

# Brincar no hospital: uma produção criativa na formação de alunos-educadores<sup>1</sup>

Daniela Aparecida Vendramini-Zanella

Universidade de Sorocaba, CNPq

Fernanda Coelho Liberali

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Resumo:** Este trabalho discute a atividade criativa em contextos de formação de alunos-educadores para atuarem em situações diversas. O estudo se fundamenta na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Leontiev, 1977; Vygotsky, 1930, 1934), que compreende que na e pela atividade o homem realiza o movimento transformador de si e da natureza humana. Para o estudo, é analisado um excerto destacado do corpus de pesquisa de doutoramento de Vendramini-Zanella (em andamento). O artigo assume, como metodologia, a pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2009), e discute o projeto de extensão Tempo de Aprender, da UNISO, vinculado ao Projeto Aprender Brincando, da PUC-SP. O evento analisado acontece no corredor de um hospital infantil como a proposta de possibilitar que, brincando, as crianças transcendam suas possibilidades imediatas. A análise focaliza aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos da performance desenvolvida pelas crianças, permitindo constatar que o aluno-educador e as crianças produziram criativamente, mesmo com todas as limitações que o contexto apresentava.

**Palavras-chave:** Atividade criativa; Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; formação de educadores; brincar.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender a ação criativa de um aluno-educador em formação, ao organizar atividades de brincar para crianças em tratamento em um hospital de câncer infantil. Para tanto, analisamos um recorte que integra o *corpus* de uma investigação de doutoramento de Vendramini-Zanella (tese em andamento) que é parte do banco de dados do Grupo de Pesquisa LACE<sup>2</sup> do LAEL (PUC-SP). O grupo LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar)

---

<sup>1</sup> Agradecemos à Professora Fernanda M. Cardoso pelas valiosas contribuições para o texto.

<sup>2</sup> Inscrito no CNPq em 2004.

focaliza principalmente a formação de alunos-educadores crítico-reflexivos, integrando duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali. Apresenta pesquisas de intervenção crítico-colaborativas, que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de educadores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares.

Os dados aqui analisados são referentes a uma pesquisa, em andamento<sup>3</sup>, que propõe parceria do Projeto Aprender Brincando (AB) do Programa de Extensão Universitária Ação Cidadã (PAC)<sup>4</sup>, vinculado ao LAEL da PUC-SP, com o projeto de extensão Tempo de Aprender<sup>5</sup>, da UNISO, como parte de um acordo entre a universidade e o Hospital Sarina Rolim Caracante. Esse é um hospital especializado em câncer infantil e atende crianças de diferentes idades, moradoras na cidade e região, as quais vêm muitas vezes ao hospital para tratamento e acompanhamento médico, sendo este, portanto, um ambiente bastante conhecido delas.

Durante as visitas ao hospital, as crianças normalmente têm que aguardar por atendimento médico e/ou resultados de exames. É nesse momento, emocionalmente tenso, que o projeto intervém, todas as manhãs, de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00, propondo brincadeiras e contação de histórias em um espaço de ensino-aprendizagem informal, cujo principal objetivo

---

<sup>3</sup> Resultados parciais deste trabalho foram apresentados no *Performing the World* (2010), em Nova Iorque, Estados Unidos.

<sup>4</sup> Liberali, F. C. Projeto de Extensão Universitária: Programa de Ação Cidadã. Documento não publicado. Fase 3. 2011- 2013.

<sup>5</sup> Sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Ms. Daniela Aparecida Vendramini-Zanella (UNISO - PPG LAEL), o projeto se desenvolve dentro do hospital do Grupo de Pesquisa e Assistência ao Câncer Infantil (GPACI), que atua no Hospital Sarina Rolim Caracante, em Sorocaba, SP.

é lhes possibilitar ir além das limitações impostas por suas condições atuais de vida.

Para a análise, destaca-se um excerto de uma sessão em que as crianças desenvolvem uma *performance*, tomando como base a atividade social 'brincar de ir à piscina e nadar'. O evento é estudado de acordo com o contexto enunciativo das atividades enfocadas e com os elementos constitutivos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vygotsky, 1930, 1933).

A questão proposta é entender criticamente a ação do aluno-educador em formação e suas possibilidades criativas no contexto em foco. Tais possibilidades poderão servir de base para a interpretação e/ou transformação de atividades que focalizem a formação de alunos-educadores para lidar com a transformação da vida dos participantes como sujeitos históricos com desejo de brincar, sonhar e viver para além das barreiras impostas por suas condições de existência.

É necessário salientar que a visão de transformação, nesta pesquisa, relaciona-se à proposta teórico-metodológica vygotskiana de base marxista (Leontiev, 1982). Assim, transformar-se não deve ser entendido como simples reações às condições de vida, mas como mediações por meio das quais, no decorrer do processo de desenvolvimento, os agentes se constituem e modificam as condições que materializam suas atividades.

Para a realização deste estudo, alguns conceitos teóricos centrais serão retomados: atividade, criatividade e *performance*. Além disso, o contexto do estudo, a descrição dos procedimentos de coleta e análise de dados serão apresentados, bem como será utilizada, como exemplificação do processo em desenvolvimento no projeto aqui discutido, a interpretação de um excerto de dados coletados em pesquisa para tese de doutorado, em andamento.

#### TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC), BRINCAR E CRIATIVIDADE NO APRENDER BRINCANDO: HISTÓRIAS INFANTIS EM TEMPO DE APRENDER

Segundo Liberali (2010b), a formação de educadores pode ser considerada como atividade criativa (Vygotsky, 1930, 1934; Leontiev, 1977), de produção intencional e compartilhada de

significados, para a transformação crítica de seus contextos e da sociedade. Nesse enquadre, alunos-educadores podem se engajar em maneiras colaborativas e criativas de agir, tornando o espaço de formação propício para o desenvolvimento de ferramentas para ação questionadora e desmistificadora (Liberali, 2010b).

Nessa concepção de formação de educadores, torna-se fundamental pensarmos as questões propostas pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) (Vygotsky, 1930, 1934; Leontiev, 1977), que compreende que os sujeitos, historicamente, se constituem e aos demais por meio de relações mediadas socialmente. Nessa ótica, os sujeitos são vistos como capazes de transformar as condições existentes e de criar cultura, ao se desenvolverem como indivíduos e como espécie (Holzman, 2009, p. 16).

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) foi elaborada a partir dos estudos de Vygotsky (1930) e Leontiev (1977), bem como de seus seguidores, particularmente Engeström (1999). As ideias marxistas exercem papel fundamental na compreensão da TASCH, sendo Marx (1818 - 1883) o precursor da noção de trabalho como atividade que possibilita ao homem dominar as forças naturais e humanizar a natureza. Trabalho, para Marx, é a atividade pela qual o homem cria a si mesmo; é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; ou seja, é a condição essencial da existência humana em que se constitui a relação sujeito-objeto. Nessa perspectiva, na e pela atividade, o homem tem o movimento transformador da natureza humana, que abrange as modificações em três aspectos: (a) nas formas de trabalho, (b) na organização prática da vida e (c) na própria percepção mediatizada do mundo (Konder, 1981/ 2009).

Cabe destacar que a importância de se compreender a atividade, neste estudo, dá-se pela visão do sujeito no mundo, agindo e fazendo história, em outras palavras, pensando na “*vida que se vive*” (Marx; Engels, 1845-46/ 2006, p.26). A atividade humana, nessa perspectiva, está intrinsecamente ligada a atos dirigidos a um objeto para transformá-lo, como resultado de um ideal ou fim, considerado como ponto de partida (Sánchez Vázquez, 2007). Como apresenta Vygotsky (1934/2001), essa forma de produção é possibilitada e possibilita o

desenvolvimento da liberdade humana, ou seja, a capacidade de imaginar e de planejar o futuro.

A proposta de atividade de formação crítica está, também, pautada no conceito de criatividade, o qual está ligado ao comportamento criador ou combinatório, que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações (Vygotsky, 1930/2009, p. 11-14). Assim, a criatividade é compreendida como uma parte dos processos mentais superiores que distinguem os seres humanos dos animais. Segundo Vygotsky (1930/2009, p. 12-13), atividade criativa refere-se à plasticidade humana, ou seja, à propriedade de se alterar e de conservar as marcas dessa alteração. Essa atividade criadora, pelo seu potencial gerador e transformador, possibilita ao sujeito enfrentar novas situações de forma inventiva, criando novos produtos para as quais necessita encontrar novas soluções. Nesse processo criador, a cada nova situação, os sujeitos criam. Já a atividade reprodutiva está ligada à conservação das experiências anteriores.

No caso específico em foco neste artigo, aluno-educador, crianças e pesquisadoras atuam frente a uma realidade incomum, pois, como apontado na introdução deste artigo, a atividade se desenvolve em um corredor de hospital, com crianças com câncer, aguardando resultados ou consultas, em uma situação extremamente tensa. Esse contexto difícil demanda de todos os participantes uma combinação de possibilidades de agir distintas, que os levem além do conhecido e imediato. Nesse sentido, torna criativa cada uma de suas ações, pois exige reconfigurações a partir de experiências vividas e/ou observadas que são recombinadas na criação do algo novo. Em outras palavras, exige o brincar com o novo.

O brincar (Vygotsky, 1933/1998) aparece no desenvolvimento humano como um tipo específico de atividade, que se associa a um grande número de outros conceitos, tais como: jogos, imaginação, fantasia, faz-de-conta, encenação, prazer e divertimento. Dentre as diferentes maneiras de se compreender o brincar, Holzman (2009) e Newman e Holzman (1993) consideram: o brincar livre, o brincar regrado, além da *performance* com *script* e a *performance* livre.

