

MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por Maria
Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
e aprovada pela Comissão Julgadora em

10.08.94

Data: 10.08.94

Assinatura: An. R. Góes.

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR: MODOS DE ABORDAGEM DO
REAL E DO IMAGINÁRIO NO TRABALHO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994

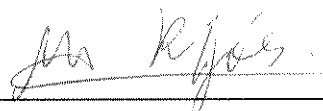
541115

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da profa. dra. Maria Cecília Rafael de Góes. ✚

Comissão Julgadora:



Ana Lívia G. de Faria



(Orientador)

Para
Lila e Gui, como um pedido de desculpa
pelo tempo em que eu deixei de brincar,
para escrever sobre o brincar.

Biso, pelo pacto.

Agradecimentos:

Maria Cecília Rafael de Góes, com meu respeito pela capacidade de ensinar além da dimensão teórica, as dimensões ética e humana, em suas melhores qualidades histórico-culturais;

Adriana Lech Cantuária, por ser "o outro", no meu desenvolvimento proximal;

Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, Isabel Cristina Dib Bariani e Luciana M. Castrillon Andreazzi, por serem mestres na disponibilidade;

Carmen M. Pinto de Moura`Cajueiro, Beatriz C. C. Balau da Rocha, Marcelo da Rocha Pinto de Moura e Ronaldo Librandi da Rocha, pelo apoio logístico e afetivo, sempre;

"Escola de Educação Infantil Casa da Gente", espaço primário da constatação da ignorância sobre o desenvolvimento infantil;

Maria Odete Lins Paes Cruz e Márcia R. F. M. Della Volpe, pela constante abertura deste espaço, incondicional e profundamente afetiva;

Roberto e Maria, José Roberto; e Marcelo, Gustavo, Fabiana, Rafael, Carolina, Juliana, Felipe, com imenso carinho, pelos ensinamentos tão diversos e tão fundamentais.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema central de interesse a teoria do jogo proposta por L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. Apóia-se, para o estudo da atividade lúdica, nos conceitos de mediação social e pedagógica e em um estudo de campo, realizado com uma turma de pré-primário da Rede Municipal de Campinas, em 1992.

O objetivo deste estudo de campo centrou-se em analisar as condições histórico-culturais, organizadas no contexto educacional observado, particularmente com intuito de estabelecer relações destas condições com o que a teoria aponta como declínio do jogo de papéis e desenvolvimento do jogo de regras. Neste trabalho, destacou-se mais especificamente o papel assumido pela professora nas situações em que as crianças estavam envolvidas em atividades lúdicas das duas modalidades. O material empírico constitui-se por vídeo-gravações de episódios interativos, que foram transcritos e analisados qualitativamente, focalizando as formas como se organizaram o jogo de papéis e o jogo de regras.

Posteriormente, estas análises serviram como material de discussões, retomando algumas teses da teoria sócio-histórica do jogo, procurando apontar para a importância de ampliação e reformulação de alguns aspectos teóricos, necessários para a compreensão da atividade lúdica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I:	
O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO SÓCIO- HISTÓRICA	12
<i>A MEDIAÇÃO SOCIAL</i>	16
<i>A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA</i>	25
CAPÍTULO II:	
A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE A ATIVIDADE LÚDICA	36
<i>O BRINCAR E SUA ORIGEM CULTURAL</i>	41
<i>O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO</i>	48
<i>CARACTERÍSTICAS DA ATIVIDADE LÚDICA</i>	52
<i>O JOGO DE PAPÉIS E O JOGO DE REGRAS</i>	70
CAPÍTULO III:	
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CAMPO	80
<i>A INSTITUIÇÃO PRÉ-ESCOLAR</i>	80

<i>A TURMA DO PRÉ-PRIMÁRIO</i>	82
<i>O COTIDIANO DA SALA OBSERVADA</i>	84
<i>PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</i>	87
CAPÍTULO IV:	
O BRINCAR NO COTIDIANO DE UMA SALA DE PRÉ-ESCOLA	91
<i>JOGO DE BOLA, DOMINÓ, OVO CHOCO...</i>	92
<i>CASINHA, REPÓRTER, CAMPANHA DE VACINAÇÃO...</i>	107
CAPÍTULO V:	
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO JOGO DE PAPÉIS E DO JOGO DE REGRAS	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
EXAMINANDO A TEORIA A PARTIR DOS DADOS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174

INTRODUÇÃO

Originado no interior de meu trabalho como psicóloga em pré-escolas, e como supervisora de alunos-estagiários em creches e pré-escolas públicas, esta dissertação enraíza-se em duas esferas de interesse bastante abrangentes: a educação pré-escolar e seus compromissos junto à infância, e a atividade lúdica. São esferas que, inevitavelmente, se entrecruzam, sendo bastante difícil definir uma, sem abordar a outra. Ao mesmo tempo, as questões que serão abordadas aqui não se configuram de maneira a-histórica: apóiam-se em aspectos (ou pelo menos em parte das questões que vem sendo enfatizadas como importantes para compreender, rever e/ou redimensionar estas esferas) já formulados.

As instituições de educação pré-escolar constituem-se num cenário pleno de questões abertas. Exigem continuamente respostas que precisam ser construídas, que dêem conta de um espectro bastante amplo de conhecimentos necessários. Participar delas tem o impacto de imersão num terreno bastante fértil de inquietações, dúvidas, e que aponta, muitas vezes, para o saber não disponível.

Em grande medida, esta fertilidade se origina das próprias características deste segmento educacional, que se encontra sob pressão permanente de diversas fontes de influência com as quais, de maneira inevitável, a pré-escola tem que conviver, e às quais, em graus variados e em momentos históricos diversos, procura atender. De maneira mais ou menos explícita, organizada e/ou sistematizada, traçam

diretrizes, preconizam funções e exercem seu poder sobre esta instituição, instâncias tão diversas quanto: a família, a sociedade, em sentido geral e através de seus segmentos mais específicos e/ou movimentos organizados, as políticas públicas educacionais, a Escola de Primeiro Grau, a ciência psicológica, as ciências sociais, e instâncias e instrumentos governamentais de que decorrem medidas técnico-administrativas; segmentos diversos, com interesses também diversos, muitas vezes contraditórios, antagônicos e/ou complementares.

Decorre deste jogo de forças a própria construção da pré-escola. É fato sabido que a educação pré-escolar, definida genericamente, vem passando por alterações importantes, re-orientando de forma constante seu papel e suas funções. Este percurso tem sido apontado e discutido de forma detalhada por vários autores, e em várias publicações, dentre os quais podemos destacar⁽¹⁾: Souza, 1984, Abramovay e Kramer, 1985, Assis, 1985 e 1986, Campos, 1985 e 1988, Oliveira e Ferreira, 1986, Chamboredon, e Prévot, 1986, Cadernos Cedes, 1985, Idéias, 1988, Kramer, 1979, 1986 e 1989, Kramer e Souza, 1987, Kuhlmann Junior, 1991, Ferrari, 1988, Kramer et al, 1988, França, 1990, Haddad, 1991, Kishimoto, 1985 e 1992, Faria, 1993, Oliveira, 1985 e 1988, Carvalho, 1985, Penin, 1985). Na história da educação infantil é possível identificar-se, basicamente, quatro grandes tendências de objetivos definidos para a educação de crianças de 0 a 6 anos: a guar-

(1) Convém salientar que estes trabalhos tomados como referências, contêm especificidades na abordagem da discussão sobre a educação pré-escolar, articulando-a a aspectos por vezes diversos, como: políticas públicas, teoria da carência cultural e seus aspectos ideológicos, o jogo e seu papel no desenvolvimento, etc. Todas estes textos têm, entretanto, como critério comum, contribuir para a discussão e compreensão deste segmento educacional, no que se refere a seu papel e suas funções (assumidas e/ou preconizadas).

diã-assistencialista, a compensatória, a que centraliza as finalidades na própria infância e a pedagógica (que também sofre críticas, em especial no risco que traz de escolarização da pré-escola). Esta história não foi sendo escrita ao acaso. Ao contrário, indica, a cada ponto de viragem, a ascendência/eficiência maior ou menor de cada uma das instâncias acima mencionadas (ou de algumas delas aliadas, quando os interesses se entrecruzam, ou quando se torna inevitável a incorporação de reivindicações).

Além disto, embora descritas nesta sequência nos textos destinados ao estudo dos diversos compromissos assumidos pela pré-escola, obedecendo, preferencialmente, a uma ordem cronológica, as mudanças de concepção sobre suas funções e compromissos, na prática, não se apresentam como um panorama de modificações tão linear. Isto pode ser identificado em pelo menos dois níveis.

Em primeiro lugar, no fato de que no interior das instituições convivem, frequentemente, em tempo e em espaço, os diversos modelos, concepções, e objetivos citados acima, bem como variações, sutis ou não, dos mesmos; atualmente, a adesão a uma ou outra tendência parece ser muito mais o resultado de opções particulares, pessoais (evidentemente apoiadas em formulações teóricas e idéias que ganham mais prestígio em determinadas épocas), em especial do profissional que lida diretamente com as crianças. As dificuldades de formular um projeto explícito, coerente e compartilhado pelos educadores das unidades educacionais, permite que numa mesma pré-escola encontrem-se educadores que assumem tendências bastante diversas.

Em segundo lugar, no fato de que, por mais paradoxal que possa parecer, o contato com a realidade pré-escolar tem mostrado professoras assumindo as várias tendências e ocupando espaços diversos junto ao desenvolvimento infantil de forma não necessariamente ordenada, ao longo de um ano, ou em períodos bem mais curtos que isto; mesmo professoras que, no discurso formal, indiquem-se comprometidas com uma ou outra opção. A análise do cotidiano pré-escolar permite encontrar as marcas de cada uma destas tendências, coexistindo, e definindo grande parte do que lá acontece, indicando que existe um discurso que nem sempre corresponde a uma prática.

Assim, embora ocupe posição de instância culturalmente organizada, com relativo consenso da sociedade, dos educadores e de políticas públicas sobre sua possível competência e destino de promover desenvolvimento (Campos, 1986, Ministério da Educação e do Desporto, 1993, Secretaria Municipal de Campinas, 1994, por exemplo), a educação pré-escolar apresenta-se como uma colagem em que as contradições, paradoxos e sobreposições são a constante, e em que o professor pré-escolar contemporâneo procura, constantemente, construir sua história e o seu perfil (como é inevitável acontecer).

Este panorama torna-se mais complexo à medida que, por trás de cada modelo educacional que se adote, existe uma concepção sobre o homem e sobre o seu desenvolvimento e sobre o processo ensino-aprendizagem. Envolve, portanto, um substrato de várias ciências, e as produções teóricas que contemplam este segmento educacional, além de serem ainda em número reduzido, encontram-se pulverizadas em diversas áreas de conhecimento. Entre estas ciências, gostaria de destacar algumas considerações sobre a Psicologia.

No que se refere às teorias psicológicas, é importante ressaltar que estas também não se configuram como conhecimentos estáveis; ao contrário, são necessariamente provisórias e não conseguem oferecer à educação pré-escolar aquilo que ela mostra esperar da ciência do psiquismo humano: respostas que, inequivocamente, possibilitem uma definição clara do desenvolvimento infantil, do processo ensino-aprendizagem, dos afetos, das relações interpessoais, entre outros temas, e que apontem para estratégias, também claras e satisfatórias, de superação dos problemas com que se depara em cada uma daquelas esferas. As teorias psicológicas chegam, em geral, ao contexto educacional supostas como teorias universais (em parte porque, de muitas formas, ocultam-se as condições históricas em que foram produzidas), e, caracterizadas como universais e abstratas, algumas vezes favorecem orientações equivocadas e/ou insatisfatórias. É fato já bastante apontado que cada revisão crítica das tendências da pré-escola tem decorrido de /implicado revisões não menos críticas das doutrinas psicológicas que as ajudaram a se sustentar. O surgimento de novos compromissos da educação pré-escolar foi acompanhado ou precedido de uma revisão das idéias românticas da infância, da teoria da carência cultural, do desenvolvimento psicológico global e harmônico.

Estas contradições apontadas afetam a pré-escola e afetam também as concepções do brincar e de jogo. Os contornos e os espaços que ganha esta atividade no ideário da educação pré-escolar varia junto com os compromissos que a pré-escola assume (França, 1990). Varia também a área do psiquismo da criança a que se atribui com mais ênfase a importância do brincar no desenvolvimento humano; dependendo da teoria psicológica que se utilize como referência (daquela que em determinadas épocas ganha mais prestígio e/ou destaque), o jogo aparece mais marcadamente como fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo ou social. A atividade lúdica também não passa incólume

As contradições que se operam entre o que a instituição assume formalmente como importante e o que de fato ocorre quando as propostas teóricas se concretizam (como indicado em estudos feitos por Pinazza 1989, Uemura, 1988 e no Diagnóstico da Pré-escola no Estado de São Paulo de 1988, apud Kishimoto, 1993), indicando que de fato o jogo ocupa um lugar pequeno nas práticas educacionais e um espaço considerável nas idéias sobre estas práticas. Em todas estas circunstâncias, só não varia o reconhecimento da importância da atividade lúdica feita, (embora em graus diferenciados), pelas teorias da Psicologia ligadas ao desenvolvimento infantil, pelos profissionais que atuam direta ou indiretamente com a infância, pelas pré-escolas. O jogo é geralmente apontado como fundamental para o desenvolvimento infantil e tem despertado meu interesse constante.

Foi imersa nestas contradições e dificuldades de incorporação das contribuições que as teorias psicológicas me ofereciam como formas de leitura/compreensão do contexto pedagógico, do desenvolvimento infantil, do jogo como atividade fundamental e de superação das dificuldades encontradas, que fui apresentada à teoria sócio-histórica. As concepções desta Psicologia têm desdobramentos que recolocam em novas bases grande parte destas questões. O impacto da absorção de suas idéias penso poder ser sentido em pelo menos três níveis.

Em primeiro lugar, em relação à própria Psicologia enquanto ciência. A Psicologia sócio-histórica não se resume em mais um sistema de idéias sobre o homem, em mais uma perspectiva para entendê-lo; surgiu como contraponto às outras matrizes do pensamento psicológico e sua construção se dá a partir da "desconstrução" dos pressupostos sobre os quais os sistemas psicológicos atuais se erigiram; não se edifica isoladamente das outras psicologias; ao contrário estabelece com elas constante diálogo, normalmente marcado

por profundas discordâncias. As especificidades de várias vertentes psicológicas, assim como os eixos norteadores que algumas têm em comum, são apontados criticamente pelos fundadores e principais representantes da matriz do pensamento psicológico da teoria sócio-histórica: L. S. Vygotsky, A. R. Luria e A. N. Leontiev⁽²⁾.

Vygotsky, Leontiev e Luria mostraram que as doutrinas da Psicologia têm oscilado entre um caráter ora idealista, assentando as bases do desenvolvimento em características inatas, dadas a priori, ora materialista naturalista (com apoio em princípios mecanicistas e associacionistas), identificando as dimensões comportamentais de homens e animais como pertencentes a uma mesma categoria.

Este segundo eixo de teoria psicológica, embora considere e estude as interferências do ambiente em que o sujeito se desenvolve, o faz de uma perspectiva que não releva este ambiente à condição de dimensão cultural e histórica. Fica circunscrito a contingências ambientais, a estímulos com os quais o indivíduo se depara.

A partir de uma visão de mundo, do homem e das relações que ele estabelece com o mundo e com os outros homens, originada do materialismo histórico, os fundamentos principais desta nova Psicologia nos permitem ver/entender de outra perspectiva o ser humano. A constituição das idéias sócio-históricas refere-se, portanto, ao movimento de construção de uma Psicologia materialista não reducionista, construção exigente e difícil, que possibilite rever o que aponta como resultados equivocados de uma

(2) Vygotsky, Leontiev e Luria desenvolveram seus trabalhos na sociedade comunista da URSS; as maiores contribuições para a Psicologia formuladas por Vygotsky podem ser localizadas nos anos 20, até 1934.

Psicologia centrada no indivíduo, enquanto organismo que se adapta ao meio.

Assumem como ponto de partida a asserção de que o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, modifica, irreversivelmente, a sua própria natureza. "A teoria marxista é uma teoria da ação humana inscrita no jogo das forças históricas da produção em que a ação do homem é determinada pela história e produz história" (Brasil, 1988, p.51). Para entender o homem, então, é necessário localizá-lo em sua trajetória histórico-cultural.

Esta concepção (e aqui localizo o segundo nível de impacto da teoria sócio-histórica) traz, inevitavelmente, novas interpretações para a compreensão do psiquismo. Alterando radicalmente a forma de se entender o desenvolvimento do ser humano, do ponto de vista tanto da filogênese, quanto da ontogênese, impõem-se novas formas de compreensão para cada um dos processos psicológicos que se pretenda estudar. A trajetória histórica de cada um destes processos precisa ser recuperada, sem o que, o que se terá será um conhecimento parcial, muitas vezes errôneo do que se pretende conhecer. Inclui-se aí, inevitavelmente, o jogo. Os conceitos estruturados a partir desta perspectiva, entre os quais se destacam a natureza social do desenvolvimento, mediação social e semiótica, que se interpenetram, inter-afetam e são indissociáveis, por si só já provocariam a necessidade de se rever as teorias do jogo. Vygotsky, Leontiev e Elkonin⁽³⁾ vão além, e propõem uma nova

(3) D.B. Elkonin, psicólogo russo que trabalhou como auxiliar de Vygotsky; apresentou suas idéias sobre o jogo em 1932 e, posteriormente sistematizou-as no livro "Psicología del Juego"

teoria sobre a atividade lúdica, trazendo contribuições específicas para o seu estudo.

A Psicologia sócio-histórica também reconhece o papel central da atividade lúdica no processo de formação dos sujeitos e atribui a ela a abertura de espaços para aquisições psicológicas que não encontram paralelos em quaisquer outras atividades da infância, nas quais pode se engajar a criança. Introduzem, porém, novas possibilidades de leitura, erigidas a partir da concepção de desenvolvimento como um processo resultante da intersubjetividade e a partir de abordagem metodológica particular, empregada e construída dentro deste modelo psicológico. Os trabalhos destes três autores apontam para um tratamento do jogo que (ainda) é revolucionário em relação a tudo o que se havia dito sobre o brincar.

Em terceiro lugar, os pressupostos da teoria sócio-histórica permitem, a meu ver, a transformação das relações entre a ciência psicológica e as instituições educacionais. Na medida em que se salienta a formação social da mente, as instâncias sociais (entre elas as educacionais) podem ocupar um novo lugar no processo de produção de conhecimentos. Na maioria das vezes, os construtos da Psicologia são absorvidos no cotidiano educacional, indicando uma tendência da escola a transformá-los em diretrizes para o trabalho educacional. Neste caso, refletir sobre como o professor ordena as práticas pedagógicas, os objetivos educacionais, os conteúdos curriculares, como ele se insere no desenvolvimento da criança, tem servido muito mais para qualificar suas ações e para prescrever o que ele deveria fazer, tendo como suporte os manuais da Psicologia.

Os fundamentos da Psicologia Sócio-histórica, permitem pensar que, ao se olhar para o interior das estruturas sociais criadas pela humanidade, entre elas, a escola, abrem-se múltiplas perspectivas para entender o homem. Pode-se modificar, assim, uma tendência de relação de poder unilateral, em que predomina a incorporação pela escola, em suas propostas pedagógicas, dos conhecimentos produzidos pela Psicologia, anunciando-se a possibilidade e fecundidade de uma relação dialética, em que a Psicologia também se construa a partir do que a prática escolar oferece como conhecimento.

Sendo assim, criticando os pressupostos dos modelos psicológicos existentes, propondo uma concepção diversa das anteriores sobre a natureza humana e tornando possível uma outra perspectiva de entendimento das instituições escolares, a Psicologia Sócio-histórica apresenta-se como sistema teórico promissor para fazer avançar a compreensão do homem e de seus processos psicológicos. O contato com esta matriz psicológica me fez, necessariamente, identificar nas convicções anteriores grandes parcelas de conhecimento equivocado e áreas em que as explicações psicológicas disponíveis não eram consistentes; levou-me também a repensar a pré-escola, sendo possível olhá-la de outra perspectiva: não mais como campo de aplicação simplesmente, mas também como campo de produção de conhecimentos psicológicos.

Considero necessário salientar neste momento que, muito embora as discussões sobre a educação pré-escolar, sua trajetória histórica, suas especificidades, seus fundamentos e determinantes constituam área de conhecimento muito importante para compreensão das questões de educação e desenvolvimento infantil, neste trabalho não estarão sendo contempladas em si. Estas discussões, que se enriquecem com o que a teoria sócio-histórica e suas derivações oferecem como perspectivas de avanços em pontos fundamentais,

embora tenham estado presentes inclusive em alguns momentos de delineamento do trabalho, não serão aqui abordadas.

Esta dissertação pode ser melhor sintetizada como um esforço de, buscando acompanhar parte das condições histórico-culturais contemporâneas em que se apresenta e se desenvolve a atividade lúdica, contribuir para entendê-la. Tem na teoria sócio-histórica seu ponto de partida, ancorando-se, fundamentalmente, em seus conceitos; estes conceitos, entretanto, devem permitir problematizações que ajudem a fazer avançar o próprio sistema teórico. Sendo assim, é também objetivo desta pesquisa (modestamente) questionar alguns aspectos da teoria do jogo de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Para isto, é necessário localizar os construtos sobre a atividade lúdica dentro do corpo teórico mais geral desta Psicologia, para o que abordarei, inicialmente, as concepções sobre o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO I

O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A compreensão sobre o desenvolvimento humano, dentro da teoria sócio-histórica, difere radicalmente de pensá-lo como um processo de atualização de capacidades já potencialmente dadas desde o nascimento dos indivíduos, dependente apenas do aspecto maturacional; difere também de analisá-lo exclusivamente do ponto de vista de mudanças quantitativas, como processo de aquisições acumulativas, hierarquicamente organizadas, configurando um repertório que se amplia de forma gradual e linear. Vygotsky (1981) indica que o desenvolvimento representa um processo complexo e dialético, caracterizado por "desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, por metamorfoses ou conversões qualitativas de um conjunto de formas em outras, por complexas combinações de processos de evolução e involução, por complexas misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades."

(p. 150)

Para compreender como o homem se constitui é necessário localizá-lo nas condições concretas de vida, organizadas segundo particularidades culturais, olhar cuidadosamente as formas sociais que participam de sua constituição e, somente a partir desta perspectiva, elaborar categorias explicativas que respondam por suas transformações. É necessário, ainda, buscar a história, seja quando se pensa nas mudanças de ordem filogenética, seja do ponto de vista de cada indivíduo, com sua trajetória particular, seja da perspectiva da gênese e desenvolvimento de cada um dos processos psicológicos que caracterizam o sujeito e cada sujeito em suas relações interpessoais.

Sendo assim, a teoria sócio-histórica ocupa-se de rastrear elementos tanto do ponto de vista filogenético, quanto ontogenético e microgenético, que possam elucidar a natureza humana, buscando superar as dicotomias entre social e biológico, os planos internos (do sujeito) e externo (do meio social circundante), cultural e individual, psíquico e material, entre tantas outras, formuladas ao longo da construção dos diversos sistemas psicológicos.

A evolução filogenética, da qual resulta o ser humano como espécie, é a trajetória dos homens aprendendo a interpor entre eles e sua realidade concreta instrumentos (materiais e semióticos), que alteram, nos eixos quantitativos e qualitativos, suas atividades, seus modos de ação sobre o meio, as relações com os outros elementos de sua espécie e seu psiquismo. O ser humano vem desenvolvendo formas mediadas de contato entre si e com a natureza. Estas formas específicas de relação, estes instrumentos construídos e utilizados pelo homem, alteram a realidade existente (externa e psíquica) e, mais do que isto, constituem uma nova realidade, a realidade cultural. A evolução filogenética constitui-se pela história de transformações da atividade de trabalho, dos instrumentos

utilizados nele, dos instrumentos semióticos e das relações sociais que se estabelecem entre os homens. O mundo humano é, então, o resultado da suplantação da ordem natural pela ordem da cultura. É essencialmente da apropriação desta segunda, da cultura, que derivam as possibilidades de constituição e de desenvolvimento dos sujeitos.

Dada a evolução filogenética, os indivíduos que nascem dentro de uma determinada cultura, desenvolvem-se imersos numa realidade que já está constituída, e que é o resultado atual de uma história de transformações. Como diz Brasil (1988), "A primeira inscrição do sujeito é feita em relação a um sistema que preexiste a ele. A ordem simbólica envolve a vida do homem numa rede tão completa que produz, antes dele vir ao mundo, aquilo que vai engendrá-lo." (p.44)

A ontogênese, por sua vez, é entendida como o processo de transformação do indivíduo em sujeito histórico-cultural; é o percurso do indivíduo como ser biológico, imerso num mundo pleno de marcas culturais, e que, no encontro com o(s) outro(s), reorganiza seu psiquismo e emerge como homem.

Da perspectiva da Psicologia sócio-histórica é necessário, a partir daí, buscar novas categorias através das quais seja possível entender como este movimento de humanização se processa; a unidade fundamental de análise, forjada como conceito explicativo é a atividade mediada. A mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais. Tem estatuto de alicerce para todos os postulados da teoria sócio-histórica, ocupando lugar de conceito básico.

O desenvolvimento histórico-cultural se dá através de três formas básicas de mediação, de intervenções que ocorrem entre o indivíduo e o mundo, necessariamente interconectadas: a instrumental, a semiótica e a social. Embora elementos fundamentais dentro da teoria sócio-histórica, especialmente no que se refere à mediação semiótica, nos limites deste trabalho impôs-se a necessidade de uma análise mais centrada no conceito de mediação social. Como é impossível pensar nela, sem referências à mediação semiótica e instrumental, são necessárias aqui breves considerações sobre estes conceitos (considerações que estão longe de indicar toda a sua significação e importância no desenvolvimento humano e na teoria sócio-histórica); posteriormente focalizarei a conceituação de mediação social, e, decorrência desta, o conceito de mediação pedagógica.

A mediação pelos instrumentos refere-se à interposição de apoios externos, concretos, que possibilitem ao indivíduo lidar com a realidade de uma forma indireta, ampliando, enormemente, suas possibilidades de ação sobre este mundo. Desenvolver-se como ser humano significa apropriar-se dos instrumentos que a cultura produziu e produz, e dominá-los em sua dimensão humana, no que se refere a seu uso historicamente definido.

Além dos instrumentos técnicos produzidos pela espécie humana, a linguagem ocupa espaço privilegiado como instância mediadora. "(...) a linguagem é o traço distintivo da sociedade humana, pelo qual se instaura a cultura enquanto sistema de intercâmbio simbólico(...)" (Brasil, 1988,p.27). Difere dos outros instrumentos por suas características peculiares e possibilita uma forma particular de mediação: a semiótica.

A linguagem⁽⁴⁾ tem uma dupla natureza que exige um tratamento diferenciado na sua condição de instância mediadora: o seu domínio permite ao sujeito significar e afetar a realidade, agir sobre o outro, mas permite, também, no processo de desenvolvimento, afetar a própria atividade, regular as suas funções psíquicas, auferindo-lhes novo estatuto, categorizadas pela teoria sócio-histórica como funções psicológicas mediadas e superiores. Além disto, a linguagem é o sistema de signos através dos quais se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, na medida em que é portadora dos modos de ação a serem desempenhados com os objetos e instrumentos, estando portanto, também inevitavelmente ligada à mediação instrumental. Por consequência, é meio de comunicação e condição de apropriação, pelos indivíduos, desta experiência. A linguagem, como produto histórico do desenvolvimento da humanidade constitui-se ao mesmo tempo como fator imprescindível de humanização; os processos e os efeitos da atividade de linguagem transformam os indivíduos, enquanto mediam a experiência humana. Fundamento básico para entender o desenvolvimento, a mediação semiótica serve-se como instância fundamental para compreensão das relações humanas, sintetizadas no conceito de mediação social, de que trataremos a seguir.

MEDIAÇÃO SOCIAL, ou por que o processo de desenvolvimento não deve ser visto como um percurso solitário.

A mediação social refere-se à participação do outro (entendido

(4) Nas proposições de Vygotsky, ele fala de signos em geral e privilegia as análises sobre o signo verbal. As referências à linguagem, no presente trabalho, estarão indicando as análises sobre o papel da palavra no desenvolvimento humano.

como todo homem que afeta a constituição do sujeito) no processo de desenvolvimento e se opera através de dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação, pela linguagem, que permeiam os contatos da criança com os participantes de seu grupo social. As relações entre os sujeitos não se dão de forma direta, mas antes mediada por objetos, instrumentos e pela palavra. Estas formas de mediação são utilizadas não só com objetivos de comunicação, de contato, como com objetivos de regular o comportamento, em sentido duplo, do outro em direção à criança e da criança em relação ao outro. As formas de mediação social, de intervenção de outros sujeitos, com os quais a criança se relaciona desde o início de sua vida, possibilitam a interação desta mesma criança com os objetos de sua cultura que a rodeiam, com as pessoas e, gradativamente suas operações num plano intrapessoal.

O contato com o mundo (natural e cultural) imprescindível para o desenvolvimento individual não é um contato direto. O mundo humano precisa ser recortado e apresentado para os indivíduos que se inserem nele; deixar o indivíduo circunscrito a incursões solitárias no mundo que o rodeia, significa extirpar suas possibilidades de se apropriar do acervo de conhecimentos que a espécie humana produziu ao longo de sua existência. Ao contrário, o processo de apropriação (e de desenvolvimento) ocorre a partir da atividade da criança, necessariamente envolvendo esforços e investimentos constantes de outros sujeitos, no sentido de ensinar-lhe padrões de apreensão e inserção competentes do/no real, dentro de sua cultura. Cumpre aqui salientar que a noção de competência deve ter sempre como referência as dimensões histórica, social e cultural específicas, não podendo, portanto, ser entendida em sentido universal e/ou abstrato.

A apreensão do mundo é, portanto, um processo mediado pela ação de outros sujeitos (adultos e crianças) nas relações da criança com o que a cerca. Para que as aquisições da humanidade, as aptidões constituídas no seu processo histórico de transformações, se constituam em aquisições e funções da própria criança, é imprescindível que ela entre em contato com os fenômenos circundantes através de outros homens, num processo de comunicação com eles. Isto é decorrente do fato de o mundo objetal do homem não ser o mundo de objetos neutros, marcados apenas por suas características de estímulo, mas, antes, um mundo de objetos culturais, que trazem amalgamadas com suas propriedades físicas concretas, as marcas da cultura, que não podem ser apreendidas de forma direta.

No processo interativo, a presença do outro inscreve-se em várias direções; destaca, nomeia, e dá relevância aos objetos possibilitando que "ali onde a criança só vê situações ou apresentações concretas de objetos concretos, o adulto o faz ver representações e símbolos." (del Rio, 1990, p.113); distingue e destaca o seu uso socialmente definido, as ações e as atividades corretas a serem executadas com eles, cujos produtos (das ações) objetificam o próprio objeto (Asmolov, 1987). Há constantes esforços para adequar a atividade da criança no sentido de que reproduza os traços da atividade cristalizada (acumulada) no objeto. Assim a criança apreende as ações culturalmente definidas. Assim, a criança se apropria dos objetos. O outro distingue, destaca e dá relevância social às ações da criança, atribuindo-lhes significados social e culturalmente impregnados. Constitui e interpreta os gestos, aderindo a eles sentidos, possivelmente diferentes dos originais, transformando-os gradualmente de ação em linguagem, de motor em semiótico. Distingue e destaca algumas possibilidades de relações interpessoais, demarcando o que pode (deve) e o que não pode (não deve) ser feito entre e com as pessoas. No espaço da intersubjetividade as crianças vão apreendendo múltiplas formas de interação. Se, ao nascer, a criança dispõe de

possibilidades de ação, de movimentos, suas próprias reações como possibilidade de interação com os outros, são as pessoas com quem ela se relaciona que efetivamente propiciam-lhe sua participação na dimensão simbólica elaborada socialmente, na medida que interpretam e atribuem significados aos seus movimentos, privilegiadamente através do uso de formas verbais de linguagem. No decorrer do processo de desenvolvimento, aquilo que não é interpretado, deixa de ter valia, e, possivelmente, deixa de existir. Vale lembrar que a mediação social não pode ser vista apenas como um processo exclusivamente favorecedor de desenvolvimento, em que o sujeito e o(s) outro(s) se complementam harmonicamente. O outro também se opõe, impede aprendizagens, mostra indiferença, se omite, etc.. De qualquer forma, o processo de desenvolvimento da criança como ser humano está sempre inextricavelmente ligado às relações sociais em que se insere.

No jogo das interrelações, o sujeito gradualmente incorpora, como seus, os recursos usados por sua cultura; internalizando-os, modifica seus processos psicológicos, podendo estruturá-los de maneira qualitativamente diferente. Os instrumentos e a palavra, que operam nas relações interpessoais, passam a ser dominados e manejados pelo sujeito de forma mais e mais independente, adquirindo a capacidade de regular seu próprio comportamento e seus próprios processos psicológicos. Trata-se aqui do processo de internalização, da apropriação ativa que a criança faz da cultura de seu grupo social, constituindo-se em " (...)um processo construtivo muito mais do que um reflexo automático de eventos externos."(Newman, 1989, p.68) . A internalização dos instrumentos cognitivos, já utilizados nas relações intersubjetivas, não é um processo de simples realocação destes (do plano externo para o interno). Como diz Góes (1991): "(...) o plano interno não consiste de reprodução das ações no plano externo" (p. 19). A inserção da criança num contexto histórico-cultural implica e decorre, assim, da internalização daquilo que ela percebe como

utilíssimo nas relações dos sujeitos humanos, daquilo de que se apropria como uma forma de organizar inclusive o domínio de seu próprio psiquismo. Do encontro destas duas instâncias, resulta um processo em que o intersubjetivo deixa suas marcas no intrasubjetivo, modificando-o, ao mesmo tempo em que é modificado por ele.

Sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, todos os processos se reorganizam a partir da internalização dos modos de utilização dos instrumentos que mediam a relação do homem com o mundo, e, em especial, da internalização dos signos. A palavra transforma os processos psicológicos mais primários em processos inseparáveis do pensamento. A atenção e a percepção que flutuam ao sabor das características dos estímulos (com suas possíveis leis: novidade, distância, força, etc.), transformam-se em processos mediados. Ao nomear, recorta-se algumas propriedades dos objetos, salientando-as, e "apaga-se" outras. Através do desenvolvimento, o uso da linguagem, mediando as percepções e constituindo-as, permite processos de generalização e abstração categorial. Permite, portanto, a instauração do pensamento lógico. Afeta o processo de memória, permitindo ao homem desligar-se da experiência imediata e, utilizando signos e instrumentos mnemônicos, organizar o material a ser lembrado, ampliando incomensuravelmente o volume de informações que se mantém registrado, e submetendo-o, em larga medida, ao controle da vontade do sujeito. Instauradas no plano das relações sociais, mediadas por elas, em especial através da linguagem, as funções psicológicas humanas afastam-se gradativamente de sua natureza original, marcada pela imediatividade e por determinações elementares e constituem-se como funções de natureza social. Transformam-se assim, em processos psicológicos chamados na teoria sócio-histórica, superiores.

O processo de desenvolvimento humano implica, portanto, o fato de o indivíduo ser capaz de ultrapassar duas outras dimensões que participam de sua formação: suas características naturais, inscritas nos programas hereditários com todas as influências de caráter biológico, e sua experiência particular, individual; implica passar a ter seu comportamento e desenvolvimento regulado segundo as leis sócio-históricas. Ultrapassar as fontes de influência primárias do comportamento não significa apenas superá-las ou deixá-las sem função. Ao destacar o valor da socialização, não se pretende passar a conceber a atividade da criança como determinada exclusivamente pela intervenção da esfera social, desconsiderando-se a importância de seu desenvolvimento biológico. A questão central é que a Psicologia sócio-histórica está preocupada em mostrar que a atividade consciente do homem não só não se sujeita exclusivamente às influências e necessidades biológicas, como pode frequentemente entrar em conflito com elas, chegando a interdita-las e/ou transformá-las. Neste processo, aparecem novos motivos para a ação e não mais apenas motivos biológicos e as ações não dirigidas por motivos biológicos ocupam posição cada vez mais central. Muitas vezes, as aprendizagens culturalmente necessárias contrariam as disposições naturais, exigindo precisão, tensão e habilidades para o manejo de instrumentos, para o que torna-se fundamental constituir um novo corpo. O corpo necessário. A apropriação dos instrumentos exige/permite a reorganização de movimentos naturais instintivos do homem e a formação de capacidades psíquicas inteiramente novas na ordem biológica. Em especial, os estudos de Luria (1990) mostram que mesmo os processos fisiológicos, tendo natureza variável, dependem das condições reais de vida em que os sujeitos se desenvolvem, ocorrendo então a possibilidade de a linguagem afetar e interferir inclusive nos processos considerados mais básicos e elementares do indivíduo, como alterações bioquímicas e/ou impulsos nervosos reflexos a estimulações, que se transformam, então, em categorias permeadas pelas influências sociais e pelas diferentes atividades dos indivíduos. Como diz Smolka (1989), "a

atividade mental é assim mediada, e essa mediação impregna cada movimento, cada ato humano, constituindo a dimensão sgnica e significativa da experiência humana." (p.27).

Neste processo, o sujeito liberta-se dos estímulos ambientais e de tendências biológicas, como únicos determinantes de seu comportamento, e passa a poder regulá-lo, planific-lo e avaliá-lo segundo suas determinações. Instaure-se a possibilidade do comportamento voluntário, intencional, característico do psiquismo humano, e só dele.

Aprender a regular, planificar e avaliar o próprio comportamento implica e pressupõe novas modalidades de consciência sobre ele. A consciência é uma categoria básica dos investimentos de Vygotsky, Leontiev e Luria em suas incursões teóricas. Ao se tornarem conscientes de seu próprio comportamento, os sujeitos podem planejar e se antecipar ao que farão, bem como voltar-se sobre o que fizeram e avaliar, para reorganizar suas ações, sendo-lhes então possível tomar sua própria experiência como objeto de análise. O sujeito de Luria, Vygotsky e Leontiev é o sujeito que desenvolve consciência do produto de sua ação e das ações dos outros, como fruto de diversos processos de elaboração (manual ou psíquica); é o sujeito consciente dos determinantes naturais e humanos do real, do que está dado pela natureza e aquilo que o homem fez.

Ao comprometerem-se com a natureza social de todos os processos psicológicos, os pensadores da teoria sócio-histórica iluminam de nova perspectiva as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Vygotsky, particularmente, esculpe uma das mais belas e revolucionárias formas de entender estas relações. Organiza suas idéias em torno do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal se refere a funções psicológicas emergentes, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de dominar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; através destas experiências compartilhadas, o sujeito se tornará competente para efetuar de modo independente, aquilo para o que, anteriormente, precisava de ajuda. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento entendidas nesta perspectiva são complexas e se estabelecem sobre uma base dialética em que a aprendizagem gera desenvolvimento, que por sua vez permite aprendizagens novas e diferenciadas.

A concepção de zona de desenvolvimento proximal relaciona-se com os conceitos discutidos anteriormente, uma vez que trata do processo em que "novas e mais poderosas estruturas podem ser construídas interpsicologicamente e a nova estrutura pode integrar-se com estruturas intrapsicológicas da criança, resultando em mudanças cognitivas individuais" (Newman, 1989, p. 68). Falar sobre este conceito é, então, também falar sobre internalização, mediação social e semiótica, desenvolvimento.

A aprendizagem desempenha, nesta abordagem, a função essencial de criar na zona de desenvolvimento proximal vários processos, desencadeados pela interação da criança com pessoas em seu ambiente ou pela colaboração com seus companheiros. Da perspectiva da Psicologia sócio-histórica, aprendizagem e desenvolvimento não podem ser tomados como processos idênticos, mas interrelacionados, pois o primeiro, quando adequadamente organizado, propicia a formação do segundo. Também aqui, tanto quanto no processo de internalização e de apropriação, convém salientar a não-linearidade, a partir do que toda aprendizagem geraria um desenvolvimento de estruturas psíquicas correspondentes, sendo absorvida inequivocamente como foi ensinada.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal possibilita entender o sujeito num espaço de fronteiras (não facilmente demarcáveis), trafegando entre o que ele sabe e o que ele não sabe, ou sabe parcialmente. É também um conceito que implica complementariedade eu-outro: supõe um sujeito sempre à procura do domínio daquilo que ainda lhe é precário e um outro que atua na zona de desenvolvimento proximal, investe naquilo que ainda não está consolidado, não está garantido ao sujeito, com autonomia, oferecendo os recursos e instrumentos necessários para que isto ocorra. A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, o encontro do individual com o social, de que retoma a concepção de desenvolvimento não como processo interno da criança, mas como processo resultante da sua (da criança) inserção em atividades socialmente compartilhadas com outros. Permite uma revisão crítica tanto das práticas de avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança, quanto das práticas educacionais (em sentido generalizado) ao romper com a perspectiva individualizada de compreensão das alterações observadas no crescimento.

A atividade da criança na zona de desenvolvimento proximal é uma atividade complementada pelo adulto ou pelo companheiro mais competente, que lhe empresta (ou de quem ela toma emprestado) os instrumentos que já possui (materiais e psíquicos). O processo de aprendizagem é a construção sobre o que já está consolidado, a partir das funções psicológicas já estruturadas na criança, estabelecendo uma base que vai se transformando e se ampliando ao largo do desenvolvimento. Como consequência das interações que repercutem na zona de desenvolvimento proximal, a organização interna das funções psicológicas da criança pode ser largamente modificada. A Psicologia sócio-histórica enfatiza a produtividade da intervenção de outra pessoa e de instrumentos culturais no processo de mudanças cognitivas. Estas intervenções têm como função e/ou como produto a

transformação do que se faz numa atividade e do modo como se faz (incluindo a possibilidade de consciência destes processos).

Neste percurso, se a participação de outros sujeitos é imprescindível, a participação de sujeitos especialmente orientados para promover desenvolvimento é ainda mais fundamental. Na nossa cultura e na nossa época, o professor ocupa (ou poderia ocupar) este lugar privilegiado. É dentro do contexto de zona de desenvolvimento proximal que se situa a concepção de um conceito final apresentado neste capítulo: a mediação pedagógica.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, ou de como o professor passa a ser reconhecido como o outro no processo de desenvolvimento.

Entre as mediações intercorrentes na vida dos sujeitos, as pedagógicas podem ocupar um lugar de destaque na formação de capacidades cognitivas. O conceito de mediação pedagógica surge como contraponto ao que se chama mediações cotidianas e diferencia-se destas por duas características específicas: a intencionalidade e a sistematicidade.

As vivências cotidianas, mediadas socialmente, tendem a ser deflagradas por contextos de situações imediatas e a permanecer centradas nestes, embora a palavra apareça mediando a relação da criança com as experiências empírico-concretas; nelas, os processos cognitivos dificilmente são tomados como objeto de análise pelos interlocutores. Em raros momentos, ambos, crianças e adultos, se dão conta da diferença de elaboração cognitiva existente entre eles. As mediações desta categoria tendem a ser assistemáticas,

circunstanciais e não intencionais (no que se refere aos processos que desencadeia). Ao contrário, as mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformações de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada. Mediação pedagógica e mediações cotidianas produzem alterações diferenciadas na atividade mental sistematizada e na atividade mental cotidiana.

O conceito de mediação pedagógica é elaborado de forma bastante relacionada com o ensino escolar, particularmente nos trabalhos que trataram do processo de elaboração conceitual. Entende-se que na instituição escolar as circunstâncias de ensino poderiam ser extremamente favoráveis ao encontro do indivíduo com outros, promovendo desenvolvimento. A escola é apontada dentro da teoria sócio-histórica como uma instituição que tem por função e objetivo primordiais possibilitar que os sujeitos participantes dela se desenvolvam, de forma qualitativamente diferente. Vigotskii (1989) salienta a importância da atividade instrucional e suas possibilidades específicas para tracionar o desenvolvimento. Leontiev (1978), ao sistematizar suas concepções sobre atividade principal, recoloca a questão, apontando a instrução formal como uma atividade deste tipo, constituindo-se, portanto, em esfera particularmente importante para mudanças dos processos psicológicos e da personalidade; também tece considerações sobre o papel do professor no desenvolvimento infantil. Luria (1990), com seus estudos e experimentos sobre diferenças intergrupais de funcionamento cognitivo, buscando determinar o impacto que tem a alfabetização nos processos desta ordem, também caminha no sentido de demonstrar que a ausência de possibilidades de participação do contexto educacional e de acesso aos conhecimentos escolares resulta em diferenças importantes na constituição de formas de pensamento e de consciência. Ou seja, a oportunidade de se inserir no sistema escolar e a mediação pedagógica

é, de forma consonante, indicada pelos formadores da teoria sócio-histórica como instâncias fundamentais para o desenvolvimento.

Se o processo de desenvolvimento humano é marcado por apropriações dos saberes humanos, a escola é (ao menos no nível do discurso) o espaço socialmente constituído para esta tarefa. O espaço escolar deve ser organizado para tornar possíveis mediações qualitativamente diferentes, através de um discurso próprio (diferenciado em sua estrutura, conteúdo e objetivo) e de uma organização das relações sociais peculiar, que favoreçam este objetivo. O professor, dentro da escola assim concebida, pode ser um sujeito especialmente capacitado para possibilitar aos indivíduos caminharem além dos níveis de desenvolvimento já garantidos na esfera de suas competências individuais, e criar zonas de desenvolvimento proximais, através e dentro do contexto pedagógico. A mediação pedagógica deve se constituir, portanto, para afetar o processo de desenvolvimento dos alunos, e deve ter como objetivo fundamental possibilitar o deslocamento do pensamento aderido a níveis sensíveis, empíricos, concretos, particularizados da realidade, para níveis cada vez mais generalizados, abstratos, de abrangência cada vez maior, inseridos em sistemas de complexidade crescentes; transformaria, assim, gradualmente, as possibilidades de compreensão e de representação da realidade, através da oportunização para operar com o real de acordo com mediações simbólicas, utilizando apoios simbólicos. Deve visar tornar disponíveis aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados, possibilitando, por parte deles, o domínio destes conhecimentos. A inserção do sujeito na escola deve ter como consequência a possibilidade de se apropriarem da produção, dos instrumentos/modos de produção e da consciência da produção cultural como tal, ou seja, como produto do pensar e fazer humanos e, portanto, sujeita a rupturas e transformações. O professor, ao mesmo tempo, pode procurar afetar o processo de internalização do aprendiz, investindo na busca de

autonomia e independência de competências, criando níveis de desenvolvimento proximais, provocando a emergência de capacidades através de atividades compartilhadas entre sujeitos.

O espaço que o professor pode ocupar não seria, então, o espaço do programador de contingências no processo de aquisição de novas habilidades comportamentais, de novos hábitos, de novas possibilidades de respostas a serem acrescentadas em seu repertório de comportamentos, postulado pelas teorias/práticas de ensino-aprendizagem de inspiração comportamental, em que a eficiência máxima na hierarquização das tarefas torna mínima a necessidade de interferência do professor. Também não seria o espaço do organizador de experiências, no sentido restrito de disponibilidade de materiais, objetos, experiências na sala de aula, que por si só possibilitem ao aluno descobrir e/ou construir seus próprios conhecimentos, postulado pelas teorias/práticas de inspiração construtivista. Sua inserção não é secundária ou periférica como proposta por grande parte das derivações pedagógicas da teoria piagetiana, para as quais "o papel unilateral e prévio do desenvolvimento deixa a educação um papel acessório, condenando-a a esperar para poder fazer então o que já está feito" (del Rio, 1990, p.110). Ou seja, neste contexto teórico, o professor não se serve e não depende do desenvolvimento, ao mesmo tempo que não simplesmente acrescenta aprendizagens; através de seu trabalho educacional, pode provocar desenvolvimento, ao favorecer aprendizagens novas e evoluídas.

O professor pode, então, ser o outro que se antecipa no processo de apropriação de conhecimentos e de competências internas do sujeito, e traciona o desenvolvimento, para o que, deve criar espaços sistemáticos. Tem a oportunidade de ser um organizador, com intencionalidade, deste percurso dos sujeitos, ao qual pode se antepor. Os avanços de ordem psíquica podem ser afetados diretamente pelo espaço (ou pelos espaços)

de responsabilidade que o professor assume em relação aos seus alunos. Esta configuração do papel do professor implica a necessidade de sistematização e de organização de condições no cotidiano nas instituições educacionais, bem como o uso de estratégias deliberadamente organizadas para que estes objetivos possam ser alcançados. Implica também a necessidade de sua competência em identificar, em relação aos aprendizes, o que ainda é precário, com vistas a possibilitar superações. Para isto tem que ser competente em perceber que tipo de recursos e de instrumentos o aluno precisa receber, variável entre os sujeitos e segundo as atividades.

O construto de mediação pedagógica, embora deva admitir especificidades quando usado como referência para o educador da pré-escola, nos auxilia a entender a centralidade de suas ações junto às crianças. Isto envolve discutir o seu papel em relação ao desenvolvimento infantil e, lógico, em relação ao desenvolvimento da atividade lúdica e à capacidade imaginativa. A primeira decorrência das questões teóricas até então apresentadas se refere a orientações de caráter mais geral, relacionadas ao contexto experiencial da criança, tanto no sentido qualitativo, quanto quantitativo. Quanto mais diversificado for o cotidiano, tanto maiores serão as possibilidades de criação e a diversidade de jogos, uma vez que é daí que se extrai os elementos necessários para seu imaginário. "A consequência pedagógica desta lei é de que é necessário ampliar a experiência da criança se queremos proporcionar base sólida para sua atividade criadora. Quanto mais veja, ouça, e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será (...) a atividade de sua imaginação." (Vigotskii, 1987, p. 18). É importante salientar a necessidade de que a quantidade esteja associada à heterogeneidade, à diversidade de experiências, incorporando também um critério qualitativo necessário. Desta forma, o desenvolvimento da atividade

lúdica está articulado com as experiências que, em sentido geral, são oferecidas para as crianças. Estas experiências são, em larga medida, responsabilidade do educador, como organizador do cotidiano pré-escolar. A capacidade imaginária e a atividade lúdica, decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie deles. Na visão dos teóricos da vertente sócio-histórica, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida. No sentido inverso, fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem de maneira fundamental para transformações em seu psiquismo, em sentido geral.

Leontiev e Elkonin também propõem investimentos diretamente relacionados com a atividade lúdica; defendem a necessidade de se ir além da disponibilidade de tempo, espaço e objetos lúdicos, concedidos para o jogo e a serem garantidos pela escola. Salientam também a importância da intervenção direta do educador junto à criança, participando ativamente de que apontam como desenvolvimento da atividade lúdica, no sentido de tracioná-lo para níveis estruturais diferenciados.

Para Leontiev (1989), o brinquedo, enquanto atividade principal, requer investimentos redobrados e específicos por parte do professor. Para ele é "(...)essencial saber como controlar o brinquedo de uma criança, e, para fazer isto, é necessário saber como submetê-lo às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, caso contrário haverá uma paralisação do brinquedo em vez de seu controle." (p.122). Segundo este autor, descobrir o que é específico de cada fase do desenvolvimento do jogo é o que

possibilita uma intervenção pedagógica que tracione o processo para níveis apontados pela teoria como cada vez mais evoluídos.

Elkonin (1984) concorda com esta prescrição e a articula com o desenvolvimento da pesquisa sobre o jogo, afirmando que "(...) a investigação experimental do jogo resulta possível somente ao largo do processo de formação da atividade de jogo, (...) com o objetivo especial de dirigir seu desenvolvimento, e tem como tarefa fundamental esclarecer as possibilidades e condições do trânsito de um nível de desenvolvimento do jogo a outro nível superior" (p.167). É possível identificar-se durante todo o trabalho deste autor uma preocupação em subsidiar a ação pedagógica. Está interessado em instrumentalizar o professor em sua prática, salientando constantemente a necessidade de sua interferência na atividade lúdica, com objetivo de desenvolvê-la. Ao professor cabe organizar o brincar, e para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, as premissas necessárias para seu surgimento e desenvolvimento. Apóia esta idéia no fato de, através de suas demonstrações experimentais, entender que "todos os passos enumerados exigem uma direção por parte dos adultos, e cada um deles uma forma especial de direção. A impressão de espontaneidade no desenvolvimento do jogo de papéis nas crianças, surge como uma consequência de que os adultos não se dão conta da direção que eles, de uma forma natural, realizam" (p.178).

Por outro lado, os postulados da teoria sócio-histórica, ao permitirem um entendimento redimensionado sobre a escola, como instituição, o professor e seu papel em relação ao processo de desenvolvimento dos alunos, as relações possíveis e desejáveis entre as crianças, instauram questões.

A primeira aponta para a necessidade de se entender o conceito de mediação pedagógica, localizando-a como um construto teórico que dispõe sobre direções possíveis, desejáveis, mais do que revela, inequivocamente, o que ocorre em qualquer contexto escolar, pelo simples fato de ser escolar. Moll (1990), fazendo comentários sobre o que Vygotsky indicou como zona de desenvolvimento proximal, afirma que na teoria vygotskiana encontra-se prescrições gerais, sobre as formas de mediação na zona de desenvolvimento proximal. Estas prescrições gerais referem-se especialmente à qualidade das interações possíveis nas relações sociais, desejáveis como características daquelas que se dão na escola, do discurso escolar e a disponibilidade, neste espaço, de recursos iniciais para solução de tarefas, a serem apropriados pelos sujeitos. Na verdade, muito pouco do que Vygotsky descreve como características da escolarização no que se refere ao desenvolvimento da consciência e do comportamento voluntário em vários domínios, pode ser encontrado no contexto escolar. Ao contrário, é fato sabido e apontado largamente, que as escolas se caracterizam, em grande escala, por um cotidiano organizado por pouco diálogo, poucas intervenções do professor que se poderiam enquadrar em investimentos na zona de desenvolvimento proximal, e no qual as atividades se configuram muito mais como reproduções passivas do que por apropriações dos conhecimentos, e as relações entre professor-alunos é marcada, constantemente, na linha da submissão. Apesar de diferenças individuais, o professor usa as mesmas tarefas para todos os alunos e tende a ajudá-los (quando o faz) através de recursos e apoios que, na maioria das vezes não consideram particularidades dos processos psicológicos de cada um deles. Os critérios das atividades propostas, longe de considerarem o que os alunos podem aprender, muitas vezes situam-se na esfera do já dominado, na zona de desenvolvimento real. Mesmo uma curta permanência numa sala de aula pode nos fornecer dados interessantes sobre como crianças têm às vezes que dar conta de atividades que se situam aquém dos conhecimentos já dominados por elas.

Além disso, os critérios de agrupamento nas classes são muito mais pragmáticos (critério etário) do que apoiados em aspectos inerentes a questões educacionais, que visariam as melhores condições de relações sociais para o desenvolvimento, e as relações desejadas entre estas crianças são preferencialmente as do silêncio, do individualismo, do isolamento e da competitividade, no sentido contrário de se entender os parceiros- aprendizes como outros que possam também atuar na zona de desenvolvimento proximal. Em geral, a figura do professor como detentor do saber sobressai, e as interações criança-criança não são entendidas como produtoras de conhecimento.

No que se refere ao papel do professor no processo de desenvolvimento da criança, inscreve-se, ainda, uma dupla reflexão: por um lado, pode-se afirmar que só se antecipa quem conhece previamente as trajetórias desejáveis, do que decorre a necessidade fundamental de que o professor domine as possibilidades de superação de competências já adquiridas e conheça os seus alunos no que se refere ao que eles já dominam; quando as mudanças cognitivas são consideradas muito mais como um processo social do que um processo individual, problematiza-se sobre quando e como tracionar e/ou medir estas mudanças; questões sobre como avaliar a zona de desenvolvimento proximal também têm sido apontadas como área problemática, principalmente quando se necessita de critérios muito mais qualitativos do que quantitativos; por outro lado, ao meu ver, ao se antecipar, o professor cria trajetórias possíveis e elimina (ou contribui para eliminar) outras que, dentro de contextos histórico-culturais específicos, não são tidas como necessárias, boas ou importantes; o critério de necessário sendo sempre compreendido a partir de uma perspectiva que não o desarticula do momento histórico em que aparece, variável em cada cultura e modulado pelas mediações que inserem a criança no mundo humano. Assim, as análises do cotidiano escolar e das mediações que se inscrevem nele, podem revelar as trajetórias

socialmente constituídas, ao mesmo tempo em que possivelmente sugere pistas daquelas que, ao menos pela ação pedagógica, estão destinadas a desaparecer. Desponta na intersecção destes conceitos uma questão: por um lado temos o professor como (ao menos potencialmente) principal responsável por modificações diferenciadas, no desenvolvimento, inclusive do jogo; por outro lado, a probabilidade de que sua intervenção possibilite a origem de trajetórias específicas para esta forma de atividade, ou consolide algumas, ao mesmo tempo que, talvez, interdicte outras.

Torna-se necessário, então, um aprofundamento na teoria, que responda às seguintes questões: quais são as leis de desenvolvimento do próprio brinquedo, às quais Leontiev se refere e em relação às quais sugere que o professor oriente suas ações para controle da atividade lúdica? Quais são os passos enumerados por Elkonin, aqueles que ordenam o desenvolvimento lúdico e que devem ser objetivo do professor na direção do jogo? Outras perguntas derivam deste aprofundamento: é possível problematizar estas leis e estes passos como único caminho de desenvolvimento? É possível problematizar a própria condição de lei, buscando respaldo nos pressupostos internos desta teoria, que sustenta a necessidade de análise das condições concretas de vida de que emergem as características do homem e de seus processos psíquicos?

Estes questionamentos permearam de muitas formas a construção deste trabalho. Estão articulados com o eixo central da pesquisa, porque podem ser enriquecidos a partir das análises das inserções de uma professora de pré-escola junto à atividade lúdica, que compõem o material empírico. Sobretudo, contribuíram para o delineamento do objetivo deste estudo: identificar as condições sócio-históricas que podem favorecer/interferir em transformações que se operam na atividade lúdica. Antes de analisar

estas condições, entretanto, é necessário apresentar a teoria do jogo, elaborada por Vygotsky, Leontiev e Elkonin.

CAPÍTULO II
A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE A ATIVIDADE
LÚDICA

O jogo, particularmente o que se conhece como jogo de papéis, é largamente apontado na Psicologia como uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, na idade que se convencionou chamar (neste âmbito da pesquisa educacional) pré-escolar.

A abordagem que a Psicologia sócio-histórica assume em relação ao brincar não se dá de forma diferente, havendo um reconhecimento de que a pesquisa sobre esta atividade tem um papel central nos esforços para compreensão dos sujeitos, em seu percurso de desenvolvimento e humanização.

Vygotsky, Leontiev e Elkonin são os principais representantes que investigaram o jogo de maneira sistematizada, dentro desta matriz de pensamento psicológico. Entre eles encontram-se diversos pontos de intersecção; também é possível identificar-se particularidades, não menos importantes. Com objetivo de buscar concordâncias, sem eliminar divergências, os aportes destes teóricos serão apresentados, procurando-se preservar as especificidades de cada um deles.

Sem nenhuma divergência, partem do pressuposto de que a compreensão sobre o homem não pode prescindir (e, ao contrário, só pode emergir) da análise dos fatores condicionantes da cultura, ou das condições sociais concretas de vida que modulam o desenvolvimento dos sujeitos. Isto significa entender e revelar como as formas de organização das sociedades e, em especial, o que se dispõe como recursos semióticos, afetam e constroem os indivíduos. Apontam (também de forma uníssona) como entrave para os avanços da pesquisa psicológica, incluindo a pesquisa sobre o jogo, o fato de as teorias psicológicas terem se formulado pautadas por visões apriorísticas, metafísicas e/ou a-históricas do ser humano, e terem tomado, como ponto de partida, o pressuposto de que o homem tem uma natureza universal, independente de situações concretas de vida e das variadas relações sociais que ele estabelece ou que com ele são estabelecidas. De acordo com estas concepções, o que faz com que uma criança brinque, ou seja, a motivação para brincar, derivaria da própria criança, sendo portanto, essencialmente individual, e determinada por inclinações e instintos biológicos, inatos. A esta concepção, contrapõe-se a que norteia os trabalhos da corrente sócio-histórica, destacando um comportamento de natureza sempre plástica e capaz de ser reorganizado em função das transformações do meio. Mais que isto, em função de transformações histórico-culturais.

Os teóricos da corrente sócio-histórica conduzem, então, suas hipóteses e investigações e elaboram seus conceitos, com o objetivo de superar as posições naturalistas tradicionais em Psicologia, discutindo as concepções mais amplamente difundidas a respeito da atividade de brincar. Contrapõem-se, particularmente, as que colocam a busca do prazer e a busca de auto-aperfeiçoamento cognitivo como forças motivadoras do brinquedo, que seriam tidas como suficientes para explicar o seu aparecimento e desenvolvimento. Partem da idéia de que a compreensão da atividade lúdica

implica, fundamentalmente, investigar o que leva a criança a se envolver na esfera lúdica, nesta fase da vida; para eles é necessário identificar as necessidades infantis (no sentido de tudo o que motiva a ação). Este processo de identificação das necessidades da criança precisa ser feito não através de transposições literais de motivações adultas (simbolizar, por exemplo), nem através de interpretações do período da infância, durante o qual a busca do prazer, de um estado homeostático e/ou de superação de situações traumáticas seria a pauta principal de conduta.

O primeiro teórico dentro do modelo sócio-histórico a apontar a incorreção das perspectivas existentes sobre o jogo foi Vygotsky. Em seu ensaio psicológico, "La Imaginacion y el Arte en la Infancia" aborda a capacidade imaginária do homem e as atividades das quais ela emerge e tece considerações importantes sobre as relações entre a realidade (e, portanto, as condições histórico-culturais) e a imaginação. Para Vygotsky (1987), "(...) todo homem, por mais genial que seja é produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará neles. Nenhum conhecimento, nenhuma invenção científica aparece antes de que sejam criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento" (p.37). Em seu livro "A Formação Social da Mente", aborda outras questões, enfatiza as características da atividade lúdica e investe no aprofundamento das relações entre o brincar e outros processos psicológicos característicos do homem. O interesse de Vygotsky pelo brinquedo surge relacionado com seu interesse pela psicologia da arte e desenvolve-se no curso das análises sobre a emergência das funções psíquicas superiores e o papel da linguagem neste processo. Suas discussões teóricas são feitas com base em algumas observações e experimentos realizados por ele e por outros pesquisadores, tais como Sully, Lewin, Hetzer e Koffka (citados por Vygotsky, 1988).

Elkonin assume os aportes de Vygotsky como paradigma, embora admitindo que contêm idéias ainda não suficientemente claras e que merecem aprofundamentos. Aponta com precisão para o que entende como a principal causa dos equívocos nas formulações teóricas disponíveis sobre o jogo: os limites decorrentes dos procedimentos metodológicos até então empregados.

Para superá-los, lança mão dos resultados de estudos antropológicos que possibilitem olhar o jogo em diferentes culturas, com diversos modos de organização social, em especial no que se refere a transformações na atividade de trabalho, nos instrumentos utilizados no mesmo e, conseqüentemente, nas relações estabelecidas entre os membros destes diversos grupos. Através deste olhar, procura explicitar de que forma e com que mudanças históricas, sociais e culturais pode-se articular o surgimento e transformações da atividade lúdica. Percorrer o eixo filogenético possibilitaria uma revisão crítica do ponto de partida de todas as teorias até então postuladas.

Além disto, mostra que nas pesquisas existentes sobre a atividade lúdica há um predomínio de descrições de indicadores, o que fornece um quadro detalhado dos aspectos externos do jogo, mas não permite compreendê-lo como processo. O desenvolvimento do jogo é descrito como um avançar automático em níveis sequenciais, gradualmente mais complexos. Estas limitações, segundo Elkonin, são também decorrências da metodologia empregada, que na maioria das vezes se resume na observação e registro passivos dos dados. Desta forma, apesar do volume das publicações e materiais acumulados sobre o jogo de papéis, em seus distintos níveis, a compreensão sobre a natureza e origem da

atividade lúdica, bem como sobre suas transformações durante a fase pré-escolar está elaborada de forma incompleta, não-sistematizada e, muitas vezes, equivocada.

A superação de limites desta natureza, para Elkonin, pode ser alcançada através da construção do que chama metodologia genético - experimental, (para o que se apóia em colocações de Vygotsky), elaborada com o objetivo de entender o jogo em sua natureza processual. Para tal, é necessário que se possa observar as mudanças que ocorrem, flagrá-las neste exato momento e/ou provocá-las através da inserção ativa do pesquisador. Estudar as premissas de formação da atividade lúdica na ontogênese, a partir da intervenção de pesquisadores - experimentadores, bem como identificar as mudanças que ocorrem (ou não) no brincar, à medida que os experimentos são organizados, são os seus principais objetivos. Fora deste enquadramento metodológico, o que se estaria estudando seriam os comportamentos já amadurecidos, fossilizados, também segundo a nomenclatura vygotskiana. Elkonin também se apóia em experimentos realizados por outros pesquisadores, que ele cita em sua obra, tais como: Fradkina, Slavina, Mijailenko, Sokolova, Obujova, Basilova.

Leontiev analisa o jogo de maneira integrada com seu interesse em entender as atividades do homem e seus componentes (ações e operações), bem como em esclarecer de que forma os instrumentos, historicamente modulados e presentes no cotidiano dos grupos humanos, se articulam com transformações de seu psiquismo. Seu trabalho sobre a atividade lúdica encontra-se como um dos elementos em seus esforços para compreender a consciência humana, como uma forma particular e muito mais complexa de reflexo psíquico da realidade. Para Leontiev, o exame da consciência exige o exame da atividade e é como uma atividade essencialmente humana que ele vai abordar o brinquedo.

Apóia-se em suas discussões sobre a atividade lúdica nos experimentos realizados por Elkonin, Fradkina e Lukov, aos quais se reporta em seu trabalho.

O que se segue foi organizado com objetivo de estruturar as proposições teóricas dos três autores citados e está subdividido nos seguintes tópicos: as origens do jogo; o papel do brincar no desenvolvimento infantil; características da atividade lúdica e as modificações pelas quais ela passa, enquanto processo, envolvendo as relações entre o jogo de papéis e o jogo de regras.

O BRINCAR E SUA ORIGEM CULTURAL

A partir do momento em que o desenvolvimento passa a ser olhado como síntese das relações do indivíduo com as condições histórico-culturais, surge, então, como questão fundamental, buscar novos princípios explicativos, suficientemente sistematizados, que respondam pela gênese dos processos psicológicos e que possam ocupar o lugar das convicções psicológicas mais comumente adotadas. O estudo sobre a origem do brincar, fundamentado nesta perspectiva sobre o homem, se organiza com o objetivo de traçar as relações entre a cultura e o indivíduo que possam responder pelo aparecimento desta atividade. Assim, a abordagem sócio-histórica da atividade lúdica possibilita a configuração de algumas questões importantes, que merecem destaque.

A primeira delas: se é correto sustentar que o jogo é uma atividade historicamente relacionada com mudanças operadas nos grupos sociais, tem que ser possível mostrar que existe uma variabilidade em sua configuração, dependentes de variações

identificáveis nestes mesmos grupos. Para responder esta questão, Elkonin, através do empréstimo de estudos antropológicos, mostra que o aparecimento e desenvolvimento do jogo estão intimamente ligados às transformações dos instrumentos e das relações de trabalho, que geram um afastamento da criança das atividades produtivas e um adiamento de sua inserção nas mesmas. Ou seja, nas culturas por ele consideradas primitivas, nas quais os sujeitos em tenra idade participam das atividades ligadas à subsistência de seus membros, não se registra nada que se possa identificar como jogo de papéis.

