

SILVANA BASSAN

**A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR: UM ESTUDO
SOBRE O JOGO DE PAPÉIS**

CAMPINAS

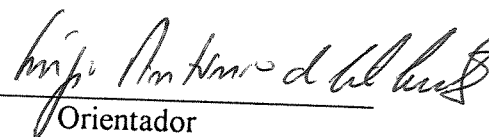
1997

SILVANA BASSAN

**A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR: UM ESTUDO
SOBRE O JOGO DE PAPÉIS**

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Silvana Bassan e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 25 de Agosto de 1997.

Assinatura: 
Orientador

7-2000-1

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	TUNICAMP
	B293c
V.	Ex.
TOMBO BC	32129
PROC.	281197
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	18/11/97
N.º CPD	

CM-00102565-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

B293c Bassan, Silvana.
A constituição social do brincar : um estudo sobre o jogo de papéis / Silvana Bassan. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

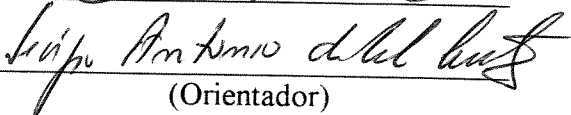
1. Interacionismo simbólico. 2. Educação de crianças.
3. Creches. 4. Linguagem. 5. Significação (Psicologia).
I. Leite, Sérgio Antônio da Silva, 1946- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de MESTRE em
EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora
da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob orientação do
Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. *1946*

Comissão Julgadora:







(Orientador)

Este trabalho é dedicado:

à memória de meus avós, João e Angelina, pela minha infância,

à “tia” Léla, pela presença sentida, mesmo na ausência.

à Letícia, por ser tão especial.

AGRADECIMENTOS

- *Ao Professor e Orientador Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, pelo apoio nos momentos difíceis e pela orientação nesta trajetória.
- *À CAPES, pelo apoio financeiro.
- *Às professoras Dras. Ana Luiza Bustamante Smolka e Ana Maria Torrezan, pelas valiosíssimas contribuições no exame de qualificação.
- *Ao Dr. Humberto de Campos, pelo apoio.
- *À Celeste e Adriana, pela contribuição, inestimável, na realização da pesquisa.
- *Às crianças: Letícia, Natália, Jéssica, Larissa, Iara, Vanessa, Renê, Gabriel, Adriano, André, João Vitor, Marcos Vinícius, Wagner e Rafael, por despertarem o lúdico em mim.
- *Aos colegas Kátia, Lourdes, Maria Silvia, Nazaré, César, Aquiles e Edenise, que em momentos e em circunstâncias distintas, contribuíram para a realização deste trabalho.
- *Às amigas Valéria e Magali, pela torcida e pelo apoio afetivo, sempre.
- *Aos meus pais, José Erroni e Zuleica, às minhas irmãs Silvia e Silmara, ao cunhado Edson e à Letícia, por tudo.

SUMÁRIO

RESUMO	xv
APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I	10
A CRECHE ENQUANTO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO	10
CAPÍTULO II	21
A PSICOLOGIA E O JOGO	21
BREVE HISTÓRICO SOBRE A ELABORAÇÃO DAS BASES DE UMA	21
NOVA TEORIA SOBRE O JOGO	21
A ATIVIDADE LÚDICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	36
O PAPEL DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO JOGO	45
CAPÍTULO III	52
CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CAMPO	52
A INSTITUIÇÃO E O GRUPO DE CRIANÇAS	52
O PROCESSO DE COLETA DE DADOS:	56
As Videogravações	56
O Processo de Transcrição dos Episódios a serem analisados	61
CAPÍTULO IV	62
ANÁLISE DOS EPISÓDIOS	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO.....	95
AS TRANSCRIÇÕES DOS EPISÓDIOS ANALISADOS.....	96

RESUMO

Esta dissertação teve como preocupação central discutir a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil.

Ancorado nos fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural propostos por L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev e D.B. Elkonin, este estudo procurou analisar de que forma a inserção diferenciada da palavra, quanto à posição que ocupa em relação à ação e ao objeto no jogo de papéis, altera o jogo e, alterando-o, provoca transformações na forma como a criança transgride os limites colocados pelo real.

O estudo de campo foi realizado numa creche pública da cidade de Piracicaba, com crianças de 3 a 4 anos, enfocando-se especificamente as interações ocorridas entre elas durante a realização das atividades lúdicas. O material empírico constituiu-se por vídeo-gravações de episódios que foram posteriormente transcritos e analisados qualitativamente, focalizando as formas como se organizaram os jogos de papéis na perspectiva apresentada acima.

As análises dos episódios revelaram a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil, em relação, principalmente, aos processos de significação. Apontou também para a necessidade de realização de estudos que ampliem a compreensão da atividade lúdica, enquanto forma de atividade humana que, por não estar definida à priori, depende de condições concretas para se desenvolver.

