Modos de ser criança:

experiências e vivências contadas por crianças de primeira série em uma escola rural

Sibele Aparecida Ribeiro

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CAMARGO, MRRM., org., SANTOS, VCC., collab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

7
Modos de ser criança: experiências e vivências contadas por crianças de primeira série em uma escola rural

Sibele Aparecida Ribeiro[1]

O espaço é um lugar praticado. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito [...] o espaço é existencial e a existência é espacial. Essa experiência é relação com o mundo; no sonho e na percepção, e por assim dizer anterior a sua diferenciação, ela exprime a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com o meio – um ser situado por um desejo, indissociável de uma direção da existência e plantado no espaço de uma paisagem. Deste ponto de vista, existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas. A perspectiva é determinada por uma fenomenologia do existir no mundo.

(Certeau, p.202)

---

1 Mestre em Educação, área Alfabetização e Linguagens, pelo Instituto de Biociências da Unesp, *campus* de Rio Claro (SP), onde também cursou especialização em Alfabetização e licenciatura em Pedagogia. Atualmente trabalha como Diretora no Centro de Educação Infantil Uarde Abrahão de Campos Toledo da rede municipal de ensino de Cordeirópolis (SP). Também trabalha como professora local na Faculdade Anhanguera Interativa. Suas áreas de atuação são: Alfabetização, Linguagens, Pesquisas em Educação e Educação Infantil, Ensino Fundamental e Didática.

Inspirando-me na citação acima, de Michel de Certeau, ao falar que o espaço ou caminho se realiza ao ser praticado, em interação com o mundo, com a percepção e as experiências, descrevo algo que não estava previsto, mas que se configurou no caminhar, ao percorrer espaços. Nessa construção, certamente, nesse caminhar está presente a possibilidade de invenção de novas histórias, histórias de crianças, histórias de infância, narrativas de vida.

Neste artigo apresento parte de uma pesquisa[2] desenvolvida no mestrado em Educação, cujo objetivo foi buscar experiências e vivências de um grupo de crianças de uma primeira série de uma escola pública rural.

Na trajetória dessa pesquisa, algumas coisas foram se construindo, foram se transformando. Meu primeiro contato foi com a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e com as crianças, uma turma de primeira série do Ensino Fundamental, com idades entre sete e oito anos. Nas primeiras visitas à escola, fui informada de que seus alunos residiam em sítios, chácaras e fazendas das proximidades. E assim percebi a contribuição que esse fato poderia trazer para um estudo das experiências e vivências dessas crianças, principalmente aquelas relacionadas com o ato de brincar, dentro de um contexto rural.

Tive como objetivos de pesquisa: mapear e registrar experiências culturais que um grupo de crianças da primeira série apresenta, buscando identificar as experiências que se relacionem com a atividade do brincar e com a cultura escrita; analisar as experiências levantadas, a fim de configurá-las nesse período "de transição", ou seja, considerando-as experiências que marcam vivências culturais dessas crianças na chegada à instituição escolar formal; indicar elementos que possam contribuir para uma reflexão sobre o papel relevante que essas experiências culturais têm na construção significativa do conhecimento sistematizado, quando as crianças ingressam na escola formal, entendendo esta como lócus de aprendizado, desenvolvimento e formação cultural e intelectual.

2 Ver Ribeiro, 2007.

A leitura de vários autores: Benjamin, Certeau, Leontiev, Vygotsky foi indispensável para ampliar meu olhar para a pesquisa proposta e auxiliou-me no aprofundamento das reflexões sobre as experiências contadas pelas crianças. Assim, permiti-me percorrer espaços ou ir ao encontro das falas de um grupo de crianças. Por meio de narrativas e relatos, as crianças falam sobre a escola e também sobre suas vidas, sobre ser criança, sobre os adultos, sobre os modos pelos quais veem o mundo, seus brinquedos, suas brincadeiras e seus amigos.

