

A RELAÇÃO CULTURA E SUBJETIVIDADE NAS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA

Sônia Regina dos Santos Teixeira – UFPA

Durante muito tempo, cultura e subjetividade configuraram como dois processos dissociados. A cultura era vista como uma variável externa que exercia influência sobre o sujeito, concebido como um receptor passivo das mensagens culturais. A subjetividade, por sua vez, por um longo tempo, foi compreendida como algo inato, que determina o curso das ações humanas.

A teoria histórico-cultural, iniciada por Lev Vigotski, na década de 1930, na antiga União Soviética, abriu a possibilidade de se pensar esses dois processos como uma unidade dialética — dois processos distintos que mantêm entre si uma relação de separação inclusiva ou de interdependência (VALSINER, 1997, 2000). A subjetividade passa a ser definida em sua relação com a cultura, não como um produto da cultura, mas constituinte dela.

Vigotski não chegou a desenvolver propriamente um conceito de subjetividade, (DELARI JR, 2000; GONZÁLEZ REY, 2002), e nem efetuou discussão mais profunda sobre o termo cultura, utilizado largamente por ele (PINO, 2005; VALSINER, 2000; VAN DER VEER, 1986; WERTSCH, TULVISTE, 1992), porém, sua formulação teórica possibilitou a estudiosos contemporâneos, prosseguidores de sua ideia, a ampliação da compreensão desses termos em uma perspectiva histórico-cultural e a postulação da indissociabilidade entre os dois processos.

Segundo González Rey (2003), as ideias de Vigotski são fundamentais para se pensar a relação cultura e subjetividade por três aspectos. Primeiramente, pela possibilidade de rompimento com uma visão naturalista e essencialista da condição humana. Segundo, pelo fato da compreensão do homem em uma dimensão histórica e cultural. E, finalmente, pelo caráter contraditório e processual dos sistemas humanos e sociais definidos pelo próprio funcionamento.

Delari Jr. (2000) também concorda que o construto teórico produzido por Vigotski sinaliza para a possibilidade de se pensar a subjetividade atrelada ao mundo material, à cultura, compreendida como “espaço e/ou movimento de produção de reprodução, de formação e de transformação, como lugar/movimento de atividade, ou de ‘trabalho’ no sentido mais genérico e antropológico da palavra” (p. 46).

Vigotski destacou o papel principal da cultura no processo de formação das qualidades humana e, segundo estudiosos contemporâneos de sua teoria (ex. LA

MATA, CUBERO, 2003; PINO, 2000, 2005; VALSINER, 1997, 2000; VAN DER VEER, 1996; WERTSCH, TULVISTE, 1992), o fato de considerar a significação como a característica fundamental da cultura, permite depreender que o mesmo concebia cultura como o conjunto de significados partilhados por um grupo social. Por esse motivo, ele teria dado especial destaque a linguagem, considerada como o principal instrumento de significação ou mediação simbólica e, conseqüentemente, meio de produção da cultura.

Por entender que a linguagem não poderia ser compreendida desvinculada do pensamento, Vigotski (1934/2001) buscou uma unidade de análise dos dois processos, encontrando-a no significado das palavras. Os significados, segundo ele, além de possibilitarem a comunicação entre as pessoas usuárias de uma mesma língua, também têm uma função generalizante, pois permitem a organização do real.

Pino (2000), a partir da análise das ideias de social e cultural, presentes na obra de Vigotski, amplia esse conceito. Para o autor, o conceito de cultura de Vigotski abarcaria além dos significados partilhados, a totalidade das produções humanas, a saber, produções técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais.

Diante do exposto, neste estudo, a subjetividade é compreendida como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos histórico-culturais em que acontece a ação humana. Ela não é um sistema intrapsíquico inato, situado na mente do sujeito, que determina o curso de suas ações. Também não é um reflexo da experiência do sujeito. Ela é uma produção sobre a experiência de vida histórica e cultural do sujeito. Consiste na “organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (GONZALEZ REY, 2009, p. 108).

