intervinha diretamente na brincadeira e um terceiro grupo formado pelos episódios em que ela utilizava a brincadeira para ensinar um determinado conteúdo disciplinar.

Resultados

A seguir, passo a descrever brevemente cada uma das formas de mediação, ilustrando e analisando, com mais detalhes, alguns delas.

Cria condições para a brincadeira

A professora da turma de educação infantil organizava o ambiente de modo a favorecer a brincadeira. Encontrei pelo menos quatro formas diferentes dela efetuar tal organização: 1) Organização do espaço; 2) Organização do tempo; 3) Organização dos grupos e 4) Organização dos brinquedos ou outros materiais para as crianças brincarem.

O primeiro modo de a professora atuar era propiciando condições para que as brincadeiras surgissem e se desenvolvessem da melhor forma. Para isso, reservava tempo para essas atividades no seu planejamento diário, que elaborava, geralmente, consultando as crianças sobre o que gostariam de fazer no dia seguinte e tentando incluir algumas dessas demandas. Planejava e organizava o ambiente da sala de atividades e do terreiro da escola, o que consistia, geralmente, em afastar as mesinhas e as cadeirinhas da sala de modo a deixar o espaço livre para as crianças brincarem. Mantinha o armário e as caixas de brinquedos sempre arrumados e limpos, além de garantir o fácil acesso às crianças. Permitia que as crianças trouxessem brinquedos e outros objetos com os quais brincavam em suas residências, como os materiais provenientes da natureza, por exemplo. Solicitava a limpeza e a vigilância permanente do terreiro pelos funcionários da escola, de modo a evitar que as crianças, eventualmente, se acidentassem, fossem picadas por insetos ou que se dirigissem desacompanhadas, ao rio que ficava em frente à escola.

Na sala não existia um local específico para as crianças brincarem. No momento da brincadeira ficavam livres para escolherem os locais adequados de acordo com o enredo que desenvolviam. Da mesma forma, ficavam livres para escolherem os parceiros, embora às vezes, a professora interferisse, quando, por exemplo, percebia que determinado grupo, por algum motivo, se recusava a aceitar alguma criança.

No início do ano letivo, a sala dispunha de poucos brinquedos. As crianças brincavam, principalmente, com os objetos que traziam de casa. No final do primeiro semestre escolar, a turma foi presentada, com muitos e variados brinquedos por uma moradora de Belém, que visitou a escola e se sensibilizou ao ver as crianças brincando com poucos recursos materiais. As crianças passaram a brincar também com estes, mas

não abandonaram os materiais provenientes da natureza, com os quais brincavam cotidianamente, o que, em grande parte, deveu-se ao cuidado da professora repetir sempre para que trouxessem brinquedos de casa.

A professora tinha uma postura de escuta e de atenção às crianças. Demonstrava se importar com suas brincadeiras, mostrando sempre disposta a colaborar como parceira ou como professora.

Intervém diretamente no processo de construção de significados durante as brincadeiras

Nessa categoria incluí os episódios nos quais a professora participava das brincadeiras, intervindo diretamente no processo de construção de significados pelas crianças.

Como ilustração, apresento a transcrição na íntegra de um episódio de faz-de-conta no qual a professora participou diretamente e sua análise microgenética.

Episódio 12: BRINCANDO DE ASSAR PEIXES

Sessão: 4ª

Data: 03/05/2005

Integrantes: Alice, Carol, João, Mariana e a professora

Mariana, Alice e Carol Fizeram um “fogo” com pedras e pedaços de madeira e agora brincam de assar peixes, colocando no fogo algumas raízes de árvores que elas colheram no terreiro da escola. João se aproxima querendo brincar também. A professora anda de grupo em grupo observando as crianças brincarem.

T1- Carol – Já vem esse moleque bagunçar nossa brincadeira.

T2- Mariana – É mesmo. Fora daqui. Isso é brincadeira de mulher.

T3- João – Eu quero brincar.

T4- Alice – Tu não sabe que estamos brincando de comidinha? Isso é brincadeira de mulher.

T5- João – Estou vendo vocês assarem peixe.