Reporto-me a Benjamin (2002), quando diz que o essencial da brincadeira reside na inovação de "fazer de novo". A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Nesse fazer de novo podem estar alguns indícios que marcam o estágio de transição entre as atividades do brincar e do estudar; que demarcam esferas distintas no desenvolvimento da criança; e que nos trazem elementos para pensar esse estágio de transição, considerando o ponto de vista das crianças envolvidas.

Como bem manifestam as palavras de algumas crianças que expressam, de certo modo, esse *estágio de transição* entre o brincar e o tempo de aprender:

> Eu gosto de brincá de escrevê. (L.[3],7 anos)

> Eu gosto de brincá no parque, porque lá eu fico livre, tem balança, eu posso corrê... na classe eu faço lição, no recreio brinco de pega-pega. (A., 7 anos)

Entendo os estudos de Leontiev como contribuição pertinente à discussão do que a escola, em geral, propõe e do que poderia estar mais próximo dos interesses e das vivências dessas crianças ingressantes no processo de escolarização formal.

---

3 Nos trechos de transcrição da fala (ou escrito) para preservar a identidade das crianças que participaram da pesquisa, mantive a letra inicial do nome.

Com relação ao desenvolvimento do psiquismo, para Leontiev (1978), a criança passa por diversos estágios, cada um deles caracterizado por determinado tipo de relações dela com a realidade. O autor evidencia o período de transição da educação pré-escolar para a entrada na escola:

> A idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia. Pela sua atividade e sobretudo pelos seus jogos [...] Toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um automóvel, dispara com a espingarda, se bem que seu carro não possa ainda rolar realmente nem a espingarda disparar. Mas a criança não tem necessidade disso neste estágio, pois as suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos. A criança de seis anos pode perfeitamente saber ler e escrever e em certas circunstâncias os seus conhecimentos podem ser relativamente extensos. Todavia, isso pode não bastar para apagar o que nela há de infantil e de verdadeiramente pré-escolar: todos os seus conhecimentos tomam uma coloração infantil. A passagem da infância pré-escolar ao estádio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola. (1978, p.287-289)

Dentre os eixos que conduziram o trabalho, optei, neste texto em particular, por enfatizar o tema "O ato de brincar por entre a imaginação, a imitação e a invenção".

Brincar? Imaginar... Imitar... Inventar

> [...] As crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (Benjamin, 1987, p.19)

Num esforço para estabelecer um olhar para além dos escritos, sigo um caminho incompleto e infinito, pelos pensamentos

de Benjamin e Vygotsky, cujas reflexões, embora expressas em suas obras no começo do século passado, surpreendem pela sua contemporaneidade.

Foco de inquietações, esses textos apresentam fundamentos para discussões, buscando o lugar da sensibilidade e da imaginação como formas de construção de conhecimentos. Benjamin, pensador crítico, constrói seu texto dialeticamente. Em suas reflexões sobre a cultura da criança, defende a ideia de "garantir às crianças a plenitude de sua infância". Vygotsky estudou conceitos fundamentais do pensamento e da aquisição da linguagem na criança e coloca questões sobre psicologia da arte que marcam uma reviravolta nas concepções tradicionais. Desenvolveu concepções novas para a época em que escreveu, sob uma perspectiva crítica, como suas teorias sobre a origem sócio-histórica das funções psíquicas superiores e as funções do ensino no desenvolvimento psíquico da criança. Ao transitar por entre alguns de seus escritos, as citações ou os comentários tecidos compõem-se de ideias que buscam o movimento do pensamento desses autores com relação ao brincar. Por que não ir ao encontro dessas ideias?

Tendo como guia algumas incursões reflexivas, inicio este percurso retomando algumas ideias de Benjamin sobre o brincar. As leituras de seus luminosos textos levam-me a uma reflexão possível. É preciso construir imagens, mergulhar em enigmas. Segundo o que o autor diz sobre o brincar, o brinquedo, a questão da imaginação germina e floresce no modo de ser criança. Essa questão norteia as reflexões que apresento e constitui-se num esforço teórico, sem garantia de explicação.