O brincar livre está associado à atividade de faz-de-conta e de fantasia da primeira infância (Holzman, 2009, p. 50); o brincar regrado é “brincar como jogos, as atividades mais estruturadas, explicitamente governadas por regras que se tornam onipresentes nos anos escolares e são a forma dominante de como adultos brincam” (Newman; Holzman, 1993/2002, p. 113; Holzman, 2009, p. 50). Já a *performance* com *script* e a *performance* improvisada são brincadeiras comuns na primeira infância, e formalizadas em versões profissionais na idade adulta (Holzman, 2009, p. 50). *Performance*, ou brincadeira teatral, proporciona a mesma liberdade que contorna o constrangimento de situações e ambientes da realidade, que Vygotsky identifica na brincadeira livre como regra-e-resultado. Em ambas as brincadeiras (livre e *performance*) “os jogadores são mais diretamente os produtores de suas atividades, em troca de gerar e coordenar os elementos perceptivo, cognitivo e emocional da brincadeira” (Holzman, 2009, p. 52<sup>6</sup>). Para esses autores, *performance* é uma imitação revolucionária que serve como antídoto histórico à superalienação e deve ser implementada para se criar uma história revolucionária (Newman; Holzman, 1993/2002, p. 196).

Vygotsky (1930/2009, p. 91) diz que “da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua realidade criadora”. Ao associar a noção do brincar à de atividade revolucionária, Holzman (1997) explica que as pessoas constroem “zonas proximais” – “o espaço entre quem são e quem estão se tornando (vir a ser), que lhes permite tornarem-se”. Atividade revolucionária é tomada neste estudo por sua característica de transformação “do estado de coisas existentes, isto é, a mudança da totalidade do que há” (Newman; Holzman, 1993/2002, p. 25). Um trabalho de intervenção na perspectiva vygotskiana, qualquer que seja o contexto em que se atue, prevê um “mudar

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. No original: “*the players are more directly the producers of their activity in charge of generating and coordinating the perceptual, cognitive and emotional elements of the play*”.

totalidades” e não um “mudar particulares” (Newman; Holzman, 1993/2002, p. 55). A intervenção comentada neste estudo procura ser atividade revolucionária, ou “atividade humana (histórica) ordinária, cotidiana, de cada hora” em (“cenários” históricos) da existência humana” de crianças doentes que se encontram em um hospital, ouvindo histórias e brincando com alunos-educadores em formação pré-serviço, tendo a brincadeira como instrumento-e-resultado. Neste enquadre, a ZPD<sup>7</sup>, então, é considerada a “distância” entre ser e tornar-se, sempre emergente e em constante mudança. Na construção de ZPDs, os sujeitos fazem coisas que ainda não dominam; vão além de si mesmos (Holzman, 1997, p. 73).

Com base nessas discussões, entende-se o brincar/*performance* como instrumento-e-resultado para desenvolvimento. Segundo Newman e Holzman (1993/2002, p. 61) instrumento-e-resultado “é aquele instrumento especialmente criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar,” e é “paradigmaticamente *pré-requisito* e *produto* porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos preexistentes, socialmente determinados e manufaturados...” [ênfase dos autores]. A *performance*, nessa abordagem, portanto, permite à criança ser aquilo que ela ainda não é (Holzman, 1997, p. 73). Em outras palavras, esses espaços entre quem são e quem estão se tornando (*vir a ser*) envolvem a contínua criação de ZPDs.

## O CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido como parte de uma pesquisa *crítica de colaboração*, em que investigamos nossas próprias práticas na atividade de formação de educadores pré-serviço. Segundo Magalhães (2009, p. 65), este paradigma “tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa”.

---

<sup>7</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1930).

Na perspectiva dessa opção metodológica, é esperado que os participantes percebam suas transformações atuando em conjunto com a pesquisadora, uma vez que os diversos sistemas de atividades – a saber: os projetos de pesquisa (ligando teoria e prática na sala de aula) e de extensão (com trabalhos sociais, colocando em prática questões da sala de aula) – são utilizados para questionamentos e produções colaborativas em relação aos objetivos propostos e às necessidades dos contextos específicos (Magalhães, 2009, p. 63). No caso desta pesquisa, a negociação de significados em produção de conhecimento se dá nas reuniões de formação e orientação.

A atividade de formação, que ocorre na universidade nas reuniões de formação e orientação de trabalho de finalização de curso, tem como objeto a atividade de brincar que, por sua vez, ocorre nos locais onde se desenrola o plano de ação do Tempo de Aprender (hospital), projeto que se realiza em contextos marginalizados. Esse é um hospital de câncer infantil do grupo GPACI da cidade de Sorocaba que, graças a um convênio com a UNISO, permite-nos brincar com as crianças em tratamento e contar histórias para elas. Como mencionado anteriormente, esse projeto de extensão da Universidade de Sorocaba tem parceria com o Grupo LACE, nos moldes do Programa de Ação Cidadã (PAC) no subprojeto “Aprender Brincando”. Trata-se de um trabalho de intervenção crítico-colaborativa, que parte de necessidades específicas e circunscritas aos contextos, com vistas ao desenvolvimento de crianças em hospitais. Envolve reflexão crítica dos alunos-educadores em formação sobre atividades de brincadeiras imaginárias, de criações de ambientes que propiciem desenvolvimento e do despertar ao mundo fantástico da leitura com a contação de história. O objetivo final da atividade de formação é permitir um rompimento com práticas a-sociais, a-políticas e a-históricas, isto é, com o individualismo (Liberali, 2010a).