T6- Alice – Pois é. Brincadeira de mulher.

T7- João – Eu quero brincar. (Tenta derrubar as raízes que representam os peixes que estão sendo assados).

T8- Alice – Vou chamar a professora.

T9- Alice – Professora, esse moleque está bagunçando a nossa brincadeira.

T10- Carol – É. Ele quer jogar fora os nossos peixes.

T11- Professora – João, por que você quer jogar fora os peixes delas?

T12- João (Abaixa a cabeça, depois levanta e fala) – Porque elas não querem me deixar brincar. Dizem que é coisa de mulher.

T13- Professora (Aproxima-se do grupo e fala:) – Meninas, o que é isso, você não querem deixar ele brincar, porque assar peixe é coisa de mulher?

T14- Carol – Também professora, ele bagunça a brincadeira da gente.

T15- Professora – Olha, prestem bem atenção. Lembrem lá da casa de vocês. Quem é que assa peixe lá, é o papai ou a mamãe?

T16- Carol e Alice – Mamãe.

T17- João, Mariana – Papai.

T18- Alice (que é irmã de João) – Mentiroso. Quem assa peixe é a mamãe. O papai vai buscar açaí.

T19- Professora – Vocês estão vendo. Está empatado. E é isso mesmo, qualquer pessoa pode assar um peixe, independente de ser homem ou mulher. Depende da necessidade e da fome. (Risos). Eu acho bom vocês aceitarem o João. Ele quer tanto brincar com vocês. Além do mais, ele pode pescar mais peixes pra vocês e tratar, não é João? Ele é um garoto esperto.

T20- Alice – Ele só sabe é bagunçar.

T21- Professora – Não é não, não é João. Promete pra sua professora que você não vai bagunçar a brincadeira.

T22- João – Prometo.

T23- Professora – Então (Fazendo os gestos com os braços)

T24- Alice e Carol – Tudo bem.

T25- Professora – E você, Mariana querida, você aceita o seu amiguinho João na brincadeira de vocês?

T26- Mariana (Faz o gesto de positivo com a cabeça. João se integra ao grupo).

T27- Carol – Tu fica aqui, mas vê se não vai bagunçar nossa brincadeira...

T28- Mariana – Vou buscar mais peixe.

T29- Carol – Leva ele contigo.

T30- Mariana – Tá bom. Vamos? Alice, tu também queres ir pegar peixe?

T31- Alice – Eu vou. (As três crianças saem da sala. Depois retornam com mais algumas raízes e folhas).

T32- Carol – Vamos logo assar esses peixes que eu já estou com fome.

T33- João – Eu escamo.

T34- Carol – Escama logo. (João pega um pedaço de madeira e passa nas raízes, fazendo de conta que está escamando os peixes. A professora passa pelo grupo para verificar como as crianças estão brincando)

T35- Professora – Que legal João! Eu disse que você podia colaborar, não é meninas? (Risos)

T36- Alice – Ele está ajudando.

A professora foi chamada para ajudar a solucionar um conflito que as crianças sozinhas não estavam conseguindo resolver, devido à dificuldade de se colocarem na perspectiva do outro.

Para as meninas Alice, Carol e Mariana estava tudo bem. Elas estavam brincando satisfeitas até que João chegou para estragar a brincadeira delas. Era como se Alice (que era irmã de João na vida real) pensasse: “Eu não tenho companheiras para brincar lá em casa, e agora que estou aqui contente, brincando com a minha amiga e vem esse chato estragar tudo. Por que eu devo “abrir a guarda” pra ele, se eu estou bem? Quem tem necessidade é ele que não tem um parceiro para brincar, não somos nós.” As meninas não entendiam que João estava precisando de parceiros para brincar. Ao mesmo tempo, ele começa a fazer coisas que geram rupturas e confirmam que ele é bagunceiro e as perspectivas acabam se mantendo.