Como em Benjamin (2002), sei que é possível a criança inventar e fazer sempre de novo, porque nela habita a possibilidade do imprevisível e, sendo criança, como forma de sua existência, o brincar contém a criação. O ser criança constrói-se inventivamente no modo inventivo de brincar. A nós cabe reconhecê-lo.

Das manifestações do brincar, nas quais repercutem imitação, imaginação ou pura transformação, e que, com Benjamin, abrem-nos potencialidades de outros olhares para o ser criança, encontro

em Vygotsky alguns elementos que se acrescem pelas vinculações entre imaginação e realidade.

Em seu livro *Imaginacion y el arte en la infância* (1987), o autor busca a compreensão da experiência da criança, enfatizando que não há limites conclusos entre imaginação e realidade. A forma com que a criança é capaz de lidar com o mundo objetivo nos permite uma compreensão mais profunda da atividade criadora no homem.

> ... Desde os primeiros anos de infância encontramos processos criativos que refletem, sobretudo, nos jogos. Como a criança reproduz muito do que vê, a imitação desenvolve um papel fundamental. Esta é frequentemente simples reflexo do que veem e ouvem dos adultos[...] Elas não se limitam a recordar experiências vividas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com suas preferências e necessidades[...] A situação criada pela criança necessita de sua experiência anterior, todos os elementos de sua fabulação: de outro modo não era possível inventar; mas a combinação desses elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança, sem que seja simples repetição das coisas vistas e ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo, sustenta as bases da criação. (Vygotsky, 1987, p.12)

Ao refletir com Vygotsky que as crianças, enquanto brincam, não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas, mas reelaboram-nas criativamente, nesse movimento reencontro Benjamin, que chama a atenção para quando as crianças brincam e criam seu próprio mundo: "Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio" (Benjamin, 2002, p.85).

Vygotsky observa que não há definições fixas sobre o brincar, que este se constrói em um constante movimento de busca e de paradoxos: ao mesmo tempo que a situação imaginária no brincar contém regras de uma forma oculta, também mostra, ao contrário,

que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. Acrescenta que as crianças, ao brincar, iniciam a atividade a partir de uma situação imaginária que se aproxima do real, e, à medida que o brinquedo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente do seu propósito:

> É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que a imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito. O propósito decide o jogo e justifica a atividade, determina a atitude afetiva da criança no brinquedo. (Vygotsky, 2000, p.135)

A crença de que um suposto preestabelecido conteúdo imaginário do brinquedo venha a determinar a brincadeira da criança é comentada por Benjamin. Para o autor, a relação dá-se na direção contrária, uma vez que é na brincadeira que a criança busca incluir seu brinquedo ou objeto de brincar:

> Enquanto vigorava um naturalismo obtuso, não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto de criança que brinca. Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira de criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se um

> cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (Benjamin, 2002, p.93)

Ao buscar as experiências e as vivências das crianças, por elas contadas, percebo que, a princípio, sobressaem as que são experiências do brincar. E, diante deste cenário, percebo que o mundo da criança se faz no brincar, e o brincar aparece ora como constitutivo da imaginação, ora como constituído por ela.

As crianças têm uma inclinação particular para criar, elas mesmas, seu próprio mundo das coisas, "um pequeno mundo num grande mundo". Afirma Benjamin (2002, p.104):

> Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente.

Mas o que dizer do brincar? Imitar, imaginar, elaborar, transformar, criar, existir, estabelecer ou ampliar relações com o mundo a sua volta? Nesta pesquisa, ao percorrer labirintos por meio de fragmentos do brincar, brinquedos e brincadeiras, buscando argumentos teóricos neste campo, não encontro respostas prontas, mas muitas indagações. Alguns autores oferecem pistas e ideias que permitem desenvolver reflexões que podem, de alguma forma, jogar alguma luz e contribuir para o entendimento do que pode ser o mundo da criança: complexo, mas cheio de mistério, encanto e magia, onde imitar, imaginar, transformar, criar, constituem atributos para se pensar sobre o modo de "existir enquanto criança".