Tomando por base a ideia central de Vigotski de que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais que se processam no interior de uma cultura e num processo histórico, o termo cultura é aqui entendido como o conjunto das produções humanas, relacionado ao caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana.

Vigotski (1931/2000) explica o processo de constituição cultural do sujeito a partir da unidade dialética entre o indivíduo e a sociedade. As funções biológicas que um indivíduo traz ao nascer são essenciais, mas não são suficientes para garantir a sua sobrevivência e a sua vida em sociedade. Para constituir-se como sujeito é necessário

que ele interaja com um grupo social e, a partir das experiências vividas coletivamente, construa ativamente as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento tipicamente humano.

Nesse processo, o papel do outro é fundamental. São as pessoas do grupo social que possibilitarão o acesso do indivíduo ao conteúdo histórico-cultural de seu grupo, possibilitando que ele se humanize. O indivíduo, por sua vez, não é um receptor passivo desse conteúdo. Ele é o sujeito, o protagonista de seu processo de constituição cultural.

Desse modo, só podemos compreender uma criança e, por conseguinte, as suas atividades, em interação com seus contextos concretos de vida, que atuam sobre ela para integrá-la à “complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social” (PINO, 1991, P. 34). Para tornar-se humana, ela precisará reconstituir no plano psicológico o conteúdo histórico e cultural de seu grupo social, o que só é possível graças à mediação simbólica ou semiótica produzida culturalmente e compartilhada nas relações sociais. São, portanto, os significados vivenciados por uma criança em suas relações sociais que lhes possibilitarão, por meio de sua atividade em contextos específicos de vida, “transformar-se sob a ação da cultura, ao mesmo tempo em que esta adquire a forma e a dimensão que lhe confere a criança” (PINO, 2005, P. 150).

É possível compreender a partir das ideias do autor, que o processo de constituição histórico-cultural é o caminho pelo qual uma criança em interação com um contexto histórico-cultural específico, construirá a sua subjetividade, atuando como um sujeito constitutivo e constituinte da cultura. A subjetividade infantil é um processo singular, que se dá por configurações particulares que acontecem em momentos muito diferentes na vida de uma criança e que são reversíveis e de certa forma integradas em um conjunto de possibilidades e recursos. A criança em processo de constituição, por sua vez, é um ser por inteiro, portadora de uma condição subjetiva, que ao interagir com um contexto histórico e cultural, traz sua história, sua emoção, suas vivências, as quais conferirão sentidos às suas ações.

A brincadeira de faz de conta é um dentre os vários sistemas de relações da criança, que contribui para constantes reconfigurações de sua subjetividade, particularmente, no que se refere à possibilidade de pensar e de agir diante de sua realidade. Ao lidar com parceiros e com vários “eus” ou “eus” fictícios, a criança amplia as concepções sobre si e sobre os outros, experimenta os lugares de “outros” de seu grupo cultural, enriquecendo a sua identidade e desenvolvendo a alteridade.

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 e a fazer uma análise genética, estrutural e funcional dessa atividade (PRESTES 2012). Ele examinou as principais definições sobre a brincadeira de faz de conta presentes na literatura de sua época e considerou todas elas insuficientes para explicar o papel dessa atividade no processo de constituição cultural da criança. Considerou que a brincadeira de faz de conta não pode ser compreendida meramente como uma atividade que proporciona satisfação às crianças. O caráter lúdico ou de recreação da brincadeira não pode ser tomado como o principal critério para defini-la. Do mesmo modo, criticou as teorias que intelectualizam a brincadeira, considerando-a como uma atividade que serve para a criança progredir intelectualmente.