Vemos então que nem João tem uma boa estratégia para fazer as meninas desistirem de implicar com ele e acolhê-lo e nem as meninas conseguem se colocar na perspectiva dele e pensar algo do tipo “Ele está sozinho, ele não tem com quem brincar. Vamos dar uma oportunidade para ele”. Aí entra a professora e faz a mediação. Consegue fazer as meninas se colocarem na perspectiva de João e dá um exemplo para o menino de como ele poderia negociar isso verbalmente (“Não é só mulher que assa peixe, homem também assa”). Pode ser que da próxima vez, em uma situação semelhante, ele tenha um argumento para fazer essa negociação, sozinho, e não mais precise da mediação da professora.

Nesse episódio podemos ver claramente que a situação era de um jeito (competitivo) e ficou de outro (cooperativo), depois da mediação da professora. Ela foi chamada pelas crianças, fez uma intervenção, negociou com elas e no final elas acataram a sugestão e acolheram João no grupo. A brincadeira continuou e João contribuiu com significados complementares (escamar os peixes) para enriquecê-la.

Todas as ações da professora canalizaram para o acolhimento do menino no grupo das meninas.

Percebemos que há um conflito entre as crianças e a proposta da professora, que apóia a participação do menino na brincadeira. As meninas argumentaram e a professora contra-argumentou, conseguindo convencê-las a aceitarem que o menino brincasse com elas.

Aproveitando a iniciativa do menino, a professora teve a oportunidade de socializar este grupo de crianças, contrariando o que é tipicamente observado nesta faixa etária. Em vez do costume de menina brincar com menina brincadeira de menina, a professora sustentou que as meninas podiam brincar com o menino, pois a brincadeira representava uma atividade do contexto cultural que não desempenhada exclusivamente por mulheres. Em vez de acatar o argumento de que o menino era bagunceiro e inconveniente como parceiro, a professora sustentou que ele era esperto e podia contribuir com a brincadeira. Dificilmente as crianças conseguiriam resolver esse conflito sozinhas e, muito menos, dessa forma. As ações da professora contribuíram para mudar o curso “natural” das coisas e promover a cooperação e a aproximação entre as meninas e o menino, em vez da costumeira competição e distanciamento entre os gêneros. Ela explicitou suas razões e deu oportunidades para as crianças contestá-las, explicitou o que esperava das meninas e, mesmo contrariando a perspectiva delas, o fez de forma tranquila e afetuosa, buscando persuadi-las.

Todas essas intervenções, quase que imperceptíveis no cotidiano de uma turma de educação infantil, podem ter desdobramentos importantes no processo de constituição cultural das crianças.

Utiliza a brincadeira como um instrumento para o ensino de um determinado conteúdo disciplinar

Outra maneira da professora mediar as brincadeiras consistiu em utilizar a motivação decorrente das mesmas para trabalhar outras linguagens infantis, como linguagem escrita, linguagem matemática, entre outras.

Num determinado episódio, ao brincarem no terreiro, algumas crianças atribuíram significados de “cavalos” a palhas de miriti ou de açazeiro. Seguindo uma orientação da professora, levaram os mesmos para a sala de atividades e continuaram brincando de galopar durante o recreio. Após o reinício das atividades, a professora, notando que as crianças estavam auto motivadas com o objeto pivô e com a palavra cavalo, aproveitou para trabalhar noções de letramento com as crianças, desenhando e escrevendo a palavra cavalo.

Ressalto que a professora não realizou a ação na hora do faz-de-conta, nem encerrou um faz-de-conta para trabalhar o letramento nas crianças, ela aproveitou a motivação das mesmas pelos “cavalos” e ampliou a representação simbólica das crianças, mostrando a elas que além dos “cavalos” com os quais brincaram no terreiro, é possível desenhar um cavalo, escrever e ler o nome. Com isso, ela motivou as crianças a prestarem atenção a uma palavra e a uma letra daquela palavra. Isso parece muito mais motivador pra criança do que a professora dizer: “Hoje nós vamos estudar a letra a”. Essa foi justamente a orientação de Vygotsky (1984/1998) para se trabalhar a linguagem escrita com as crianças. A escrita deve ser significativa para elas. Uma necessidade ou um interesse deve ser despertado nas crianças e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para elas.