As propostas de ‘brincar’ para o trabalho junto às crianças são elaboradas semanalmente na biblioteca da universidade, em reuniões com a formadora Vendramini-Zanella, que é

educadora<sup>8</sup> da instituição e ministra aulas no curso de Letras. Essas reuniões têm duração de uma hora e quinze minutos e são abertas a alunos-educadores da universidade e a voluntários do hospital. Assim, como participantes da reunião têm-se, além da formadora, alunos-educadores em formação pré-serviço que cursam Letras e Pedagogia, bolsistas do programa de extensão universitária e alguns voluntários, que, infelizmente, apresentam frequência e engajamento irregulares com relação à proposta.

Nas reuniões de formação do projeto Tempo de Aprender, define-se a *performance* / brincadeira a partir de nossas hipóteses acerca dos sonhos e desejos que possivelmente essas crianças teriam. Essas brincadeiras esboçam o esforço de trazer ao hospital uma situação imaginária desejada pela criança; entretanto, são definidas pelos alunos-educadores, que utilizam, como critério de escolha, o potencial gerador de fantasia e de experiência agradável às crianças que uma brincadeira pode representar.

Deve-se lembrar que outro critério na seleção das brincadeiras está ligado ao contexto particular em que se insere este projeto: o hospital e suas prescrições. Então, de acordo com regras estabelecidas pelo próprio hospital, não se deve oferecer nenhum alimento às crianças, com especial restrição para doces. Deve-se tomar cuidado com a higiene de qualquer brinquedo exposto e, principalmente, com aqueles que as crianças possam levar à boca. O aluno-educador em formação que participa deste projeto passou, primeiramente, por uma sessão de esclarecimento sobre as regras do hospital, e, sempre que surge um voluntário novo, o aluno-educador em formação, bolsista do programa, aborda, já com bastante autonomia, diversas informações no intuito de cooperar na formação do voluntário e passar adiante as informações que já conhece tão bem: comenta a rotina das crianças, o que deve ser evitado e os porquês, como se comportar em relação aos pais e parentes, entre outras coisas.

A partir da definição da atividade, selecionam-se os materiais para o trabalho com temas específicos (dos sonhos e

---

<sup>8</sup> Doutoranda em LAEL, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Liberali.

brincadeiras), como a história a ser lida. A história infantil, por sua vez, precisa ser um convite ao mundo imaginário, e espera-se que, ao ouvi-las, as crianças sintam vontade de brincar com base na vivência da personagem. O enfoque é sempre na brincadeira e nas *performances* ligadas às histórias contadas.

#### OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O excerto aqui estudado advém de uma sessão de brincar no hospital. Este excerto é parte de um *corpus* amplo que é a base da pesquisa para tese de doutoramento de Vendramini-Zanella. No trecho inicial do episódio transcrito, a cena se desenvolve no corredor da instituição. O foco da videogravação no momento da leitura da história está direcionado para o rosto do aluno-educador e, quando brincam e performatizam o 'nadar', as crianças são filmadas também. Em meio a 'idas e vindas' da filmagem, percebe-se pela transcrição, que aluno-educador está sempre procurando passar às crianças informações sobre a atividade, que está centrada na brincadeira de 'nadar', motivada pela fantasia que a leitura do livro *No Imenso Mar Azul*, de Ana Maria Machado, propicia. No discurso da negociação estabelecida pelo aluno-educador com as crianças, a fim de que elas experimentem a sensação de nadar, estão os conflitos entre curtir o momento, tentar acompanhar e decifrar o que o aluno-educador está falando e a preocupação de 'acertar', por parte das crianças e do próprio aluno-educador.

Para a análise do excerto são focalizados aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos. Das questões enunciativas, são discutidos o lugar, o momento físico e social de produção da interação. O papel social dos interlocutores, o objetivo da interação e o conteúdo temático também permitem entender a ação criadora em desenvolvimento. Em relação às características discursivas, analisou-se a organização e a articulação do texto oral das interações entre aluno-educador e crianças. Especificamente, com relação à forma como o texto se organiza, buscou-se constatar se houve ou não desenvolvimento e se o enunciado foi ou não pertinente. Essas dimensões - desenvolvimento e pertinência (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 69) -

podem ser apresentadas numa sequência forte<sup>9</sup> em contexto de coprodução<sup>10</sup> na escola. O desenvolvimento remete ao “avançar e progredir, coletivamente, a análise, bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas” (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 69). Já, o não-desenvolvimento é a situação de inércia da sequência, quando há o bloqueio do raciocínio do grupo. Quanto à dimensão pertinência<sup>11</sup>, esta permite verificar se o tema proposto foi seguido ou desviado, comprometendo a progressão (ou não) do discurso.

A análise desses aspectos permite compreender a sequência de ações adotadas pelo aluno-educador, recuperadas na tentativa de demonstrar novas possibilidades de se considerar no contexto. Além disso, como parte da análise da materialidade, as escolhas lexicais e as marcas não verbais são recuperadas como forma de se perceber como o aluno-educador e as crianças entram em contato na formação do objeto criativo – a brincadeira.