Para o autor (1933/2008), os motivos que levam a criança a brincar de faz de conta são os mesmos da atividade criadora, que reside sempre na inadaptação, nas necessidades, anseios e desejos. A criança brinca para livrar-se das tensões que surgem pelo fato de experimentar necessidades e desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos e porque diminui a sua capacidade de esquecer as necessidades e desejos em virtude de transformações ocorridas em sua memória.

Diferente da criança menor de três anos, a criança pré-escolar, devidos aos avanços da memória, não consegue esquecer suas necessidades e desejos tão facilmente, o que a leva, muitas vezes, a envolver-se em situações imaginárias. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária ou ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 25).

Os significados que emergem das situações imaginárias sobrepõem-se aos significados atribuídos aos objetos e ações na vida real, o que possibilita uma nova relação entre o campo da percepção e o campo do significado. Na brincadeira, “a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos impulsos e motivos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 1933/2008, p.29).

Tal criação, por sua vez, não é ilimitada, na medida em que uma criança não imagina toda e qualquer coisa. A imaginação está sempre vinculada à presença de regras da vida real. Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta é a possibilidade que a criança tem de imergir, ainda que de forma indireta, na complexa rede de relações sociais em que vive e a apropriar-se do mundo concreto dos humanos, por meio da reprodução e da recriação de ações realizadas por adultos e crianças.

É essa possibilidade da criança lidar com os significados, especialmente, com os conteúdos do mundo adulto, que torna o faz de conta “a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 1933/2008, p. 24), a atividade que contribui de forma mais importante para o seu processo de desenvolvimento cultural, atuando como um catalisador em torno do qual se desenvolvem importantes funções psicológicas, como a memória, a ação voluntária, o pensamento abstrato, a afetividade e a imaginação.

Segundo Leontiev (1975), a compreensão do processo de humanização ou de constituição histórico-cultural do sujeito requer a análise do conteúdo de suas atividades. Nesse sentido, é possível afirmar que a compreensão de como a criança constrói a sua subjetividade em interação com uma cultura específica requer o exame das atividades infantis e, uma vez, considerando que a brincadeira de faz de conta é a principal atividade da infância, torna-se imprescindível examiná-la para verificar indícios dessas construções.

Analisando as pesquisas atuais sobre a brincadeira de faz de conta, constata-se que na maior parte desses estudos, essa atividade ainda é compreendida como uma forma de recreação ou em termos funcionais, como um instrumento para o desenvolvimento de um adulto inteligente e competente (NICOLOPOULOU, 1991), destituído de seu caráter expressivo, criativo e volitivo. Poucos estudos a examinaram como uma atividade histórica e cultural e, portanto, constitutiva da criança, permitindo apreender indícios da relação cultura e subjetividade infantil nesse processo.

A Amazônia, maior e menos conhecida região do Brasil, possui um perfil desafiador naquilo que revela e oculta acerca de suas crianças.

As estatísticas revelam que a riqueza e a exuberância da região contrastam com a presença dos piores indicadores sociais do país, incluindo os índices de pobreza, educação, saúde, desigualdade de gênero, mortalidade infantil e de meio ambiente. Tais desigualdades assolam as crianças e suas famílias e as impedem de viver uma infância digna e de direitos.

A educação infantil, ofertada em creches para as crianças de zero a três anos e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos, é um direito das crianças e das famílias brasileiras assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que a definiu como a primeira etapa da educação básica. Contudo, os números de acesso, mostram que esse direito ainda não está garantido às crianças da região. A Amazônia é a região onde há menos crianças de

até três anos de idade em creches. Apenas 8,2% das crianças nessa faixa etária estão sendo atendidas, sendo que a média nacional é de 18,4%. Já a pré-escola, cuja matrícula obrigatória deverá ser implementada progressivamente até 2016, atende apenas 43,4% das crianças da região. (BRASIL, 2010).