Discussão

A análise da mediação das brincadeiras de faz-de-conta pela professora permitiu a explicitação de algumas formas que professores (as) utilizam na efetivação da brincadeira de faz-de-conta no cotidiano pedagógico da educação infantil. Possibilitou também identificar os principais significados que ela ajudou a construir e mostrar que a atuação de um (a) professor (a) difere e provoca desdobramentos diferentes da atuação dos coetâneos.

Segundo Vigotski (1926/2003), o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar no organizador do ambiente de aprendizagem. Para isso, no entanto, uma característica é fundamental – a criatividade. O professor é essencialmente um criador e “O criador sempre pertence à raça dos desconformes” (p. 303). Nesse

sentido, mediar as brincadeiras na educação infantil implica, antes de tudo, organizar o ambiente pedagógico, criar situações que possibilitem o surgimento das brincadeiras e possibilidades de interação entre as crianças, das crianças com a professora e com brinquedos e materiais (Kishimoto, 2010).

Atribuo à organização do ambiente da instituição da educação infantil, planejamento e o desvelo da professora o fato das crianças dessa turma brincarem bastante e muito motivadas, apesar dos poucos recursos. Isso sinaliza aos professores de educação infantil que as crianças não necessitam de brinquedos caros para brincar. É óbvio que queremos que todas as crianças possam dispor de muitos brinquedos e espaços adequados para brincar, mas isso, de pouco adiantará se a criança não tiver tempo pra brincar e a presença de parceiros, incluindo crianças e adultos.

Além disso, a professora ficava sempre atenta às interações que ocorriam durante as brincadeiras. Pelas minhas observações, afirmo que isso fazia a diferença. Ela estava sempre atenta a tudo e tudo fazia para “nutrir possibilidades relacionais” (Tunes et al, 2005) entre as crianças e entre ela e as crianças. Ia frequentemente até os grupos observar como estavam brincando, observava uma criança que não tinha parceiros, providenciava materiais e ajudava a fazer coisas que as crianças ainda não conseguiam fazer sozinhas, mostrando-se sempre disponível ao diálogo.

A professora também aproveitava o faz-de-conta para ampliar a s linguagens infantis. Embora não concorde que o (a) professor (a) instrumentalize a brincadeira, vejo que aqui há um diferencial. Sempre que a professora procedia dessa forma, partia do interesse das crianças. Ela via que os meninos estavam interessados em cavalos e então ensinava como escrever e ler a palavra cavalo. Percebia que as crianças inventavam brinquedos e os traziam para sala de atividades, então aproveitava para conversar sobre como brincaram, do que brincaram, instigando-as a produzirem relatos e narrativas.

Uma forma importante do (a) professor (a) de educação infantil mediar as brincadeiras é interagindo dialogicamente com as crianças. No estudo, verifiquei que isso acontecia, geralmente, quando ela era chamada para ajudar a esclarecer um significado ou solucionar um conflito ou, quando era convidada para brincar, e então, atuava, apoiando e enriquecendo o faz-de-conta das crianças. De um modo geral, nessas formas de participação, ela destacava os significados construídos de forma ativa e interativa.

Em todos os momentos em que atuava, aproveitava os interesses das crianças. As entradas não eram invasivas ou intervencionistas. Na maioria das vezes, participava quando era solicitada, porque as crianças queriam brincar com ela.

Esses dados me permitem discutir e me posicionar diante da oposição entre brincar livre e dirigido que alguns autores observaram em seus estudos. Não acredito que o problema da participação do professor nas brincadeiras seja intervir ou não intervir. O problema é como intervir. Se o (a) professor (a) intervém para ajudar a expandir os significados, fornecer modelos de soluções de conflitos, participar como um parceiro mais experiente, criar conflitos para as crianças resolverem, por que não fazê-lo?