Da mesma forma, o surgimento dos objetos lúdicos está diretamente relacionado com alterações históricas. Enraíza-se também no fato dos instrumentos de trabalho terem se modificado e passarem a exigir para seu domínio capacidades múltiplas e cada vez mais refinadas. Este refinamento requer não só um período de tempo mais dilatado para ocorrer (do ponto de vista do processo de desenvolvimento dos sujeitos), como, mais do que isto, o investimento do grupo social na produção de objetos especialmente orientados para este fim, e em ações educativas (no sentido geral de educação) que objetivem o seu aparecimento.

Elkonin mostra que na trajetória de transformações dos objetos lúdicos aparecem primeiramente aqueles que são uma cópia dos instrumentos utilizados pelo homem no trabalho, diferenciando-se destes pela redução do tamanho e, em alguma medida pelos resultados de sua utilização, muito embora ainda possibilitem produtos concretos na atividade da qual participam. Gradualmente, a relação entre instrumentos de trabalho e objetos lúdicos vai se tornando mais indireta, surgindo neste distanciamento a constituição de duas categorias bem distintas: objetos feitos para o trabalho e objetos feitos para brincar; neste processo, as ações necessárias e o produto da utilização dos últimos se tornam cada vez mais simbólicos,

constituindo-se assim, as condições históricas necessárias para o aparecimento do jogo de papéis.

No caso dos jogos de regras apesar de, de seu ponto de vista, terem surgido indubitavelmente ligados ao trabalho coletivo, na atualidade fica difícil estabelecer esta relação, pois muito frequentemente se acha oculta. Conservam-se só as regras já dadas que são aceitas como condição e, muitas vezes, uma tênue ligação do jogo com sua origem, no nome que ele às vezes conserva.

A atividade lúdica encontra-se, portanto, intimamente ligada a três categorias: objetos, ações (no sentido do uso competente dos primeiros) e mediação social.

Isto nos leva à segunda questão: nas condições históricas contemporâneas, em que a variedade da atividade laboral é enorme, envolvendo procedimentos e instrumentos de trabalho diversos e em que a infância está socialmente constituída segundo particularidades específicas de cada cultura, quais são as mediações, os objetos e as ações que podem ser apontados como fundamentos para a emergência da capacidade de brincar?

Para Elkonin, a pré-história das ações lúdicas é a história das relações da criança com os objetos, através de ações e aquisições sensório-motoras, que vão sendo moduladas na cultura em que ela se desenvolve. Neste processo, a presença de adultos e/ou de outras pessoas mais experientes, que constituem seu cenário social é fundamental; mediam constantemente o contato da criança com o mundo, apresentando os objetos e/ou tornando-os disponíveis à criança, agindo com eles e propondo a ela que aja também; o uso

da linguagem é de suma importância, uma vez que não se trata de simples manipulações dos objetos e sim da apropriação dos modos de ação possíveis com eles, historicamente formados e fixados, e socialmente transmitidos, privilegiadamente através da palavra.

Se por um lado, estes primeiros contatos da criança com os objetos não podem ser chamados de jogo, por outro, constituem a base sobre a qual ele se desenvolve, devido à dupla natureza que os caracteriza: através deles a criança apreende os aspectos técnico-operatórios, lentamente, orientando-se para as propriedades dos objetos e as operações necessárias para manipulá-los e apreende também um esquema geral da ação, no sentido da atividade com a significação do objeto. Segundo Elkonin, devido à não coincidência na apropriação de ambos os aspectos, surgem dois tipos de atividades diferentes: a primeira pode ser definida como atividade prático-utilitária, orientada para as propriedades dos objetos, sua distinção e adaptação a elas; e a segunda, como atividade com a significação dos objetos, com sua natureza social, com os esquemas gerais de sua utilização, aplicados a situações cada vez mais amplas. É essencialmente desta segunda forma de atividade que deriva o jogo simbólico. Elkonin sustenta, ainda, que a criança não aprende a dominar melhor os objetos no transcurso de suas ações lúdicas com eles. Este domínio é conseguido nas ações utilitárias e na atividade prática; o conhecimento dos objetos do mundo externo, de suas propriedades físicas se adquire na atividade produtiva ou na atividade orientadora-investigativa. No jogo com os objetos, a criança assimila fundamentalmente a sua significação.

As ações iniciais da criança com objetos de maneira independente se dão com aqueles que foram utilizados na atividade conjunta com os adultos e, segundo Elkonin, só da forma como foram utilizados. Os objetos têm um certo modo de emprego,

que não está nele, mas de que o adulto é o portador, tornando-o acessível à criança, especialmente através de ações compartilhadas. Gradualmente, graças à possibilidade de lidar com a significação do objeto, vários descolamentos vão se tornando possíveis, no que se refere à concretude das condições originais de realização das ações, e dos objetos com que elas se operaram inicialmente.

No processo de constituição da capacidade lúdica, portanto, a presença do outro é fundamental. A criança se depara com pessoas que provocam e propõem as mais diversas ações, entre as quais se encontram ações simbólicas; através da fala também interpretam como lúdicas, ações executadas pela criança com os objetos, que talvez, inicialmente, não tivessem essa natureza. Da mesma forma que na constituição do gesto, em que os adultos aderem ao ato motor uma dimensão semiótica, operam, possivelmente, uma transformação na intenção da criança, de agir para brincar, "fazer de conta". Estas intervenções do adulto (em geral) ocorrem de modo informal, normalmente sem consciência plena dos processos psicológicos que estão sendo instaurados e sem sistematização dos procedimentos. O processo de desenvolvimento da atividade lúdica implica, portanto, a formação inicial e posteriores transformações de capacidades que se originam na atividade conjunta com os sujeitos mais experientes da cultura em que o indivíduo se insere.

Num outro plano, a capacidade de utilização dos objetos, segundo significados substitutivos, está articulada com a disponibilidade de elementos que objetivamente são representativos de objetos reais, oferecidos pela cultura (boneca, carrinho, cavalinho, livros com gravuras, etc.), e que circundam a criança desde o nascimento. Está

articulada também com a disponibilidade da palavra, enquanto instrumento utilizado para designar objetos diferentes, portadora, portanto de capacidade generalizadora e sónica. Desta forma, "A criança contemporânea, vive num mundo de objetos através dos quais ela satisfaz suas necessidades, (...) num mundo de representações e num mundo de signos." (Elkonin, 1984, p. 215). Está também imersa numa rede de relações sociais que constituem o substrato concreto para a formação de sua habilidade de operar com o mundo de forma lúdica.

A terceira questão refere-se à dimensão ontogenética e requer analisar outros processos psicológicos do sujeito que estariam relacionados com a origem da capacidade de brincar.

Elkonin analisa o aparecimento da atividade lúdica na ontogênese, relacionando-o com aquisições da criança em áreas como: maturidade visual, controle das mãos, coordenações entre as ações. Durante o primeiro ano de vida observa-se a ampliação do campo perceptual, acompanhado, ao mesmo tempo, pelo aumento da seletividade e da competência da ação em relação a ele. Do ponto de vista motor, desde o início do desenvolvimento operam-se modificações imensas no que se refere ao aumento do repertório e ao aumento da qualidade deste repertório, resultantes dos investimentos e dos recursos que as pessoas que circundam a criança lhe oferecem.

Para Vygotsky (1988), na origem do jogo entrelaçam-se três processos. O primeiro refere-se ao fato de a criança experimentar necessidades que não podem ser satisfeitas. O segundo, relaciona-se com a tendência da criança de buscar satisfação imediata das necessidades, ou seja, a existência de uma tolerância muito curta ao

tempo existente entre desejo e sua satisfação, já presente desde fases anteriores do desenvolvimento. E o terceiro, a transformações operadas na memória, o que marca certa diferença em relação às etapas anteriores, em que as necessidades não satisfeitas eram facilmente esquecidas; o esquecimento, a partir de um certo momento, já não ocorre com a mesma facilidade, graças a avanços na capacidade de registrar e conservar experiências, que gradualmente vão se operando. No quadro constituído por estes três processos, gera-se uma tensão que imprime a necessidade de mudanças de comportamento.

A idéia de tensão já é apontada como fonte da capacidade lúdica, por Vygotsky (1987), em seu trabalho "La Imaginacion y el Arte en la Infancia", defendendo que na base de toda ação criadora está uma inadaptação ao mundo real, uma quebra da harmonia entre o sujeito e as condições concretas, a experimentação de uma insatisfação em relação àquilo que lhe é oferecido. A imaginação exige a experimentação de desejos, anseios, e necessidades não satisfeitos. Sem isto nada seria criado. Se houvesse um equilíbrio pleno entre o homem e o ambiente, não haveria ação criadora. "O ser que se encontre plenamente satisfeito e adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, (...) e certamente nada poderia criar." (p. 35).

Para Leontiev o brinquedo surge a partir da intersecção de dois processos básicos: a necessidade da criança de agir e o aumento de consciência em relação ao mundo. Esses dois processos estão interligados uma vez que a consciência diferencia-se em nível e qualidade somente a partir da ação. Reciprocamente, uma vez modificada, afeta a ação, a operação e a atividade na qual emergiu. O aumento da consciência nesta etapa é resultado das intervenções da criança sobre a realidade e abrange não apenas os objetos diretamente acessíveis a ela, mas também o mundo mais amplo dos adultos com seus objetos,

suas ações e relações particulares. O mundo da criança pré-escolar se constitui de objetos com os quais ela opera e objetos com os quais os adultos operam e ela não pode operar, por exigirem competências além de sua capacidade. Constitui-se também de modos de relação entre as pessoas, que ela percebe e nos quais não se inclui. A expansão da consciência da criança sobre esta parte da realidade provoca a necessidade de se apropriar dela, o que não pode ser, neste momento, realizado de maneira direta. Esta apropriação só pode se dar, nesta etapa, através da atividade lúdica.

No plano ontogenético, portanto, entrecruzam-se processos e características psicológicas diversos como memória, necessidade de agir, competência das ações, desejo de apropriação, consciência, desenvolvimento da motricidade; de qualquer forma todos estes processos, longe de serem resultado de simples maturação, também se originam e se modificam amplamente apoiados na intersubjetividade e dependentes das condições específicas em que a criança se insere.

O PAPEL DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO

A atividade lúdica é, assim, uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. A teoria sócio-histórica aborda o brincar privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo

que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não num sentido restritivo e direto, mas como sujeito integrado em sua cultura.

O brincar é considerado por Vygotsky (1988) como zona de desenvolvimento proximal por excelência. A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, e que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos. Salienta que na atividade lúdica a criança "se torna" aquilo que ainda não é, "age" com objetos que substituem aqueles que ainda lhe são vetados, "interage" segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que na realidade ocupa em seu espaço social. Ultrapassa, portanto, brincando, os limites dados concretamente para sua atividade. As ações simbólicas possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real e configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal. Neste processo incorpora em larga medida a sua cultura. "A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo" (Vygotsky, 1988, p. 117).

Para Leontiev, a atividade lúdica é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, considerada dentro das condições sócio-históricas da contemporaneidade. Este autor conceitua atividade principal como a relação principal com a realidade. Neste sentido, a atividade principal não é a atividade quantitativamente predominante; é aquela em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico do sujeito e no interior da qual se desenvolvem processos psicológicos que preparam o caminho

das transições, em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento e a novos tipos de atividades. O brincar como atividade principal contém em si os mesmos elementos que constituem quaisquer atividades, (ação e operação); entretanto, com algumas características específicas; no jogo, ação e operação mantém uma relação particular, o que o distingue de outras atividades humanas. Na atividade lúdica o objeto da operação nem sempre corresponde ao objeto da ação. A operação corresponde aos objetos concretos com que a criança lida, utilizados como substitutos dos objetos reais. A operação deve, invariavelmente, levar em conta as características específicas deste objeto concreto e se ajustar a elas de maneira precisa. Numa situação elaborada como exemplo deste processo, Leontiev (1989) aponta para o fato de que quando uma criança brinca de cavalgar utilizando um cabo de vassoura, a operação corresponde à madeira e a ação, ao cavalo. A ação, montar um cavalo, não pode ser desviada, adulterada, embora seja uma ação esquematizada. A operação sim, porque pode ser executada tendo como suporte diversos objetos.

Leontiev salienta que a motivação da atividade lúdica também se configura de maneira particular, diferenciando uma ação lúdica de uma ação real. A ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque a motivação não reside nesse resultado. Os motivos (aquilo que impulsiona para a atividade) no brincar estão no próprio processo e não no produto da atividade. Vygotsky acrescenta que a criança não tem consciência das motivações do brinquedo e esta é a diferença entre brinquedo, trabalho e outras atividades, nas quais, mesmo que não haja compreensão de todo processo, o sujeito atenta às operações necessárias e está orientado para o resultado. Da mesma forma, os ganhos em termos psicológicos, decorrentes do jogo, também se operam de maneira não intencional, do ponto de vista da criança.

Caracterizar a atividade lúdica como zona de desenvolvimento proximal e como atividade principal da criança pré-escolar significa apontar para o impacto que ela tem sobre o processo de constituição do sujeito. Isto pode ser melhor analisado identificando-se em que aspectos do psiquismo humano ela interfere, como também procurando entender para quais processos psicológicos favorece a emergência e o desenvolvimento. Esta análise tem sido feita, dentro da corrente sócio-histórica, dando ênfase às relações do jogo de papéis com os seguintes processos psicológicos, interdependentes: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a inserção na dimensão simbólica e a capacitação para aquisição das formas de representação do mundo, incluindo a leitura e a escrita, a emergência da consciência articulada a este tipo específico de atividade, o favorecimento do comportamento voluntário e a origem da capacidade imaginativa.

Os processos originados e/ou desenvolvidos no interior e a partir dos jogos de regras (propostos pelos teóricos tomados como referência neste trabalho) são outros. No jogo de regras o controle do comportamento impulsivo se modifica e se torna cada vez mais necessário. Dependendo de características específicas de cada jogo (de suas regras, dos objetivos que propõe, das estratégias de ação que ele requer) a criança avança em sua competência para regular seu comportamento, distanciando-o cada vez mais da impulsividade. "Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, a subordiná-lo a um propósito definido." (Leontiev, 1989, p.139) Como nos jogos de regras os propósitos, os objetivos do jogo são dados de maneira mais clara pela sua própria estrutura, sendo portanto mais facilmente conscientes, ele exige/permite um avanço na capacidade da criança de tomar suas ações como objeto de análise. Neste sentido, Leontiev (1989) aponta como um processo psicológico vinculado ao jogo de regras a

possibilidade de auto-avaliação do comportamento, por parte da criança, em geral, no que se refere a sua destreza, habilidades e progressos. Finalmente indica o desenvolvimento moral como decorrente ou facilitado por esta modalidade de jogo. Acredita que, em especial, jogos com duplo propósito (por exemplo, fugir e salvar companheiros) introduzem o elemento moral na atividade da criança, com a vantagem de ter surgido da prática e não da imposição abstrata dos adultos.

A compreensão sobre a emergência e desenvolvimento destes processos está diretamente relacionada com a compreensão das características da atividade lúdica, da forma como é entendida dentro da teoria sócio-histórica, que estão apresentadas a seguir.

CARACTERÍSTICAS DA ATIVIDADE LÚDICA

Os postulados teóricos da Psicologia, normalmente equivalem o brincar a uma atividade em que tudo é possível, um campo aberto pelo imaginário, e sem limites no que se refere a transgressões do real. Neste sentido, brincar significa o "caos", orientado principalmente pela busca do prazer, de superação de situações e vivências traumáticas, ou de assimilação cognitiva do mundo. No jogo, a criança poderia aglutinar sem regras tudo o que deseja ser e/ou fazer, utilizando para isto quaisquer objetos que se encontrem à sua disposição, em determinado momento. Estabelecem, como causa e/ou consequência desta forma de entendimento, uma linha frequentemente rígida entre o que é real e o que é imaginário; entre o que é da ordem do pensamento racional, e o que é fantasia;

entre o que é regulado por regras e normas e o que se constitui à margem delas, em que se enquadra o brincar.

Vygotsky, seguido por Elkonin e Leontiev, trabalha no sentido contrário, procurando revelar que este limite entre as esferas do real e do imaginário é altamente permeável, ocorrendo movimentos dialéticos constantes, de mútuas implicações.

O papel que a realidade tem na atividade lúdica já foi apresentado no que se refere às origens do brincar, que surge marcado pela cultura e mediado pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Mas as relações entre o real e o imaginário no jogo não se limitam à sua gênese cultural, sendo possível apontar para outras possibilidades de articulação entre estas duas instâncias.

Vygotsky em seu ensaio "La Imaginacion y el Arte en la Infancia" aborda o brincar como uma atividade dependente do que ele chama de um tipo de impulso específico, o qual denomina de criativo. O impulso criativo é aquele que permite ao sujeito reordenar os elementos extraídos da realidade em novas combinações. Estabelece entre o real e o criativo (que pode se expressar em diversas atividades do indivíduo, entre as quais se encontra a lúdica) relações e interpenetrações constantes. Vygotsky propõe, então, naquele trabalho, três níveis de relação entre real e fantasia, sintetizados a seguir.

Em primeiro lugar, a fantasia se vincula com a realidade na medida em que toma elementos da última, pertencentes à experiência anterior do sujeito. Tudo que se cria constitui-se a partir de elementos tomados daquilo que se experiencia, e submetidos a modificações ou reelaborações em nossa imaginação. A imaginação pode criar novos graus

de combinação, especialmente pela participação da esfera afetiva, que permite ligar elementos do real que se aproximem como signos emocionais, mas se apóia fortemente no que o indivíduo já conhece.

A capacidade de imaginação, por outro lado, possibilita a ampliação das experiências quando, por exemplo, uma pessoa é capaz de imaginar alguma coisa a partir da descrição que outro faz dela. Ao ser capaz de construir, imaginariamente, o que não viveu, baseando-se em relatos e descrições de outras pessoas, o sujeito rompe o círculo de sua experiência concreta e pode se apropriar da experiência alheia, transformando-a em sua. Neste segundo caso é a experiência que se apóia na imaginação.

Finalmente, o resultado da fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem e nem semelhante a objeto algum real. Ao receber forma material, esta imagem cristalizada, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre ele. Deste modo, completa-se o círculo das relações entre fantasia e realidade, em que os elementos do real, apropriados e reorganizados constituem a fantasia, cujas imagens constantemente materializam-se e passam a interferir e a modificar a realidade, ao se transformarem em elementos constituintes desta. Como diz Kramer (1993), ao comentar parte da obra de Vygotsky que trata da produção artística, este teórico "(...) nega, então a fria separação que é em geral feita entre imaginação e realidade. Adverte para o fato de que, quando se interpõe entre ambas uma fronteira impenetrável, deixa-se de perceber a função essencial desempenhada pela imaginação: ela se torna mero enfeite acessório quando é, na verdade, vitalmente necessária" (p. 87).

A tarefa de traçar as relações entre o real e o imaginário no brincar avança com os experimentos e as reflexões teóricas; permite, neste contexto, compreender melhor as características do jogo, aquilo que é essencial em sua definição, ao mesmo tempo que exige tomar duas outras linhas de análises: o desenvolvimento desta atividade e o papel da linguagem neste processo. As transformações referentes a ações lúdicas, uso substitutivo de objetos, papéis desempenhados, situação imaginária, participação e natureza das regras e o desenvolvimento da linguagem são reciprocamente dependentes e, por isso, precisam ser estudadas não como estruturas isoladas, mas como partes de um processo psicológico integral; esta ótica está constantemente orientando os trabalhos dos três teóricos estudados, muito embora nem sempre seja possível segui-la com extremo rigor, dada a complexidade desta tarefa.

O desenvolvimento da atividade lúdica

O jogo é uma atividade que se altera qualitativamente, no que se refere tanto a seus aspectos estruturais, como as relações existentes entre eles, envolvendo modificações no papel e lugar em importância que estes elementos ocupam ao longo do desenvolvimento.

Em princípio, os objetos e as ações que se realizam com eles são a base sobre a qual a criança efetua seu aprendizado lúdico. Em relação as ações, pode-se observar modificações iniciais seguindo dois eixos: as transferências de ações realizadas em determinadas condições para outras, diferentes daquelas em que originalmente a ação ocorreu (pentear-se - pentear a boneca), e a realização de ações com objetos diferentes, observando-se as exigências de semelhança mínima entre o objeto substituto e o objeto representado. Estes

dois eixos vão se ampliando, tornando possível um gradiente cada vez maior de substituições. Paralelamente a este movimento, as ações se tornam mais complexas em sua estrutura de coordenação, de uma ação, que no princípio se repete muitas vezes, determinada pelo objeto, para duas ou mais ações elementares, sem nenhuma relação entre si. O próximo passo de mudanças na estrutura da atividade lúdica pode ser identificado em jogos que representam uma cadeia de ações da vida real, organizadas, a partir de um certo momento, pelo papel desempenhado.

O fato de a criança assumir um papel reestrutura radicalmente as ações com os objetos. Estas se tornam cada vez mais variadas e mais encadeadas, seguindo cada vez mais a ordem lógica tomada da realidade. Por outro lado parece co-existir uma relação inversa, apontando para as influências que a presença de determinados objetos (mesmo que configurem apenas um pano de fundo na atividade) exercem sobre a possibilidade da criança assumir um papel e imaginar uma temática. Para Elkonin, o papel se apóia em brinquedos que possuam um conteúdo e que sugerem um sentido humano `as ações realizadas (com eles ou com outros objetos com os quais a criança age). O fundo geral parece dar sentido `as ações da criança e facilitar o processo de assumir um determinado papel. O "cenário temático" é tanto mais importante quanto menor for a criança; as crianças mais velhas conseguem sustentar seu papel de maneira relativamente independente dos objetos. Os papéis desempenhados gradualmente assumem lugar central na estrutura do jogo e se modificam de mais generalizados para mais tipificados. As relações entre os papéis assumidos por diversas crianças começam a ganhar estruturação e integração cada vez maior e mais permanente, perdendo seu caráter de instabilidade e ocasionalidade, o que favorece o surgimento de temáticas orientadoras do jogo.

A temática, por sua vez, participa das transformações no eixo da coordenação e negociação de papéis, apontada acima. Favorece também a anterioridade destes acordos em relação aos papéis desempenhados, estando portanto, ligada ao incremento do planejamento no jogo.

Em linhas gerais, esta sequência ações/papéis/temáticas representa o percurso da criança se apropriando da atividade lúdica. Convém, entretanto, salientar que estas mudanças não podem ser vistas como um processo linear, hierárquica ou cronologicamente organizado, em que os níveis crescentes de complexidade se sucedem de modo sistemático, deixando de existir as formas anteriores, de estruturas mais simples. Mesmo no caso de crianças mais velhas, em que a situação imaginária, previamente escolhida e planejada, define os papéis e suas relações, ações e objetos necessários, é perfeitamente possível registrar-se episódios lúdicos que permanecem definidos pelos objetos e ações que estes suscitam, ou em que apenas as ações são fundamentais, ações nem sempre tão complexas ou encadeadas, não se registrando a presença do papel ou da temática. Ou seja, o fato da criança ser capaz de se envolver em formas de brinquedo mais complexas não significa que abandone formas prévias da atividade, mais características de fases anteriores de seu desenvolvimento.

Em relação ao jogo de regras, Elkonin estabelece, com base em experimentos, níveis evolutivos que poderiam ser assim sintetizados:

- a criança assimila o sentido geral do jogo e alguns elementos externos, e atua com base neles;
- existem algumas regras que orientam as ações, mas que ainda não são limitadoras das mesmas;

- as regras são conhecidas, prevalecem na formulação das ações, limitam-nas, mas não se antecipam à execução do jogo; são discutidas e tomadas como referência sempre que surge uma situação de conflito;

- o jogo se configura completamente subordinado às regras, que devem ser minuciosamente observadas; existe uma tendência para um acordo sobre as regras antes do jogo se efetivar, e elas podem ser alteradas desde que mediante acordo prévio. Neste sentido, pode-se afirmar que o jogo de regras inclui em seu desenvolvimento uma consciência cada vez maior por parte da criança sobre o objetivo da atividade e sobre as ações necessárias para alcançá-lo.

A Realidade e suas regras

O jogo de papéis é extensamente marcado por regras, ordenadas num sistema apoiado naquele que regula as atividades do sujeito fora de situações lúdicas. Para os teóricos, o mundo do jogo tem leis precisas que são uma cópia, um reflexo das relações reais das pessoas com os objetos e das pessoas entre si. Os estudos sócio-históricos seguem um eixo bastante definido que consiste em elucidar, em análises mais refinadas, de que forma o real penetra em cada uma das categorias utilizadas como unidades de análise da atividade lúdica: ações substitutivas, uso de objetos com outros significados, desempenho de papéis e situação imaginária ou temática.

No primeiro nível de desenvolvimento, o real estabelece os parâmetros tanto da escolha de objetos quanto da configuração das ações lúdicas, duas instâncias sempre articuladas; a escolha de objetos substitutivos tem como critério a possibilidade do gesto (da ação generalizada), colado à ação real. O objeto lúdico tem que

comportar a ação lúdica. Objetos disponíveis são recusados como substitutos de outros, na medida em que se mostrem precários como suportes da ação que se deseja representar. Nem tudo pode ser tudo. Neste processo de substituição de objetos, mais importante que o grau de similaridade genérica entre um e outro, é a possibilidade do gesto representativo da ação real. Essa é a chave para a função simbólica no (do) brinquedo: os gestos atribuem a função de signo aos objetos. "É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado(...)." (Vygotsky, 1988, p. 123) As ações lúdicas, por sua vez, são também tomadas da concretude das relações com os sujeitos de sua cultura e do que a criança observa estes sujeitos fazendo com os objetos e entre si. São recortes feitos no que ela encontra como modos de atuar e, embora replicadas no jogo de forma esquemática e generalizada, não podem perder os critérios mínimos de coincidência com as ações que representa.

No que se refere ao desempenho de papéis, a criança seleciona entre todas as ações possíveis, aquelas que se ajustem às regras de comportamento do papel desempenhado. Somente essas são aceitáveis para a situação de brinquedo. Não reproduz uma pessoa em particular, são papéis generalizados que conservam e apresentam o que há de típico do comportamento das pessoas, que na vida real executam as ações que a criança representa. Temos, novamente, aqui, o real delimitando o que a criança transporta para a esfera imaginária.

As temáticas que as crianças escolhem para suas brincadeiras também se originam de parcelas da realidade que elas observam e/ou experimentam em sua vida cotidiana. Compõem-se no jogo com os mesmos elementos (no mínimo com aqueles selecionados por ela como essenciais) com que se apresentam em situações não-

representativas, e estas semelhanças são, na verdade, o critério que orienta a construção de uma situação imaginária.

O papel da linguagem no desenvolvimento do jogo

As alterações identificáveis nas formas da crianças brincarem, têm como substrato central a linguagem, focalizada em dois planos: a linguagem da própria criança, se transformando e permitindo novas estruturas lúdicas e a linguagem como condição crucial na mediação social, ou seja, a linguagem do outro.

Na emergência da capacidade lúdica da criança, já foi apontado a presença e a importância de alguém que atribua significados ou intenções lúdicas às ações da criança. Do ponto de vista das relações entre a linguagem da própria criança e o jogo, pode-se identificar que, inicialmente, a fala acompanha as ações e é utilizada principalmente para nomear o objeto com o qual ela age, na qualidade de objeto substituto; a nomeação, no início, ocorre depois de se ter realizado com ele as ações originalmente realizadas com outros objetos. Gradualmente este processo se inverte e a criança, nomeando o objeto como substituto, age agora com ele já com seu significado alterado. Desta forma, o brinquedo possibilita uma inversão na equação estabelecida entre ação e significado. No início do desenvolvimento predomina a ação, ela determina o que o objeto vai representar. Com as experiências, esta relação se inverte, e o significado, delineado pela palavra, passa, então, a determinar e orientar as ações. Além disso, como diz Elkonin, os primeiros prenúncios do jogo de papéis estão relacionados com dois tipos de atos que também envolvem a linguagem:

nomear a boneca (ou objeto congênere), e falar como se fosse um objeto que o fizesse, indício da futura linguagem no jogo de papéis.

O aparecimento da capacidade de assumir um papel, normalmente, também se sustenta em proposições das pessoas que acompanham o desenvolvimento da criança, através de perguntas do tipo: "Quem você é?" ou através de atribuição mais clara de papéis determinados, sinalizando para a criança a semelhança entre o que ela faz simbolicamente no jogo e o que fazem as pessoas na realidade concreta. A criança aprende, então, a nomear-se como o adulto que realiza as ações que ela desempenha no jogo, seja em sentido genérico ("eu sou a professora", por exemplo), seja em sentido específico, mais adiante no desenvolvimento, ("Eu sou a tia tal"); começa, portanto, a assumir papéis. Ao longo do processo, este nomear-se também se antecipa à execução das ações, momento em que a criança passa a focar em primeira instância o papel e, posteriormente, com base nele, define as ações que executará. Neste sentido, a linguagem é também apontada como responsável pela evolução articulada entre ações e desempenho de papéis.

A linguagem participa também do incremento das relações estabelecidas entre os diversos participantes do grupo, favorecendo negociações dos papéis, do uso de objetos (no que se refere a sua posse e também à atribuição compartilhada de significados) e de temáticas. Como diz Oliveira, (1988) com o desenvolvimento, a linguagem torna-se um dos elementos fundamentais no processo de regulação das interações, na medida que constitui um substrato material necessário à representação e à troca de mensagens.

Através de perguntas, formuladas à criança, do tipo: "De que você está brincando?", ou de proposições explícitas de temas para a brincadeira, torna-se possível a ela começar a nomear, também, a temática em que se envolve, favorecendo, então, a consciência sobre a situação lúdica como um todo.

A medida em que o desenvolvimento prossegue, o procedimento de nomeação tende a se deslocar cada vez mais para o início do jogo. Esta antecipação decorre de alterações na competência linguística da criança e permite que sua atividade lúdica seja controlada cada vez mais pelas idéias, seja cada vez mais planejada. Favorece também que a constituição dos grupos organizados em torno de uma mesma brincadeira se dê de forma cada vez mais planejada, ao invés de circunstancialmente definida pelos objetos compartilhados, e se caracterize pela crescente complementariedade dos papéis, distanciando-se da justaposição (ou sobreposição) dos mesmos.

Dois movimentos no/do jogo: a imersão no real e a transgressão do real

A caracterização da atividade lúdica é complexa, pelo fato de que, como outras atividades humanas, ela reflete em sua estrutura de funcionamento uma relação dialética entre o já dado e o inovador, entre o imaginado e o conhecido. Nem pura fantasia (no sentido de ausência/negação da realidade) nem pura realidade transposta, a esfera lúdica permite a convivência de diversas contradições. Entretecidos em sua estrutura podemos observar: objetos usados com novos significados e objetos usados segundo suas funções reais; como decorrência, ações generalizadas, substitutivas, e ações concretas, literais. Exige da criança capacidade de ignorar determinadas características de um objeto, ao mesmo tempo

em que é necessário considerá-las, para que a ação substitutiva seja possível. No uso substitutivo dos objetos deve haver um movimento duplo: por um lado o esvanecimento de seu uso social específico (um lápis serve para escrever) e por outro lado o fortalecimento do uso social específico do objeto representado. Ainda: o "eu" real convivendo com o "eu" desdobrado nos papéis fictícios; o papel e as relações que não se experimentou, antecipando situações que poderão se concretizar e papéis, relações já vividos, reeditando o que já aconteceu e papéis que a criança vive na atualidade. Na atividade lúdica é possível a formulação da linguagem em dois planos: como falas dos papéis assumidos e como instrumento de planejamentos, negociações, instruções; ainda na esfera da linguagem, pode-se registrar a formulação num tempo passado, daquilo que posteriormente se vai fazer (em frases como: "agora a gente vendia..., ia..., fazia..." antecedendo a execução de ações diversas). Convivem também a insubordinação às regras com a subordinação a outras regras, as regras de conduta. Sua própria estrutura se organiza em torno da dialética entre ausência (do objeto, da competência) e presença (do objeto, através de seu substituto, da competência através do desempenho de papéis). Finalmente, embora exista num tempo e num espaço físicos, se desenrola no tempo e no espaço simbólicos.

Todas estas contradições revelam como característica do jogo de papéis a existência permanente de uma alternância entre distanciamento e adesão da realidade, o que permite à criança que brinca dois tipos de movimentos opostos: a libertação do/ e a imersão no/ real. Tanto um quanto outro movimento se modificam à medida em que a criança vai desenvolvendo sua capacidade para brincar, dentro das condições histórico-culturais de que dispõe.

Em relação a cada um dos elementos estruturais do jogo de papéis, é possível identificar-se como a realidade, longe de ser uma instância esquecida e relegada a plano secundário, estabelece largamente os parâmetros segundo os quais um "faz-de-conta" é possível. Desta forma, os papéis desempenhados, as ações selecionadas como partes constitutivas destes papéis, os objetos escolhidos como objetos substitutos, o conteúdo e a sequência das ações, obedecem a uma seleção que tem como referência as suas possibilidades de verossimilhança. Em síntese, não existe brinquedo sem regras. O que ocorre é que estas regras no jogo de papéis não são, na maioria das vezes, explícitas, formais e estabelecidas com anterioridade ao próprio jogo.

As transformações envolvendo a centralidade de ações para papéis e de papéis para temáticas refletem também que a criança incorpora progressivamente a realidade de forma mais completa, mais integral em sua atividade lúdica. Esta tendência se confirma e se consolida com o aumento da participação de regras de conduta no jogo, da capacidade de subordinação a estas regras por parte da criança, da exigência de objetos mais e mais colados ao real, do encadeamento das ações seguindo a consecutividade tomada do real, da tipificação dos papéis, da importância da introdução de temáticas no processo de observação das regras que regulam o comportamento das pessoas fora da situação lúdica, a medida em que a introdução de argumentos permite que a criança perceba as relações entre os jogadores; a temática conduz também ao cumprimento das funções dos papéis e facilita a objetivação das ações, ajudando a sua direção e subordinação às regras de conduta. Desta perspectiva a atividade lúdica permite apropriações e representações cada vez mais refinadas da realidade.