Os modos de existir como criança, que se manifestam no ato de brincar, remetem à capacidade de imitação que interpenetra a capacidade de imaginação. Poderíamos dizer que o ato de brincar,

como experiência, remete à imitação, à imaginação, à transformação? Seriam essas capacidades ou ações características do "estágio de transição" entre o brincar e o estudar, referido por Leontiev?

Experiências e vivências

Com cada criança, uma jornada foi vivida; com cada criança, um itinerário, um percurso, um caminho foi trilhado. Nos relatos e nas entrevistas, nas falas e nos gestos de cada criança, observei experiências singulares. Visitei vários lugares e percorri espaços da sua história; conheci suas experiências de vida:

> Nessa organização, o relato tem papel decisivo. Sem dúvida descreve. Mas toda descrição é mais que uma fixação, é um ato culturalmente criador. Ela tem até poder distributivo e força performativa (ela realiza o que diz) quando se tem um certo conjunto de circunstâncias. Ela é então fundadora de espaços (Certeau, p.209).

Relato, então, aqui as experiências e vivências relacionadas ao brincar que encontrei ao me aproximar, ao chegar mais perto das crianças.

Existem muitas possibilidades de brincar; o que trago são algumas das formas encontradas e as que mais se destacaram nos relatos das crianças.

Na casa de A., *Estrada do Cascalho*, começamos com uma caminhada por entre os canteiros da horta, uma aula de cuidado e amor para com a natureza e as plantas. Um bom início de conversa. Ela me conta que gosta de brincar de caçar borboleta e depois de soltá-las para o céu:

> Brinco de caçá borboleta.
> Como é brincar de caçar borboletas?(Pesquisadora)

> Deixa a borboleta pousar e você agacha bem quietinha e deixa ela voar. Ela faz cosquinha na mão. A gente caça e depois deixa livre pra voar. (A., 7 anos)

É forçoso voltar a Benjamin, que encontra modos de falar de sua infância, relatando que, quando criança, caçava borboletas, ação em que aparece a invenção:

> [...] durante muito tempo, o que delas me fazia recordar era a caixa espaçosa na parede de meu quarto, com os primórdios de uma coleção de borboletas [...] Relembravam as ardorosas caçadas [...] Se uma vanessa ou uma esfinge, que comodamente poderia ter alcançado, zombasse de mim com vacilações, oscilações e flutuações[...] Entre nós começava a se impor o antigo estatuto de caça: quanto mais me achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida. (Benjamin, 1987, p.80-81)

São palavras combinadas poeticamente pelo Benjamin adulto, sem perder a força que a intenção de uma coleção de borboletas gera (gerava na criança?) nesse vai e vem dos lugares, nas vacilações do que fazer, nas flutuações do desejo, até a sutil transformação que a caça exige para ser bem-sucedida, numa interação caça-caçador que extrapola a comunicação e o sensível.

O que dizer então a respeito de brincar de pescar? A. parece estar diante de uma atividade comum no seu dia a dia. Ainda por entre os caminhos da horta, leva-me a conhecer seu aquário, com seus quatro peixinhos de estimação, feito com uma caixa d'água velha. Como transformar em palavras, em texto para leitura, toda aquela emoção expressa que me conta, sua própria vida?