Nas interações em que participou, a professora ajudou as crianças a construir significados sobre si e sobre o mundo. No episódio analisado, é possível perceber que ela recusou o argumento de que o menino era bagunceiro e lhe fez ver que o achava um garoto esperto e que confiava nele. Além disso, intervindo de uma forma afetuosa e descontraída, ensinou às crianças que é muito melhor cooperar que competir e que precisamos aceitar as pessoas e interagir com elas, independente do gênero. Agindo assim, acredito que a professora estava contribuindo para a construção de “eus” mais cooperativos e menos egocêntricos. Ela instigou as crianças a solucionarem seus conflitos, a aceitarem os parceiros e a cooperarem durante as brincadeiras.

A análise mostrou também que a forma da professora atuar diferia da atuação das crianças. A principal diferença é que a professora tinha a possibilidade de atuar como professora. Sua atuação era pedagógica, intencional, formativa. Sabia em que direção queria conduzir o ato pedagógico no sentido de contribuir com a construção de um tipo de subjetividade e não de outro. Ela, verdadeiramente, ensinava, nos modos em que propõem Tunes et al (2005):

O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar *do*¹ ou *sobre* o aluno, mas *com* o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é o outro. (p. 693)

¹ Grifos da autora

Interagindo com as crianças, a professora utilizava do seu papel de professora, que ensina, no sentido de nutrir possibilidades relacionais, de diversas formas.

No episódio analisado, vimos que ela interviu para ajudar as meninas a se colocarem na perspectiva do menino. Ao mesmo tempo, ensinou o menino a negociar verbalmente, para que numa próxima interação, quando ela não mais estivesse presente, ele pudesse participar de uma forma mais ativa. Além disso, trabalhou a cooperação ao invés da competição, aspecto considerado por Palmieri e Branco (2004) como de extrema importância no processo de constituição do sujeito. Preocupava-se também em como as crianças estavam construindo a identidade de gênero e redirecionava a forma como eles estavam entendendo o que significava ser homem ou mulher. Trabalhou autoestima do menino, ao dizer que era esperto, em vez de bagunceiro, como diziam suas colegas que não o queriam no grupo.

Ela usou o seu papel de professora para mudar o curso natural das coisas. O natural era que as coisas acontecessem assim, que as crianças continuassem com a costumeira competição e distanciamento entre os gêneros, como acontecia em outros momentos quando brincavam sozinhas. Também é possível perceber nas suas falas conhecimento e valorização do contexto cultural das crianças. Desta forma, ela dava conta de algo importante a ser desenvolvido nos espaços pedagógicos de educação infantil, destacado por Tunes (2001), que é justamente, evitar a ruptura radical do ambiente familiar da criança com o ambiente da instituição de educação infantil.

Em suma, a professora participava das brincadeiras, mas dava voz às crianças, as respeitava como protagonistas de suas histórias, conforme discutem Pires e Branco (2005), tratando-as com afetuosidade, promovendo o respeito mútuo entre todos.

Entendo a preocupação de alguns autores que defendem a não intervenção do (a) professor (a) da educação infantil nas brincadeiras. Eles assim o fazem, em grande medida, como reação aos excessos diretivos dos professores, o que é perfeitamente compreensível. Porém, se é verdade que alguns professores intervêm nas brincadeiras por meio de orientações rígidas e diretivas, é verdade também que existam outras formas de atuar que não sejam invasivas ou destrutivas, mas construtivas e enriquecedoras das brincadeiras infantis.

Por outro lado, considero que há um equívoco básico entre os professores que defendem que a brincadeira deva ser instrumentalizada visando o ensino de conteúdos disciplinares. Tradicionalmente, o conhecimento foi compreendido desse modo, como algo pronto, fechado, organizado na forma de disciplinas escolares e transmitido ou

ensinado por quem conhece e sabe a alguém que não conhece ou não sabe e, que por isso, precisa aprender. Com isso, suprimiram-se outras maneiras de conhecer a realidade. É essa visão que faz com que os professores que adotam essa posição separem as brincadeiras das “aulas”. Por outro lado, se o professor compreende que o conhecimento é algo vivo e com sentido para cada pessoa que interage com um contexto sócio-cultural específico e que existem múltiplas formas do ser humano interpretar, compreender e se expressar no mundo, ele verá que a brincadeira de faz-de-conta constitui um importante meio utilizado pela criança para constituir--se como sujeito e participar de sua cultura.