#### O TRABALHO COM AS CRIANÇAS COMO UMA AÇÃO CRIATIVA

No excerto em discussão, os valores se atrelam às questões da brincadeira possibilitadora do mundo imaginário, num enquadre de aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento (Newman; Holzman, 1993/2002). A atividade proposta permite, numa perspectiva vygotskiana, *ir além de si* (Holzman, 1997), na atividade revolucionária. A ideia guia<sup>12</sup> “quem podemos ser?” relaciona-se

---

<sup>9</sup> As autoras denominam “sequência forte” a sequência da discussão com desenvolvimento pertinente de nível cognitivo mais alto, que pode apresentar diversas categorias, como compor relações, generalizar, problematizar, reestruturar (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 70).

<sup>10</sup> Segundo as autoras, ambas as dimensões têm relação com a exigência de se considerar, na discussão, como o conhecimento se constrói pela concatenação dos argumentos por meio de um pensamento coletivo que passa de um indivíduo para o outro (Pontecorvo *et al.*, 2005, p. 69).

<sup>11</sup> Os desvios podem também se caracterizar no plano do desenvolvimento, mas não serem, em absoluto, pertinentes (*op. cit.*, 2005, p. 6).

<sup>12</sup> Toma-se como base a proposta de estudo e ensino com atividade social para aulas de língua estrangeira, de Liberali (2009), adaptada para a circunstância específica do espaço de ensino-aprendizagem informal criado no corredor do

com a importância de se resgatar a autoestima dessas crianças, muitas vezes abaladas e emocionalmente despreparadas para lidar com novas situações, como a falta de cabelo enquanto em tratamento, por exemplo.

O trabalho com crianças no hospital sofre dificuldades e restrições, pois, por estarem doentes e, muitas vezes, por excesso de zelo de seus familiares, essas crianças acabam poupadas de vivenciar algumas situações que fazem parte do mundo infantil. E é neste entrave que se assume o motivo: possibilitar o mundo imaginário às crianças para que estas transcendam suas possibilidades imediatas por meio da *performance*.

No evento em que se produziram os dados analisados neste artigo, há sete crianças na roda de contação de história com o aluno-educador em formação. Já no momento da brincadeira de nadar, somente três crianças participam enquanto as outras preferem assistir.

No trabalho com a Atividade Social 'brincar de ir à piscina e nadar' elegeu-se a leitura de *No Imenso Mar Azul*, de Ana Maria Machado, por ter ilustrações de um menino mergulhando no oceano. Esse livro narra a história de um menino que vai à praia, entra no mar e encontra um peixe. O peixe vive cercado de ameaças e deve tomar cuidado com a poluição e com os pescadores. No início, o peixe teme o menino, mas logo percebe que o pequeno ser humano respeita o meio ambiente e não oferece perigo a ele.

O excerto analisado teve como principal interlocutor Felipe<sup>13</sup>, aluno-educador em formação, brincando de nadar com as crianças. Felipe, já bem conhecido pelas crianças, é considerado um "tio" que conta história e brinca todas as

---

hospital. Segundo a autora, ideia guia ou questão guia é o princípio ou os valores identificados como importantes para um determinado contexto, trabalhados no Projeto Pedagógico desde o planejamento. Entretanto, esses valores não podem ser tratados como temas a serem ensinados, pois como postula Vygotsky (1934/2001), moral não se ensina.

<sup>13</sup> Agradecemos ao aluno-educador do curso de Letras da Uniso, Felipe Augusto dos Santos, que autorizou publicação de suas ações e de seus relatos neste projeto, e ao Hospital do GPACI, pela possibilidade desta pesquisa se concretizar.

manhãs na ala de espera do hospital enquanto aguardam ser chamadas por médicos ou pela psicóloga. Nesse dia, o cenário, que ilustra um campo verde com um lago bem azul, estava montado atrás do aluno-educador. As crianças estavam sentadas no tapete, e Felipe à frente, contando a história. Naquele instante, as crianças parecem esquecer um pouco seus problemas e deixam de lado suas árduas realidades ao se ajeitarem uma ao lado da outra como se estivessem sendo transportadas para outro mundo, o fantasioso, da história infantil e da brincadeira imaginária.

O aluno-educador exerce o papel de orientar a brincadeira. Felipe iniciou a proposta pedindo a todos que fechassem os olhos e imaginassem sua descrição, utilizando expressões como: “um mar, bem azul, com muita água, águas como de nosso cenário onde tem a menininha. Água bem azul. E vocês irão mergulhar... Imaginem... vocês nadando...”. Com essa introdução, o aluno-educador prestou sua contribuição à imaginação e preparou o palco para a próxima etapa que seria a fantasia na execução do brincar performático. Com essa proposta, o aluno-educador estabeleceu, como aponta Pontecorvo *et al.* (2005), as bases para o desenvolvimento discursivo de sua interação com as crianças, na produção de um texto oral coeso permitindo uma entrada no mundo imaginário da história como base para a posterior brincadeira de nadar.