O descolamento do real, por outro lado, está também presente na própria origem do jogo. O caráter revolucionário, no sentido da não-subordinação do sujeito às condições concretas e da superação das limitações dadas é inerente à constituição da atividade lúdica. Vygotsky (1988) diz: o brinquedo emancipa. Ao aprender a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite e se sustenta na transgressão do real.

Aprender a lidar com os objetos de forma lúdica significa aprender a ultrapassar sua dimensão concreta e seu uso específico, socialmente definido. A criança, ao utilizar os objetos como substitutos de outros e ao ampliar sua capacidade de agir simbolicamente, supera a delimitação de seu comportamento dada pelos arranjos perceptuais e pelos atributos concretos dos elementos com que se defronta; esta delimitação é característica de fases anteriores do desenvolvimento, em que a ação se configura somente segundo as possibilidades que o ambiente que circunda a criança e os objetos que o compõem oferecem, dependentes de sua disponibilidade imediata e circunscritas a seu modo de utilização social específico, socialmente definido e/ou a suas propriedades físicas. Suas possibilidades de agir são também determinadas pela necessidade da presença do objeto no campo perceptual. Antes de aprender a brincar, aquilo com que a criança se defronta incita-a a agir e determina o que ela pode fazer. A ausência de um objeto significa a ausência da ação que se efetua com este objeto. Como brincar implica tornar presentes objetos ausentes, através da transposição de significados, as possibilidades de ação, mesmo que substitutivas, na atividade lúdica ampliam-se cada vez mais, a partir da capacidade de se comportar não mais somente de acordo com o que vê ou encontra, mas também de acordo com o significado que ela atribui aos objetos. Como diz Vygotsky (1988), "a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação." (p. 119). Desta

forma, os objetos perdem sua força determinadora, gradualmente, tornando-se possível para a criança aderir a seu significado original outros que, embora dependam de suas características concretas, atribuem-lhe uma nova característica, a característica de objeto substituto. Neste momento crítico, ocorre um rompimento do vínculo significado-objeto, o significado se emancipa, e ela pode pela primeira vez, atuar com as coisas de forma independente daquilo que vê. Opera-se, portanto, uma transformação fundamental em seu psiquismo e a criança torna-se capaz de separar o campo perceptual do campo do significado, atuando preferencialmente nele e estabelecendo novas formas de relação entre percepção e significado; gradualmente pode aprender a se movimentar com mais e mais competência entre estes dois campos, e pode, então, com mais liberdade, criar novas realidades na esfera lúdica.

A mesma competência de descolamento de significados é identificada por Vygotsky na formulação das ações lúdicas. Neste processo também é necessário que a criança se torne capaz de separar o significado da ação e este passar a ser o elemento predominante naquilo que faz no jogo; brincar implica/favorece, desde o início, a capacidade de lidar com os significados da ação, assim como com os significados dos objetos; neste processo, mais do que a substituição, propriamente dita, deve-se ressaltar a importância da flexibilidade para operar com o significado do objeto ausente e da ação que se deseja representar; ou seja, a substituição é importante não em si, mas pela possibilidade de destaque do significado do objeto e da ação. O processo de substituir ações, objetos, pessoas, é, evidentemente, fundamental na atividade lúdica. As transferências possíveis, embora reguladas pelo crivo da realidade, imprimem grande flexibilidade ao brincar, que pode ser estruturado em diversas condições.

O imaginário instaura-se, então, à medida que a criança se torna mais capaz de lidar com o campo de significados. O imaginário não é condição prévia para a criança brincar; é consequência das ações lúdicas. O processo de evolução do brinquedo é de inicialmente uma atividade que envolve muito mais memória de que imaginação, propriamente dita. É muito mais reprodução de uma situação ocorrida na relação com outras pessoas. No início há muito pouco de imaginário. As alterações da atividade lúdica referem-se, entretanto, não só à progressiva incorporação de elementos em sua estrutura (processo que já foi abordado: ações, papéis, temáticas). Referem-se também ao desenvolvimento da capacidade imaginativa, ao "aumento da capacidade de romper ligações habituais e solidamente ancoradas, e da capacidade de consolidar outras novas. É a saída fora dos limites do habitual e cotidiano." (Liublinskaia, 1973, p.XXX). A evolução da atividade lúdica permite a (ao mesmo tempo em que decorre da) evolução da capacidade imaginativa. Apontar para como se organiza o jogo de papéis infiltrado largamente pela realidade e enraizado nela, não pode apagar o fato de esta realidade poder ser analisada de múltiplas maneiras, por sua complexidade, e de que na construção de um jogo, de uma ação, de um objeto substitutivo, de um papel, de uma temática, existirem diversas possibilidades, dentre as quais a criança seleciona algumas, utilizando, portanto, um crivo misto, em que o coletivo e o particular se entrelaçam. Ao selecionar, ao representar, e ao estar desobrigada de reproduzir literalmente o que representa, pode produzir uma nova síntese sobre o que já existe e pode também projetar o novo, aquilo que ainda não está dado.

Novamente aqui deve-se salientar o papel da linguagem, participando destes dois movimentos. As alterações observadas na atividade lúdica são atravessadas de ponta a ponta pela incorporação da linguagem. Por um lado, como instrumento de conhecimento da realidade, permite a ampliação e conservação das experiências de forma

qualitativamente diferente. Por outro lado, permite um distanciamento cada vez maior da realidade concreta, dando suporte a um conhecimento indireto desta realidade e à constituição de um real cada vez mais simbólico.

Os estudos empíricos, os aprofundamentos e desdobramentos teóricos, dentro dos pressupostos sócio-culturais de que dispomos até este momento, representam um investimento maior em análises privilegiando um dos pólos destes dois movimentos: exatamente a trajetória a partir da qual a realidade se faz mais presente num jogo de papéis.

A possibilidade de superação do real pela construção imaginária é mais fortemente apontada por Vygotsky em seu trabalho "La Imaginacion y el Arte en la Infancia". Em contrapartida, nos capítulos em que aborda o brincar no livro "Formação Social da Mente", bem como nos trabalhos desenvolvidos por Leontiev e Elkonin, prevalecem as análises que apontam para as incursões do real com suas regras na constituição da atividade lúdica; há um investimento menor em estudos que sublinhem também o movimento contrário, que faz do jogo um processo caracterizado também por um aumento progressivo de descolamento e independência em relação a este mesmo real. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade da criança em operar a partir de descolamentos cada vez maiores e de produzir algo diferente, acaba sendo apenas insinuado no corpo teórico e não explorado nas análises e na busca de compreensão do lúdico. A linguagem, enquanto participante fundamental destes dois movimentos acaba, então, não sendo estudada de forma mais completa. A linguagem participa da alternância que se observa nos jogos mais evoluídos, em que interpretações e representações mais refinadas e exigentes (no que se refere ao desempenho de papéis, ao uso e disponibilidade de objetos, às relações entre os

sujeitos) convivem com o aumento da capacidade da criança de prescindir da presença concreta de objetos (reais ou substitutos), dispensar a execução de algumas ações (inclusive substitutivas) sem ferir o jogo em sua viabilidade. Através da palavra a criança garante a participação de objetos, ações e gestos ausentes. Garante que os objetos e ações pivots (no sentido vygotskiano), necessários em suas formas iniciais, tornem-se dispensáveis. A palavra surge como o instrumento que possibilita a criança criar e agir com objetos ausentes, sem nenhum suporte material, compor personagens que na verdade estão ausentes do jogo e relacionar-se com eles, coordenando ações que podem ser apenas indicadas. Libertando-se numa dimensão mais abrangente do empírico-sensível (libertação para a qual os objetos e ações pivôs foram os precursores), ela pode agora criar sem se prender ao que dispõe concretamente para imaginar. Opera-se então uma nova emancipação, no interior da qual o papel desempenhado pela palavra permanece imprescindível. Neste sentido, as reflexões e pesquisas sobre a participação da linguagem no desenvolvimento do jogo de papéis, as modificações de sua inserção nas relações entre objetos e ações podem se configurar como um caminho promissor para a superação destas questões (Rocha e Góes, 1993). Ao contrário, a priorização da análise do movimento de adesão ao real pode servir para ocultar as qualidades da atividade lúdica como esfera que permite a criação de novas sínteses e que contribui para transformações em outros processos psíquicos. Também decorre desta priorização uma inconsistência teórica interna, pelo fato de a palavra acabar ocupando um lugar secundário e periférico na evolução do movimento de descolamento da realidade, exatamente dentro de um sistema psicológico que se preocupa em identificar constantemente a sua importância central, alicerçando seus conceitos fundamentais no de mediação semiótica, no interior da qual a palavra emerge como instrumento especialmente necessário para a constituição de sujeitos. A palavra, que a teoria põe no centro da análise de funcionamento do sujeito, precisa ser mais explorada na interpretação do jogo simbólico para que se possam

evidenciar as mudanças radicais que o signo verbal propicia numa esfera de atividade tão fundamental na infância.

Esta tendência dos estudos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin de privilegiar o estudo da imersão do jogo de papéis no real e da participação das regras em sua estruturação, está diretamente relacionada com o que propõem como evolução da atividade lúdica, que nos leva ao quarto tópico deste capítulo, nuclear neste trabalho: a sequencialização do jogo de papéis para o jogo de regras.

O JOGO DE PAPÉIS E O JOGO DE REGRAS

Existe, dentro da teoria sócio-histórica, um segundo eixo proposto para análise da atividade lúdica, indicado como eixo evolutivo: refere-se às relações entre jogo de papéis e jogo de regras. Esta análise é feita basicamente através de duas linhas de argumentação. Em primeiro lugar, a identificação de regras e imaginário como categorias fundamentais participando de uma e outra forma de jogo, e de como as primeiras, que normatizam o jogo de papéis, se complexificam e se alteram até permitirem a origem do comportamento regulado por regras altamente condicionais e distanciadas de vivências diretas da criança, características dos jogos do segundo tipo. Em segundo lugar, são feitas análises que apontam, no desenvolvimento ontogenético, para o declínio do jogo de papéis e o desenvolvimento do jogo de regras.

Para a compreensão das idéias apontadas por estes autores em relação a este processo, farei uso mais extensivo de trechos extraídos de seus trabalhos, que

permitam uma visão mais exata do que tomam como base para sustentação de suas convicções.

Subsidiando a asserção inicial, encontramos Vygotsky como o primeiro autor a salientar que regras e imaginário são elementos-chave tanto em uma quanto em outra modalidade de jogos (papéis e regras). Vygotsky (1988) sustenta a idéia de que durante o desenvolvimento, o que ocorre é uma inversão na predominância e explicitação de uma ou outra categoria. No jogo de papéis as regras estão ocultas, sendo necessário um trabalho de análise para reconhecê-las e identificá-las. O imaginário, por sua vez, sobressai, dando a impressão de ser o único processo psicológico que caracteriza esta atividade. No jogo de regras, estas são explícitas, e seu grau de condicionalidade é cada vez maior. Entretanto, pode-se também entender que o imaginário continua presente, desta vez encoberto e subsidiário em relação às regras. As sínteses de suas convicções, podemos encontrar em fragmentos de seus trabalhos, nos quais diz: "O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças" (p. 109); "A evolução do brinquedo se dá a partir de uma equação em que o imaginário predomina, explicita-se mais que as regras, para uma equação em que as regras predominam e o imaginário se oculta, encobre-se" (p.115).

Elkonin compartilha desta forma de compreender a evolução da atividade lúdica, seguindo a mesma linha de argumentação de Vygotsky. Elkonin (1984) diz: "Pode-se afirmar que os jogos com argumento determinado contêm em si as regras, mas estas regras estão encobertas e se encontram como conteúdo interior das ações de tal papel, o que a criança desempenha no transcurso do jogo. Também pode-se afirmar que os jogos na idade

pré-escolar se desenvolvem, do jogo de argumento e papéis com regras encobertas até os jogos com regras explícitas" (p.236); "Apesar das diferenças externas existentes entre os jogos de papéis e os jogos com regras, dentro dos limites da idade pré-escolar, existe entre eles uma unidade interna tão grande que se pode falar de uma linha única de desenvolvimento do jogo, em cujo transcurso, só ao final da idade pré-escolar, se produz uma distinção entre as regras convencionais, não relacionadas de modo algum com o argumento" (p. 257).

Leontiev (1989), por sua vez, afirma que: "A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado pelas descobertas experimentais de Elkonin, diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes" (p.133). "A lei geral do desenvolvimento das formas do brinquedo do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente, para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita." (p.135). "O desenvolvimento destes jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento a certas regras conhecidas de ação, é uma importante pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre esta base que surgem também os jogos com regras."(p. 138). E conclui: "(...) a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente" (p. 132).

As análises de Elkonin, a que se reporta Leontiev, referem-se, especialmente, a modificações no lugar que a regra ocupa dentro da atividade lúdica e nos ajuda a entender a articulação entre os jogos de papéis e os de regra, postulada pela teoria sócio-histórica. Como já foi visto, a regra existe em qualquer jogo, inclusive nos caracterizados como jogo de papéis. Estas regras se tornam mais complexas à medida que as ações lúdicas se tornam mais enriquecidas e múltiplas; a consecutividade destas ações deve seguir, então, a consecutividade que as organiza no mundo real, e aparece a possibilidade de seguir regras já não só relacionadas com o conteúdo das ações realizadas. A relação da regra com o papel no jogo criativo é limitada; as regras se determinam pelo conteúdo fundamental do papel e se complicam à medida em que este conteúdo se torna mais complexo. Quanto menor a criança, mais direta deverá ser a união entre as regras que devem subordinar a ação da criança e o papel que ela assume. Com o desenvolvimento aparece a possibilidade de regular as ações por uma relação conscientemente condicionada, à medida em que a criança vai se tornando mais e mais capaz de refletir sobre o processo lúdico e ampliar as possibilidades do "fazer de conta", tornando-se capaz de se conscientizar deste processo. Neste sentido Elkonin afirma que a regra condicional surge da incondicional. Como o que regula o jogo de regras são normas estabelecidas a priori, externas e condicionais, conclui que a capacidade da criança de participar deste tipo de atividade deriva da sua história de envolvimento em jogos de papéis.

Embora Elkonin reconheça que os jogos de regras contêm especificidades que precisam ser melhor investigadas, entende que seu estudo pode ajudar a clarificar a natureza dos jogos de papéis, principalmente porque nos primeiros níveis de desenvolvimento não há um limite exato entre uma e outra modalidade de jogo. Para estudar os mecanismos psíquicos da subordinação à regra lúdica e a relação da criança com a regra,

Elkonin elabora experimentos que envolvem jogos dos dois tipos, buscando identificar de que forma estas duas atividades se relacionam. Procura então estabelecer as relações entre o processo de subordinação da criança nos jogos de papéis e nos jogos de regras e identifica que planificar e combinar regras antes de começar o jogo são primeiramente observados nos jogos de papéis, que lançaria, então, as bases para a incorporação desta competência nos jogos com regras; seus estudos enfatizam também análises sobre as relações entre o papel e a temática no favorecimento da subordinação do comportamento da criança às regras estipuladas; destaca o fato de crianças menores, que não conseguem controlar totalmente seu comportamento num jogo de regras conseguirem fazê-lo quando se introduz um argumento.

A segunda linha de argumentação estabelece uma relação de substituição de uma forma de jogo pela outra no desenvolvimento ontogenético. Segundo Vygotsky (1988), "a medida em que a criança cresce, o jogo de regras ocupa um espaço e importância cada vez maiores, sendo este processo acompanhado por um declínio do jogo de papéis, nos mesmos termos, espaço e importância: "Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente de tipo atlético, que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras)" (p.118).

O declínio do jogo de papéis também é apontado por Leontiev (1989): "Nossa tarefa será testar e analisar o próprio processo de desenvolvimento da brincadeira do período pré-escolar, descobrir as raízes de suas mudanças e seu declínio e, finalmente, suas

ligações com outras formas de atividade da criança em idade pré-escolar" (p.132), e por Elkonin: "Na idade pré-escolar maior os jogos com regras preparadas ocupam um lugar bastante importante e finalmente na idade escolar deslocam os jogos com argumento a um segundo plano" (p. 244).

Dentro deste panorama geral, compartilhado pelos três autores, da evolução do jogo de papéis para o jogo de regras, Leontiev (1989) tece análises particulares, apontando a existência de dois outros eixos de transformações, nos quais relaciona o jogo de papéis com outras atividades humanas. O primeiro deles se insere em sua discussão a respeito de atividade principal, em que ele descreve uma linha evolutiva, geneticamente organizada, que seria dada pela seguinte sequencialização: jogo - estudo - trabalho. Para ele estas atividades ocupam sucessivamente o lugar central em termos do desenvolvimento da criança e se originam, cada uma a seu tempo e em condições sócio-históricas definidas, de processos psicológicos possibilitados pela atividade principal que a antecede. Neste sentido, o jogo, enquanto atividade principal do desenvolvimento pré-escolar, antecede e instaura as bases psicológicas necessárias para que o estudo desponte mais tarde como a atividade que centralizará as principais mudanças posteriores. O segundo eixo de evolução refere-se ao que Leontiev chama de jogos limítrofes, aos quais dedica poucas palavras no corpo de seus trabalhos, dentre os acessíveis entre nós. Os jogos limítrofes são divididos em duas categorias: por um lado, aparecem os jogos didáticos, cuja função é a de possibilitar avanços de processos cognitivos necessários na atividade escolar e, por outro, os jogos de dramatização e de fantasia. Os jogos de dramatização diferenciam-se dos jogos de papéis por sua estrutura e pela motivação que os sustenta. A motivação nesta modalidade, diferentemente da apontada nos jogos de papéis reside nos seus resultados. Há uma clara tendência da criança de conseguir, através da atividade, comunicar seu conteúdo a quem o presencia; as

ações e os papéis tendem a ser típicos e não mais generalizados, facilitando o atendimento à exigência de que o seu conteúdo seja compreendido. Já os jogos de fantasia prescindem totalmente das ações, regras e objetivos e se sustentam na situação exterior, na formação de imagens e pela palavra.

Novamente aqui pode ser identificado um investimento maior dos estudos em uma direção: as relações entre jogo de papéis e o jogo de regras. Os estudos relacionando o jogo de papéis a outros processos psíquicos ou a outras atividades ainda precisam ser feitos dentro dos pressupostos da Psicologia sócio-histórica. Este fato indica a necessidade de análises mais refinadas que expliquem, por exemplo, de que maneira se originam as formas mais avançadas de imaginação e a capacidade de fantasiar das crianças maiores e dos adultos. Atualmente, decorre do investimento mais consistente no estudo de uma das linhas de transformação do jogo uma configuração precária da fantasia, do estudo de suas origens e de sua história como processo psicológico. Não sendo feito este estudo, corre-se o risco de entender este processo como consequência natural, que fatalmente se dará a partir da emergência da capacidade de brincar. Olhar para o jogo simbólico segundo uma ótica que procure suas articulações com outros processos além da capacitação para o jogo de regras, para a escrita, para o comportamento voluntário, para a auto-avaliação, já enfatizados pela teoria, parece ser um eixo de análise que possibilita redimensionar a importância desta atividade, revelando que seu papel no desenvolvimento tem um impacto maior do que a teoria conseguiu configurar, dentro dos limites naturais que acompanham os esforços iniciais de uma revolução nas formas de se entender o humano e sua constituição.

De modo geral, o que se tem de uníssono entre Elkonin, Vygotsky e Leontiev é o entendimento de que o jogo de papéis estabelece as bases para o surgimento do

jogo de regras, sendo este último evolutivamente superior ao primeiro. Para os três autores, o processo de desenvolvimento do brinquedo culmina com o surgimento do jogo de regras, o qual desloca progressivamente o jogo de papéis para um lugar secundário, que declina em termos da importância dada a ele pela criança e em termos da importância que tem para o desenvolvimento psicológico.

Curiosamente, para estas formulações não se encontra a aplicação de alguns pressupostos e opções metodológicas que orientam os trabalhos dos três autores, até então. Neste ponto, quando asseveram que o desenvolvimento da atividade lúdica segue a trajetória do jogo de papéis para o de regras, que o primeiro declina e que o jogo de regras substitui o jogo de papéis em termos da importância para o desenvolvimento psicológico, não se registra a busca de articulação entre esta transição, que apontam como fato, e elementos da cultura em que ela acontece, e que seriam entendidas como forças constitutivas dos mesmos. As análises sobre os recursos culturais colocados à disposição dos indivíduos para que eles percorram os caminhos tidos como necessários em seu processo de constante integração na sua sociedade, tão cuidadosamente utilizadas para entender a atividade lúdica, (seja do ponto de vista filogenético, seja do ponto de vista de seu surgimento na ontogênese), não se explicitam no que concerne às trajetórias e transformações desta atividade.

Ao não incorporarem os elementos histórico-culturais específicos que sistematicamente interferem na formação e alteração destes processos psicológicos, os aportes teóricos se aproximam mais de uma linha de universalidade e determinismo dos processos psicológicos, em que a transição do jogo de papéis para o de regras, e o declínio do primeiro tipo de jogo pode ser entendida como um processo natural, como lei e, portanto, como o único caminho possível.

De minha perspectiva, pode-se encontrar, ao olhar nas condições concretas do fazer pedagógico do professor pré-escolar, pelo menos parte destas condições histórico-culturais, que subsidiem e expliquem o que na teoria do jogo tomada como referência é apontado como lei fundamental de desenvolvimento da atividade lúdica. Retomo aqui a questão apontada no final do capítulo I, no sentido de discutir em que medida o outro, ao se antecipar e participar do processo de transformações pelas quais passa a criança, traciona o desenvolvimento de determinadas funções e processos psicológicos, ao mesmo tempo em que pode favorecer o declínio de outros. Uma sala de aula constitui-se num cenário complexo em que múltiplas interações acontecem e se sobrepõem; portanto, diversas mediações. Sendo assim, olhar uma parte das interações não significa, de forma alguma, esgotar as condições histórico-sociais que se organizam e que podem ser entendidas como explicativas em relação à história desta ou daquela capacidade, desta ou daquela transformação dos processos psicológicos. Neste trabalho há um recorte salientando as condições de participação da professora, como protagonista (junto com as crianças) dos episódios. A professora tem prerrogativas e poder diferenciado na organização do contexto social de que nos ocupamos, e a partir de seu trabalho tecem-se muitos dos limites e das possibilidades de atividades desenvolvidas. Em grande parte é ela quem dispõe o tempo, o espaço e os recursos materiais, que organizam o cenário da sala. Neste sentido, entendo que olhar o fazer da professora, procurar entender seus gestos, suas falas, suas inserções, pode nos ajudar a compreender algumas das condições oferecidas para as transformações do jogo ocorrerem.

O objetivo do presente trabalho pode ser entendido, então, como um esforço na direção de compreender aquilo que na teoria é apontado como lei. Pode ser assim formulado: quais são as marcas histórico-culturais, no cotidiano de uma turma de pré-escola

(focalizando mais especificamente o trabalho da professora), que podem ser apontadas como condições importantes no processo, observado pelos teóricos, em que o jogo de papéis gradativamente vai assumindo um lugar secundário em termos das atividades das crianças, declina, enquanto o jogo de regras passa a predominar?

CAPÍTULO III

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CAMPO

O estudo de campo consistiu no acompanhamento de uma turma do pré-primário, numa instituição pré-escolar, pertencente à Rede Municipal de Educação de Campinas, São Paulo. Esta instituição foi apontada pela Coordenadoria da Rede como sendo de caráter inovador e, segundo seus próprios parâmetros, uma escola que representava o que se tinha de mais avançado em termos pedagógicos, naquele momento, em Campinas. Da mesma forma, a professora acompanhada foi indicada como uma das profissionais mais competentes no trabalho educacional pré-escolar. Acompanhar uma turma de pré-primário (no sentido da seriação adotada pela rede pré-escolar municipal) possibilitou registrar o cotidiano educacional de um grupo no qual se integram crianças de uma faixa etária em que se poderia apontar as mudanças e transições da modalidade do jogo de papéis para o jogo de regras, bem como o início do declínio da primeira forma de jogo.

A INSTITUIÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na pré-escola selecionada são atendidas crianças de 4 a 6 anos agrupadas em tres níveis: maternal, infantil e pré, seguindo critério de faixa etária. Para frequentar a escola as mães têm que comprovar que trabalham em qualquer ocupação além de

seus serviços domésticos realizados na própria casa. A maioria das crianças está matriculada em período integral, permanecendo na escola em média durante 8 horas. As professoras responsáveis por cada uma das séries são concursadas, efetivas da rede municipal; apesar dessa condição, a ocorrência de licenças de saúde resultaram em várias substituições por professoras volantes, durante o período daquele ano letivo. Esta pré-escola conta também com o trabalho de uma Diretora e uma Orientadora Pedagógica, que atende também a outras instituições. Também trabalham lá 2 merendeiras e 2 funcionárias responsáveis pela faxina. A área total desta pré-escola é de aproximadamente 2.000 m², com uma área construída ocupando por volta de 700 m². Nesta área encontra-se a sala de Direção, uma cozinha grande, o refeitório e os banheiros das crianças, separados para meninas e meninos. Além disso, encontram-se três salas, destinadas a cada uma das séries atendidas pela pré-escola. O parque é formado por uma área livre grande (aproximadamente 800 m²), dividida em três grandes espaços por telas de arame baixas. O solo é coberto com areia e terra. Nele se encontram equipamentos como gira-gira, balanços, escorregador e, a partir do último bimestre do período de observação, um trepa-trepa. Tem ainda dois tanques de areia delimitados, uma manilha de esgoto colocada horizontalmente sobre o solo e pneus para as crianças brincarem. Contíguo ao parque, após um talude, encontra-se uma área destinada à horta, cuidada por um jardineiro, à qual raramente as crianças têm acesso. Em uma área lateral, isolada do parque, existem pequenos canteiros, que foram utilizados pelas professoras para que as crianças, esporadicamente, plantassem flores ao longo do ano.

De uma maneira geral, essa instituição segue a diretriz pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que pretende imprimir nas unidades educacionais pré-escolares uma orientação com marcas construtivistas, seja através de textos distribuídos às professoras, de cursos teórico-práticos para capacitação, oficinas, seja através de tecnologias

de ensino valorizadas positivamente pela escola. O discurso pedagógico oficial é o do construtivismo, ou uma possível leitura dele. Mesmo assim, constatam-se trabalhos bastante diferenciados, desenvolvidos pelas professoras, que revelam posturas teóricas, representações do processo de ensino-aprendizagem, e opções metodológicas bem diversificadas.

A professora focalizada neste estudo foi acompanhada em seu trabalho durante o período vespertino, numa jornada que se iniciava às 12:30 e terminava às 16:30 horas. No período da manhã ela trabalhava em escola da Rede Estadual de Ensino, sendo responsável por uma classe de segunda série do primeiro grau.

A TURMA DO PRÉ-PRIMÁRIO

As crianças desta turma de Pré-primário pertencem basicamente às camadas populares, filhas de empregadas domésticas (mensalistas e diaristas). A profissão dos pais em dez casos não foi possível identificar, por não constarem nas fichas de matrícula. A partir dos dados encontrados, os outros pais se empregam em serviços de pedreiro, prensista, servente de pedreiro(3), jardineiro (5), técnico de manutenção, inspetor de qualidade, operador químico, motorista, vendedor e operário mecânico.

A formação da turma obedece o critério de faixa etária, devendo, portanto, ser composta por crianças de idades entre 6 anos a 6 anos e meio.

Especificamente na classe observada se encontravam quatro crianças com idade para frequentar a primeira série e que, de acordo com informações da professora, não haviam conseguido vagas no ensino público de Primeiro Grau. Havia oficialmente 26 crianças matriculadas, porém nem todas frequentaram regularmente, durante o ano letivo, sendo o índice de faltas em média de 20% ao dia. Duas crianças se desligaram da turma a partir de agosto. Todos os alunos são residentes do mesmo Distrito, oriundos de bairros diferentes. Em geral pertenciam a esta pré-escola em anos anteriores, sendo bastante comum que a professora conheça a família, irmãos mais velhos e mais novos, que frequentam ou não a escola, e saiba de problemas da dinâmica familiar, através de contatos informais, ocorridos, geralmente, na própria escola.

As crianças acompanhadas frequentavam período integral, com exceção de uma, que estava matriculada apenas no vespertino.

Durante o período da manhã, as crianças tinham outra professora, cujo trabalho não foi acompanhado. Segundo informações da professora que fez parte desta pesquisa, existem diferenças de propostas pedagógicas e de opções metodológicas entre as duas professoras da mesma turma. Além disso, a troca de informações entre elas, ao longo do ano, é bastante comprometida, em parte pelas condições de trabalho, que não oportunizaram sistematicamente e/ou facilitaram espaços para que isto ocorresse. Desta forma, muitas vezes a professora responsável pelo período da tarde se informava sobre as atividades desenvolvidas no período anterior através dos próprios alunos e da verificação dos materiais expostos nos varais da sala.

Durante o ano, no período de maio a agosto, a professora efetiva afastou-se do trabalho, por motivos de saúde, e foi substituída. Houve concordância por parte da professora substituta em ter seu trabalho registrado em vídeo, e embora a pesquisa tenha prosseguido normalmente, este material não foi utilizado no corpo deste trabalho, apesar de ter sido feita uma análise global do material então documentado. Esta opção fundamentou-se em dois aspectos: em primeiro lugar porque, sendo central neste momento analisar a inserção da professora nas duas formas de jogo, optei por focalizar aquela que conduziu a maior parte do trabalho pedagógico durante o ano; em segundo lugar, pelo fato de a professora substituta não ter apresentado diferenças no tratamento das esferas de brincadeiras da turma, durante seu trabalho, não tendo sido registrada qualquer situação que evidenciasse episódios diferenciados em relação ao restante do material.

O COTIDIANO DA TURMA OBSERVADA

O período de permanência das crianças na escola é organizado segundo uma distribuição de horários para utilização dos espaços disponíveis, com objetivo de possibilitar um rodízio entre as turmas. Os espaços que entram neste rodízio, basicamente são: o refeitório, a sala, o parque e o corredor onde se encontram os banheiros e uma espécie de tanque com torneiras para as crianças lavarem as mãos. A professora acompanha a turma durante todo o período vespertino, não havendo recreio ou intervalo previsto na rotina diária.

A sala do Pré é ampla, mas a maior parte do espaço é ocupada por mesas com quatro cadeiras, com dimensões apropriadas para tamanho infantil, e em número

superior ao necessário para o total de crianças. Estas mesas e cadeiras foram organizadas de maneira variável ao longo do ano: registrei situações em que algumas crianças trabalharam individualmente em uma mesa, e agrupamentos diversos, de até quatro mesas, ao redor das quais várias crianças desenvolveram atividades (comuns ou diferentes, em grupo ou individualmente). Os brinquedos encontram-se em prateleiras de concreto, sendo em boa parte disponíveis para as crianças. Alguns deles, apesar de serem guardados no mesmo local, estão em caixas, numa altura a que os alunos não têm acesso direto, precisando solicitá-los à professora. Entre os brinquedos disponíveis encontram-se objetos de uso doméstico em tamanho reduzido (ferro de passar roupa, panelinhas e telefone), três tipos de jogos de encaixe (Lego, Lig-lig e Magic-Pinos) e três jogos de regras: dominó, quebra-cabeça e pega-varetas. No decorrer do ano foram observadas situações em que as crianças trouxeram brinquedos de casa (duas bonecas, carrinhos e bonecos representando super-heróis).

Num outro armário, fechado com chave, encontram-se materiais de consumo, como folhas de papel (sulfite branco e dobradura coloridos), canetas hidrocor, massinha, tábuas de eucatex, lápis de cor, lápis grafite, borrachas, estiletes, tesouras, palitos de madeira e os cadernos das crianças, de dois tipos: pautado e de desenho.

Numa mesa pequena ficam disponíveis alguns livros de literatura infantil, aos quais as crianças têm acesso direto, a qualquer momento do dia.

Apesar de haver pequenos cartazes anunciando o "Canto de Pintura", "Canto da Casinha", ao longo do ano a professora não trabalhou seguindo estas indicações. Em geral desenvolveu atividades diversificadas, em termos dos materiais utilizados por cada

grupo de crianças, ora definidos pela professora, ora a partir de solicitações das próprias crianças. Em alguns momentos trabalhou com a turma toda numa mesma atividade.

Na sala encontram-se também uma mesa e um cadeira grandes, destinadas à professora e localizadas ao fundo, no canto direito. Numa das paredes fica um quadro negro. Acima deste, colado na parede, encontra-se um abecedário com letras maiúsculas de forma, com figuras ilustrando cada letra, conforme as iniciais de seus nomes. Ao lado há um calendário organizado pela professora e preenchido pelas crianças, substituído mês a mês. Na parede lateral esquerda encontram-se números organizados em sequência de 1 a 10. Embaixo destes, há um varal feito de barbante no qual as professoras (da manhã e da tarde) penduram os trabalhos das crianças, esporadicamente. A sala conta ainda com um fogão, que não foi utilizado durante o ano, e uma pia de altura para adultos. Ao lado desta há um espelho grande, que permite às crianças se observarem.

No parque as crianças além de brincarem com os equipamentos disponíveis, utilizam-se eventualmente de alguns brinquedos como bolas, bonecas e armas que são levados para o desenvolvimento de atividades, por iniciativa da professora ou por iniciativa das crianças.

Durante o período de coleta de dados, a rotina basicamente se constituiu em: terminado o almoço, as crianças escovavam os dentes e lavavam as mãos, rotina que, normalmente, ocupava bastante tempo; depois iam para a sala, onde ficavam durante aproximadamente 2 horas, desenvolvendo atividades diversas; a seguir vinha o lanche e quase sempre no segundo período iam para o parque. Excepcionalmente, ou por condições climáticas, ou para terminarem trabalhos que estavam sendo desenvolvidos,

voltavam para a sala. A saída das crianças ocorreu assistematicamente, à medida em que as mães vinham buscá-las. O contato das crianças do pré com outras turmas que frequentavam a escola se deu quase exclusivamente no horário do parque, com exceção de algumas atividades especiais, como assistir filmes no vídeo, ou em dias de faltas de professoras, momentos em que algumas turmas eram agrupadas.

PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo do período letivo do ano de 1992, acompanhei as atividades diárias desenvolvidas, numa frequência de uma vez por semana, em dia fixo, pré-determinado, de acordo com a conveniência da professora. Durante este trabalho não houve seleção de atividades específicas desenvolvidas pela professora, por ter sido considerado importante o acompanhamento de uma jornada de trabalho o mais próximo do que era executado habitualmente com as crianças, no que se refere à maneira como era organizado o cotidiano da turma e a disposição rotineira de atividades. Assim, o registro da jornada de trabalho foi feito a partir do final do almoço, que as crianças fazem na escola, até a sua saída, acompanhando-as em todos os espaços da escola.

Como a dinâmica de episódios que ocorriam nesta turma de pré era bastante complexa e múltipla, o procedimento utilizado foi basicamente a gravação em vídeo. Este procedimento permitiu o registro dos episódios e tornou possível a identificação de detalhes nas interações e o acompanhamento mais fiel das mesmas, em especial por facilitar a observação e o registro de um maior número de episódios simultâneos.

Além disso, durante o desenvolvimento da pesquisa, em algumas situações, houve a anotação cursiva de dados que se considerava informativos sobre a dinâmica da sala de aula. Conteí também com o fornecimento de informações da professora, feitas espontaneamente, ou por pedidos meus de esclarecimentos.

Desde o primeiro momento de permanência junto a esta turma optei por procurar interferir o mínimo possível nas atividades e interações da professora com as crianças e delas entre si. Mesmo assim, deve-se reconhecer que a presença de alguém externo ao grupo em seu cotidiano, acompanhando as atividades desenvolvidas não passou despercebida, alterando o comportamento das pessoas (crianças e professora); isto pode ser identificado por pedidos de ajuda em questões de ordem prática e por colocações das próprias crianças, seja identificando o que era filmado, comentando a ausência da pesquisadora em outros dias da semana e/ou alterando o comportamento diante da câmera, especialmente nos períodos iniciais de filmagem.

Como não havia delimitação de atividades lúdicas propostas pela professora e/ou organizadas pelas próprias crianças, e, portanto, elas ocorressem assistematicamente ao longo do período de permanência na escola, da mesma forma que a inserção da professora junto a estas atividades ocorresse de maneira incidental, optei por ir acompanhando por vídeo a maior parte da jornada de trabalho.

Desta forma, o material total de observações é constituído por 21 fitas vídeo-gravadas, com duração de 2 horas cada, englobando episódios em que se desenvolvem atividades referentes a diversas áreas e objetos de conhecimento (como por exemplo: cálculo,

temas de estudos sociais, discriminação de cores, alfabetização, etc.). De uma maneira geral, procurei fazer filmagens envolvendo o maior número de crianças possível, buscando um panorama geral da sala. Se por um lado esta estratégia dificultou em alguns momentos a definição de áudio, por outro, permitiu que se pudesse identificar várias interações que aconteciam simultaneamente, em especial no que se refere a envolvimento das crianças em atividades lúdicas, não sistematizadas, não propostas pela professora e em relação às quais ela não se aproximou, e que teriam ficado perdidas se a câmera se centralizasse apenas na professora. Por outro lado, uma vez que se tinha como interesse registrar as ações da professora e seus dizeres, alguns episódios ou parte deles estão gravados em zoom, constituindo, portanto, recortes do cenário total da sala.

Como o objetivo do trabalho de pesquisa era identificar, mais do que a ocorrência de atividades lúdicas, o que a professora fazia em relação às mesmas (e não um estudo refinado da própria estrutura dos jogos), em algumas situações ocorre o registro em breves *takes* mostrando que as crianças estavam brincando, acompanhando com filmagem mais detalhada o que a professora faz, onde se situa na classe e em que investe.

Ao longo da coleta de dados procedi à classificação dos episódios registrados por áreas de atividade ou objetos de conhecimentos trabalhados. Elaborei então uma descrição sumária destes, com enfoque mais particularizado nas formas de atuação da professora, o que possibilitou um mapeamento geral de todo o material registrado. As análises posteriores centraram-se em episódios de atividade lúdica que podiam ser agrupados em função de sua configuração como jogos de papéis ou de regras.

A partir disto foi possível um investimento no sentido de buscar identificar a frequência com que eles ocorriam dentro do cotidiano da sala e padrões de atuação da professora em relação a eles, que pudessem ser organizados em categorias que refletissem o que havia de típico em seu trabalho, particularmente em suas inserções em relação a este tipo de atividade.

Gostaria de ressaltar a riqueza do recurso da filmagem em vídeo que tornou possível perceber detalhes e fragmentos de interação não pouco importantes quando se objetiva a compreensão de uma situação interativa complexa como é a que caracteriza as relações intra-escolares e que não se tornam evidentes à primeira vista. A transcrição dos episódios permitiu, desta forma, perceber ocorrências muito relevantes para o trabalho.

Na apresentação dos episódios a serem analisados procuro dar uma caracterização o mais detalhada possível, embora eu tenha optado pela supressão de alguns trechos considerados pouco relevantes para os meus objetivos nesta dissertação (tais como: períodos de organização da turma para atividades, períodos em que a professora discute normas disciplinares com a turma, trabalho da professora com outras áreas de conhecimento já citadas, entremeando episódios lúdicos); foram também suprimidos trechos caracterizados como repetições e reiterações de interações já devidamente evidenciadas no que está transcrito, e aqueles que tinham definições de áudio e imagem pouco claras.

CAPÍTULO IV

O BRINCAR NO COTIDIANO DE UMA SALA DE PRÉ-ESCOLA

As observações e análises das atividades da turma estudada serão apresentadas subdivididas por modalidade de jogos (regras e papéis). Em relação a episódios em que se registrou que as crianças estavam envolvidas em jogos de papéis e a professora não interveio de nenhuma forma, farei uma descrição sumarizada da atividade lúdica e daquela de que se ocupava a professora nestas situações⁽⁵⁾. O jogo de regras é menos extensamente ilustrado; os episódios apresentados representam as diversas ocorrências documentadas. A apresentação do material está organizada trazendo primeiramente situações em que são focalizados jogos de regras para depois fazer-se o mesmo com jogos de papéis. Embora incorrendo numa transgressão da ordem ontogenética, apontada pela literatura disponível sobre o jogo, optei por esta sequência por ser exatamente junto aos jogos de regras que se apresentam com maior frequência as instâncias de participação da professora. Seguindo a apresentação de cada episódio faço breves análises, buscando focalizar as ações da professora conjugadas com as das crianças. Finalizando a apresentação dos episódios de cada tópico, tomo-os como um todo, tecendo, então análises mais globais.

⁽⁵⁾ Na descrição dos episódios a professora será referida por Pf. e as crianças pelas iniciais do nome.

JOGO DE BOLA, DOMINÓ, OVO CHOCO...:

A professora e as crianças no jogo de regras.

Episódio 1

Data: 01/04

A turma do pré está na sala. As crianças, organizadas em pequenos grupos, se envolvem em vários jogos de papéis, utilizando diversos objetos. A professora, que estava guardando materiais do trabalho de colagem feito anteriormente, pega uma bola do armário, e diz em tom de voz alto:

Pf: *Nós vamos levar a bola....nós vamos brincar lá em cima. Quem quer subir prá brincar, senta aqui.*

A professora organiza as crianças em fila para subirem ao parque. Quando chegam lá, organiza as crianças em roda, determina a distância entre elas. Repete este procedimento diversas vezes, pelo fato das crianças se dispersarem. Depois, dirige-se à Marc., entrega-lhe a bola e lhe propõe organizar a brincadeira.

Pf: *Vai, Márc., pode começar. Como é que você quer jogar a bola? Vai.*

Marc.: *Eu jogo prá ela. (passa a bola para Mai.)*

Pf: *É assim que é prá jogar? Olha aí amiguinha, amiguinha, pega a bola. Vamos, deixa a Mai.. Pega, Mai.. Agora você vai dar para sua amiguinha lá, (aponta a criança que está ao lado de Mai. na roda) a Fer..*

Mai. joga a bola para Fer., que a pega.

Pf: *A Fer. vai dar para amiguinha (aponta a próxima criança na sequência). Vai passando na mãozinha, bem rapidinho, vamos ver quem consegue segurar. Rapidinho, rapidinho.*

Dani. deixa a bola cair.

Pf: *Ih, a Dani. derrubou, volta, Dani..*

Marc. pega a bola.

Pf: *Dá lá prá Dani., vai Dani.. Vamos abrir mais. Abre a roda prá todo mundo poder jogar. (...) Isso, fez direitinho, Déb.!!*

As crianças vão passando a bola de mão em mão, conforme a regra estabelecida e explicitada pela professora.

Pf: *Rapidinho, rapidinho, tem que passar na mão bem depressa. Bem depressa.*

A bola chega na mão de Marc., que foi a primeira a jogar. Professora encerra o jogo, determinando as crianças que desçam para lavarem as mãos para o lanche.

No início deste episódio, encontramos a professora encerrando alguns jogos de papéis, através da proposição (com pouca margem de escolha): "*Nós vamos subir(...)*"; conduz as crianças a um jogo com bola a ser realizado em outro espaço físico.

No decorrer da atividade, a professora investe na formulação de uma regra que deve ordenar as ações das crianças envolvidas no jogo. Sua participação, já no início da brincadeira, dirige-se no sentido de transformar em regra (pegar a bola e passar para o colega que se coloca `a direita) uma ação: a ação de Marc. passa a ser, pela elaboração da professora, a regra a ser seguida pelas crianças que posteriormente vão jogar a bola. Na sequência, a professora imprime outras regras `a atividade, no que se refere `a velocidade, ao produto da ação em que se deve investir (segurar a bola, sem deixar cair), ao que se deve fazer quando este produto não é alcançado (Pf: "*Ih, a Dani. derrubou, volta, Dani..*"), e `a necessidade de organização que permita a todas as crianças jogarem. Também é possível observar que a professora investe na correção das ações, através de elogio verbal (Pf: "*Isso, fez direitinho, Déb..*"), o que indica que tem parâmetros claros a serem seguidos na atividade, e os explicita `as crianças.

Episódio 2

Data: 01/04

No mesmo dia do episódio anterior, depois do lanche, a professora propõe `as crianças voltarem para o parque, e continuarem a jogar bola. Organiza as crianças em roda, determina a distância que deve haver entre elas, chama atenção daquelas que estão conversando, para que ouçam as instruções.

Pf: *E agora, nós vamos jogar a bola de que jeito? (olha para Marc.) Podemos jogar de outro jeito? De que jeito, Marc.?*

Pat.: *Joga prá cima* (faz gesto), *todo mundo corre e pega.*

Pf: *Olha, ela deu uma idéia, (fala olhando para Marc.). Jogar para cima, você chama o nome de uma criança, ela vem pegar. Legal?*

Marc. faz que sim com a cabeça.

Pf: *Então vai, você vai ali no meio* (aponta para o centro da roda), *joga prá cima* (aponta com a mão para o alto) *e chama* (aponta a sua boca) *um amiguinho.*

Marc.: *Como? Assim?* (faz ligeiro movimento com as mãos, segurando a bola, levantando-a de baixo para cima).

Pf: *Assim, ó.* (pega a bola de Marc.) *Você vem aqui, ó* (vai para o centro da roda), *e faz assim, ó. Ahnn...Pat.* (joga a bola para o alto e sai da roda). *A Pat. tem que vir pegar. Não pode deixar cair no chão. Vamos ver? Joga prá cima, bem alto, prá dar tempo da Pat. vir pegar, ou quem você quiser. A tia deu um exemplo, prá você ver. Escolhe um amigo aí, ou amiguinha, quem você quiser.*

O jogo prossegue com a professora orientando sobre a maneira de jogar, a organização da roda, a altura de voz com que se chama o colega, a observação das regras e o planejamento necessário para segui-las, como em:

Pf: *Tem que falar o nome do amigo que você quer, pensa antes, quem você vai querer chamar* (quando Jon. joga a bola sem chamar ninguém).

(.....)

Pf: *Tem que abrir a roda. Vai, Di., já pensou?*

E o jogo prossegue, até que todos tenham participado.

Neste episódio pode-se identificar um investimento da professora fundamentalmente voltado para o estabelecimento das regras, a observação das mesmas e para a organização do grupo, necessária ao atendimento da segunda condição. Apesar de tornar disponível um espaço inicial para que a criança formule (invente) uma regra qualquer que oriente o jogo, a professora acaba participando desta formulação, acrescentando elementos em alguns momentos, que efetivamente transformam a modulação da brincadeira. No lugar de "todo mundo", proposto por Marc., "um amiguinho", particularmente nomeado, deve pegar a bola. Esta nova formulação organiza a brincadeira de maneira diferencial, de tal modo que cada criança saiba o momento de se dirigir ao centro da roda, em busca da bola lançada. Ou, pelo menos, saiba o momento em que a regra se dirige a ela, em particular. A professora define, ainda, o lugar a ser ocupado por quem tem a posse da bola (o meio da roda), a regra de que não pode deixar cair, e, mais adiante, dá pistas sobre a altura em que se deve jogar a bola, de tal forma que esta regra (não deixar cair a bola) possa ser mais facilmente seguida. Utiliza diversos recursos, tais como linguagem (verbal e gestual) e modelo, para garantir que as regras sejam bem compreendidas e seguidas, de tal forma que o resultado final das ações das crianças seja satisfatório em relação ao que foi combinado. No decorrer da atividade, a flexibilidade das regras se restringe ao colega que pode ser chamado, ficando isto a critério da criança que possui a bola, naquele momento. Este acaba sendo o único espaço a cuidado da opção particular de cada criança. No mais, deve-se observar o que foi proposto pela professora. A professora facilita, ainda, este processo, dando instruções de planejamento, de controle do comportamento, quando propõe que as crianças pensem antes de nomear quem deve pegar a bola. Refina este controle, nos

momentos em que pergunta às crianças se já pensaram quem vão chamar, garantindo, ou ao menos facilitando, o espaço para a intencionalidade e planejamento.

Episódio 3

Data 15/04

As crianças foram para o parque, depois do lanche; estão brincando livremente, em grupos diversificados. A professora aproxima-se de um grupo e fala em voz bem alta:

Pf: *Vamos brincar de coelhinho sai da toca? Quem quer brincar de coelhinho sai da toca?* (aumenta o tom de voz, levanta a mão espalmada no ar) *Quem quer brincar de coelhinho sai da toca põe o dedo aqui...quem quer brincar de coelhinho sai da toca, põe o dedo aqui.*

Mai., Rob., Dani., Jon., Gláu., Dou., Josi., Pat., Sid. e Vivi. correm e colocam o dedo sob a mão da professora.

Pf: *Então vamos arrumar os pneus, ali, prá gente brincar.*

A professora e as crianças que se interessaram pela brincadeira (não são todas da turma) fazem os arranjos necessários e se organizam espacialmente para começar a brincadeira.

Pf.: *Pronto, vamos lá. Eu vou falar e quando eu disser já todo mundo tem que correr e procurar outro pneu. (olha para todas as crianças) Coelhinho sai da toca. Já! (corre e olha o que as crianças fazem) Vai, Mai., corre!*

As crianças saem de dentro dos pneus e começam a correr, procurando entrar em outros pneus. Rob. e Dani. entram no mesmo pneu e começam a se empurrar.

Pf.: *Não vale empurrar, tem que ver quem entrou primeiro. Empurrou, sai fora da brincadeira.*

As rodadas prosseguem, sendo que os maiores conflitos se repetem no sentido da disputa de um mesmo pneu, em relação ao que a professora repete a instrução de exclusão do jogo para quem não seguir a regra.

Mais uma vez temos um grupo organizado para um jogo de regras, proposto pela professora, que participa ativamente dele. Participa especialmente no sentido de estabelecer a regra principal da brincadeira : "*Eu vou falar e quando eu disser já todo mundo tem que correr e procurar outro pneu.*", cuidar de sua observação "*Vai, Mai., corre!*") e das consequências de conflitos entre as crianças; estas consequências, ou seja, a regra para quem não obedecer não são combinadas com anterioridade, e sim à medida em que os problemas aparecem. Sempre que isto acontece, é a professora quem propõe a regra que deve ser seguida.

Episódio 4**Data: 16/09**

Na sala, a turma do pré desenvolve atividades variadas, durante o primeiro período. As crianças estão organizadas em pequenos sub-grupos, que trabalham com escrita de palavras, recorte e colagem de letras e números. Ali., Jon., Suz. e Pat., que participavam da escrita de palavras, pedem para a professora o jogo de dominó. Trata-se de um dominó com figuras de animais, que está na prateleira mais alta do armário de brinquedos. A professora atende a solicitação das crianças, pega a caixa do jogo e diz:

Pf: *Ah, eu também vou jogar...A tia também quer jogar, vamos sentar ali.* (aponta uma área da sala desocupada)

Crianças e professora sentam-se no chão, em roda. A professora começa a distribuir as peças, dando em ordem, uma para cada criança. Quando termina a distribuição das peças, dá início ao jogo.

Pf: *Pronto. Quem começa é quem tem duas figuras iguais. Olha, amiguinhos, quem tem duas figuras iguaizinhas, começa o jogo.*

Jon.: *Eu tenho!*

Pf: *Então começa...*

Jon. olha para ela, sem dar início ao jogo.

Pf: *Coloca a sua peça aqui, no meio da roda.* (a professora aponta o centro da roda).

Jon. segue a instrução da professora.

Pf: *Agora a Suz. Vai, Suz., veja se você tem alguma igual, com parte igual a esta ou a esta.*
(aponta as duas metades da peça que Jon. colocou)

Suz. olha vagarosamente cada uma de suas peças. Enquanto isto Ali. também olha as suas. Ali. coloca uma peça sua, que tem figura igual a uma das partes que Jon. colocou.

Pf: *Não, Ali., é a vez da Suz. (desliza a peça colocada por Ali. na direção da criança) Vai, Suz. é a sua vez.*

Suz.: *Não tenho igual, só tenho esta, esta ...*

Pf: *Então passa a vez. Agora sou eu....deixa ver...hum...aqui! Esta encaixa.*(coloca uma de suas peças). *Agora é a Pat. Vai Pat., você tem alguma para por?*

Pat. começa a encaixar uma peça orientando-se apenas pela figura, não respeitando a regra de só fazê-lo em relação às peças das extremidades.

Pf: *Não, Pat., só vale por nestas aqui (aponta) só nestas, nas outras não vale.*

Pat. retira sua peça, olha o conjunto que tem em suas mãos, escolhe outra e coloca na extremidade. O jogo prossegue com a organização dada pela professora. No seu decorrer, porém, as crianças começam a se organizar de forma diferente, não seguindo a ordem imprimida pela professora, nem entre os participantes, nem sobre encaixar apenas nas extremidades.

Pf: *Não, não é assim o jogo, tem que seguir a regra.*

Suz., Ali. e Pat. continuam não seguindo a regra. Jon. não protesta.

Pf: *É assim, então, que vocês vão jogar... ah, então vocês inventaram outro jeito...*

Observa as crianças encaixando livremente as peças. A seguir, levanta-se e vai guardar alguns cadernos no armário. As crianças continuam jogando.

Neste episódio, as ações da professora se orientam na direção de participar do jogo, para o que se insere como parte do grupo. Sua inserção se organiza no sentido de explicitar regras, ordenar o comportamento e as relações entre os jogadores, coordenar o jogo; além disto, joga. As ações das crianças oscilam entre seguir o que ela determina e jogar de outra forma, segundo outros critérios. Frente a insubordinação às regras formais e mais conhecidas do jogo, a professora não insiste no rigor com que devem ser observadas. Explicita a possibilidade de jogar-se de outras formas, mas parece não ter interesse em continuar participando de um jogo que se desenvolve contrariamente às suas disposições, retirando-se, então.

Episódio 5

Data: 23/09

A turma do pré vai para a sala, depois do almoço. A professora organiza todas as crianças que vieram à escola neste dia em roda, sentadas no chão da sala.

Adri.: *Ô tia, eu vou fazer uma brincadeira com eles. Posso fazer uma brincadeira com eles?*

(.....)

Pf: *Pode, você quer fazer uma brincadeira, então pode fazer uma brincadeira. Olha, hoje ela que quer fazer uma brincadeira, vamos deixar ela fazer uma brincadeira (dirigindo-se para o grupo de crianças). Escutando, escutando.*

Dany: *Ovo choco. Tia, ovo choco.*

Dou.: *Vamos brincar de passa anel?*

Várias crianças falam ao mesmo tempo.

Pf: *Ela quer inventar uma brincadeira, vamos ver que brincadeira é.*

Adri.: *Tia, pega a bola que eu vou brincar de ovo choco.*

Pf: *Vamos fazer uma bola de papel?*

Marc.: *Não, tia esse aqui ó. (mostra um saquinho de plástico que está sobre a mesa).*

Pf: *Tá. Este aí. (...)*

A professora afasta as mesinhas que estavam próximas das crianças para dar mais espaço para a circulação na brincadeira. As crianças começam a recitar os versos da brincadeira, e Adri. anda em volta da roda, segurando o saquinho com as mãos para trás. Começam a repetir os versos, quando, segundo a modulação conhecida do jogo, deveriam parar, para que, então, Adri. colocasse o saquinho atrás de alguma criança.

Marc.: *Abaixa a cabeça todo mundo, abaixa a cabeça.*

Pf : *Abaixou a cabeça que ela vai pôr. (a professora ainda está fora da roda, arrumando as mesas e cadeiras)*

Adri.: *Abaixa a cabeça, Marc..*

Pf: *Dá um lugar aí prá mim que eu também quero brincar, dá um lugar prá mim.*

As crianças se afastam para a professora poder sentar na roda. A professora senta e começa a repetir os versos. As crianças acompanham-na. Quando finalizam, abaixam a cabeça.

Pf: *Vamos esperar que ela vai por. Quando ela falar já, a gente olha. Tem que falar já, viu, amiguinha?*

Adri.: *(coloca o saquinho atrás da professora) Já!*

A professora levanta e começa a tentar pegar Adri.. Suz. tenta segurar Adri., facilitando `a professora pegá-la.

Adri.: *Não vale segurar, não vale segurar, quem segurar saiu da brincadeira, né, tia?*

Pf: *Não vale segurar, amiguinho.*

A brincadeira é repetida várias vezes. Em seu decorrer, a professora faz as seguintes interferências.

(.....)

Josi.: *(com o saquinho nas mãos) Tia, ele tá olhando.*

Pf: *Quem tiver olhando, você não põe, azar, fica sem participar, você não joga em quem tiver olhando, joga só em quem tiver participando da brincadeira.*

Josi.: *Quem olhar, eu paro.*

Pf: *Quem olhar, você não dá bola, você põe em outra pessoa. Não vale repetir amigo, hein?*

Josi.: *Tá.*

Pf: *Vai, rápido.*

Josi.: *Já.*

Pf : *Já. Todo mundo olha.*

(.....)

Pf: *Não pode deixar o lugar dela sem espaço, hein, o lugar dela era lá.*

(.....)

Pf: *Olha a brincadeira é assim, ó, ela pergunta (apontando para a criança que está com o saquinho na mão) e a gente responde. (intervenção ocorrida quando as crianças falavam os versos em conjunto; em seguida começam a fazer como a professora as instruiu).*

(.....)

Pf: *Não, é uma galinha só que choca, agora é ela que choca. (intervenção ocorrida quando Gláu. não quer sair do centro da roda, para Mari. sentar).*

(.....)

Marc.: *Peguei ele, peguei ele (refere-se a Dou.)*

Pf: *Pegou ele? Tem que pegar pegar, não pode soltar. Pegou e soltou, não pegou, hein...*

Dou.: *Ela só relou, ela só relou!*

Pf: *Só relou, não pegou. Tem que segurar o amigo assim, pela blusa, nem que for pela blusa, pelo braço. Assim relou, não segurou.*

(.....)

Pf: *Quem não foi...*

Ali: *Tia, quem foi pode ficar de olho aberto, quem não foi só que fecha o olho.*

Pf: *Boa idéia. Só fecha o olho quem não foi.*

Ao longo do jogo, a professora faz, ainda, interferências no sentido de auxiliar algumas crianças a se lembrarem da sequência dos versos, indicar as crianças que já foram escolhidas e as que ainda não foram, e não permitir que algumas crianças se dispersem da atividade.

Também neste episódio a professora desde o início ocupa lugar central para o desenvolvimento do jogo. Em primeiro lugar, no sentido de permitir que uma criança proponha uma brincadeira. Faz isto pedindo atenção das outras crianças e abre junto ao grupo um espaço para que Adri. faça sua proposta. Podemos também observar que aos poucos ocorre a transformação do que poderia ser um jogo inventado por Adri. (segundo palavras da própria professora: "*Ela quer inventar uma brincadeira...*"). Adri., seguindo sugestão de Dany, opta pela brincadeira de ovo choco, jogo com regras bastante conhecidas. No decorrer da atividade, ganha perfil de jogo regulado pela professora, que opta por conduzi-lo segundo os moldes usuais da brincadeira. Faz isto ora consolidando regras

lembradas por algumas crianças (como no caso em que Marc. propõe que os participantes devem ficar com as cabeças abaixadas, quando Ali. propõe que quem já foi escolhido pode ficar olhando e quando Adri. diz que não vale segurar quem está correndo) ora introduzindo outras, o que abrange um número de situações mais diversas. Podemos observar a elaboração de regras por parte da professora no que se refere a: falar já após ter colocado o saquinho, consequências para quem estiver olhando, quando deveria estar com a cabeça abaixada, não colocar o saquinho em quem já foi escolhido em vezes anteriores, critério para considerar uma criança pega, quantas crianças devem ficar no interior da roda, "chocando", como deve ser a recitação dos versos. Facilita o desenvolvimento da atividade em diversas circunstâncias. Em primeiro lugar, organiza a sala, afastando mesas e cadeiras, de forma que fique garantido espaço para as crianças correrem. Organiza também a disposição espacial do grupo de crianças, de modo a facilitar suas ações. Além disto, a professora imprime um ritmo e solicita que as crianças o sigam; fala os versos em voz baixa para quem não sabe, garantindo a participação de todos e, neste mesmo sentido, está constantemente apontando e elencando as crianças que ainda não foram escolhidas. Sua inserção parece fundamental para a estruturação geral do jogo, investindo para que as crianças não se dispersem ("*Marc., senta aqui, senta, não estraga a brincadeira.*") e, desta forma, para que a atividade prossiga até o que ela estabelece como final. No decorrer do episódio as regras vão sendo combinadas à medida que aparecem situações-problema seja de conflito entre crianças, seja de organização e produtividade do próprio jogo.

No decorrer do trabalho de observação foram registrados 12 episódios de jogos de regra; em todos eles registrou-se a participação da professora, sempre na direção de salientar as regras, organizar as crianças, definir padrões de comportamento que facilitassem o cumprimento das normas, ensinar a jogar. A maioria destes episódios foi

decorrência de propostas da professora e, quando não, em seu desenvolvimento são fortemente marcados pela direção que ela imprime à atividade, deixando de lado a construção possível pelas crianças. Desta forma, em sentido geral, pode-se dizer que as ações da professora correm na direção de legitimar o jogo de regras, imprimir-lhe estatuto de atividade importante, ao participar dele.

CASINHA, REPÓRTER, CAMPANHA DE VACINAÇÃO...: as crianças e a professora no jogo de papéis.

Onde, como e quando o jogo de papéis pode acontecer:

Episódio 6 :

Data: 15/04

Antes do início deste episódio, as crianças estavam trabalhando em mesas com atividades diversificadas (escrita, modelagem, desenho). Algumas delas, então, vão organizar uma brincadeira de casinha. Pedem para a professora algumas revistas que estão no armário com chave. Suri., Dany., Gláu. e Dou. brincam de casinha; utilizam as cadeirinhas, encostadas umas nas outras, formando 4 "camas"; algumas cadeiras também são usadas como "mesa"; usam também uma vassoura em tamanho para adultos, duas bonecas que as crianças trouxeram de casa, panelas em tamanho reduzido e "mamadeiras" confeccionadas com massinha e sucata. Ao grupo, gradativamente vão se incorporando outras crianças (Adri., Dani. e Marc.), e no final do episódio encontram-se 7 brincando

juntas; distribuem, negociam e desempenham papéis (mãe, filhas e filhos, marido e carteiro), determinam os espaços da "casa", atribuindo funções de cozinha e quarto. Professora se aproxima esporadicamente, verbalizando:

Pf: *Olha a bagunça, olha a bagunça! Assim não pode brincar.*

(.....)

Pf: (do extremo oposto da sala em relação ao espaço ocupado pelas crianças) *Quem usa cuida.* (referindo-se aos objetos esparramados pela sala em decorrência da brincadeira). *Amiguinho, quem usa cuida. Guarda isto aí, direitinho na caixa.* (volta-se para atividade de recorte e dobradura que está envolvendo três crianças da sala)

A interferência da professora é basicamente orientada no sentido de colocar regras para a utilização dos objetos e dos espaços da sala de aula, com objetivos de organizá-los. A atividade lúdica em si não é alvo de suas ações, muito embora tenha a sua permissão para acontecer, e os objetos utilizados tenham sido tornados disponíveis por ela, a pedido das crianças. Isto se refere à sucata (potes de iogurte) e à massinha, que foram utilizados de forma coordenada pelas crianças. É importante salientar que estes materiais foram fornecidos para as crianças que estavam sentadas em mesinhas, inseridos, desta forma, num contexto organizado para atividade de modelagem com fins instrucionais (reproduzir formas geométricas) e não para atividade lúdica, na qual acabaram sendo incorporados. O jogo de papéis se organizou, portanto, como uma derivação da atividade inicial, por iniciativa das crianças. O restante dos objetos foi sendo trazido por elas na medida em que a brincadeira se desenvolveu. A presença física da professora próxima da atividade não é

necessária, no sentido de que suas inserções limitam-se a identificar se as crianças seguem os parâmetros dados por ela para o brincar.

Episódio 7

Data: 30/09

A professora (após longo período utilizado para organização das crianças nas mesas) distribui atividade de escrita, para um grupo. O material consiste em folha sulfite em que tem carimbadas figuras diversificadas, lápis grafite e borrachas; a seguir, dá instruções para o trabalho: as crianças devem escrever os nomes dos desenhos e contar quantas letras tem cada palavra. Adri. está próxima da mesa, olhando para a professora, tendo em seu colo uma boneca envolta em um poncho. Adri. acaricia a boneca, olha para ela, arruma o poncho. (...) Adri. aproxima-se da mesa em que as crianças estão fazendo a atividade. Pede a sua folha, para a professora.

Pf: *Então guarda a sua boneca.... Ou brinca com ela lá. Ou brinca, ou trabalha. Com nenê na mesa não dá. (vira de costas para Adri., fazendo gestos de negativa com a cabeça). Deixa o nenê, depois você brinca com o nenê.*

Adri. coloca a sua boneca numa cadeira, arrumando-a de forma que fique sentada. Pega-a no colo de novo e passa seu dedo sobre seu rosto. Faz gestos de quem faz uma criança dormir. Ao lado, tem uma sacola do tipo que se usa para carregar objetos de nenês. Adri. abre a sacola, pega um pano e passa na boca da boneca.

Pf: *Como que a mãe vai na cozinha fazer comida com o nenê no colo? Pula gordura na cabeça do nenê, aí o nenê fica dodói. Não dá.*

Adri. coloca sua boneca na cadeira e acompanha as instruções da professora.

As ações da professora se organizam no sentido de designar um espaço possível para o jogo de papéis, que não pode ser superposto ou mesmo integrado ao que designa para atividades escolares. Justifica seu posicionamento, argumentando com base no que se poderia chamar de situações reais, muito embora, não necessariamente ocorram na realidade como a professora indica (muitas mães cozinham com os seus bebês no colo). Além disso, a justificativa se refere a condições externas `as específicas da sala, e não existe explicação sobre em que a boneca atrapalharia a atividade de escrita. Portanto o real tomado como sustentação explicativa para a interdição não é o real vivenciado naquele momento pelos interlocutores. A professora oferece para Adriana a possibilidade de escolher entre brincar ou trabalhar, o que indica que permite o jogo, desde que dentro de determinados padrões de ordem; apesar disto, dá pistas de que, do seu ponto de vista, a escolha preferencialmente devesse recair sobre trabalhar: "*Deixa o nenê, depois você brinca com o nenê*". Por parte da criança há uma hesitação em relação ao que deve escolher, mas ela não contra-argumenta com a professora. Acaba se definindo por trabalhar e adia o jogo para outra hora.

Nestes dois episódios a inserção da professora se caracteriza, então, por normatizar o jogo de papéis, controlá-lo, não segundo regras internas da atividade, relacionadas com seu conteúdo, mas, antes, segundo o que pode e o que não pode ser feito dentro da sala. O jogo e os instrumentos utilizados dentro dele têm um espaço dentro da sala,

desde que se respeite determinadas condições, em especial desde que não interfira com outras atividades propostas pela professora.