Desse modo, considero que a diferença não está em intervir ou não intervir na educação infantil. Mesmo os professores que se encontram na primeira posição, que apenas destinam o tempo e o espaço para as brincadeiras, já apresentam uma forma de intervenção. A diferença também não está em trabalhar ou não trabalhar conteúdos, pois nas brincadeiras de faz-de-conta estão presentes os conteúdos culturais vivos e significativos para as crianças. A diferença se encontra basicamente na forma de intervir e com que objetivos se quer intervir.

Cada professor ou professora de educação infantil tem a sua maneira de compreender e desempenhar o seu papel. As suas formas de mediar as brincadeiras de faz-de-conta podem ter diferentes repercussões no processo de constituição cultural das crianças. Provavelmente, são diferentes dos modos como brincam os parceiros coetâneos e as repercussões das mediações também são outras. As pesquisas sobre o tema ainda são escassas.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, L. “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In J. R. Moyles (Eds.), **A excelência do brincar** (pp. 94-107). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- AMARAL, E. M. R., & MORTIMER, E. F. Uma metodologia para análise da dinâmica entre zonas de um perfil conceitual no discurso da sala de aula. In F. M. T. SANTOS, & I. M. GRECA, **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias** (pp.241-296). Ijuí - RS: Unijuí, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In T. M. KISHIMOTO (Ed.), **Brincar e suas teorias** (pp.19-32). São Paulo, SP: Pioneira, 2002a.
- _____. Lúdico e educação: Novas perspectivas. **Linhas Críticas**, **8(14)**, 5-20, 2002b.
- CARVALHO, A. M., ALVES, M. M. F., & GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em estudo*. **10 (2)**, 217-226, 2005.
- GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens. In **Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPED. Retrieved from <http://www.anped.org.br/23/textos/0713t.PDF>, 2000a.
- _____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, **20 (50)**, 9-25, 2000b.
- HEASLIP, P. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In J. R. MOYLES, J. R. (Ed.), **A excelência do brincar** (pp. 121-132). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, SP: Pioneira, 1994.
- _____. Escolarização e brincadeira na Educação Infantil. In C. P. SOUZA (Ed.), **História da Educação: Processos, práticas e saberes** (pp. 123-138). São Paulo, SP: Escrituras, 1998.
- _____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro 2010.
- KITSON, N. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In J. R. MOYLES (Ed.), **A excelência do brincar** (pp. 108-120). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- LORDELO, E. R., & Carvalho, A. M. A. Educação infantil e Psicologia: para que brincar? *Psicologia Ciência e Profissão*, **23**, 14-21, 2003.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.
- PALMIERI M. V. A., & BRANCO, U.B. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. **Psicologia Reflexão e Crítica**, **17 (2)**, 189-198, 2004.
- PANIAGUA G., & PALACIOS, J. **Educação infantil: Resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

- REIFEL, S., & YEATMAN, J. (1993). From category to context: Reconsidering classroom play. **Early Childhood Research Quarterly**, 8 (3), 347-367, 1993.
- ROCHA, M. S. P. M. L. (1994). **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, SP, 1994.
- _____. O real e o imaginário no faz-de-conta: Questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In M. C. R. GÓES, & A. L. B. SMOKA (Eds.), **A significação nos espaços educacionais** (pp. 63-86). Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- _____. **Não brinco mais: A (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí, RS: Editora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do rio Grande do Sul, 2000.
- SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In J. R. MOYLES (Ed.), **A excelência do brincar** (pp. 25-38). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- TUNES E. O adulto, a criança, a brincadeira. **Em Aberto**, 18 (73), 78-88, 2001.
- _____, TACCA, M. C. V. R., & BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, 35 (126), 689-698, 2005.
- VASCONCELLOS V. M. R., & Jorge, A. S. Atividade lúdica e formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, 12 (2), 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, (1984/1998).
- _____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003.
- _____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. In **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 8, 23-36, 1933/2008.
- WASJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional**. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1996.