Como parte pertinente de sua sequência oral, após introduzir e descrever o mundo imaginário, Felipe contou a história. Enquanto lia, para auxiliar no desenvolvimento da sequência da interação, tecia comentários, como “por que você não pega o peixe para colocar num aquário?” “Não, o maior aquário que ele pode ter é este mar e eu posso vir visitar ...” “O peixe-palhaço também sente e não gosta de ficar preso ali...”, que adicionavam informações auxiliares na compreensão da brincadeira e mantinham a pertinência das contribuições. Durante a leitura do livro *No Imenso Mar Azul*, as crianças permaneciam quietas e observavam a tudo atentamente. Sentadas lado a lado, acompanhavam com os olhos os movimentos e gestos usados pelo aluno-educador para causar impacto, a cada nova cena da história.

Para desenvolver o plano discursivo de sua interação com as crianças, após ler a história, Felipe convidou-as a fazerem de conta que estavam nadando, como se pode perceber pela leitura do excerto abaixo:

21- F: Vamos nadar? Será que vocês podem nadar?  
(observa reação) (levanta-se e afirma)

22- F: Claro que podem, vamos lá. (gritinhos de alegria das crianças)

23- F: Quer ver?... Vamos ficar todo mundo em pé. Vamos imaginar que este tapete é a nossa piscina.

24- F: Darei um pedaço de água para cada um. (distribui folhas de celofane azul)

25- F: Como você faz para nadar? Pega na água! Cada um pega sua água, vai (apontando o celofane).

26- F: Nada, Mário, nada! Como que você nada? (Felipe fica ao lado dando comandos)

27- F: Vá, Sharon. Deita aí, Sharon, vamos, Sharon, bata seus braços. (a menina Sharon fica deitada de bruços tentando compreender o comando de Felipe)

28- F: Como é seu nome mesmo?

29- C: Carla.

30- F: Deita aí, Carla, na sua água e bate os braços e pernas, vai (Felipe diz à menina mais velha e experiente que demonstra saber o que é nadar, mas ainda está em pé) (apontando para a menina, orienta o menininho que se encontra perdido)

31- F: Vá lá, Mário, oh, como que ela vai fazer ... oh! Nada, Mário, nada (com voz incentivadora). Bate o pé, bate o pé.... bate o pé e bate a mão também assim (o menino permanece observando e reproduzindo o que a menina maior faz).

De repente, estranhamente, o menino bate uma mão na boca, mantém-se batendo um pé no chão, em pé, e uma das mãos bate na boca imitando índio, o que demonstra que não entendeu muito bem a proposta.

32- F: Não, assim não, bate a mão assim oh, (a menina maior gesticula para ele ver, então ela pega os bracinhos dele e vira-o de costas para ela e ensina o movimento)

- 33- F: Nada! os dois juntos, nada! Ajude ele a nadar, vai.  
(Felipe assobia querendo remeter algum som de movimento)
- 34- F: Vai, Sharon, nada. Bate a perna, nade cachorrinho  
(então Sharon começa a bater perninha)
- 35- F: Sabe nadar cahorrinho?
- 36- F: É assim oh, ai, ai, nada. (Felipe se movimenta, pula e bate os braços)

No excerto em foco, crianças e aluno-educador iniciam nova sequência para o desenvolvimento da proposta. A partir da leitura da história e da imaginação do contexto, como forma de avançar o objeto em criação, o aluno-educador propõe às crianças que brinquem com o papel celofane como se fosse a água da piscina onde iriam nadar. O celofane entra no contexto, como instrumento, que mantém a pertinência com a proposta de desenvolver, pelo brincar, a atividade de nadar.

No turno 24 do excerto, portanto, o brincar foi introduzido pela oferta do instrumento mediador: folhas de celofane azuis. Após a entrega dessas folhas às crianças, Felipe orientou que aquilo representava a água e que elas poderiam se deitar nela e brincar à vontade. Por várias vezes, o uso de metáfora foi recorrente. Assim, Felipe, no turno 24, ao dizer “darei um pedaço de água para cada um” e “pega na água! Cada um pega sua água”, materializa, pelo mecanismo lexical, figurativamente, aspectos da brincadeira ligados à fantasia. Com esse instrumento, as crianças tiveram possibilidade de se imaginar na água e, assim, conseguiram deixar fluir sua fantasia. As crianças iniciaram movimentos que simulavam estar na água. Uma menina simplesmente se deitou de bruços e permaneceu relaxando e imaginando. As ações escolhidas pelos participantes compõem, de forma pertinente, a proposta de brincadeira uma vez que estão agindo como se estivessem em uma piscina, curtindo o sol e a água.

As crianças não teciam comentários, porém suas atitudes e seus olhares “falavam e respondiam” as falas do aluno-educador, mantendo o desenvolvimento discursivo da interação com foco na brincadeira de nadar. Outros elementos não verbais puderam auxiliar a ação de Felipe: em F 25, a gestualidade

(apontando o celofane) e o movimento de aproximação e distanciamento, que sinaliza Felipe fantasiando e fazendo de conta que o papel é água. Além disso, tem-se: F 27 (a menina Sharon fica deitada de bruços tentando compreender o comando de Felipe), como expressão de desafio e dúvida; F 30 (orienta o menininho que se encontra perdido com expressão de descrença), suscitando insegurança e medo de errar; F 32 (a menina maior gesticula para o menino ver, então ela pega os bracinhos dele e vira-o de costas para ela e ensina o movimento), utilizando a gesticulação como exemplo e molde a ser seguido; F 33 (Felipe assobia querendo remeter algum som de movimento), utilizando-se do som para fantasiar e fazer de conta que aquele som é da água.