Por outro lado, apesar da Amazônia ser a região do país que possui a maior quantidade de crianças até sete anos por domicílio, os estudos sobre essas crianças e suas atividades praticamente inexistem. Nesse sentido, compreender quem são as crianças da Amazônia e como vivem suas infâncias constituem desafios para todas as pessoas e instituições comprometidas em assegurar-las a proteção integral e o pleno direito à cidadania.

Segundo Loureiro (2000), a Amazônia apresenta dois grandes espaços culturais: o espaço da cultura urbana e o da cultura rural. A cultura urbana está expressa nos modos de vida das cidades de médio porte e das capitais. Nestas, são mais intensas as trocas simbólicas com outras culturas, os equipamentos culturais são em maior número e mais estruturados e as mudanças ocorrem muito mais rapidamente. Por outro lado, a cultura rural, caracterizada pela profunda relação do homem com a natureza e pela transmissão oral, manifesta-se nos modos de vida típicos do que se convencionou chamar de “interior”, principalmente, no universo ribeirinho. Para o autor, esta última é a expressão mais tradicional e a que melhor retrata e conserva os valores da história cultural da Amazônia.

Harris (2000) reafirma que os sujeitos da Amazônia construíram um modo de vida muito peculiar, marcado pela relação profunda com a natureza, vivendo em função da floresta e do rio, especialmente, deste último, elemento marcante que cria, ao mesmo tempo, vínculos e isolamentos entre as pessoas da região.

As crianças da Amazônia vivem, assim, suas infâncias em interação com múltiplos contextos histórico-culturais, que lhes circunscrevem possibilidades e limites. São crianças das cidades, ribeirinhas, indígenas, caiçaras, quilombolas, extrativistas, assentadas, acampadas da reforma agrária, entre outras, que constroem conhecimento e cultura a partir das condições materiais de vida e educação, que lhes são proporcionadas, constituindo-se como sujeitos amazônicos.

Tais dados apontam a necessidade de que sejam realizados estudos que evidenciem essas crianças, suas experiências, seus saberes, suas atividades. Também é necessário que tais estudos sejam realizados diretamente nos contextos histórico-

culturais em que as crianças vivem e que relacionem a criança e a atividade estudada a seus contextos concretos de vida.

Considerando que a brincadeira de faz de conta é uma atividade típica das crianças pré-escolares, é plausível afirmar que ao participarem de espaços coletivos de educação infância, elas também, certamente, brincarão nesses contextos. No entanto, brincar na escola não é a mesma coisa que brincar em casa. Na escola tem a presença de um currículo, de objetivos educacionais, de outras crianças e de um adulto com uma formação profissional específica para educar as crianças - o professor ou professora. Esses aspectos legitimam a importância de se estudar as brincadeiras de faz de conta que ocorrem no cotidiano de turmas de Educação Infantil.

Conforme as proposições de Vigotski (1931/2000) e Valsiner (1997, 2000), o processo de constituição do sujeito se dá por meio da atividade dos sujeitos em contextos específicos. Nesse sentido, torna-se crucial que as pesquisas em ciências humanas e sociais preocupem-se em captar as especificidades geradas pelas diversas experiências culturais. A revisão da literatura sobre a brincadeira de pré-escolares entretanto, me permite afirmar que no Brasil isso ainda não é uma realidade. Constatei que a maioria desses estudos foi realizada em áreas urbanas de grandes cidades do país. Ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos em outros contextos, como comunidades indígenas, negras e ribeirinhas (ex. BICHARA, 1999, 2002, 2003, GOSSO, OTTA, 2003) e, especificamente, na Amazônia esse número ainda é bem menor.

Desse modo, fundamentada nas ideias básicas de Vigotski, de que a criança desempenha um papel dialético junto ao seu contexto histórico-cultural, sendo construída pelos significados partilhados e sendo construtora, na medida em que recombina os significados e cria situações ficcionais que são virtuais, não correspondendo a cópias literais dos significados partilhados, o objetivo do presente artigo é discutir como se dá a relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta, a partir de um estudo realizado com crianças de uma turma de educação infantil de escola localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia.