> Gosto de brinca de pesca.
> Pescar é brincar? (Pesquisadora)
> É, às vezes o peixe foge do anzol, eu tenho que correr atrás dele. Eu brinco com meus quatro peixinhos de estimação: Ana, Márcia, Henrique e Luan, coloco o dedo na água e eles pensam que é minhoca, aí eu tenho que tirar rapidinho, é engraçado. (A., 7 anos)

O que é simplesmente sonhar? Fantasiar? Imaginar? Confesso que isto me inquieta... Fantasia e realidade caminham como que entrelaçadas? Afinal é nas suas fantasias que a criança tem a possibilidade de dar nova significação a sua realidade. Vygotsky diz que "*a* imaginação se apoia na experiência, e esta reciprocamente se apoia na fantasia[4] [...]" E, além disso, imaginação e realidade vinculam-se, ainda, pelo enlace emocional:

> *Las imágenes de la fantasia prestan tanbién lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la relidad y combinandolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a lógica exterior de estas proprias imágenes*. (Vygotsky, 1987, p.21)

A fantasia é construída sempre com materiais tomados do mundo real, a imaginação pode criar novas combinações, mesclando primeiramente elementos reais, combinando depois com imagens da fantasia e assim sucessivamente. As imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos.

Novo contato com a fantasia — uma viagem à *Fazenda do Bosque* e muitas experiências relatadas: brincar de caçar lagarto, de apostar corrida com os cachorros; brincar de malabaristas, de mágico, de pescar, de soltar pipa no terreirão, de caçar capivaras; ouvir o uivo do cachorro do mato, do lobo; correr do jacaré. K. diz que aprendeu um pouco de mágica e equilíbrio com o guarda da Fazenda São Jerônimo, por onde K. passa com o transporte escolar, a caminho da escola:

> Tem hora que eu não tô fazendo nada, eu pego dez laranjas e faço assim [gestos de malabarista], jogo tudo pro ar. Tem, hora que eu coloco 10 pedra assim [no chão], pego uma jogo, depois pego outra.

---

4 Na obra *Imaginación y el arte em la infância* (1987), o autor faz comentários sobre as palavras "fantasia" e "imaginação" e opta por utilizá-las indistintamente.

> Jogar pedra e jogar laranja pro alto é brincar? (Pesquisadora).
>
> É brincá, o guarda da Fazenda São Jerônimo foi quem me ensinou, eu gosto, tem que equilibrá, se não cai tudo, as laranja, tem que tê um pouco de mágica, se não a gente derruba tudo. (K., 7 anos)

Se me inquieto ao apresentar o ato de brincar nas possibilidades fervilhantes das experiências que as relações entre fantasia e realidade despertam, quando o assunto é mais direto – como falar sobre o/os animal/ais de estimação – os motivos de inquietação continuam.

O termo *brincar* usado por K. também gera uma certa instabilidade: ele diz que brinca de caçar lagarto, o que é, ao mesmo tempo, uma forma de proteger os ovos das galinhas:

> Brinco de caçá lagarto.
>
> Você gosta de brincar de caçar lagarto?
>
> Eu gosto, porque o lagarto bebe ovo das galinhas, e eles são ariscos se defende com o rabo, eu não consigo caçá, então coloco o Betoven pra caçá. Brinco com meus cachorro, as brincadeira que mais gosto é caçá lagarto, jogá pedra no rio pra eles buscá e brincá com meu coelho de apostá corrida com os cachorros. (K., 7 anos)

O fato de afirmarem que gostam de brincar de conversar com os passarinhos reforça a importância do fantasiar, do inventar e de fazer de conta. Leandro gosta de fazer o ninho de passarinho e, quando questionado, mostra certa preocupação em ajudar, diz que prepara o ninho para a mamãe botar os ovinhos:

> Brinco de fazê ninho de passarinho.
>
> Quando você faz ninho de passarinho é brincar? (Pesquisadora)
>
> É, eu preparo, depois a mamãe bota os ovinhos. (L., 8 anos)

No *Sítio Paiola* localiza-se a casa de M., que me mostra a plantação de copo-de-leite no brejo e conta que gosta de colher as flores

para vender junto com a tia e que, muitas vezes, até as professoras da escola as encomendam. Conta-me que conversa com os papagaios perto do rio, da represa pequena, mostrando-me a represa e afirmando que adora brincar de conversar com eles e de nadar com os amiguinhos.