Nesses vários aspectos, fica clara a tentativa de Felipe de construir o universo do brincar, procurando caracterizá-lo por meio de gestos, movimentos, expressões faciais, sons. Tais elementos da materialidade permitem manter o foco na brincadeira, o que efetivamente ocorre, pois aproxima as crianças da possibilidade de ir além daquele espaço que se coloca como um corredor frio de hospital onde aguardam resultados ou consultas, para criar o universo do brincar na água ou à beira da piscina. Além disso, nessa materialidade, crianças e aluno-educador percebem suas angústias, medos, apreensões, possibilidades, suporte.

Revelou-se no trecho 21-25 a empolgação das crianças. De um lado observou-se a alegria que a brincadeira pode proporcionar e, por outro, as limitações dos participantes e do contexto. Felipe viu sua brincadeira confundida pelo menino que demonstrava não saber nadar. Esse menino, provavelmente, não sabia como agir, talvez por nunca ter ido à piscina ou à praia, e ficou parado com seu papel azul na mão. Sua atitude não contribuiu para a progressão discursiva da brincadeira, pois criou uma inércia em relação à interação em curso. Para manter o desenvolvimento da brincadeira, base para a interação em curso, Felipe tentou explicar a Mário como deveria “nadar”. Felipe procurou subverter a inércia (Pontecorvo *et al.*, 2005), não aceitando a falta de participação da criança e investindo em suas possibilidades. Para isso, o aluno-educador atuou

discursivamente no desenvolvimento pertinente da brincadeira, por meio de alguns recursos como, por exemplo, a própria demonstração, o incentivo por meio do imperativo, conclamando a ação; a questão como forma de pedido de demonstração (26 - F: Nada, Mário, nada! Como que você nada?); e com apelo ao exemplo de outra criança (31- F: Vá lá, Mário, oh, como que ela vai fazer ... oh!).

Nesse momento de tensão, não previsto por Felipe, um conflito instaurou-se: comandar a brincadeira narrando um mundo fantasioso de brincar na água que levaria as crianças à *performance* livre, sem *script*, ou dar explicações e orientações sobre como nadar sob o olhar aflito de uma criança, pedindo ajuda. No momento do conflito, Felipe lançou mão da ajuda da colega Carla e, como um “verdadeiro” professor de natação, passou a instruir Mário sobre como agir para nadar apropriadamente.

Quando o menino bateu a mão na boca imitando índio, em uma clara demonstração de não compreensão da brincadeira e em um movimento interacional de não pertinência, Felipe assumiu o papel de professor de natação. Criativamente resgatou suas experiências com esse personagem e procurou lançar mão dos recursos que possui para garantir a participação e colaboração de todos e para manter o desenvolvimento da interação. Para fazer isso, o aluno-educador, no turno 31, apresentou o exemplo da menina Carla nadando, referindo-se a ela com o uso do advérbio de modo “*assim*”. No decorrer do turno 32, houve correção da ação de Mário, marcada também pela expressão “*assim*”. O “*assim*” marcou a atividade que se queria ver realizada e permitiu a compreensão do padrão de certo ou errado para as crianças, criando no imaginário uma proposta quase real do que deve ser feito.

Na negociação entre fantasiar o nadar e exercer o movimento devidamente, o mecanismo de coesão se materializa pela forma verbal no modo imperativo frequentemente utilizado pelo aluno-educador ao dar comandos às crianças sobre como proceder na natação. Assim, em: Felipe 25 - *pega*; Felipe 26 - *nada*; Felipe 27 - *vá*; Felipe 30 - *deita*; Felipe 31 - *vá, nada* e *bate*; Felipe 32 - *bate*; Felipe 33 - *nada, ajude*; Felipe 34 - *vai, bate*; e

Felipe 36 – *nada*, o uso do imperativo, reiteradas vezes, pelo aluno-educador denota sua postura controladora.

Contudo, é importante considerar que Felipe não está controlando o processo de brincar em si. Em outro sentido, está inserido na brincadeira, assumindo seu papel de um instrutor de natação profundamente controlador, dando comandos pertinentes a esse papel. O envolvimento na situação imaginária é tamanho que as crianças e aluno-educador seguem as regras como se estivessem em uma piscina e lançam mão de formas criativas de agir no contexto de seus papéis. No caso, mesmo com as dificuldades encontradas e com as interpretações questionáveis sobre os papéis e ações apropriadas ao contexto de uma instrução de natação, é possível compreender que todos se envolvem profundamente no brincar e na tentativa de ir além de quem são, de onde estão, do que conseguem realizar.