Método

Participantes

Participaram deste estudo dezesseis crianças, sendo dez meninos e seis meninas, com idades de três a cinco anos, que frequentavam, no ano de 2005, a turma de Educação Infantil da Unidade Pedagógica da Ilha do Combu, localizada na comunidade ribeirinha do mesmo nome, pertencente ao município de Belém-Pará.

Procedimentos da coleta de informações

Visando apreender como se processa a relação cultura e subjetividade por ocasião das brincadeiras de faz de conta, dividi o estudo em duas etapas distintas, com procedimentos metodológicos de coleta de informações também distintos.

Numa primeira etapa, efetuei a caracterização do contexto histórico-cultural de vida das crianças que frequentavam as turmas de educação infantil, visando apreender elementos significativos que poderiam estar presentes nas brincadeiras de faz de conta.

Após a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais das crianças, autorizando a participação das mesmas na pesquisa, iniciei a coleta de informações, visitando cada criança da turma de educação infantil em sua residência e procurando interagir com ela. Concluído esse momento, realizei entrevistas com a professora da turma, com as próprias crianças e com os responsáveis por elas. Concluí essa etapa com a observação das crianças no ambiente doméstico e na comunidade de um modo geral.

A segunda etapa da coleta de informações consistiu no registro em vídeo das brincadeiras que ocorriam no cotidiano pedagógico da realizada da turma de Educação Infantil. Para garantir o registro completo das falas, realizei também a gravação em gravador digital de voz e o registro escrito das atividades e eventos mais significativos observados a cada dia em um diário de campo.

A coleta 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.

Procedimentos de análise

O procedimento de análise das brincadeiras visando compreender a relação entre cultura e subjetividade seguiu as diretrizes da abordagem microgenética de matriz histórico-cultural.

A análise microgenética ou método genético-experimental, vinculada com a matriz histórico-cultural, consiste num método proposto inicialmente por Vigotski (1927/1991) e ampliado, posteriormente, por outros teóricos da abordagem histórico-cultural, que tem se constituído, na atualidade, uma abordagem metodológica bastante utilizada nos estudos que visam analisar o processo de construção de significados nos diversos contextos de produção, especialmente, nos contextos educativos.

O percurso de construção da análise ocorreu da seguinte maneira: Primeiramente, assisti cada sessão gravada, a fim de identificar o início e o fim de cada sequência interativa. Posteriormente, efetuei a transcrição completa das falas, a organização das falas em turnos e, finalmente, fiz o recorte em episódios. Os episódios e turnos são aqui definidos de acordo com a proposição de Amaral & Mortimer (2006). Assim, episódio refere-se a “um conjunto de enunciados que cria o contexto para a emergência de um determinado significado ou de alguns significados relacionados” (p.263). Ampliando este conceito para dar conta das peculiaridades típicas das brincadeiras de faz de conta, defino episódio como um conjunto de enunciados que versa sobre um mesmo tema, independente da mudança dos participantes e turno como cada segmento do episódio, constituindo uma unidade de análise a partir do qual é possível reconstituir toda a sequência interativa, num movimento de síntese.

Apesar de não haver uma preocupação maior com a quantificação dos aspectos analisados, considero importante destacar que nas 16 sessões, identifiquei 51 episódios de faz de conta, em 36 dos quais ocorreram, unicamente, relações entre crianças. Dentre esses, selecionei dois para serem examinados neste estudo por considerar que os mesmos são ilustrativos dos modos como as crianças ribeirinhas da Ilha do Combu que participam de uma ambiente coletivo de educação da infância participam da cultura e constituem suas subjetividades.

Resultados

Para dar conta da discussão acerca da relação entre cultura e subjetividade nas brincadeiras, adaptei categorias criadas, originalmente, por Simão (2002, 2004) para examinar as interações dialógicas. A autora propõe que examinemos tais interações a partir de quatro modalidades de construção de significados: significados sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro e sobre a relação eu-outro.