APRESENTAÇÃO

Quando se observa atentamente crianças brincando, fica-se intrigado (e, diria, ao mesmo tempo apaixonado) diante de situações que nos revelam as complexas relações que se estabelecem entre o real e o imaginário durante essas atividades.

É intrigante observar uma criança que, insistente e continuamente, dá comida a outra durante o horário de almoço e, a cada colherada, dá rapidamente duas batidas no prato como para diminuir a quantidade de alimento e, em seguida, leva à boca da outra criança. Parece óbvio que a realidade (a da criança) está sendo de alguma forma explicitada na brincadeira. Não estaria esta cena revelando o momento da alimentação da própria criança onde uma mãe (ou a monitora) atarefada (apressada) dá comida ao seu filho? Chama a atenção também a conversa entre duas crianças que anteriormente haviam brincado de ladrão e polícia e que num diálogo ‘realístico’ dizem: “Nóis não somos ladrão! Eu sou o Renê e você é o pai” (o pai aqui, Gabriel, a outra criança). Ou ainda, diante da conversa de duas meninas quando uma convida a outra para “fazer comidinha” e a outra indaga-a: “De verdade, Natália?” e Natália responde então sem deixar dúvidas: “Não. De mentirinha.” Os adultos também intrigam com suas perguntas sobre a atividade lúdica, quando, por exemplo, questionam (ou afirmam) se devem ou não dar armas às crianças com a preocupação de que, se assim procedendo, ou mesmo quando permitem que as crianças brinquem de ‘mocinho/bandido’, estariam incentivando que as crianças se tornem agressivos ou até futuros bandidos.

O brincar suscita nas pessoas sentimentos, às vezes contraditórios, de prazer e preocupação, decorrentes de indagações sobre o real significado da brincadeira na vida das crianças. Não estariam estas preocupações partindo de concepções de que ao brincar a criança meramente reproduz a realidade ao seu redor? Não estaria aqui a realidade sendo concebida como uma dimensão totalmente desarticulada do imaginário? Por outro lado, há as indagações sobre o imaginário. Estas muitas vezes seguem uma linha que explicita uma concepção de imaginário enquanto algo mágico, espontâneo, não consciente, enfim uma esfera da vida humana descolada da realidade. Como que se ao brincar as crianças fossem tomadas por “surtos” que as tirassem da realidade.

Ao brincar, o real e o imaginário entrelaçam-se; mas de que forma? Como a realidade entra na brincadeira e como a criança na brincadeira transgride o real ?

Segundo Rocha (1994), “ *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*”; e continua: “*nem pura fantasia (no sentido de ausência/negação da realidade) nem pura realidade transposta, a esfera lúdica permite a convivência de diversas contradições*” (p. 62).

Ao defrontar-se com estas questões, pode-se perceber que as indagações sobre o brincar têm sido feitas tanto por teóricos, que se interessam pelo assunto, quanto pelos adultos que direta ou indiretamente trabalham com crianças. Questões sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento parecem centrais quando o foco de interesse é a compreensão do universo infantil. Estas questões têm sido elaboradas ao longo do

nosso trabalho com a educação infantil em creches e pré-escolas públicas. As respostas a estas (e outras questões) têm sido a preocupação deste trabalho.

Ao reportar-se à bibliografia existente sobre a brincadeira, tanto em estudos psicológicos quanto em outras áreas da produção humana que se interessam pela atividade lúdica, como a antropologia e a história, pode-se perceber que a brincadeira é abordada em diferentes estudos partindo da representação socialmente presente da infância nos diferentes momentos históricos. Ariès (1978) propõe o estudo do jogo a partir da representação social que cada contexto forma da criança. Ao desenvolver seus estudos através da iconografia (gravuras, calendários, tapeçarias,...), o autor apresenta a história dos jogos e das brincadeiras desde o início do século XVII até a modernidade. Esta história é revelada a partir das relações que se estabelecem ao longo de todo o processo histórico entre o mundo adulto e o mundo infantil (que aliás não se apresenta enquanto tal desde o início). Segundo o autor, existia até os anos de 1600 uma certa margem de ambigüidade em torno dos brinquedos da primeira infância e de suas origens; esta ambigüidade refere-se à utilização, feita tanto por crianças quanto por adultos, de objetos que hoje entendemos pertencerem quase que exclusivamente ao universo infantil. Ele mostra o caso das bonecas que do século XVI até o início do século XIX “*serviu às mulheres elegantes como manequim de moda*” (p. 91), situação que persistiu até o momento em que, graças especialmente à litografia, as bonecas de moda foram substituídas pela gravura de moda. Ainda segundo o autor, “essa ambigüidade começava a se dissipar em torno dos anos 1600: a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada”; e continua: “*é possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A*

infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (pp. 91-92, grifo nosso). Através de sua viagem iconográfica através dos tempos, Ariès mostra, neste caso, através dos jogos e brincadeiras, as diferentes representações sociais da infância; mostra também que o “sentimento de infância” é um fenômeno relativamente recente na história da humanidade sendo determinado por diferentes interesses políticos, sociais e econômicos.