> Eu converso com os papagaio perto do rio, eles voam em direção as árvore e depois voltam rápido.
>
> Conversar com os papagaios é brincar? (Pesquisadora)
>
> É uma das minhas brincadeiras preferidas. Brincá de nadá também gosto muito, mas não nado na represa grande porque tem jacaré e sucuri. Um dia tava nadando e vi um jacaré bem grande dentro da água e dei um grito. (M., 8 anos)

Nas falas das crianças aparecem muito o jacaré e a sucuri, como animais perigosos, que inspiram cuidado. Na entrevista com a mãe, Simone, ela conta que a filha gosta de nadar na represa "de baixo". Pergunto para a mãe sobre jacaré, se existem jacaré e sucuri ou se é da imaginação das crianças:

> A M. passa tempo brincando na água da represa de baixo do sítio, sei que lá não tem perigo.
>
> Têm jacaré e sucuri na represa? (Pesquisadora)
>
> Nessa represa nunca foi encontrado. Têm alguns criadores de jacaré. Sucuri às vezes aparece do mato, mas muitas vezes as crianças fantasiam e ficam com medo. (Mãe de M., 8 anos)

Assim como não consigo ter certeza sobre se caçar lagarto é brincar ou proteger os ovos, como em parágrafos atrás, fico sem saber, pelos relatos, se tem mesmo jacaré e sucuri na represa ou se é fantasia das crianças. Fantasia que combina com medo.

Percorrendo sítios, visitando fazendas e chácaras, o visitante logo se surpreende: formas de ser criança, de brincar, falam da realidade, da liberdade, são formas de expressar-se, de inventar e de criar que se relacionam entre si.

Encontro experiências relacionadas ao brincar, modos de ser criança, de relacionar-se com o mundo a sua volta. O brincar faz a criança, a criança se faz criança brincando.

Alguns quilômetros distante da *Fazenda Velha*, está localizada a *Fazenda Santa Tereza*. E quantas formas de brincar, ou de relacionar-se com o mundo, de ser criança, ali encontro? Dos bichinhos – bem vivos – de estimação, o que se vê, na sequência, é quase uma avalanche de atividades que, mais uma vez, chega a me desestabilizar: são brincadeiras? Imitações? Onde se localizam as fronteiras entre o imaginário e o real? De qualquer modo, tudo indica que são atividades que fazem o cotidiano de cada criança entrevistada, que o permeiam e nele penetram.

Constrói o cardápio? L. afirma que gosta de brincar de restaurante, ele cria o cardápio, com a ajuda dos amigos e da mãe, que trabalhou em um restaurante. Pega cadernos que não usa mais e confecciona o cardápio do dia, dependendo do que os amiguinhos mais gostam:

> Eu brinco de restaurante, faço o cardápio.
>
> O que é brincar de restaurante? Como você brinca? (Pesquisadora)
>
> Eu construo o restaurante e faço comidinha com barro, areia, folhinhas. O cardápio de doce, bolo de chocolate, gelatina de morango. (L., 7 anos)

Do ponto de vista do adulto, os modos de ser que as crianças inventam podem significar maneiras de atribuir sentido ao mundo; ao tentarmos, porém, explicarmos a fantasia, a imaginação, não o conseguimos. Muitas vezes as crianças não respondem àquilo que foi questionado ou respondem outras coisas, de acordo com suas vivências. Quando pergunto por que aquela ação é brincar, percebo que não existe um porquê: as crianças criam naquele momento outras formas, dão soluções singulares. Ocorrem transformações... Num primeiro momento, quando perguntado sobre o motivo que o levava a gostar de brincar de comer maçã do amor, D. ficou em

silêncio, como se estivesse pensando. Ou estaria inventando uma resposta? Ao ser indagado se essa ação seria brincar, ele responde que é brincadeira de faz de conta:

> Brinco de comê maçã do amor, eu adoro comê doce.
> É brincar, comer maçã do amor e doce? (Pesquisadora)
> É doce, é só fazer de conta que tá brincando de comê maçã de amor, eu adoro. (D., 7 anos)

Algumas considerações:

> Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma [...] E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas [...] Quando ela faz caretas, dizem-lhe que basta o relógio bater as horas e a careta ficará para sempre. O que há de verdade nisso tudo, a criança sabe-o em seu esconderijo. Quem a descobrir pode fazê-la petrificar-se como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma na cortina, bani-la pelo resto da vida na pesada porta [...] Com seu engenho, a criança desencanta a sombria casa dos pais [...]. (Benjamin, 2002, p.108)

Ao construir-se, a criança desordena o mundo adulto. Desordena qualquer possibilidade de ser aprisionada pelo adulto. Como fantasma, confunde-se com o ambiente, mistura-se ao mobiliário; como porta, dá ao adulto mais uma chance de percebê-la (à criança) como potencialidade de compreender o mundo – e seu mundo de criança – sem recorrer a visões enrijecidas. Caso contrário, vira pedra.

Por entre as narrativas e falas das crianças participantes da pesquisa, aparecem seus animais de estimação, o lugar em que vivem, suas brincadeiras, seus modos de brincar. E as maneiras de estabelecer e ampliar relações com o mundo, tomando diferentes formas,

são construídas nesses espaços entre a vida cotidiana e o contexto escolar, nas brincadeiras, no brincar, no criar. Como diz Vygotsky (1999, p.327): "na própria criança existe a aspiração de criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real".

Assim, aproximei-me da criança, tentei captar seu olhar, pus-me à escuta sensível de suas palavras, de seus gestos, de parte de suas escolhas, buscando perceber seus modos de ver e de relacionar-se com o mundo, em especial o mundo do qual passam a fazer parte, que é a escola. Venho falando de experiências, de vivências, de brincar, de escola, de saber, de imaginar, de inventar, de criar, em um processo dinâmico de transformação. Processo – dinâmico – transformação: palavras redundantes, quando juntas, e cada uma delas, possibilidade de invenção. A criança, em suas falas, em seus jogos, em suas brincadeiras, enfim, nas diversas expressões do cotidiano, descobre e inventa mais e mais possibilidades de ser.

Entre os atos de "brincar" e "estudar", para além de uma visão de "ação dominante" ou de um "estágio de transição", as crianças acompanhadas por essa pesquisa revelam-se atores de suas ações e revelam-nos um estágio eivado de ações criativas, criadoras, em que imitar, imaginar e inventar são razões de ser criança, são maneiras de "existir enquanto criança".

Abrir a escuta para os relatos das crianças é como montar um quebra-cabeça. Elas dão o tom, mostram as peças, confeccionam, tecem, montam, e o quebra-cabeça vai ganhando traços e contornos inesperados e inusitados. O próprio objeto da pesquisa ganhou novos contornos, novos espaços foram visitados e fomos levados, fomos surpreendidos, pelas experiências sociais e culturais de um grupo de crianças.

Nesse sentido, procurando ser coerente com a proposta da pesquisa, abri-me à escuta, permiti-me surpreender, deixei-me levar pela voz, pela música e pelo ritmo daquelas experiências e vivências; tentei estabelecer relações e conexões com as marcas, com os desvios, com os movimentos e com as surpresas. Deparei-me com modos de ser criança, de tornar-se criança e modos de relacionar-se

com o mundo à sua volta, como possibilidade de intensas transformações, invenções, criações.

Ao finalizar a escrita da pesquisa pude sentir e perceber que, de cada palavra escrita, de cada sentido que se foi estabelecendo, de cada metáfora vivida, de cada escuta sentida, o que fica mesmo é a aventura de arriscar-se no abismo da invenção. O que fica é algo que não se pega, algo que não é um fim, algo que é a própria busca, uma busca de um "em-se-fazendo" no próprio caminho da busca, porque é sempre um novo começo.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II. Rua de mão única.* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus V. Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

RIBEIRO, S. A. *O brincar com experiência*: um estudo com crianças de primeira série de uma escola pública rural. 2007. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte em la infância.* México: Hispanicas, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.