Classifiquei como *significados sobre o mundo*, todas as significações que as crianças constroem, durante as brincadeiras, acerca da realidade, “entendida como versão pessoal, datada e culturalmente contextualizada” (SIMÃO, 2002, p. 86).

Significados sobre si mesmo e sobre o outro são as diferenciações simbólicas eu-outro que a criança faz partir da sua interação com seu parceiro de faz de conta, possibilitando, ao mesmo tempo, a *construção do si mesmo*, entendida como a “a construção da identidade, da noção de si como protagonista de uma história única, que dá um senso de unidade ao longo das mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento físico, de um nascimento não lembrado a um futuro não imaginado” (LEME, 2004, p. 112) e a *construção da ideia do outro*, como figura afetivo-cognitiva a respeito do qual a criança nutre a cada momento, diferentes expectativas.

Significados sobre a relação do si mesmo com o outro são construções que a criança faz sobre como ela se relaciona com o outro de sua cultura, como ela o percebe (como um modelo a ser imitado ou não, como uma ameaça, como alguém que lhe inspira confiança, entre outros.). Isso ocorre porque na interação o outro pode ser fonte de inúmeras experiências para a criança, tais como gratificação, frustração, entre outros.

Como ilustração, apresento a seguir, um episódio de faz de conta no qual as crianças interagiram entre si e sua respectiva análise microgenética.

Episódio: **“Tomando banho na maré”**.

Participantes: Clara, Lucas, Marcos e Paulo

Local: ambiente interno da sala destinada à turma de educação infantil

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

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

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

T3- Clara – Sabe.

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

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

T6- Marcos – Ele vai é morrer afogado.

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

T8- Marcos – Ela diz que o filho dela sabe tudo.

T9- (As crianças chegam no local proposto por Lucas e ele fala). Lucas – Isso que eu quero ver. Pronto, põe ele na água. Vamos ver se ele sabe tomar banho na maré. (Clara pega a boneca e a coloca bem devagar no chão, como se estivesse colocando na água).

Lucas – Agora vem a água da maré. Olha a água chegando. Está ficando forte, forte. (Todos olham para a boneca imóvel no chão). Lucas – É. O filho dela parece que não tem medo. Acho que ele já sabe tomar banho na maré.

- **Significados sobre o mundo** – Neste episódio, o tema da brincadeira era o banho na maré, uma prática cultural da Ilha do Combu. O conteúdo principal da brincadeira era a relação entre os adultos e as crianças da Ilha. Vemos Clara desempenhando o papel de uma mãe ribeirinha que se orgulha dos conhecimentos do filho, representado por uma boneca (T1 – Meu filho já sabe subir na árvore. Ele sobe não cai). Isso demonstra que subir em árvore é valorizado nesse contexto histórico-cultural e que as mães têm expectativas que seus filhos desenvolvam esse saber. As crianças que interagiram com Clara compreenderam que subir em árvore é um saber importante, mas que no contexto em que vivem, além desse saber, existem outros não menos importantes, como, por exemplo, saber nadar e tomar banho na maré. Além disso, as crianças conheciam os conteúdos da prática cultural representada na brincadeira. Sabiam por exemplo, que para tomar banho na maré, a pessoa precisa saber nadar e não ter medo da água profunda nem de correntezas. Sabiam também que é preciso saber subir em árvore para não cair. Que se aprende primeiro subir em árvore e depois a tomar banho na maré. Compreendiam que é preciso saber nadar para não morrer afogado e que quem sabe nadar não tem medo da maré.