Para que serve o jogo de papéis na sala de aula:

Episódio 8

Data: 27/05

Algumas crianças brincam de casinha: Dani., Dany., Jon., Suri., Gláu., Adri., Glaz. e Déb. As outras crianças, organizadas em trabalho com massinha, desenho, literatura infantil, e peças de encaixe, estão em mesas agrupadas (inicialmente por atividades, que no decorrer do período, acabam se incorporando). Dany., afasta-se do grupo que brinca de casinha; tem uma boneca no colo e uma "mamadeira" construída com um pote de iogurte e massinha; a massinha forma a tampa, o bico e três botões coloridos. Dany. conversa com a boneca, chamando-a de filhinha, e oferece a "mamadeira", colocando-a, em seguida, na boca da boneca; a professora passa perto da brincadeira. Dany. se levanta, aproxima-se dela e diz:

Dany.: *Tia, olha a minha mamadeira.* (mostra a "mamadeira")

Pf: *Nossa, que mamadeira moderna, não?!*

Dany.: *Aqui,* (aponta um dos botões) *aperta, sai leite.*

Pf: *Ah, sai leite! Hum! Leite quente ou leite frio? Quente ou frio?*

Dany.: *Quente. Aqui a gente aperta e sai de morango.* (aponta outro botão)

Pf: *O que que é quente que você conhece? Que que é quente? Alguma coisa que você conhece que é quente?*

Dany.: *Comida .*

Pf : *Comida é quente. Que mais que é quente sem ser comida?*

Dany.: *Leite.*

Pf : *Leite quente. Que mais que é quente?*

Interferência de algumas crianças que pedem ajuda para a professora no uso de um outro material. A interlocução prossegue.

Dany.: *Sopa, sopa!*

Pf : *Ah, sopa é quente. Que mais que é quente?*

Dany.: *Macarrão.*

Pf : *Macarrão é quente. Humm! Você gosta de macarrão?*

(.....)

Dany.: *Aperta aqui, sai de morango.*

Pf : *Ah! Aperta aqui sai de morango? Sai morango? É sabor de morango? Que mais que você conhece que tem sabor de morango?*

Dany.: *Morango.*

Pf : *Morango tem sabor de morango. Que mais que você conhece que tem sabor de morango? Sem ser morango?*

Segue-se conversa sobre coisas que tem sabor de morango, com a professora dando pistas para Dany, para que responda sorvete e gelatina.

O mesmo esquema de conversa se segue quando Dany aponta o terceiro botão:

Dany.: *Aperta aqui, sai...*

Pf: *Onde aperta? Aperta aqui sai de que?*

Dany.: *.... de leite moça.*

Pf: *De leite moça. Que que você já comeu que tem leite moça?*

Novamente a interlocução prossegue no sentido da identificação de alimentos da vida real que são feitos com leite moça, da cor deste produto, comparação com a cor de objetos da classe, comparação entre alimentos doces e azedos. Neste momento Marc. se aproxima da professora e de Dany, ouve o que elas estão dizendo. Marc. tem nas mãos um objeto formado por duas peças encaixadas: uma de forma comprida, em cuja extremidade se encontra a outra, redonda. Coloca este objeto próximo da boca de quem fala, alternando entre Dany e a professora, representando os movimentos que se faz com um microfone em entrevistas.

(.....)

Pf: *Limão é azedo. que mais que você conhece que é azedo?*

Dany.: *Sal.*

Pf: *Sal é azedo? É azedo, sal? (com tom de voz indicando estranhamento).*

Dany.: *Não...*

No decorrer da conversa, Ali. passa por perto delas e diz:

Ali.: *Ah, minha mamadeira! (tira a "mamadeira" da mão de Dany e sai).*

A conversa prossegue versando sobre comidas feitas de chocolate, nos mesmos moldes dos trechos anteriores.

Neste episódio a ação da professora fica basicamente circunscrita a estabelecer relações entre o que a criança apresenta como produto de sua atividade imaginativa (no sentido de transformação de materiais dados, em objetos lúdicos) e outros elementos da realidade, categorizados segundo operações conceituais referentes a discriminações (quente-frio, azedo-doce), a procedência de determinados alimentos e/ou a comparações de cores com objetos disponíveis na sala de aula. Muito embora contextualizada por uma atividade lúdica e por objetos lúdicos, contextualização esta dada pela nomeação que a criança faz do objeto que apresenta à professora, e pela situação imaginária em que este se enquadra, a interação que segue, desconhecendo o sentido imaginário inicial, pauta-se pelo real. A professora interpreta o que a criança faz em termos de seu próprio referencial. Embora não desconstitua o objeto substitutivo como tal (aceita-o como representando um mamadeira e refere-se às suas possibilidades de ação na brincadeira), as verbalizações da professora registradas parecem apontar para divergências em relação a qual dos campos deve merecer investimentos: o imaginário ou o real, uma vez que Dany sempre retoma apontando a função e as possibilidades imaginárias de seu objeto: "*Aqui aberta, sai leite*"; "*Aberta aqui, sai de morango*"; "*aberta aqui, sai...de leite moça*", enquanto que a professora aponta para o real, para a sua categorização, sem margens para equívocos: Pf: "*Sal é azedo? É azedo, sal?*". De qualquer forma, parece prevalecer o recorte feito pela professora, uma vez que a interação prossegue nas bases lançadas por ela, sendo possível, a partir de um certo momento, prescindir-se até mesmo do objeto lúdico, que é retirado da situação sem que a interlocução se interrompa por isto.

Paralelamente a este percurso, o jogo de papéis é reinstituído em silêncio, através da inserção de Marc.. Esta percorre um sentido contrário ao imprimido pela professora no episódio, indicando duas perspectivas diferenciadas e opostas: a do jogo de papéis como suporte para a aquisição de conhecimentos formais, e a da aquisição de conhecimentos formais como suporte para o jogo de papéis.

Episódio 9

Data: 03/06

As crianças entraram na sala e a professora organiza-as em mesas para trabalhar com quebra-cabeça, números, escrita, desenho e pintura. Distribui os materiais necessários para estas atividades. Ali., Adri. e Pat. pedem para brincar de casinha. A professora deixa. Outras crianças se incorporam à brincadeira. Assim, Sid., Dan., Suri., Ali., Adri., Josi., Pat. e Marc.. brincam de casinha no fundo da sala; organizam 5 "camas" montadas com cadeirinhas agrupadas, em sentido paralelo. Uma outra área próxima do armário está cercada por cadeirinhas, onde Ali. prepara "mamadeira" para Adri., que é um "nenê". Adri. usa uma das prateleiras do armário como "berço". Josi. é um "coiote". Movimentam-se bastante pela classe e falam alto.

Pf: *Amigos, façam favor, agora vocês vão por ordem na classe.*

Aproxima-se das "camas" nas quais Sid., Suri., Pat. e Marc. estão sentadas com as pernas esticadas, "acordando"; Ali., que é a mãe, no faz-de-conta, está parada ao lado das "camas", dizendo:

Ali.: *Vamos...*

A professora começa a desenvolver a seguinte atividade com as crianças que estavam "acordando" :

Pf : *Trula firula, trula firula, trula firula, tralalalalalá. (cantando e batendo palmas)
Levantando a perna direita.*

As crianças olham para a professora e começam a levantar as pernas e o tronco (ligeiramente).

Pf: *Deita, e levanta a perna direita.*

As crianças deitam. Algumas hesitam, dando a impressão de dúvidas sobre qual perna levantar, levantando uma e depois outra.

Pf : *A do lado do braço que cumprimentou (referindo-se a explicação anterior sobre qual é o braço direito, parte de uma atividade do início da aula deste dia)*

As crianças levantam a perna direita.

Pf: *Isso! Desce a perna. Trula firula, trula firula, trula firula, tralalalalalá. Olha aqui, Suri., presta atenção. Levantando as duas pernas prá cima.*

As crianças seguem a ordem.

Pf: *Pode abaixar.*

A professora repete a música e é interrompida por Tom, que lhe mostra um desenho. Conversa com ele, dando-lhe algumas instruções para escrever os nomes das figuras que desenhou. A seguir, a professora retoma a atividade que propôs para o grupo.

Pf: (repete a música) *Agora vocês vão por a mão na testa.*

As crianças executam com facilidade o que a professora indicou. Rob. se aproxima do grupo e começa a puxar Suri, pelas pernas. Professora interfere, Dou., que também se aproxima, diz que quer deitar também e não tem cadeirinha.

Pf: *Eu faço no chão prá todo mundo brincar, quer brincar no chão?*

Crianças: *Êêêê.* (inclusive o resto da turma que estava envolvido em outras atividades e que se incorporam, então, `a atividade)

Pf: *Então vamos por as cadeiras no lugar e todo mundo brinca...*

Todas as crianças do grupo inicial que brincava de casinha e as outras que estavam nas atividades descritas anteriormente se incorporam agora `a atividade, formando um grupo de 15 crianças. Ajudam a tirar as cadeiras e o que a professora propõe prossegue com as crianças deitadas no chão, seguindo instruções da professora, que finaliza o episódio com orientações de relaxamento corporal.

A aproximação da professora junto ao jogo de papéis que estava se desenvolvendo objetiva, em primeiro lugar, organizar a utilização dos objetos, configurando-

se no início como um episódio característico da categoria anterior. A seguir, porém, ela transforma a atividade num exercício para treinamento do esquema corporal, trabalhando com noções de esquerda/direita, partes do corpo e suas nomeações; investe na capacidade das crianças em seguirem instruções verbais, exige a correção dos movimentos e posições, dá pistas para que isto ocorra, e valoriza a execução final correta. As crianças não se opõem à transformação da atividade, e o jogo de papéis se encerra sem protestos. O espaço lúdico é desmontado em função da nova atividade inserida pela professora, que efetivamente dispensa a necessidade das cadeiras organizadas como camas. O jogo de papéis não é objeto de trabalho da professora, assim como a leitura que faz dos objetos disponíveis, é orientada pelo seu significado real, e não por aqueles constituídos pelo imaginário, dentro do jogo de faz-de-conta.

Episódio 10

Data: 16/09

A professora encerra as atividades que as crianças estavam fazendo, em grupos (escrita de palavras, recorte e colagem de letras, números e dominó). Organiza toda a turma, mandando as crianças sentarem e, depois, pedindo silêncio; redistribui as crianças em mesinhas diferentes das que elas tinham escolhido. Adri. brinca com uma boneca sentada em sua mesa. Envolve-a em seu agasalho, como se fosse uma manta. Movimenta a boneca como se ela andasse pela mesa, conversa com ela. Levanta-se da cadeira, com a boneca no colo.

Adri.: *Agora vai ficar um pouquinho com a tia. (caminha em direção da professora erguendo a boneca para que ela pegue)*

Pf: *Agora ela quer ficar um pouquinho no colo desta tia? Ela vai descansar comigo?*

Adri.: *É. Minha filha...*

Pf: *Olha que linda, não? Ela tem um cabelo lindo, não? (acaricia a cabeça da boneca) Que cabelão que ela tem, não? (fala em tom irônico, apontando a pequena porção de cabelo que a boneca possui).*

Jon.: *Não, não tem não.*

Pf: *Por que ela não tem cabelão?*

Dou.: *Porque é pequenininha.*

Pf: *Quando a gente não tem cabelão, como que chama?*

Adri.: *Careca.*

Pf: *Carequinha. Olha ela é carequinha, só tem um chumacinho de cabelo.*

Dou.: *É porque a mãe dela cortou todo o cabelo assim. (faz gesto com as duas mãos)*

Algumas crianças riem do que Dou. falou.

Pf: *Olha, Adri., essa boneca é maior ou menor do que você?*

Adri.: *Menor.*

Pf: *Menor? Ahn. Fica aqui em pé.*

Adri. levanta sorrindo e se dirige para perto da professora.

Pf: *Vem aqui, Dan.*

Dan. se aproxima e se posiciona ao lado de Adri..

Pf: *O Dan. é maior ou menor do que você?*

A seguir, a professora vai determinando cada uma das crianças para que se levantem da cadeira e pede `a Adri. que organize uma fila em ordem crescente de tamanho. A boneca fica colocada sobre a mesa. Depois que todas as crianças foram colocadas nesta fila, o grupo sai em ordem para tomar lanche.

Da mesma forma que nos episódios anteriores analisados neste ítem, observa-se a transformação da "proposta" da criança de um jogo de papéis em uma atividade que objetiva o desenvolvimento de conceitos, no caso lógico matemáticos (maior/menor) e denominação de atributos dos objetos, na linha de ampliação de vocabulário. Como ocorreu no episódio anterior, não há resistência por parte da criança em relação `a transformação do que havia proposto. A boneca se torna um objeto ausente e desnecessário na atividade e Adri. deixa o papel de "mãe", para desempenhar as ações e operações conceituais que a professora lhe determina. Assim, o apelo da professora é na direção do real e ações substitutivas ou simbólicas são substituídas por ações reais. Neste sentido, investe na correção das respostas de Adri., fornecendo recursos para que isto aconteça, tais como organizar as posições dela e de Dan.. As tentativas de Dou. no sentido de preservar o campo do faz-de-conta são ignoradas pela professora (que retoma o referencial da realidade e sua categorização) e ouvidas pelas crianças, que riem do que ele fala: "*É porque a mãe dela cortou todo o cabelo assim*". Entre as duas possibilidades (a do jogo e a da atividade proposta pela professora) a segunda é a que se constitui como organizadora do trabalho das crianças. A inserção da professora é caracterizada por investimentos para desenvolvimento de conhecimentos.

Como e quando a professora brinca :

Episódio 11

Data: 29/04

A professora e as crianças estão na sala, sentadas no chão, em roda. Acabam de fazer atividade com o calendário. A professora propõe que cantem uma música de índios que aprenderam em dias anteriores. Cantam, fazendo os gestos combinados e dançam pela classe. No final da música professora propõe:

Pf: *Os índios agora, tão...dançaram muito e estão com uma fome!!! E agora eles vão lavar as mãos para comer.*

As crianças gritam e falam ao mesmo tempo. Professora e crianças saem da sala; como o refeitório ainda estava sendo ocupado por outra turma, professora indica que subam ao parque e propõe uma brincadeira em que as crianças são índios que vão "beber água" na "fonte" (a extremidade de uma das gangorras). As crianças devem se aproximar da gangorra em ordem alfabética (segundo as iniciais de seus nomes), a partir da nomeação que a professora vai fazendo. As outras devem permanecer sentadas numa muretinha próxima da gangorra. O início do jogo não foi gravado.

Pf: *Tem indiozinho que o nome começa com a letra D?*

Dou. levanta as mãos, Déb. se aproxima da gangorra correndo. Dani. vai devagar.

Pf: (olhando para Dany, aumenta o tom de voz e bate palmas) *Indiozinho que o nome começa com a letra D, vai beber água.*

Dany vai até a gangorra

Pf: *Olha, vocês estão numa lagoa, aí, olha que água limpinha! Num riozinho,ó!*

Dany.: *Êba, eu vou nadar!* (faz gestos com os braços, representando movimentos de natação)

Pf: *Aproveitou, já lavou o rosto, agora vão sentar os indiozinhos.*

Dani.: *Não, eu vou trocar de roupa.* (rindo)

Pf: *Agora indiozinho com a letra E. Faltou o indiozinho da letrinha E, não veio hoje. Quem será o indiozinho que tem a letra E?*

Crianças: *A Eleni..*

Pf: *A Eleni., ela não veio hoje.*

Ali. vai até a gangorra e faz gestos com as mãos como quem lava o cabelo.

Pf : (para Ali., deslocando-a suavemente, em direção ao grupo das crianças) *Depois você brinca de tomar banho.*

(.....)

Suz. levanta do murinho, vai até a gangorra e faz gesto de beber água com as mãos. Rob. também vai e disputa com Suz. a extremidade da gangorra. Rob. volta a

sentar e Suz. fica sozinha, brincando de beber água. Algumas crianças começam a brincar de viajar no gira-gira .

Pf: *Vocês querem brincar? Então os indiozinhos que já passou a letra pode brincar. Foi a letra A e a letra D.*

(.....)

Pf: *Indiozinho da letra J!*

Josi. vai até a gangorra.

Pf: *Vai, bebe água!!* (bate palmas)

Josi. faz gesto de beber água com as duas mãos em concha. Depois faz gestos de jogar água no cabelo e no rosto. A seguir olha para a professora, que está de costas para ela, organizando as crianças.

Pf: (ainda de costas) *Indiozinho da letra J pode ir brincar. Indiozinho que o nome começa com a letra L...L, tem algum indiozinho com a letra L?*

Suri. levanta.

Pf: *Não! L! Você é L?*

Suri. faz que não com a cabeça, sorrindo.

Pf: *Não. Senta aí, indiozinho.*

(.....)

Pf : *Indiozinho da letra N! Sou eu! Uma índia grande!*

A professora vai até a gangorra, faz gesto de beber água, como se segurasse um copo entre as mãos.

Pf: *Hum, que delícia, hummm!*

Segue-se a nomeação das letras em ordem alfabética, até que todas as crianças tenham desempenhado a ação proposta.

Este episódio é o único registrado durante a minha permanência junto com esta turma, em que a professora propõe `as crianças um jogo de papéis. Atua no sentido de designar um papel `as crianças, o de índio, que ela também assume. Incentiva-as a desempenharem ações simbólicas (beber água), utilizando objetos como substitutos de outros (gangorra no lugar de fonte de água), e indicando espaços imaginários: riozinho, lagoa. Outras ações lúdicas que as crianças acrescentam na estrutura da brincadeira são tratadas de três formas diferentes pela professora: num momento ela as reconhece, embora rapidamente retome a organização do jogo (**Pf:** "*Aproveitou, já lavou o rosto, agora vão sentar os indiozinhos*"); em outra ocasião ela atua no sentido de não permitir que as ações substitutivas se desenvolvam (**Pf:** "*Depois você brinca de tomar banho.*") e, finalmente não as vê (quando

José. faz gestos de lavar o cabelo e o rosto). A professora introduz a regra do jogo, que se constitui em "beber água", seguindo ordem alfabética das letras iniciais dos nomes. O que regula o desempenho dos papéis assumidos é, antes, uma regra condicional, sem nenhuma relação com os papéis assumidos e com a temática. Neste sentido, podemos entender que os objetivos da professora estão muito mais voltados para desenvolvimento da identificação pelas crianças das iniciais de seus nomes, do que para o desenvolvimento de um jogo de papéis. Por isto podemos entender que a estrutura final da atividade aproxima-a bastante das analisadas na categoria anterior, em que a professora adere ao jogo de papéis o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos. A diferença entre as situações é que nesta, descrita acima, embora exista uma direção dada pela professora para aquisição de conhecimentos, a descaracterização do jogo não é frontal, e os elementos simbólicos do faz-de-conta coexistem com o ensino formal. As ações representativas parecem ser mais importantes para as crianças, que procuram reproduzir o que seria o comportamento de um índio bebendo água na fonte; já a professora, quando o faz, "introduz" um copo imaginário, que parece sustentar entre as mãos, parecendo haver mais cuidado por parte das crianças em manter o papel de índio, do que por parte da professora. Finalmente, é importante sublinhar o caráter circunstancial deste jogo, que se organiza muito mais em função do fato de o refeitório estar ocupado do que como uma atividade a ser encorajada como algo de valor educacional.

Episódio 12

Data: 20/05

A turma de pré está subdividida em grupos para atividades diversas: desenho, escrita (no caderno e com letras de plástico), pintura, recorte, jogo de construção.

Algumas crianças circulam livremente pela classe. Dani. tem nas mãos um pedaço de massinha e um palito de sorvete partido no sentido longitudinal, com uma das extremidades afiada. Aproxima-se de Dan., que brinca numa mesa com carrinhos feitos com Lego, levanta sua camiseta. Dan. olha em direção `as mãos de Dani.. Dani. encosta a ponta do palito na massinha, Dan. acompanha seus movimentos em silêncio. Dani. encosta a ponta do palito no braço de Dan. na parte em que normalmente as crianças tomam vacina. Dan. sorri, olhando para a câmara. Dani., que tinha soltado a manga da camiseta de Dan., levanta-a de novo, e passa em seu braço a massinha, como se passa o algodão após a injeção. Dan. acompanha seus movimentos, olhando. Dani. sorri e se afasta de Dan.. Caminha em direção de Déb., que está montando seu nome com letras de plástico, e repete os gestos de vacinação.

Déb.: *Ah, em cima da minha outra!* (reclama do lugar em que Dani. "aplicou" a "injeção".)

Dani.: *Claro, fica marquinha.*

Dani. afasta-se de Déb. e vai até Dou..

Dani.: *Vamos tomar injeção...* (levantando a manga da camiseta de Dou.)

Dou.: *Não quero!!!*

Dani. se afasta. Sid., do outro lado da mesa, levanta a manga e diz:

Sid.: *Aqui no meu, aqui no meu, moça!*

Dani.: *Tem que levantar mais.*

Sid. tenta levantar mais a manga e não consegue. Começa então a tirar a camiseta. Dani. sorri. Repete o procedimento da vacinação em Jon., Suri., Rob. e nela mesma. Depois vacina Suz., Josi., Dany, Gláu. Depois aproxima-se da professora, levanta a sua manga e "aplica" a "injeção".

Pf: (de costas para Dani) *Ai, ai!* (faz mímica como se estivesse chorando) *Vacina doída, credo....* (vira-se para Dani.)

Dani.: (sorrindo) *Eu não chorei.*

Pf: *Que vacina é esta que você deu na tia?* (com tom de voz imitando choro)

Josi. chama a professora para lhe mostrar o que escreveu no caderno e ela se afasta de Dani., que vai para outro lado da classe sorrindo, e prossegue na "vacinação" de outras crianças.

A participação da professora se dá por iniciativa de Dani., que a insere na atividade, como o fez com outras crianças. A professora aceita o gesto, legitima-o como ação representativa, e coordena sua própria ação com a da criança, assumindo a complementariedade de papéis, embora segundo sua perspectiva não sejam papéis substitutivos. Ao falar: "*Que vacina é esta que você deu na tia?* ", marca seu lugar na realidade ao mesmo tempo em que define o lugar ocupado por Dani. (o de aluna e não o de "moça", por exemplo designado por Sid.). Mesmo assim, instaura-se um espaço lúdico na interação de Dani. com a professora que, entretanto, é encerrado rapidamente pelo chamado de outra criança; entre o jogo de papéis e a produção escrita, sobressai o segundo tipo de atividade, que absorve, então, a atenção da professora. Estes dois episódios têm em comum a marca da inserção da professora ser caracterizada por assumir um papel no jogo.

Quando o jogo de papéis é ignorado pela professora :

Episódio 13

Data: 15/04

As crianças e a professora estão no parque, para onde foram depois do lanche. A professora organizou um jogo de "coelhinho sai da toca", descrito no episódio 3. Após seu encerramento, senta na muretinha do parque. Suri. tem um revólver na mão, aponta para Glazi., prende-a, envolvendo seu braço no pescoço dela. Andam em direção a uma manilha de esgoto usada como brinquedo; no percurso, Suri. pega e solta Glazi., encosta o revólver em suas costas; Glazi. levanta os braços. Chegando na manilha, Glazi. começa a entrar dentro dela, Surian vira de costas, enfiando o revólver na camisa; Glazi. olha para ele e foge. Suri. encosta o gatilho do revólver no olho esquerdo e complementa-o com o indicador e o polegar unidos, formando um círculo, encostado no olho direito; nesta composição revólver-dedos, forma um "binóculo". Gira a cabeça, com o "binóculo" sobre os olhos, como quem está `a procura de alguém. A brincadeira prossegue com perseguições, capturas e fugas. Posteriormente a brincadeira envolve outras crianças Rob., Ali. e Vivi.) e a manilha se transforma na casa de todos. Num terceiro momento Vivi. sobe na manilha e, fazendo som de motor de carro, transforma-a em automóvel. Suri. e Ali. sobem também, mas fazem gestos de andar a cavalo. Os três negociam posições no "cavalo" havendo uma disputa especialmente entre Vivi. e Ali.. Ali. argumenta que é a filhinha e, por isto, tem que sentar atrás de Suri., que "conduz" o cavalo. No final, o "cavalo" se transforma em "carro", novamente. A

professora, durante o episódio, fica sentada na muretinha, numa localização distante das crianças, conversando com outra professora que também está no parque. Dirige-se a algumas crianças, chamando-as quando os pais vêm buscá-las.

Episódio 14

Data: 27/05

A turma de pré já entrou na sala há 30 minutos. Vieram do lanche. Como estava chovendo, ao invés de irem para o parque, como rotineiro, voltaram para a sala. As crianças estão dispersas. Dani. tem nas mãos um papel enrolado no sentido longitudinal, na forma de um canudo. Usa-o como microfone e brinca como repórter. Dany está próxima dela, com uma "chupeta" na boca feita com brinquedo de encaixe.

Dani.: *Vem cá, Dany.. Quem chupa chupeta, (aponta Dany.) é nenê da rua, sabia? (fala, olhando para a câmera) Sabe, escola é legal, aprende ler, aprende escrever, então, eu resolvi vir no pré-escola, prá mostrar todo mundo do pré-escola. (pausa) Então, vocês devem tomar muito cuidado com o cólera. Se der catapora, pelo amor de Deus, vá pro médico. Correndo. Pega um ônibus, ou então pega qualquer coisa. Mas de circular, não (sorri), eles vão muito devagar.*

Durante o episódio, a professora está distante, procurando organizar a classe e selecionando o livro de estória que vai contar. A seguir, pede silêncio e começa a

contar uma estória, explorando inicialmente as letras do título. Dani. e Dany. continuam com as "entrevistas" e "reportagens".

A característica que aproxima estes episódios é a não inserção da professora nestas situações em que jogos de papéis estão ocorrendo como uma rotina, dentro do cotidiano deste grupo pré-escolar. Os jogos em si, apesar de não se constituírem objeto de análise deste trabalho, denotam a capacidade das crianças se organizarem em atividades lúdicas complexas, ricas e características de fases avançadas no que se refere aos critérios da teoria sócio-histórica, tomados como referência para análise do desenvolvimento desta forma de jogo. Da perspectiva da análise da posição da professora em relação ao que as crianças estão fazendo e do que ela toma como objeto de ação, há uma consistente ausência em relação ao jogo de papéis. Esta ausência se configura tanto em situações nas quais a professora se ocupa em mediar aquisições em outras esferas de conhecimento (da área da leitura/escrita, lógico-matemática, por exemplo) e de desenvolvimento em processos psicológicos, quanto em situações nas quais há uma ausência do que se poderia configurar como trabalho pedagógico, como ocorre no episódio de número 13.

Episódio 15

Data: 09/09

Raf. e Dou. brincam com um carrinho de corrida e um boneco do tipo super-herói. O resto da turma está ou envolvido em atividades múltiplas (não foi possível registrar a classe como um todo) ou começando a se envolver numa atividade de carimbos com quantidades diversificadas.

Raf.: *Eu era o homem que salvava você do incêndio que este carro tava pegando fogo, tá?*

Dou.: *Tá, e eu era o moço que dirigia o carro e eu tava indo para a corrida.(...)*

Enquanto isso, `a distância, a professora organiza atividade com carimbos que tem diversas quantidades de elementos agrupados (de 1 a 10). As crianças devem colorir os agrupamentos e escrever embaixo de cada um deles, as quantidades que representam. A professora dá instruções, acompanha a produção de algumas crianças, corrige resultados finais que não estão certos. Ocupa-se também em recolher as pinturas que um outro grupo de crianças produziu.

O jogo de papéis é interditado (ou quase) :

Episódio 16

Data: 23/09

No interior do jogo de ovo choco apresentado no episódio 5, Raf., que está no centro da roda, "chocando", levanta e anda em direção da mesa da professora.

Raf.: *Eu vou chocar...* (pega sua bota que está embaixo da mesa, coloca no centro da roda e fica de cócoras em cima dela) *Tia, já choquei...já choquei...* (rindo)

Pf: (dirigindo-se a Raf.) *Senta. Ó Raf., você machuca o bumbum.*

Raf. coloca a bota deitada no chão e senta em cima.

Pf: *Se você pegou a bota, põe no pé, então. Você vai estragar a bota.*

Raf.: *Eu já botei, eu já botei.* (aponta para a bota)

Pf: *Senta.* (faz gestos para Raf. se sentar).

Raf. pega o outro par da bota e coloca nos pés.

Episódio 17

Data: 23/09

Ainda destacado do mesmo jogo de ovo choco descrito no episódio 5, desenvolve-se a situação que apresentada a seguir; seu início está inserido na orientação da professora para organizar quem ainda não foi escolhido para receber o saquinho.

Pf: *Quem não foi ...*

Ali: *Tia, quem foi pode ficar de olho aberto, quem não foi só que fecha o olho.*

Pf: *Boa idéia. Só fecha o olho quem não foi.*

Adri. levanta da roda, pega sua boneca, senta-a na roda e abaixa a sua cabeça (da boneca).

Adri.: *Quem não foi abaixa a cabeça.*(sorri, falando com a boneca)

Ali.: *O nenê da Adri. não foi.* (fala, olhando para a professora e sorrindo)

Pf: *Chiüü...* (pedindo silêncio; faz gestos para Dou. colocar o saquinho atrás de Raf.; Dou. coloca o saquinho atrás de Raf.)

Repete-se em nova rodada o procedimento de só abaixar a cabeça quem ainda não foi. Professora chama a atenção dos que não foram para que abaixem.

Adri.: *E o nenê também, né, tia? O nenê também...*

Pf: *Mari. não precisa abaixar a cabeça que você já foi.*

Adri.: *O nenê também.*

Pf: *Levanta a cabeça, Mari..*

Raf. abaixa-se e coloca o saquinho atrás da boneca. Adri. olha para ele.

Pf: *Não, ela já foi. (referindo-se a Adri.)*

Adri.: *O nenê, o nenê! (bate com as mãos várias vezes na cabeça da boneca, olhando para a professora).*

Raf. levanta rápido, com o saquinho nas mãos.

Pf: *Não, ela já foi, não vale, o nenê não vale.*

Adri.: *Vale.*

Pf: *Não vale. O nenê não corre.*

Adri.: *Nenê... eu faço ela correr (levanta a boneca e faz com ela gestos de correr)*

Enquanto isto, Raf. colocou o saquinho atrás de Dan. e a brincadeira prossegue. Nas próximas rodadas, Adri. senta sua boneca na roda e abaixa a cabeça dela a cada vez que o saquinho vai ser colocado.

Adri.: *Você também abaixa a cabeça, que você não foi. (falando com a boneca)*

(.....)

Adri. continua com sua boneca sentada na roda, com a cabeça abaixada.

Pf: *Só os dois que não foram, o Jon. e ele.*

Adri.: *Tia, tia, tia, tia N.* (aponta a boneca com a cabeça abaixada)

Pf: *Vai, Glazi, vai logo.*

(.....)

Adri.: *Tia, meu nenê, tia.*

Pf: *Vai, a última agora é a Pat..*

Adri.: *Tia, o meu nenê. Ó tia...* (aponta a boneca)

Professora faz sinal com a mão para ela esperar.

(.....)

Pf: *É só ela que tá faltando.*

Adri.: *Ô tia, a boneca.*

Mari.: *Ô tia, a boneca* (faz gesto apontando a boneca de Adri.)

Pf: *É só a Pat. que tá faltando.*

Depois que Jon. coloca o saquinho atrás de Pat., Adri. bate palmas.

Adri.: *Agora o nenê!!*

Pf: *Ela quer por no nenê, então nós vamos por no nenê, vai.*

Repetem-se os versos, Pat. coloca atrás de Adri..

Adri.: *Em mim não, no nenê.* (desloca o saquinho para atrás da boneca)

Adri. levanta e sai correndo, segurando a boneca no colo e mantendo nas mãos dela o saquinho.

Um aspecto particularmente interessante dos episódios número 16 e 17 está em que permitem notar que dentro do que se estrutura como um jogo de regras, emerge a possibilidade de jogo de papéis. Há tentativas por parte das crianças em inserir papéis, ações e uso de objetos como substitutos, característicos de um jogo deste segundo tipo, em relação ao que a professora atua de maneira bastante diferenciada do que marca sua participação ao longo do episódio. Raf., quando se coloca no interior da roda para "chocar", procura assumir um papel, busca um objeto como substituto de outro (a bota no lugar do ovo) e age (posição do corpo) representando generalizadamente as ações de uma galinha. A professora investe no sentido contrário, trata a bota como bota, aponta suas características de objeto real, e descaracteriza a ação substitutiva, pedindo que ele sente direito. Sustenta sua argumentação contrária ao papel, apontando para possibilidades de que Raf. se machuque, ao que ele responde reorganizando sua ação, colocando a bota em uma posição que poderia atender a solicitação da professora e, ao mesmo tempo, brincar de galinha. A professora, então, refere-se novamente ao real, apontando para o uso específico do objeto ("*Se você*

pegou a bota, põe no pé, então..."), e, com isto, finalizando o que se anunciava como jogo de papéis.

De forma semelhante, ao que foi apontado anteriormente, podemos analisar o fragmento do episódio em que Adri. insere sua boneca na brincadeira. Em relação a este, podemos observar as ações da professora se modulando em três maneiras diferentes. Em primeiro lugar, ela não considera as falas e as ações de Adri., e de outras crianças (Mari., Ali. e Raf.) e investe no prosseguimento da brincadeira, ignorando o que eles propõem. Em outro momento, seu posicionamento é mais frontal, explicitando-se o conflito de posições entre ela e as crianças (Pf: "*...o nenê não vale*".Adri.: "*Vale*".Pf: "*Não vale...*"). A professora sustenta seu posicionamento apontando para características reais do objeto lúdico (Pf: "*...O nenê não corre.*"), ao que Adri. se contrapõe, apontando para as possibilidades do faz-de-conta (Adri.: "*Nenê... eu faço ela correr*"). Finalmente a professora cede, e permite que a boneca e as ações substitutivas sejam incorporadas ao jogo, não sem antes marcar que trata-se de um desejo exclusivo de Adri. e uma concessão dentro do jogo (Pf: "*Ela quer por no nenê, então nós vamos por no nenê, vai.*")

No decorrer do ano, a documentação em vídeo abrange 44 episódios de jogos de papéis nos quais as crianças se envolveram em grupos ou individualmente. Dentre estes, encontramos 16 episódios em relação aos quais a professora não interferiu; foram registrados 14 episódios em relação aos quais ela interveio, no sentido de normatizar o uso dos objetos, a altura das falas das crianças e o uso do espaço da sala de aula pelas crianças que brincavam, 12 nos quais ela se envolveu para desenvolver outros conhecimentos ou capacidades (escrita, esquema corporal, características e propriedades físicas dos objetos)

e 2 episódios em que se envolveu assumindo um papel. Com exceção de um dos episódios (índios, episódio 11), todos os outros aconteceram por iniciativa das crianças.