Ao lançar mão da história para introduzir a brincadeira de nadar, Felipe criou bases para o mundo imaginário, para a *performance*. Aquilo que, a princípio, poderia ter sido uma brincadeira livre, assumiu um novo contorno, quando Felipe percebeu que um dos meninos não tinha conhecimento prévio sobre como participar da atividade de nadar. A experiência do aluno-educador com aulas de natação e com instruções em contextos de formação levaram a uma mudança no caráter da brincadeira e passou a encenar uma atividade prioritariamente regida por regras. Para nadar e para poder viver a experiência de nadar, Mário precisaria de algum repertório. Comandando um modo de nadar e entrando no papel de professor de natação, Felipe assume novo papel e, criativamente, pede a colaboração de outra criança para viver com os dois a experiência de ensinar a nadar. Mário, que a princípio ficou imobilizado sem saber como brincar ou de que brincar, entra no jogo e passa, junto com Carla, a viver o papel de aprendiz, num movimento de *tornar-se*. No frio corredor do hospital, sem que uma gota d'água fosse vista, instaura-se uma aula de natação.

No momento da crise, tanto crianças como o aluno-educador tiveram que encontrar novos modos de ser. Felipe passou a professor de natação, Carla tornou-se uma instrutora colega, e Mário, um aluno de natação vivendo os momentos de

dificuldade inicial ao entrar na água. A crise na atividade gerou base para que todos pudessem realizar criativamente seus papéis e pudessem ir além de si mesmos.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de compreender o produto da ação do aluno-educador a partir da proposta planejada na formação sobre o brincar, este trabalho se propôs a analisar um recorte do *corpus* de uma pesquisa em andamento no grupo LACE. Uma questão que permaneceu central na análise foi a ação do aluno-educador e das crianças na atividade criativa e no brincar. A investigação aponta o caráter fundamental da criatividade em constituir o brincar e as possibilidades de ser dos participantes.

No contexto em foco, com o movimento discursivo de tentativa de manter a pertinência e o desenvolvimento por meio de expressões verbais e visuais, os participantes puderam atuar além do que sabiam para lidar com as tensões e dificuldades de suas condições e realizar um movimento de ZPD coletivo em que todos se desenvolveram na atividade e criaram algo novo. Mais ainda, embora tenha assumido uma postura controladora para ensinar a nadar, o que vai no sentido contrário à proposta de formação do Projeto Aprender Brincando: Histórias Infantis em Tempo de Aprender, o aluno-educador viveu o papel como uma *performance* e brincou. A dúvida não impossibilitou o brincar, mas deu novos rumos para seu desenvolvimento. Considerando-se o contexto de intervenção (hospital) e as limitações que as crianças têm em suas vidas, o aluno-educador inovou e criou, junto com as crianças.

Por fim, com base nessa análise, podemos compreender e/ou transformar atividades que focalizam a formação do aluno-educador, para lidar com a transformação da vida dos participantes como sujeitos históricos com possibilidade de brincar, sonhar e viver para além das barreiras impostas por suas condições de existência. Reconhecemos a *performance* na atividade proposta, como revolucionária e criadora de ZPDs, uma vez que possibilita às crianças, ao aluno-educador e às

pesquisadoras, *ir além de nós* (Holzman, 1997), num processo de aprendizagem–conduzindo–desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and individual and social transformation. In: \_\_\_\_; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (Ed). *Perspective on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at Work and Play*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2009.

\_\_\_\_. *Schools for growth: radical alternatives to current education models*. United Kingdom: Lawrence Erlbaum, 1997.

KONDER, L. *O que é dialética?* [1981]. 9ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

\_\_\_\_. [1982] Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3.ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 425-470.

LIBERALI, F. C. Projeto de Extensão Universitária: Programa de Ação Cidadã. Documento não publicado. Fase 3. 2010a.

\_\_\_\_. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Org). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b. p. 71-91 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 4).

\_\_\_\_. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

MACHADO, A. M. *No imenso mar azul*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. [1845-46]. *A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C.

(Org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende*. Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. O que é práxis? In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 219-237.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. [1933]. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. [1930]. *Imaginação e criação na infância*. Ana Luiza Smolka comenta. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

Recebido em 08 de novembro de 2010 e  
aceito em 18 de abril de 2011.

**Title:** *Playing in the hospital: a creative production in pre-service teacher education*

**Abstract:** *This paper discusses creative activity in pre-service teacher education to deal with different contexts. The study is based on the Social-historical-cultural Activity Theory (Leontiev, 1977; Vygotsky, 1930, 1934), which states that the auto transforming movement of human nature is reached by man through activity. The chosen data are an excerpt from an ongoing research, as part of Vendramini-Zanella's doctoral dissertation. The paper adopts, as methodology, critical collaboration research (PCCol in Portuguese) (Magalhães, 2009), and discusses Uniso's Time for Learning Project, integrated to the Play and Learn Project by PUC-SP. The analyzed (video recorded) event takes place in an infant hospital hall as an attempt to make it possible for the children to go beyond their real possibilities through playing. The analysis focuses on discursive-enunciative-linguistic aspects of a performance developed by the children, and it allows us to confirm that both the teacher and the children produced creatively, despite all the context limitations.*

**Key-words:** *Creative activity; Social-Historical-Cultural Activity Theory; teaching education; play.*