- **Significados sobre o si mesmo e sobre o outro** – As crianças demonstraram pelas suas falas e ações que estavam tomando consciência da diferença entre o si mesmo e o outro. Quando os parceiros duvidavam de Clara, ela não se eximia de afirmar seus pontos de vista e afetos, que se convertia na defesa do filho (T3- Sabe./ T5-Vamos./ T7- Não vai não. Ele já sabe nadar). Ao precisar afirmar e explicitar suas perspectivas e seus afetos, Clara viveu estados internos tantos afetivos quanto cognitivos. Era como se ela precisasse defender o filho, alguém querido para ela e, ao mesmo tempo, mostrar que ele tinha conhecimento sobre as coisas. Lucas e Marcos, por outro lado, também

construíram significados sobre si e sobre o outro. Marcos, ao falar (T8 - Ela diz que o filho dela sabe tudo) e Lucas (T0- É. O filho dela parece que sabe tudo), viram Clara e o filho dela como dois “outros”, como figuras cognitivas e afetivas pelas quais nutriram diferentes expectativas durante toda a brincadeira.

- *Significados sobre a relação do si mesmo como o outro*- É interessante notar a significação que cada criança fez da sua relação com o outro na brincadeira. Clara ficava constantemente na expectativa do que os parceiros iam dizer. Ela esperava a ação deles, geralmente desequilibradoras, para iniciar uma comprovação e equilibrar-se novamente. Lucas e Marcos, por outro lado, desafiavam Clara, constantemente, e ficavam vendo como ela reagiria diante dos conflitos. Essa tensão presente no diálogo entre as crianças levou a reconstruções afetivas e cognitivas nos atores.

Vemos nessa brincadeira que os significados não foram construídos por uma única criança. Eles são resultados das interações que incluem sujeitos em papéis complementares: a mãe que diz que o filho dela sabe fazer as coisas e os “outros” que duvidam e pedem que ela comprove.

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

Ao agirem e tecerem considerações, aprovações e reprovações durante a brincadeira, as crianças demonstraram como estão experimentando subjetivamente o contexto histórico-cultural em que vivem e dando-lhe significado a cada instante.

Discussão

A análise do episódio de brincadeiras de faz conta revelou uma rede de significados regida por normas e valores partilhados, a partir da qual podem ser reconstituídas relações, papéis sociais e diversas práticas culturais da comunidade, mostrando que está em curso nessas crianças a constituição de uma subjetividade predominantemente ribeirinha.

Ficou evidente também que as crianças, por meio de suas brincadeiras, estavam tomando consciência da diferenciação entre o si mesmo e o outro. Isso pode ser observado pela diversidade de formas de ocupação do lugar do outro da cultura, durante a representação de diversos papéis sociais. Isso confirma a proposição de Góes (2000),

de que a brincadeira de faz-de-conta é um excelente campo para investigar os indícios da construção do si mesmo e do outro, pelo fato, da criança, nessa atividade, manejar, constantemente, imagens de si e dos outros da cultura.

A análise mostrou também como se dá a construção da relação do si mesmo com o outros. As crianças estavam constantemente significando e re-significando a sua relação com os parceiros, figuras cognitivo-afetivas a quem alimentavam expectativas diversas a todo instante (Simão, 2002, 2004). Revelaram também os momentos de tensão presentes nos diálogos entre as crianças, que as exigiam reconstruções afetivas e cognitivas constantes.

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

Como vimos no episódio analisado, o ato de atribuir significados emerge e se desenvolve não como um ato individual, isolado, mas como um ato social, em direção ao outro. Trocando coisas com o outro, tocando, vendo, sentindo o outro. Deste modo, quando duas ou mais crianças se juntam para brincar de faz de conta, a questão deixa de ser “isto é assim” (por exemplo, isto é um carrinho, isto é uma boneca) e passa a ser, “isto pode ser um carrinho” ou “isto pode ser uma boneca”, “vai depender da gente combinar assim”. Isso exige da criança uma maior descentração do si mesmo e uma menor contextualização.