Também de interesse para compreensão do lugar que a professora ocupa junto ao jogo de papéis são suas falas, registradas esparsamente ao longo do ano e que podem servir de referência para entender quais representações a professora tem em relação a esta modalidade de atividade lúdica. Serão utilizados como dados que podem elucidar a compreensão do espaço ocupado pelo jogo de papéis do ponto de vista das mediações da professora, 3 episódios nos quais ela verbaliza sobre o jogo, apontando para suas representações referentes a esta atividade.

A professora explicita o que pensa sobre o jogo :

Episódio 18

Data: 22/04

Dou., Raf. e Dan. brincam de polícia e ladrão, sem objetos lúdicos, com a mão na posição de revólver; correm pela sala, "atirando" uns nos outros. Professora, distante do grupo e trabalhando com um livro que trata do tema "Índios", pede silêncio e diz: "*Dou., assim você não vai aprender nada. Só brincando com o Raf.. Nem o Raf. vai aprender.*"

Neste episódio, a atividade lúdica é categorizada como uma esfera que impede aquisição de determinados conhecimentos, tomados como aprendizagens necessárias

e importantes. Ao competir (e absorver a atenção das crianças) com o que pode ser aprendido através da leitura de um livro, o jogo de papéis é tratado pela professora como uma atividade que não produz conhecimentos, declarado através da verbalização "(...) *não vai aprender nada.*"

Episódio 19

Data: 09/06

Raf. brinca com um carrinho, enquanto professora explica para a turma (através da produção concreta) como se faz manteiga.

A professora, dirigindo-se a Raf., diz: "*Não vai aprender nada deste jeito.*"

Novamente aqui aparecem colocações da professora muito próximas do que se identifica no episódio anterior. Porém aqui, o padrão de comparação refere-se a uma atividade que envolve a produção material (fabricação manual de manteiga) que também se institui na forma privilegiada de mediação, como tal ou como suporte de aprendizagens consideradas importantes dentro do repertório das crianças. Considera-se necessário salientar que ainda uma vez a atividade lúdica é designada como uma atividade que não possibilita nenhuma forma de aprendizagem: "*Não vai aprender nada deste jeito*".

Episódio 20

Data: 07/10

Ali., Dani., Dan. e Adri. pedem colchões para dormirem, alegando que estão cansadas. O resto da turma está sendo organizado pela professora nas mesas (ainda

sem trabalhos definidos). A professora permite que elas os peguem e tragam-nos para a sala. Aos poucos estes são transformados em "camas" sobre as quais as crianças brincam de "mamãe/filhinhos". No desenrolar da brincadeira, o tom de voz aumenta e a movimentação de um colchão para o outro também. A professora diz : *"É por isso que eu não gosto que traga colchão. Do colchão acaba na bagunça."*

Nesta fala, a professora qualifica a atividade lúdica como desordem, e, portanto, como situação negativa, que deve ser evitada. Pontua sua perspectiva não como avaliação circunstancial, eventual, mas como uma postura sistemática frente a possíveis outras situações em que a derivação do descansar para o brincar já aconteceu (Pf: *"É por isso que eu não gosto que traga colchão."*)

Episódio 21

Data: 04/11

A professora e as crianças estão sentadas no chão, em roda. Conversam sobre um livro que a professora tem nas mãos, cujo título é "Alfabeto". Algumas crianças entretêm-se em conversas paralelas. A professora interrompe a discussão sobre o alfabeto e, dirigindo-se a todos da roda, diz: *"Tem amigo que acho que não quer nada aqui hoje, né? O Rob. tá querendo aprender, ó, que beleza! A Gláu. não quer aprender a escrever, sabe. Ela só quer brincar. Vamos deixar a Gláu, brincar. Ela não quer aprender nada, nem uma letra. Ela não sabe nem o que é o alfabeto. Sabe porque ela não sabe? Porque ela não presta atenção. Ela vai para a primeira série, ela não sabe nada. Azar dela, né? (professora fala sem olhar para Gláu., que olha para ela, bastante séria). Ela não quer saber. Ela só quer brincar. Então ela tá perdendo uma porção de coisas que a gente tá falando aqui. Olha, o Rob.*

já aprendeu um monte de letra, ele já conhece; ele tá querendo escrever. O Jon. já tá até lendo, ó, que beleza. A Suz. sabe um monte de letras, e palavrinhas. A Adri., a Márc.... O Suri., agora tá querendo aprender. O Raf....até o Raf.! Que não sabia nem o numeral. Outro dia ele veio aqui, ele escreveu, fez todos os numerais. Fez tudo direitinho. Tá vendo, como ele tá ficando interessado? Agora, tem gente que não tá interessado, né, Glazi.? Só quer brincar e não vai aprender nada. A Josi também é muito inteligente. Mas, ó. `As vezes esquece da vida, brincando. Tá perdendo." Depois disto, a professora começa a ler o livro para as crianças.

Configurando-se como um episódio que envolve uma avaliação do desempenho e interesse das crianças da turma, de um modo global, deflagrado pelo fato de algumas delas não estarem atentas ao que a professora propõe como atividade central para o grupo, o conteúdo das falas se refere consistentemente a um padrão comparativo entre o jogo e aprendizagem. Há variações entre o que é tomado como referência de análise por parte da professora: querer aprender alguma coisa específica: escrever, alguma letra; já ter aprendido algumas coisas: conhecer uma quantidade de letras e de palavras, ler, conhecer os numerais e saber escrevê-los e não estar interessado nestas aprendizagens, como no caso de Gláu. e Glazi.. O confronto se dá em parte assinalando que uma criança que se envolve em atividades lúdicas está "perdendo", deixando de aprender algumas outras coisas (contrapondo outras aprendizagens possíveis), em parte assinalando que quem brinca, não aprende nada (qualificando as aprendizagens possíveis nas atividades que ela salienta como as legítimas e, conseqüentemente, desqualificando as aprendizagens que possam ocorrer na esfera lúdica). A perspectiva da primeira série como limite entre o que se espera e se pretende em relação `as aprendizagens e atividades fica explicitado como fronteira que vai ser inevitavelmente

ultrapassada ("*Ela vai para a primeira série...*") mas, `as vezes, em condições precárias ("*...ela não sabe nada*").

CAPÍTULO V

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO JOGO DE PAPÉIS E DO JOGO DE REGRAS

A partir do acompanhamento do trabalho cotidiano desta turma da pré-escola, é possível tecer algumas considerações sobre as condições histórico-sociais (ou uma parte significativa delas) que podem ser analisadas no que se refere a sua participação no declínio do jogo de papéis, e na ascensão do jogo de regras.

As análises da atuação da professora nos mostram uma posição de certo modo ambígua em relação ao jogo de papéis: por um lado, esta modalidade não se caracteriza como uma atividade que mereça participação direta e investimentos pedagógicos; efetivamente a professora, na maior parte do período registrado, não participa das atividades lúdicas deste tipo. Por outro lado, existe por parte dela uma concessão no sentido de alguma disponibilidade de tempo, espaço e materiais que ela cede às crianças à medida em que são solicitados. Ou seja, embora o jogo de papéis em si não se constitua em objeto de atenção por parte da professora, ele acaba tendo, em certo grau, sua permissão para que ocorra no espaço de sala de aula.

A própria organização da sala nos dá pistas desta contradição. Lá se encontram objetos que têm grandes probabilidades de deflagrar ações/papéis/argumentos lúdicos e materiais mais "escolares" como lápis, papel, cadernos, canetas, etc. Sempre separados. Os materiais escolares preservados com chaves, e, portanto, submetidos ao

controle da professora e merecedores de um cuidado especial, provavelmente para que não sejam usados de forma indiscriminada e aleatória, e os lúdicos quase à disposição, abertos aos olhos, ao uso e à deterioração.

É possível que a professora viva uma situação pautada pela ambiguidade como resultado de conceber o espaço de sua atuação como limítrofe entre o desenvolvimento desejado e necessário para uma criança em idade pré-escolar e o que se espera e o que se cobra de uma criança no que se considera de fato ensino escolar. O fato de ser limítrofe faria, então, com que a professora (e a instituição) abra um espaço para o brincar segundo a diretriz de respeitar "tendências naturais" da criança. Ao mesmo tempo, busca instrumentalizar essas "tendências" para o trabalho que é normalmente considerado importante e necessário, apontando em diversas circunstâncias e através de diversas formas que o brincar não tem valor educacional em si. Este panorama indica que o modelo educacional da professora é o que pode-se chamar de modelo escolar. A turma de pré-primário insere-se num segmento educacional caracterizado por indefinições/contradições quanto a seu papel, que muitas vezes acaba se orientando pelas referências a uma infância que acontece numa estrutura familiar de classe média; por outro lado, olhando para o futuro, articula-se ao segmento de primeiro grau, em que, tradicionalmente, o conhecimento é fornecido e modulado segundo áreas específicas e através de planejamentos e avaliações bastante claras e definidas, seja por projetos pedagógicos, seja por planos curriculares e conteúdos programáticos oficialmente fornecidos. Este duplo compromisso deixa suas marcas naquilo que a professora define como o seu papel e como conhecimentos e desenvolvimentos importantes de serem garantidos através de seu trabalho. Como resultado final desta configuração, os jogos de papéis ocupam um lugar de desvantagem em relação aos jogos de regras, nos quais fica mais fácil inserir conteúdos formalmente considerados

necessários ao ensino pré-escolar e desenvolver processos e capacidades psicológicos tidos como pré-requisitos para as aprendizagens futuras (discriminação visual, auditiva, coordenação motora, etc.), sem descaracterizá-los. Ao contrário, estes conteúdos muitas vezes fazem parte necessária do jogo, compondo suas próprias regras.

Ao longo do ano, em 44 episódios registrados e categorizados como jogos de papéis, 1 foi proposto pela professora. Este quadro geral nos parece indicar a existência de uma tendência de sua parte na direção contrária a do incentivo, que pode ser confirmada pela análise das várias maneiras segundo as quais suas inserções se modulam. Ou seja, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo, o tratamento dado pela professora ao jogo de papéis indica a representação que faz deste, enquanto atividade na pré-escola.

Através da normatização fica claro que, embora permita que o jogo de papéis se organize, exige limites segundo os quais isto pode acontecer. De maneira geral, um jogo não pode atrapalhar o que se poderia chamar de atividades mais escolares como leitura, escrita, desenho, dobradura, recorte, colagem. Quando a professora não permite que Adri.(episódio 7) faça sua atividade tendo a boneca próxima de si, evidencia-se mais claramente a dicotomia entre pensar e imaginar, que, segundo a perspectiva da professora, não podem acontecer de forma integrada, nem lado a lado. Ao contrário, ou se pensa e se trabalha, ou se brinca. Aplica-se aqui o que diz Held (1980): "supõe-se habitualmente que o fantástico reprime na criança a construção do real, como se o real devesse inevitavelmente ser elaborado contra o imaginário, ou o imaginário contra o real." indicando uma "(...) visão muito esquemática e dicotômica do desenvolvimento respectivo da inteligência lógica, conceitual e da imaginação." (p. 47). Quando ameaça interferir na ordem da sala e, em

especial, nos trabalhos que envolvam conteúdos e processos psicológicos semelhantes aos desenvolvidos na escola regular de primeiro grau, o jogo de papéis precisa ser regulado por normas da professora que indiquem os parâmetros específicos a partir dos quais ele pode acontecer.

Através da transformação do que era lúdico em aprendizagem de conceitos configura-se o que (do ponto de vista da professora) a criança pode e deve aprender a partir de atividades específicas, contraposto ao que ela pode aprender a partir de atividades lúdicas. Entre uma e outra aprendizagem, a professora opta consistentemente por aquela pertencente à primeira modalidade, que se configura, então, como o saber legitimado pela pré-escola. A professora atua no sentido de apresentar e tornar disponíveis às crianças formas culturalmente prestigiadas de representação do real e de suas possíveis categorizações. Ao que parece, não um real transformável ou sujeito a rupturas e reorganizações, mas um real estável, cujas propriedades podem ser solidamente agrupadas segundo padrões bem definidos. Aqui, pudemos acompanhar a transformação e o esgotamento de ações, papéis, objetos em sua qualidade lúdica. Quando instaura uma interlocução que se orienta para o real, apesar de contextualizada por uma atividade lúdica, a professora imprime suas marcas e elimina as possibilidades de outros discursos. Como diz Orlandi (1993), uma das formas de fazer calar (e, portanto, de proibir) constitui-se, por mais paradoxal que possa parecer, através de fazer falar, sobre outras coisas, de outros modos. O discurso lúdico do jogo de papéis, e mesmo o discurso sobre o lúdico é, embora de forma não explícita, e, talvez, não intencional, censurado. Este movimento permanece como característica dos três episódios escolhidos para análise neste ítem: a "mamadeira", embora aceita como tal, é somente uma referência para se falar sobre classificações de alimentos; as "camas" e o espaço da "casinha" servem apenas como espaço para o treinamento corporal, um corpo real, organizado em

esquerda/direita, e que pode ocupar posições definidas no espaço e ser controlado segundo instruções bastante específicas, avaliáveis em certo ou errado. Para estes objetivos, as "camas" são cadeiras e a partir de um certo momento devem ser retiradas, pois impedem o desenvolvimento da atividade; a "filha" de Adri., volta a ser boneca nas mãos da professora e, enquanto tal tem algumas características e propriedades concretas que são objeto de análise. Também aqui, a partir da função de suporte para o desenvolvimento de interlocuções que se orientam para comparações de tamanho das crianças e de sua organização do maior para o menor, não se fala mais da boneca. Da "filha", desde o início, não se falou. O mesmo se refere `a Adri., que não é "mãe", e sim Adri., que ocupa um lugar real, e cujos atributos reais (tamanho, no caso) é que são apontados para o olhar de todos. Desta forma, o que se recorta como tema da interlocução elimina outros recortes possíveis. Nestes casos, um dos recortes eliminados, invariavelmente, é o do jogo de papéis e do imaginário.

Ao longo dos episódios 11 e 12, opera-se um deslocamento da importância do papel e das relações entre os papéis para um lugar secundário, sobressai a ação e, no caso do jogo do índio, a definição de uma ação simbólica (beber água), única, dentro de um espectro que as crianças percebem como mais complexo; ocupa posição central na atividade a regra condicional e a aquisição de conhecimentos (ordem alfabética e letra inicial dos nomes). Neste sentido, parece que a professora, quando se integra a um jogo de papéis, não o faz ocupando espaços de desenvolvimento proximal em relação `a atividade em si, não atua provocando a emergência de novas competências; ao contrário, sua participação é estruturalmente mais simples do que a das crianças, centralizando seus investimentos em competências já consolidadas. A professora brinca em duas situações: numa em que é rapidamente envolvida por uma criança no jogo das vacinações, e em outra que se configura como uma proposta sua de desempenho de papéis `a qual adere como regra fundamental a

observação de ordem alfabética. Fora destes episódios (o primeiro circunstancial, e o segundo de estrutura lúdica bastante simples) o jogo de papéis ou é ignorado, ou é normatizado, ou serve como suporte e pretexto para se trabalhar conteúdos da mesma natureza e/ou qualidade.

Através do silêncio e do distanciamento da professora em relação aos jogos de papéis, observa-se um movimento em que ações compartilhadas e linguagem que necessariamente estiveram presentes na história de desenvolvimento das crianças e que são apontadas como fundamentais para que a criança se transformasse num sujeito lúdico, se ocultam. Este afastamento ocorre tanto em situações em que outras atividades estão sendo propostas e/ou investidas de atenção por parte da professora, como em situações em que o jogo de papéis não compete com outras diretrizes que ela pretenda dar ao trabalho na pré-escola, como fica evidenciado em situações do tipo da apresentada no episódio de número 13.

Finalmente, através da qualificação do brincar como uma atividade que não produz desenvolvimento, que se observa nas falas da professora cuja síntese pode ser expressa por "quem brinca não se desenvolve, não aprende" a atividade lúdica e aprendizagem ficam explicitamente divorciadas. O que se podia deduzir de algumas situações anteriores, torna-se claramente expresso pelas palavras da professora. Desta forma, possíveis avanços no jogo de papéis não são qualificados como importantes dentro das competências necessárias dos indivíduos nesta cultura específica. De uma maneira geral, se a criança alcançou patamares mais elevados em termos de desenvolvimento da estrutura de sua atividade lúdica, isto não parece ser objeto de análise por parte da professora. O fato de poder representar o mundo, os homens e suas relações e de poder, neste processo, reorganizar estes

elementos, não parece importante dentro da sala de aula. Se a Gláu., antes estruturava seu brincar mais no sentido de reproduzir ações com os objetos e hoje estabelece relações lúdicas com seus parceiros, não se sabe. O que se explicita é que ela não sabe o que é o alfabeto. Se a Josi, também pode mostrar sua inteligência planejando sua brincadeira e organizando-a no campo das idéias, descolando-se dos arranjos perceptuais, não se evidencia. Ao contrário, infelizmente, ela parece, segundo o olhar da professora, desperdiçar seu potencial para aprender, "esquecendo da vida", brincando. De fato o brincar é apontado ora como uma atividade que, competindo com outras, impede as aprendizagens propostas pela professora, ora como uma atividade a partir da qual não se aprende nada. Ainda da perspectiva da professora, querer brincar se configura como não querer aprender, pelo menos no que se refere a motivação para aprendizagens que deveriam ser garantidas para e pelas crianças da pré-escola. Os processos psicológicos apontados como emergentes ou desenvolvidos a partir da atividade lúdica não são tomados como referência da professora para avaliação dos progressos das crianças. O desenvolvimento desta forma de atividade também não é objeto de análise de sua parte e se houve progressos ou não, do ponto de vista individual das crianças que se envolveram em brincadeiras e/ou do ponto de vista do grupo como um todo, também se constitui numa área que, se é avaliada, não o é de forma explícita e/ou sistematizada.

Assim, em relação ao que se identificou como padrões de inserção da professora junto ao jogo de papéis, gostaria de destacar que, embora sejam diferenciados em sua estrutura aparente, existem características que os aproximam. Em especial, gostaria de salientar que tanto numa situação em que a professora está distante, não olha e não sabe (ou mal sabe) de que as crianças estão brincando, quanto numa situação em que ela está sentada no chão, próxima a uma atividade de jogo de papéis, tendo um objeto lúdico nas mãos, e plenamente informada pelas crianças do simbolismo ou da parcela da realidade que ele

representa, de fato o jogo de papéis não é o objeto de trabalho e de interlocuções. Portanto, pode-se dizer que o resultado final de um e de outro padrão de ação da professora é que esta modalidade de jogo não se caracteriza como uma atividade prestigiada no quadro das suas mediações.

O fato de ter sido possível identificar-se uma série de episódios caracterizados como jogo de papéis não pode, portanto, ser entendido como indicativo de que ele seja visto como uma atividade necessária e importante dentro do desenvolvimento pré-escolar. De fato, se, na maior parte das vezes, não existe uma interdição frontal desta forma de atividade, podemos indicar uma tendência a interdição velada, decorrente das ações da professora. Assim, o que numa análise mais ligeira poderia ser indicador de uma configuração não prejudicial do jogo de papéis - a postura da professora de permissão, silêncio e distanciamento - revela-se, na verdade, como condição de redução desse espaço de atividade, condição que é explicitamente imposta nas ocasiões em que um outro discurso compete e domina o lúdico, quando desqualifica esta atividade ou quando, brincando, se compromete com o empobrecimento da mesma.

Convém salientar que os investimentos da professora não são, necessariamente, aceitos sem resistências por parte das crianças. Em algumas situações, as crianças aderem ao projeto da professora e desistem do jogo. Em outras, este processo ocorre com resistência e tentativas de inserí-la na atividade inicial, seja para garantir o espaço para que ela ocorra, seja para falar sobre seus objetos, seja para assumir um papel lúdico. Assim, em alguns fragmentos, é possível identificar uma tensão, gerada por movimentos contrários, nas interlocuções estabelecidas e nas ações desempenhadas. As crianças apontam para o imaginário, e a professora para o real. Quando isto acontece, acaba prevalecendo na

grande maioria das vezes (com exceção da situação da boneca de Adri. no jogo do "Ovo choco") o sentido dado pela professora, e as crianças aderem ao seu discurso. Nem sempre, porém este confronto é observado, havendo situações em que há um aceite geral em relação aos novos rumos propostos pela professora, que se estabelecem então como a direção do diálogo e/ou das ações acordadas pelos participantes.

Todo este panorama se modifica substancialmente quando se olha para o que acontece em relação aos jogos de regras. Efetivamente esta modalidade de atividade ocupa uma posição diferenciada em relação à ocupada pelos jogos de papéis, no que a professora assume como seu espaço e seu papel junto ao desenvolvimento de atividades deste tipo.

Inicialmente vale destacar que se trata de uma atividade na maioria das vezes proposta pela professora, o que lhe confere, inevitavelmente, um lugar de prestígio dentro das possibilidades de atividades pré-escolares. Aqui ações compartilhadas e linguagem voltam a aparecer como padrões de inserção da professora junto às crianças, que não se limita a ensinar os jogos e suas regras, mas brinca junto com elas, mesmo que de forma rígida. Estes dois componentes que foram indicados por Elkonin como fundamentais para a aprendizagem e o envolvimento de crianças no jogo de papéis, parecem ser também fundamentais para o desenvolvimento dos jogos de regras.

É interessante notar que neste tipo de jogo a professora parece atuar muito mais no que se poderia apontar como desenvolvimento proximal em relação às competências das crianças. Sua participação é marcada por uma tendência a estruturar a atividade de tal forma que poder-se-ia supor que sozinhas as crianças não conseguiriam. Ou

seja, sua presença nos jogos de regras, reestrutura a brincadeira e permite que esta alcance níveis mais elevados, no que os teóricos sócio-históricos consideram como aspectos internos fundamentais desta atividade. Neste sentido, vale destacar alguns pontos.

Em primeiro lugar, a professora investe na organização das crianças, no sentido de formarem um grupo que vai participar de uma atividade. Este investimento orienta as relações entre as crianças, transformando-se de acidentais ou circunstanciais para intencionais, estruturadas a partir de um objetivo explícito comum. Ao organizá-las, ou como um grupo só, ou na formação de equipes, ensina diversos padrões de comportamento e de relações sociais necessárias para que elas internalizem formas de se organizarem em jogos de regras num sentido geral.

As regras que devem organizar a brincadeira são refinadas pela professora, a partir de formulações iniciais das crianças. Aparentemente, se o jogo se regulasse pelo que elas (crianças) propõem, as ações necessárias em sua organização não estariam tão disciplinadas, tão explicitadas ou tão coordenadas. A professora faz este trabalho e torna-o disponível às crianças através de suas ações, de verbalizações, de gestos e de modelo.

Também é possível identificar-se investimentos da professora no sentido de transformar as ações das crianças de pouco planejadas em intencionais. Oferece para isto suportes como modelo e, em especial, através da linguagem, regula o comportamento de quem joga. No transcorrer do jogo este modo de agir vai sendo internalizado pelas crianças e passa a ser parte de suas ações.

Além disso, no jogo de regras a professora oferece padrões segundo os quais as crianças podem avaliar suas ações, e reorganizá-las no sentido da eficácia necessária para que o jogo se realize, sempre com vistas a seguir a regra proposta para o jogo. Ela própria se ocupa em mostrar para as crianças em que sentido podem aprimorar seu comportamento ao mesmo tempo em que aponta os progressos e incentiva-as a continuarem investindo nas ações lúdicas. Neste ponto, entretanto, parece que todos estes investimentos se orientam para o que se pode caracterizar como o imperativo da regra. Outros processos que podem estar implicando no desempenho da criança e na própria estruturação do jogo, além daqueles que se relacionam com a obediência a um eixo orientador dos padrões do jogo, não são, aparentemente, objetos de análise da professora. Ao contrário, esperar a vez, jogar alto para dar tempo, correr para pegar o colega no ovo choco, etc., parecem ser o que mais absorve sua atenção. O episódio do jogo de dominó ajuda a tornar mais consistente esta análise, à medida que, não sendo observadas as regras mais convencionais do jogo, deixa de ter a professora como integrante da atividade; ela consente que a regra seja infringida, ou que outras regras sejam criadas, mas se ausenta de um jogo que passa a ser regulado pelo que as crianças determinam. Este movimento parece indicar que o jogo de regras vale mais pela regra do que pelo jogo.

De uma maneira geral não se observou o investimento no planejamento de regras e das relações entre os jogadores com anterioridade ao próprio jogo. Nas atividades registradas houve um padrão, segundo o qual, as regras foram se explicitando à medida em que situações de conflito ou de impasse emergiram. Nestas circunstâncias o lugar ocupado pela professora mostrou-se como um lugar diferenciado do que cabe aos outros elementos do grupo. Sempre que houve discordância, as crianças procuraram o apoio da professora, de seu ponto de vista, sendo o que ela falava absorvido como palavra final, a ser seguida pelos

componentes do grupo. Isto indica que, embora a professora se integre ao jogo, ela não é somente uma pessoa a mais, e sim alguém cuja palavra tem força de regra. Assim, há indicações de que as crianças absorvem o modelo de educação para submissão e para a dependência e não para a criação e para a autonomia.

No impasse entre o jogo de regras e o jogo de papéis, a professora opta pelo primeiro, como pode ser visto nos episódios 16 e 17, quando Raf. e Adri. introduzem ações, objetos e papéis simbólicos no jogo "Ovo choco". Nestas circunstâncias, há um confronto entre as perspectivas das crianças e a da professora e ela se ocupa em não permitir a articulação entre os dois tipos de jogos. No caso de Raf. consegue isto; no caso de Adri., possivelmente em decorrência da sua resistência maior para introduzir sua boneca, a professora acaba cedendo. A configuração deste episódio nos permite retomar a análise de que o investimento num tema implica o impedimento de outras possibilidades dialógicas. Neste caso, o tema possível e legitimado é o referente ao jogo de regras. Novamente o do jogo de papéis torna-se objeto de "censura".

Existem, portanto, importantes diferenças na maneira como o jogo de papéis e o de regras são mediados pela professora dentro desta situação pré-escolar, identificáveis ao longo dos episódios; este panorama torna possível e necessário, neste ponto, retomar as afirmações que a teoria propõe como trajetória de desenvolvimento lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EXAMINANDO A TEORIA A PARTIR DOS DADOS

O material teórico de que se dispõe sobre a atividade lúdica, tecido segundo os pressupostos e as opções metodológicas da corrente sócio-histórica, oferecem indicadores suficientes sobre a natureza social da origem desta esfera de ação humana, seja do ponto de vista filogenético, seja do ponto de vista ontogenético. Oferece também análises substanciais sobre o desenvolvimento do jogo de papéis, atravessado por alterações e incrementos em outras competências infantis, em especial a da linguagem, e invariavelmente pela ação do outro, que deve permanecer presente e necessário em toda trajetória de constituição do sujeito. A perspectiva sócio-histórica se compromete, portanto, com a busca das condições sociais concretas que interferem e modulam as transformações dos processos psíquicos e atividades humanas.

Foi nesta direção que se constitui o investimento da presente análise: rastrear as intercorrências da cultura e/ou de parte de seus segmentos organizados para promover desenvolvimento, não salientadas pela teoria, e que podem contribuir para a compreensão daquilo que é apontado como evolução do jogo. Para tal, busca-se aqui identificar nas condições da pré-escola, reconhecida cada vez mais como uma instituição que tem um compromisso com a constituição dos sujeitos, desta época, os elementos histórico-culturais que participam desta transição: do jogo de papéis para o jogo de regras.

Vygotsky, Leontiev e Elkonin, como foi apontado, sustentam de maneira uníssona que no processo de desenvolvimento infantil opera-se o declínio do jogo de papéis, e, numa linha evolutiva, a emergência do jogo de regras, que absorve os elementos estruturais da atividade anterior e promove novas transformações de processos psicológicos da criança.

Ao procurar entender as mediações da professora em relação ao jogo de papéis e ao jogo de regras, encontrei marcadas diferenças entre uma e outra situação. Como foi sendo indicado ao longo das análises dos dados e da discussão mais geral, configuram-se condições histórico-sociais organizadas de forma bastante diferenciadas, dependendo da modalidade de jogo a que se refere. Em síntese, o jogo de papéis foi encontrado como resultado da iniciativa das crianças, permitido dentro de limites dados pela professora; se em algumas situações o jogo de papéis não é tomado como objeto de análise pela professora, em outras isto é feito como pretexto para falar de outras coisas e desenvolver outros conhecimentos; a professora explicita o que (segundo sua perspectiva) são as consequências de brincar (não aprender) e, participa minimamente da brincadeira. O jogo de regras é iniciativa da professora, na maior parte das vezes, não só como proposta de trabalho, mas incluindo sua participação ativa como integrante do jogo. Esta participação transforma a atividade, imprime-lhe características e qualidades entendidas como avanços em sua estrutura. Ou seja, do meu ponto de vista, encontram-se aí as raízes histórico-culturais (ou parte delas) para o que se aponta como etapas de desenvolvimento infantil, seja no que se refere à lei fundamental da evolução do brinquedo (Leontiev, 1989), que se resume no declínio do jogo de papéis e na sua substituição pelo jogo de regras, seja no que se refere às relações entre o jogo e a atividade instrucional, como atividades principais que se sucedem.

No decorrer do ano, apesar dos desencorajamentos da professora, há evidências de que o jogo de papéis continua. Entretanto, penso que as crianças não passam impunemente pelos investimentos da professora, e absorvem (mesmo que reformulado) ao menos parte do que ela propõe, seja no sentido da legitimação de atividades, competências e conhecimentos, seja no sentido da conceituação da atividade lúdica como uma atividade que não produz conhecimento (pelo menos não o conhecimento necessário, do ponto de vista da professora). Estas mediações registradas, possivelmente favorecem o declínio do jogo de papéis e instituem a história da suas transformações, apontada pelos teóricos, como plenamente possível. Coerentemente com os pressupostos sócio-históricos, entendo que as mediações sociais participam e tecem os limites da constituição de capacidades; do mesmo modo, entendo que também participam do processo inverso de "desconstituição" das mesmas. Assim, o declínio do jogo de papéis se torna uma rota plenamente possível, facilitada, e até desejada, pelo outro. A professora não impede, apenas contribui para suprimir o desejo de jogar na esfera do faz-de-conta. Parece possível pensar que o jogo de papéis não declina como resultado de um processo "natural", como resultado de uma lei de desenvolvimento; antes, é declinado, através do jogo de forças sociais, dentre as quais se destacam, neste estudo, as de origem na educação pré-escolar. O jogo de papéis não se configura (ou, pelo menos, não se configurou), nas presentes observações, como um caminho de desenvolvimento promovido pelas mediações pedagógicas.

Acredito que, apesar do que se mostrou como um panorama geral das mediações pedagógicas em uma sala de aula da pré-escola, pode-se levantar hipóteses de transformações na capacidade das crianças de estruturarem um jogo de papéis. Com certeza, não se referem a avanços naturais, resultantes exclusivamente do amadurecimento das crianças, mas também decorrentes de outras fontes possíveis de influência e de

enriquecimento desta forma de atividade e de mediações que não passam diretamente pela professora. Ou seja, a professora não controla tudo.

Os dados empíricos também podem fornecer elementos significativos sobre a dinâmica de transição daquilo que se tem apontado como mudanças de atividades principais de desenvolvimento, em especial por Leontiev (1978). Este autor, ao sistematizar o desenvolvimento em fases que se sucedem organizadamente, aponta o que identifica como prazer e felicidade por ocupar novo lugar no sistema de relações sociais. De seu ponto de vista, a criança sente orgulho por ser inserida num sistema educacional que daqui por diante avaliará de forma objetiva o seu desempenho; valoriza intensamente o fato de ter tarefas escolares para cumprir; e esta valorização, de sua perspectiva, é compartilhada uniformemente pela família. E assim por diante, no que se refere a transições de atividades principais. O que se vê na sala de aula observada, não é exatamente o que se pode chamar de um desejo de deixar de se envolver na atividade do brinquedo (jogo de papéis) e se envolver em formas de jogo mais evoluídas (jogo de regras) e/ou em outras atividades, inclusive as que se pode enquadrar como estudo (que em seu referencial teórico indica como atividade principal que substituirá o jogo). Ao contrário, penso que parecia ocorrer uma quase-luta entre o desejo da professora no sentido de que seus alunos vejam o real, ou suas representações socialmente prestigiadas, suas classificações acadêmicas, onde eles ainda desejam (também) ver e construir o imaginário; uma tensão entre o desejo dela para que se organizem e atuem como participantes de um jogo de regras, quando elas tendem a incorporar a este o jogo de papéis; neste sentido não foi possível identificar o que deveria se apontar como prazer (sem tensões) por poder alcançar e ser inserido em novos tipos de atividade, evolutivamente tomados como mais complexos. Desta forma, acompanhou-se o que poderia ser chamado muito mais de uma imposição de mudanças, uma cobrança de alterações de atividades, um confronto de desejos,

bastante distante do que Leontiev aponta como o caminho natural do desenvolvimento, ao prescrever que as "crises" são plenamente dispensáveis desde que o crescimento se dê a partir de condições racionalmente organizadas, através de educação dirigida: "Nos casos normais, a mudança do tipo dominante de atividade da criança e sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência." (Leontiev, 1978, p.296). As crianças procuram imprimir ou manter possibilidades de atividades, diferentes das que orientam o trabalho da professora e sua concepção de desenvolvimento. Isto não significa que as crianças não mostrem desejo de aprender (inclusive os conteúdos propostos pela professora) ou de se envolverem em jogos de regras. Simplesmente, de seu ponto de vista, parece ser possível desejar igualmente todas estas atividades num mesmo período de desenvolvimento. Decorre desta divergência entre a perspectiva das crianças e a da professora, um movimento de resistência no sentido de que, interpretando diferentemente a atividade lúdica, redefinem suas funções e organizam-na segundo outros critérios; não se mostram, enfim, tão dispostas a, por necessidades interiores novas, suavemente abandonarem o desejo pelo jogo de papéis.

Gostaria agora de considerar algumas particularidades do trabalho da professora. Ao longo deste estudo procurei salientar como o jogo de papéis foi mediado, e através de quais mecanismos no jogo das interações pré-escolares é possível que se opere o seu declínio. Encontramo-nos com um processo curioso através do qual a linguagem do adulto (entendida como essencial para configurar ações simbólicas, ampliar da ação para o papel, ampliar do papel para a situação imaginária, instaura, enfim a capacidade para o jogo de papéis) prestando-se depois para desqualificá-lo como atividade importante e necessária. Ou para fazê-lo calar. Um processo no qual esboça-se a representação do aluno como alguém

que já brincou; agora, precisa aprender. Não acredito que esta representação do jogo de papéis seja uma elaboração particular desta professora e que suas mediações se baseiem exclusivamente em projetos pedagógicos seus, isolados de um contexto mais amplo, da sua sociedade e da sua cultura. O mesmo panorama de ausência de investimentos da professora pré-escolar, didatização das atividades, e indicações de maior prestígio das atividades instrucionais também foi encontrado em estudo de campo desenvolvido por França, (1990). Assim, as representações da professora também devem ser tomadas como construções histórico-culturais, a partir das quais pode-se ouvir outras vozes que participam de sua formação. Ou seja, quando a professora está interagindo com a(s) criança(s), está oferecendo um modelo de vida, um modelo de conhecimento, um modelo de escola, que não se constituiu ao acaso, ao sabor do seu (da professora) livre-pensar. Com que contextos sócio-históricos se articulam suas mediações?

Como diz Brasil (1988), " a escola está inserida no contexto mais amplo cujas leis nela estão representadas." (p.129). A professora na sala de aula organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas tendo como referência o que sua cultura lhe oferece como âncoras sobre o seu papel e sobre que sujeitos se deseja que ela constitua. Isto pode ser entendido num sentido mais geral, do sujeito necessário e desejado pela sociedade e num sentido mais restrito e temporalmente mais próximo do sujeito-aluno de primeira série do primeiro grau, que é o destino escolar das crianças que participaram desta pesquisa. Em uma e em outra dimensão a atividade lúdica de jogos de papéis e o imaginário não têm sido os caminhos mais desejáveis. Na verdade, por mais avançada que seja a escola, por mais inovadora que se pretenda, as alterações históricas registradas se parecem ainda como um processo de simples mudança de "(...) roupa da velha crueldade da iniciação que consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade de expressão e em adaptá-la, o

mais cedo possível aos valores, significações e comportamentos dominantes." (Guattari, 1981, p. 53)

Neste processo de constituir sujeitos adaptados ao sistema mais amplo, o jogo do faz-de-conta e o imaginário podem representar mais facilmente o espaço da criação e isto não tem sido muito desejado em nossos sistemas escolares e sociais. Como o jogo não é uma atividade produtiva (no sentido capitalista do termo), ele é um campo em que a criança está livre, de certa forma, do controle de produção, de avaliação e da determinação estrita dos caminhos que se pode/deve percorrer. Como já vimos, no jogo a criança se orienta pelo processo e não pelo produto. Esta é uma de suas marcas. Gostaria de problematizar, neste ponto, se estas considerações se aplicam igualmente às duas modalidades de jogos: jogo de papéis e jogo de regras. Nos jogos enquadrados nesta segunda forma, parece poderem existir critérios mais rígidos e explícitos para avaliação em certo e errado; também (não se pode esquecer) parece ser constante uma tendência de orientação da criança (marcada de inúmeras formas pelo que aprende com os outros sujeitos com quem convive e pelo que observa valorizado em seu grupo social) para ganhar, vencer e chegar, portanto, a um produto final satisfatório e claramente demarcado. Penso que o jogo de regras, da maneira como é tratado mais frequentemente, favorece a educação para a disciplina, mais do que para a criação. Além disto, algumas características próprias do jogo de papéis e de regras, o que eles permitem por suas estruturas peculiares e conteúdos mais frequentes, podem tornar um mais desejável que outro em determinados sistemas sociais. É de se notar que Dani (episódio 14), ao se fazer de repórter, fala sobre coisas que refletem possíveis conflitos nas interações sociais, seja em nível mais privado (o desejo de chupar chupeta *versus* a categorização "nenê de rua"), seja em nível mais coletivo (sugerindo as dificuldades de sua classe social em dar conta de necessidades emergenciais de saúde *versus* os recursos precários que a sociedade

lhe reserva). Em contraponto, as relações "democráticas" nos jogos de bola (episódios 1 e 2), no ovo choco (episódio 5), por exemplo, em que o direito de participação de todos está garantido pela mediação da professora, em que a competitividade e o vencer é parte fundamental, e em que agirão segundo as regras pré-determinadas, de acordo com e para favorecer a ordem e o progresso do jogo, facilitam a veiculação da idéia de simetria nas relações humanas. Não posso dizer que Dani. deseja intencionalmente revelar as marcas de uma sociedade injusta, etc., ao brincar, e mesmo que a professora age de maneira diferenciada junto aos jogos (papéis e regras), porque deseja conscientemente vetar este ou aquele conteúdo específico, ou mesmo que o jogo de papéis não se preste também `a conteúdos ideologicamente marcados. Não se trata aqui de análises pontuais sobre estas questões, mas antes, de sublinhar as diferentes possibilidades de veiculação de ideologias contidas nestas duas situações, e de que é possível que as regras do jogo de regras neutralizem as relações sociais. Mas, esta é uma outra perspectiva de análises, que não foram objeto neste estudo.

Da perspectiva da experiência escolar na primeira série, por sua vez, advém a solicitação de que as crianças estejam preparadas para absorver os conteúdos a serem aprendidos, que lhe são geralmente oferecidos como produtos acabados e não provisórios. Da mesma forma aqui não interessa o que, e de que forma, a criança pode ser capaz de projetar algo novo, e sim o que é capaz de re-produzir. O saber escolar exige, em geral, processos psicológicos específicos, na linha oposta da criação, e a professora sabe disto. Deseja-se também a competitividade, a submissão do comportamento e a obediência a regras cada vez mais condicionais. Talvez também por isto, sistematicamente, a professora trate o jogo de papéis e os objetos lúdicos, recentrando seus significados, agora sobre as finalidades educativas usuais, como primados do saber.

Ainda buscando nas condições sociais de produção do saber pedagógico da professora, convém destacar um outro eixo que tenho visto, em minha experiência com professores, estar servindo como orientador para o trabalho pré-escolar: trata-se de textos voltados para a educação da criança de 0 a 6 anos, mais frequentemente utilizados por aqueles que se ocupam desta tarefa. (Amorim, 1986, Aranha, 1993, Deheizelin, e Lima, 1990, França, 1990, Ferreira e Caldas, 1992, Garcia, 1993, Kramer, 1989, Oliveira, Mello, Vitória, e Ferreira, 1992, Barretto, 1990, Silva, 1989).

Da perspectiva do acervo da literatura atual e mais acessível aos professores sobre pré-escola e sobre creches (que, na minha experiência profissional também tenho visto ser utilizado como referência complementar para o trabalho pré-escolar) bem como das diretrizes oficiais sobre o currículo necessário para este segmento educacional, a(s) professora(s) encontra(m) as indicações para seu fazer pedagógico, no qual o jogo ocupa um espaço na maioria das vezes secundário ou periférico. `As vezes, lugar nenhum. De maneira curiosa e/ou sintomática, apesar de apontado pelas doutrinas psicológicas e pedagógicas, as mais diversas, e pelos instrumentos oficiais que delineiam o papel da pré-escola, como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, ao jogo de papéis dedica-se quase invariavelmente poucas palavras no processo de absorção destas teorias e produção de "guias curriculares" e no que se propõe como atividade pedagógica. Frequentemente entendido como atividade-suporte para o desenvolvimento de capacidades necessárias na cultura escolar, o jogo é muitas vezes visto como pretexto e como apoio motivacional para a aprendizagem de conceitos, de classificações, de seriações, etc., proposta em que acaba sendo difícil reconhecer a atividade final como um jogo de papéis. Aparentemente, pelo menos, parecem resultar da aderência de objetivos pedagógicos ao jogo

de papéis, e da inserção do professor junto a esta atividade, modificações de tal ordem que, inevitavelmente, a transfiguram. Em outras circunstâncias, adjetiva-se o lúdico, e associando-o a atividades que não se pode categorizar como jogo (geralmente associadas a prazer, gratuidade e/ou liberdade) pretende-se garantido o reconhecimento do lúdico como fundamental para o desenvolvimento. Quando não, ou seja, em textos em que é possível identificar-se a preocupação em preservar o jogo de papéis com suas características, articulando a isto o investimento necessário do professor nesta atividade, na maior parte das vezes acabam resultando em afirmações gerais, que esclarecem pouco sobre o que fazer, como fazer, quando fazer. Novamente quero ressaltar que as aprendizagens que se pretende favorecer através deste tipo de olhar pedagógico sobre o jogo de papéis, podem ser contidas de forma mais natural num jogo de regras, que por estas razões, penso, tem lugar mais garantido e facilitado no contexto das publicações atuais, sobre pré-escola.

A professora assume, portanto, em parte como seu, o projeto de sua cultura para os sujeitos que nela vão sendo constituídos, e, ocupa os espaços que refletem em grande medida o que se espera dela como co-autora da história das crianças com quem trabalha. Assim, "o homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade." (Leontiev, apud Vigotskii, 1989, p. 94). A voz da professora é a representante, legalmente constituída, das expectativas culturais em relação aos sujeitos que vão se formando, que de muitas formas indicam que o abandono do jogo é um tributo a ser pago pelas crianças enquanto crescem.

O conhecimento sobre o desenvolvimento da atividade lúdica é fundamental dentro da teoria sócio-histórica por duas razões principais: primeiro porque,

evidentemente, não se pode esgotar a compreensão de um processo se não se identifica seu movimento interno, de formas rudimentares e embrionárias até formas mais complexas; segundo porque, para os representantes deste eixo teórico (em especial para Elkonin e Leontiev), somente a partir deste conhecimento é que os agentes educacionais podem orientar sua ação pedagógica junto às crianças, orientação esta entendida como o papel fundamental da educação. O propósito deste trabalho de pesquisa definiu-se por pensar estas questões num sentido reverso, de tal forma que analisar o fazer cotidiano dos agentes educacionais permitisse/favorecesse uma compreensão maior dos processos psicológicos em questão. Os dados, tendo sido examinados à luz de uma teoria que oferece análises relevantes e promissoras do desenvolvimento do brincar na criança, propõem problemas às aquelas análises, seja porque a teoria, inevitavelmente, não dá conta do real, seja porque as análises dela derivadas nem sempre se articulam consistentemente com seus pressupostos e principais conceitos. Neste sentido, gostaria, ainda, de destacar algumas questões.

Em primeiro lugar, problematizar as relações estabelecidas entre jogo de papéis e jogo de regras. Esta relação apóia-se na identificação de categorias constituidoras do jogo de papéis e do jogo de regras (regras e imaginário), o que favorece estabelecer uma linha evolutiva entre ambos. Ao designar a atividade do jogo de regras como sucessora do jogo de papéis, Vygotsky coloca o imaginário no denominador da equação; este deslocamento não modificaria muito as atividades resultantes? A equação proposta por Vygotsky significaria, então, não uma simples re-alocação de determinadas categorias; implicaria, na verdade, a modificação do processo que elas denotam e o resultado da própria atividade. O imaginário da criança possível e/ou necessário no jogo de papéis seria o mesmo imaginário no jogo de regras, agora deslocado para um plano oculto? Talvez não. Vygotsky (1988), em parte assume isto quando, ao abordar o que sustenta como o gradual predomínio

do jogo de regras, ao longo do desenvolvimento ontogenético, diz: "(...) na forma mais avançada do desenvolvimento do brinquedo, emerge um complexo de aspectos originalmente não desenvolvidos - aspectos que tinham sido secundários ou incidentais no início, ocupam posição central no fim e vice-versa." (p. 118, grifo meu). Quando um processo deixa de ser incidental e torna-se fundamental deve, provavelmente, provocar alterações centrais na atividade de que faz parte. E vice-versa.

Os espaços ocupados por imaginário e regras em um e outro tipo de jogos parece poderem ser diferentes. O deslocamento do lugar ocupado pela regra e pelo imaginário provavelmente implica uma requalificação de ambos. A regra, no jogo de regras, parece ser soberana; no jogo de papéis parece ser instrumento necessário para a apropriação e, por sua multiplicidade, deixa abertura para a flexibilidade, no rastro da qual, o sujeito pode produzir alguma nova síntese.

Em termos de processos psicológicos, a criança no jogo de regras parece precisar criar pouco; no mais das vezes, deve aprender a se submeter às regras dadas, que ela absorve como elementos da cultura, cujos espaços e modalidades de ação já se encontram previamente definidos, a partir de seus regulamentos. Estes regulamentos do jogo de regras quase sempre vêm expressos, são claros e limitadores. Como o processo de criação implica o rompimento de relações já dadas e a criação de novas relações, pode-se argumentar que no jogo de regras a necessidade deste processo é bastante limitada. Trata-se principalmente da observação, no sentido da subordinação a algumas regras e relações condicionais e pré-estabelecidas, e em que o imaginário, embora possa ser uma dimensão presente, está circunscrito às delimitações do próprio jogo. Os objetos com os quais a criança age no jogo de regras também já estão dados. O seu simbolismo, previamente

determinado. O jogo de xadrez, usado por Vygotsky (1988) como exemplo desta modalidade de jogo, compõe-se invariavelmente de determinadas peças, representando determinadas categorias sociais, que devem se relacionar e agir dentro de determinadas formatações. E, para ser jogado, é necessário que o sujeito-jogador se enquadre nesta configuração geral. Além disto, a compreensão e o domínio do simbolismo que eventualmente existe no jogo de regras, talvez não seja condição necessária para brincar. Como vimos, em algumas circunstâncias, pode ser inclusive dispensável e/ou não desejável (reporto-me aqui, ao episódio do jogo de ovo choco, em que a professora não concede que Rafael explicita e desempenhe o papel de galinha, ou atribua o significado de ovo `a sua bota). A capacidade de enquadrar o comportamento em determinadas modulações já dadas, e que devem ser seguidas, a competência na disciplina do comportamento, são as ênfases dadas nas análises do jogo de regras; em geral, as tentativas de re-organização significam o risco de invibilizar o jogo. No jogo de regras, as regras devem ser preservadas e, são, na maioria das vezes, imutáveis. Vygotsky diz: "No final do desenvolvimento surgem as regras, e, quanto mais rígidas elas são, maior a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o brinquedo." (Vygotsky, 1988, p. 118, grifo meu). Assim, regras desejadamente rígidas; talvez imutáveis. O espaço do imaginário, espaço possível da transgressão do que está dado, parece, deste modo, ficar limitado no jogo de regras; a não ser no que se refere `as possibilidades de estratégias pessoais (que, de resto, não podem se insurgir contra o panorama geral orientado por seus regulamentos) e, em raras situações, no que se refere `a invenção e transformação das regras. Sobretudo, quando se considera a maneira como é entendido o jogo de regras dentro de nossa cultura. Ao menos, do que foi possível observar o tratamento que lhe foi reservado dentro das condições pré-escolares acompanhadas, em que o "ovo choco" deve ser brincado como já foi por inúmeras crianças, até onde se preserva a memória da professora e das crianças, o domínio só tem um

sentido prestigiado enquanto se confirma como jogo estruturado segundo padrões e regras familiares e tradicionais e o jogo de bola possivelmente se insere em modulações conhecidas de jogo, tendo sido organizado como uma atividade em que as crianças tiveram poucas oportunidades de, uma vez estabelecido seu regulamento, processarem-no de formas diferenciadas. Ao menos, como parece proposto na teoria.

Quanto ao jogo de papéis, trata-se de uma atividade em que há regras, em cuja escolha existe um trabalho do sujeito e existe uma plasticidade que permite, a meu ver, a construção além do que já está dado. Emerge, inclusive, como uma forma de subverter as possibilidades concretas de ação ao permitir ser o que não é, fazer o que na realidade não pode. O processo psicológico do jogo de papéis, envolvendo, sem dúvida, a penetração de regras do real regulando o comportamento lúdico, ao abrir um campo de significados, e ao ser regulado por regras de conduta, tão complexas e múltiplas, permite a ampliação e reordenação destes, limitada no princípio e cada vez mais abrangente e descolada do real em seu desenvolvimento. O jogo de papéis parece oferecer uma margem de ação e construção pessoal, pelo fato de seu conteúdo, desenvolvimento e resultado estarem menos previamente determinados do que no jogo de regras. A criança ao brincar, ao fazer de conta, é produtora de seu texto; ou, ao menos, co-produtora. No jogo de papéis parece haver a possibilidade de preservação de um espaço maior de criatividade e de diferenciação do sujeito.

Embora apóie-se amplamente no já conhecido e/ou já experimentado pelo sujeito, o jogo de papéis envolve, a meu ver, a abertura de possibilidades de criação de novas relações entre os sujeitos, a atribuição de significados originais a determinados objetos, a representação de ações de formas diferenciadas, a construção de papéis e de temáticas novas que podem sempre conter o inesperado. No jogo de papéis os objetos com que a criança atua,

os papéis que representa, as temáticas que escolhe, são configurados a partir do social e culturalmente dado, pelo que a criança experimenta na realidade. Entretanto, estes elementos não são totalmente determinados por ela. O jogo de casinha podia ter uma "mamadeira", mas também poderia ter se realizado sem ela. Esta "mamadeira" podia funcionar como se apresentou, contendo diversos "sabores" e "tecnologia"; ou não. O mesmo jogo podia ter um "carteiro", mas poderia seguir normalmente sem ele, sem um "pai", com oito "filhos", ou um único. As cadeirinhas podiam ser "camas", "mesas" e/ou "parede". No jogo de papéis, a partir da apropriação de um processo psicológico específico, a criança pode se tornar capaz de produzir significações novas. Aprende isto com os sujeitos mais experientes de sua cultura, mas não se limita, necessariamente, a reproduzir, *ad infinitum*, os mesmos descolamentos de significados que já presenciou ou dos quais já participou na experiência compartilhada com outros sujeitos. Além disso, me parece que, diferentemente do jogo de regras, a compreensão e o domínio por parte das crianças do simbolismo e do significado dos objetos substitutos, das ações e dos papéis, é parte integrante e necessária para o desenrolar do jogo de papéis.

Vygotsky no trabalho "Formação Social da Mente" parece focalizar e destacar a questão da reprodução de regras socialmente observadas e vivenciadas, seja no que se refere às ações com objetos, seja no que se refere às relações entre as pessoas. O processo psicológico da produção de algo que ainda não existe (e não somente de re-editar algo já existente), apontado no trabalho "La Imaginacion y el Arte en la Infancia", bem como as variações produzidas de um jogo para outro, parece ficar em um plano de menor importância; assim, o imaginário, pode perder seu espaço como processo psicológico a ser investigado. Nos trabalhos de Elkonin e de Leontiev também o destaque à participação do real na atividade lúdica acaba se sobrepondo e ocultando a participação do imaginário, daquilo

que é produto do trabalho de criação. Elkonin busca em seus estudos identificar constantemente os elementos da realidade que se repetem agora na esfera do jogo de papéis. O rastreamento destes elementos fornece um material de riqueza inquestionável para a teoria psicológica. Entretanto, em nenhum momento parece interessado em identificar os elementos de novidade, de criação, do rompimento. "A imaginação não está contraposta à memória, apóia-se nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações." (Vigotskii, 1987, p. 18). Ao meu ver, há no decorrer dos trabalhos um destaque maior para o apoio da imaginação na memória e na subordinação do comportamento às regras e um esmaecimento do fato da disposição dos dados em novas e novas combinações.

A ênfase dada por Vygotsky na questão do jogo de papéis como atividade regulada por regras sustenta-se a partir de duas linhas de argumentação.

A primeira, de natureza teórica, inclui-se na proposta de Vygotsky (1988), num exercício de extirpação do imaginário do jogo de papéis, em que diz: "O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras." (p. 108). Quais regras? Essencialmente as derivadas do que a criança registrou como regulando as relações dos homens, entre si e com as coisas.

A segunda, de interpretação de motivações no jogo, onde se encontra: "aqui (no jogo de papéis) a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo." (p. 113). E completa: "O atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo." (p.113). Parece estranho pensar que a criança, que se emancipa de restrições situacionais, acabe se envolvendo e organizando seu comportamento lúdico exclusiva ou predominantemente por outras restrições situacionais:

as regras de conduta. A importância da subordinação às regras também é salientada por Leontiev (1989): "O desenvolvimento destes jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras conhecidas de ação (...)" (p.138, grifo meu). Salientando o prazer à submissão a regras como prazer máximo, Vygotsky acaba atribuindo motivações à criança, que podem não ser tão facilmente comprovadas. Justamente ele que aponta a atribuição de motivações apoiadas em perspectivas adultocêntricas como um dos entraves da teoria do jogo. A complexidade dos jogos de papéis a que foi possível assistir ao longo de um ano na turma de pré-escola não permitiu identificar como prazer máximo a renúncia à impulsividade de comportamentos, eliminando outras possíveis fontes de prazer que acabariam derivando em motivações. Muitas vezes o próprio prazer de criar pareceu mais próximo de ser indicado como interesse central das crianças. De qualquer forma, persiste como um trabalho difícil identificar o que é o mais prazeroso num jogo de papéis, da perspectiva da criança; até o momento parece mais autorizado falar sobre consequências do brincar, ganhos em processos psicológicos que advêm do ingresso dos indivíduos nesta atividade, do que, propriamente, motivações que o orientem.

Estes questionamentos relativos à "identificação" de jogo de papéis e jogo de regras parecem se confirmar quando se retoma o que é apontado como processos emergentes e/ou desenvolvidos a partir do jogo de papéis e do jogo de regras. Reporto-me para isto, novamente, aos autores da teoria. Os processos psicológicos, interdependentes, identificados como relacionados ao jogo de papéis são: a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a inserção na dimensão simbólica e a capacitação para aquisição das formas de representação do mundo, incluindo a leitura e a escrita, a emergência da consciência articulada a este tipo específico de atividade, o

favorecimento do comportamento voluntário e a instauração da capacidade imaginativa. Os processos originados e/ou desenvolvidos no interior e a partir dos jogos de regras (analisados dentro deste referencial teórico) são outros. Como já vimos, no jogo de regras o controle do comportamento impulsivo se modifica e se torna cada vez mais necessário; a criança, jogando, avança em sua competência para regular seu comportamento, distanciando-o cada vez mais da impulsividade, assim como para tomá-lo como objeto de análise, promovendo, portanto, capacidade de auto-avaliação (Leontiev, 1989). Finalmente indica-se o desenvolvimento moral como decorrente ou facilitado nesta modalidade de jogo. A meu ver, fica claro a partir destas análises que existem diferenças fundamentais entre o que se abre como perspectiva de desenvolvimento pelo jogo de papéis e o que decorre do aumento de competência da criança no jogo de regras. As diferenças de impacto no desenvolvimento são indiretamente assumidas pelos teóricos; resta como processo psicológico, igualmente presente nos dois tipos de jogos, o desenvolvimento do comportamento voluntário, do comportamento conscientemente regulado pelo sujeito, afastado cada vez mais da impulsividade, e subordinado cada vez mais a regras disciplinares. Reafirma-se, assim, a supremacia da regra, pela regra.

Uma outra questão que gostaria de apontar é que, ao analisarem a capacitação da criança para se submeter às regras cada vez mais condicionais, os teóricos buscam explicações para isto nas modificações estruturais da atividade de jogos de papéis. Não articulam análises sobre a forma pela qual podem estar contribuindo para isto outras condições de vida da criança, que constante e continuamente é solicitada a adequar seu comportamento às regras de ação e de relação entre as pessoas, entre tantas outras demandas. Não haveria diferentes circunstâncias sociais fora da esfera lúdica que estariam participando ativamente para esta configuração de desenvolvimento? Nos episódios

apresentados, houve algumas situações em que a professora regula o comportamento das crianças no que se refere ao uso do espaço, dos objetos e às relações entre as crianças. No contexto da análise dos dados privilegiou-se o enfoque destas inserções em relação aos jogos de papéis e do significado disto em termos do espaço ocupado pela professora junto a esta atividade. Não seriam estas também condições que favoreceriam o aumento da capacidade da criança se submeter e aceitar a condicionalidade das regras? A criança está, desde sempre, inserida num mundo regado, ao qual ela gradativamente deve se submeter, e da qual se espera e se exige cada vez mais neste sentido. Estas regras, muitas vezes estão longe de serem racionais e relacionadas a fatos ou argumentos compreensíveis e/ou explicáveis à criança; portanto, são muitas vezes marcadas pela condicionalidade. Isto não estaria relacionado com suas capacidades de submissão às regras do jogo? A aceitação das regras estabelecidas previamente e apresentadas como parte do jogo? Quais as diferenças dos processos psicológicos exigidos de uma criança para que participe do jogo das relações pré-escolares, com suas normas estabelecidas (muitas vezes tão pouco lógicas) e dos exigidos para que se envolva numa situação especificamente lúdica? Ao discutir as possibilidades da criança se envolver num jogo de regras, os teóricos articulam o desenvolvimento do jogo de papéis como base sobre a qual novas formas de jogo se apoiam. Isolam, em suas análises, esta atividade de outras situações da vida cotidiana da criança, que vem sendo inserida num mundo sistematicamente ordenado por regras sociais, num campo muito mais abrangente que o da atividade lúdica.

Ainda no sentido de discutir este processo de desenvolvimento, surge um outro aspecto: quando os teóricos falam em lei de desenvolvimento não estão contrariando sua própria concepção de plasticidade dos comportamentos, que estaria diretamente vinculada a mudanças, em especial de caráter histórico e cultural? Ao focalizarem

a trajetória do jogo de papéis para o jogo de regras, como um percurso de direção única, não estariam muito mais etapizando e sequencializando o desenvolvimento, numa perspectiva em que a dialética se perde? É possível pensar-se em influências do jogo de regras no jogo de papéis? É de fato necessário que a criança percorra as etapas internas do jogo de papéis para que possa percorrer as internas propostas como desenvolvimento do jogo de regras? Ou são duas esferas de atividades que se relacionam dialeticamente, uma produzindo efeitos e alterações sobre a outra? Em parte o material empírico fornece, novamente, indicações para o questionamento da linearidade deste desenvolvimento. As mediações da professora junto ao jogo de regras, por exemplo no sentido de organizar o grupo de crianças em torno de uma mesma atividade, coordenar suas relações, apontar (mesmo que de forma indireta e autoritária) a necessidade de resolver conflitos entre perspectivas diferentes dos diversos participantes, não poderiam estar relacionadas com o desenvolvimento deste grupo no sentido de se organizarem de maneira qualitativamente diferenciada num jogo de papéis? Ou seja, a internalização pelas crianças desta maneira de compor uma atividade de grupo pode favorecer uma disposição para que as produções imaginárias no jogo de papéis se complementem, e permitam a construção de jogos mais ricos, em que as construções imaginárias compartilhadas produzam renovações do real mais amplas?

Todas estas questões estão longe de poderem ser respondidas nos limites deste trabalho. Consistem em indagações que foram sendo configuradas ao longo da pesquisa e do estudo da própria teoria. Ao mesmo tempo, penso que são pertinentes ao problema central aqui discutido, na medida em que se pretenda entender a constituição social do jogo e do seu desenvolvimento. E o "declínio" do jogo de papéis. E sua "substituição" pelo jogo de regras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sônia. O Rei está Nú: um debate sobre as funções da pré-escola. **Caderno Cedes**. Campinas: n. 9, 1985. p. 27-38.
- AMORIM, Marília. **Atirei o Pau no gato, a pré-escola em serviço**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ARANHA, Maria Luiza A.R. **Desenvolvimento Infantil na Creche**. São Paulo: Loyola, 1993.
- ASMOLOV, A.G. Basic Principles of a Psychological Analysis in the Theory of Activit. **Soviety Psychology**. N.Y. : vol. 25, n.2, p. 78-102, 1987.
- ASSIS, Regina. É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : (59), nov., p. 66-72, 1986.
- BARRETTO, C.B.G. (coord.) **Proposta Curricular para a Educação Pré-escolar**. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: 1990.
- BRANDÃO, Zaia, ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sônia. O Pré-escolar e as Classes Desfavorecidas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (39) : 43-45, nov. 1981.
- BRASIL, Circe N.V. **O Jogo e a constituição do sujeito na dialética social**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1988.
- CADERNOS CEDES. **Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas**. São Paulo: Cortez, 1985.

- CAMPOS, Maria M., *Pré-escola e Sociedade: determinantes históricos*. **Idéias**, São Paulo, Fundação para Desenvolvimento da Educação (2) : 22-26, 1988.
- CAMPOS, Maria M.M. A Constituinte e a Educação da Criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (59) : 57-65, nov. 1986.
- CAMPOS, Maria M.M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (53) : 21-24, maio 1985.
- CAMPOS, Maria M.M. A Constituinte e a Educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, S.P. (59): 57-65, 1986.
- CAMPOS, Maria M.M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**, São Paulo, Cortez, 1993.
- CARVALHO, Lúcia I. Pré-escola Municipal: Assistencialismo, Recreação ou Trabalho Pedagógico. **Escola Municipal**. São Paulo: n. 13, 1985, p. 32-35.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude, PRÉVOT, Jean. O "Ofício de Criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (59) : 32 - 56, nov. 1986.
- DEHEIZELIN, M. e LIMA, Z.V.C., **Professor da Pré-escola**, (2 vol.), Rio de Janeiro, FAE/Fundação Roberto Marinho, 1991.
- DEL RIO, Pablo e ALVAREZ, A. Educacion y Desarrollo: La Teoria de Vygotsky y la zona de Desarrollo Proximo, in: COLL, C., PALACIO, A.M., **Psicologia de la Educacion: Desarrollo Psicológico y Educacion II**, Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia del Juego**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- FARIA, Ana Lúcia G. **Direito à Infância: Mário de Andrade e os Parques Infantís para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**, Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da USP, SP, 1993.

- FERRARI, Alceu R. Evolução da Educação Pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 69 (161) : 55-74, jan/abr. 1988.
- FERREIRA, I.L. e CALDAS, S.P.S. **Atividades na Pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- FRANÇA, Gisela W. **Tia, me deixa brincar: o espaço do jogo na educação pré-escolar**. Dissertação de mestrado, PUC-São Paulo, 1990.
- FRANÇA, Gisela W. (coord.), O Cotidiano da Pré-escola, FDE, **Idéias**, n. 7, São Paulo, 1990.
- GARCIA, Regina L. (org.). **Revisitando a Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GÓES, Maria Cecília R. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. **Cadernos Cedes**. São Paulo, (24): 17-24, 1991.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HADDAD, Lenira, **A Creche em busca de Identidade**, São Paulo, Loyola, 1993.
- HELD, Jacqueline. **O Imaginário no Poder: As Crianças e a Literatura Fantástica**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- F.D.E., A Pré-escola e a Criança , hoje. **Caderno Idéias**. São Paulo: 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. **Escola Municipal**. São Paulo: n. 13, 1985. p. 6-10.
- KISHIMOTO, Tizuko, **O jogo, a criança e a educação**. Tese de livre-docência. USP, 1992.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1979.

- KRAMER, Sônia (coord.). **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1989.
- KRAMER, Sônia e SOUZA, Solange J. **Educação ou Tutela? A Educação da criança de 0 a 6 anos.** São Paulo: Loyola, 1988.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola.** São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, Sônia, SOUZA, Solange J. Avanços, Retrocessos e Impasses da Política de Educação Pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade.** São Paulo: 12-31, dez. 1987.
- KRAMER, Sônia. O Papel Social da Pré-escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, (58): 77-81, ago. 1986.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Instituições Pré-escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (78) : 17-26, agosto, 1991.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LIUBLINSKAIA, A.A.. **O Desenvolvimento do Psiquismo da Criança.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo.** São Paulo: Ícone Editora, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Política de Educação Infantil.** Proposta, 1993.
- MOLL, L. C. **Vygotsky and education.** New York, Cambridge University Press, 1990.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. e COLE, M. **The Construction Zone: Working for cognitive change in school.** New York: Cambridge University Press, 1989.

- OLIVEIRA, Zilma M.R. , FERREIRA, Maria Clotilde R. Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo, histórico de uma realidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 56, 1986.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. **Escola Municipal**. São Paulo: n. 13, 1985, p. 11-18.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. A Creche no Brasil: Mapeamento de uma Trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, 14 (1): 43-52, 1988.
- OLIVEIRA, Zilma M.R., **Jogo de Papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano**, São Paulo, USP-SP, 1988. (tese de doutorado)
- OLIVEIRA, Zilma M.R., MELLO, A.M., VITÓRIA, T. e FERREIRA, Maria Clotilde R. **Crianças, Faz de Conta e Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio: no Movimento dos Sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- PENIN, Sônia T.S. Propostas para a Pré-escola Pública. **Escola Municipal**. São Paulo: n.13, p. 36-41, 1985.
- ROCHA, Maria Silvia P.M.L. e GÓES, Maria Cecília R. **Explorações sobre o Desenvolvimento da Operação com Signos na Atividade Lúdica: relações entre o imaginário e o real**. Trabalho apresentado na XXIII Reunião anual de Psicologia, Ribeirão Preto, 1993.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Ação Político-Pedagógico**. 2ª versão. Prefeitura Municipal de Campinas, 1994.
- SILVA, Walburga A. **Cala-boca não morreu: A linguagem na pré-escola**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SOUZA, Solange J. Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (51) : 47-53, nov., 1984.

VIGOSKII, L. S. **La Imaginacion y el Arte en la Infancia**. México: Hispânicas, 1987.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1989.

VYGOTSKY, L. S.. The genesis os Higher Mental Functions. In: WERTSCH, J. V. (org.) . **The Concept of Activity in Soviet Psychology**, New York: M.E. Sharpe, 1981.

VYGOTSKY, L.S.. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.