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

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Edenia Maria Ribeiro; MORTIMER, Eduardo Fleury (2006). 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.
- BICHARA, Ilka Dias (1999). Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/ SE). Temas em Psicologia, 7 (1),57-63.
- _____. Crescer como índio às margens do velho Chico: Um desafio para as crianças Xocó. In E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho, & S. H. Koller (Eds.), Infância brasileira e contextos de desenvolvimento, (pp. 137-163). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.
- _____. Nas águas do Velho Chico. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & Bichara, I. D. Bichara (Eds.), Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. Vol.1 (pp. 89-107). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.
- BRASIL. Ministério Nacional de 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, DF, 2009.
- _____. Governo Federal. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Comunicado do IPEA N° 66 - PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. Brasília, DF, 2010.
- DELLARI JR, Achilles. Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP, 2000.
- _____. Introdução a princípios metodológicos de L.S. Vigotski: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural. Produção voluntária e independente, para fins estritamente didáticos. Umarama, PR, 2009
- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. São Paulo, SP: Autores Associados, 1996.
- FREITAS, Maria Teresa. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotski e Pierre Janet [Special issue]. Educação e Sociedade (Campinas), 71, 116-131, 2000.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. La subjetividad: Su significación para la ciencia psicológica. In: O. Furtado e F. González Rey (Eds.). Por uma epistemologia da

subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais (pp. 19-42). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Sujeito e subjetividade. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. Pesquisa qualitativa e subjetividade. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. In Martínez, A. M. & Tacca, M. C. V. R. A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009.

GOSSO, Yumi; OTTA Ema (2003). Em uma aldeia Parakanã. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara, I. D. (Eds.). Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. V.1 (pp. 33-76). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

HARRIS, Mark. Life on the Amazon. The anthropology of a brazilian peasant village. Oxford UK: University Press, 2000.

LA MATA, Mercedes; CUBERO, Manuel. Psicologia Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2). Barcelona: 181-199, 2003.

LEME, Maria Isabel da Silva. A construção do si mesmo cultural. In M. T. C. C. Souza (ed.), Os sentidos de construção: O si mesmo e o mundo (pp.103-121). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Education, 1975.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica: Uma poética do imaginário. São Paulo, SP: Escrituras, 2000.

NICOLOPOULOU, Ageliki. Play, cognitive development, and the social word: The research perspective. In B. Scales, *Play and the social context of development in early care and education* (pp. 129-142). New York: Columbia University., 1991.

PINO, Angel. O conceito de dimensão semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Cadernos CEDES, 24, 32-43, 1991.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, 71, 45-78, 2000.

_____. As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa. Traduções e Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIEGLER, Robert; CROWLEY, Kevin. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. American Psychologist, 46 (6), 606-620, 1991.

SIMÃO, Livia Mathias (2002). O significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento: Proposta a partir da óptica boeschiana. In S. A. S. (Ed.). Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento (pp. 85-102). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Alteridade no diálogo e construção do conhecimento. In L. M. Simão, & A. M. Martinez (Eds.). O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia (pp. 29-39). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VALSINER, Jaan. Culture and the development of children's action: A theory of human development. New York: John Wiley & Sons, 1997.

_____. Culture and human development. London: SAGE, 2000.

VAN DER VEER, René (1996). The concept of culture in Vygotsk's thinking. In: Culture & Psychology, 2. 247-263, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003.

_____. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: _____. Obras escogidas - Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. p. 259-407, 1927/1991.

_____. El método instrumental en psicología. Obras escogidas - Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. p. 65-70, 1930/1991.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas - Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor. pp. 11- 340, 1931/2000.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 8, 23-36, 1933/2008.

_____. Obras Escogidas - Tomo II. A. Machado Libros S.A.: Madri, 1934/2001.

WERTSCH, James. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

_____ & TULVISTE, Peeter. (1992). Vygotsky and contemporary developmental psychology. Developmental Psychology, vol. 28, (4), 548- 557.