Poder-se-ia, então, questionar sobre a visão de criança presente nas preocupações dos adultos quando questionam sobre o efeito do brincar na vida futura da criança. Parece evidente que o que norteia essas preocupações seria a imagem de criança como um adulto em miniatura, um ‘vir a ser’, onde todas as ações em relação a elas tivessem que ser voltadas à preparação, à espera da vida futura. Mas será que a infância sempre foi entendida desta forma? Novamente retorna-se à história para compreender as várias visões de criança e como, a partir delas, tem-se tratado a infância (e o brincar).

Durante a Idade Média, na Europa, os bebês e as crianças muito pequenas não tinham existência social, uma vez que não tinham alguma função antes de trabalharem. Nos campos, assim que conseguiam alguma independência, passavam imediatamente ao mundo adulto do trabalho, sem nenhuma diferenciação ou cuidado específico. Crianças e adultos eram todos elementos de uma mesma comunidade agrícola, propriedades do senhor feudal.

Por outro lado, as crianças nobres existiam só como miniatura dos adultos, educados para o futuro, sempre à espera de viver uma vida que viria depois. Alguns hábitos foram modificados mais tarde, com a descoberta da especificidade

da infância. Segundo Campos (1987) *“somente no início do século XVI, nas camadas altas, é que educadores renascentistas começaram a considerar a criança com uma criatura especial, com diferentes necessidades, requerendo uma separação protetora do mundo adulto. Nas camadas baixas, porém, elas continuaram a fazer parte do mundo do adulto até fins do século XIX, na Europa, e até hoje, em muitas regiões do mundo”* (apud Manual de Creche, número 01, p. 10).

As mudanças sociais e econômicas causadas pela Revolução Industrial e a entrada de homens e mulheres no sistema produtivo das fábricas, começam a mostrar a todos a situação de miséria e falta de higiene das crianças que ficavam sozinhas em casa. Simultaneamente, ocorreu uma diminuição progressiva das taxas de mortalidade infantil, que até então eram altas, decorrentes do desenvolvimento tecnológico que possibilitou o controle de epidemias.

Por outro lado, o desenvolvimento da sociedade capitalista e a conseqüente separação entre o público e o privado, faz surgir a família nuclear, que se caracteriza como um espaço cada vez mais privado. A família começa a se organizar em torno da criança pequena; com isto reorganizam-se os papéis e relações entre seus membros, caracterizando -se por um estreitamento dos laços afetivos nos quais a criança passa a ocupar espaço privilegiado. Diante da criança, a família ampliou suas responsabilidades.

Segundo Kramer (1984), baseando-se, sobretudo, nos estudos de Ariès, *“o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a*

criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela 'paparicação' dos adultos; a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da 'moralização' e da educação feita pelo adulto" (p.18). Ainda segundo a autora, *"este duplo sentimento é concomitante à nova função efetiva que a instituição familiar (agora constituída de maior número de crianças que sobrevivem) assume no seio da burguesia, e vai sendo progressivamente imposto ao povo. Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância"* (p. 18).

Assim, ainda segundo Kramer, *"o sentimento de infância resulta, pois, numa dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único) correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa"* (p. 18).

Desse modo, tem-se a criança nascendo socialmente como um ser frágil e dependente, naturalmente "ignorante", que deveria ser orientado e educado para ser um "bom cidadão". Pode-se perceber, então, que a visão de infância que se tem hoje e que define muitas das ações para com elas não pode ser considerada como algo natural; ao contrário, considerar a criança como um ser diferente do adulto, dependente dele,

objeto de sua atenção e cuidado, deve ser considerado um fenômeno recente na história da sociedade ocidental.

As questões decorrentes dessa visão de infância e que interessam particularmente neste trabalho, referem-se à forma como se pensa o lúdico, enquanto atividade principal¹ da criança. Ao deslocar as preocupações em relação ao universo infantil, do presente para o futuro, deixa-se de considerar a criança que já está conosco, à procura de um lugar no presente; deixa-se de considerar suas reais necessidades, motivações, interesses, desejos, no aqui /agora da situação. O brincar passa a ser concebido como algo natural na criança, com função apenas subsidiária em relação ao desenvolvimento. Subsidiário aqui tem o sentido de meio, atividade instrumental, através da qual a criança adquire algumas habilidades e/ou a partir da qual a criança libera o “excesso de energia”.

Esta tem sido a concepção predominante sobre o brincar, tanto a nível dos adultos que trabalham diretamente com crianças como das teorias psicológicas mais tradicionais. Ao longo do processo de elaboração deste trabalho, de buscar concepções teóricas que abordassem o lúdico enquanto atividade que consiste na elaboração de formas especificamente humanas de representar, significar e conhecer o mundo, a partir das quais a criança acaba se vendo e se constituindo como sujeito, pode-se entrar em contato com as idéias de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, que podem ser considerados os principais autores que investigaram a atividade lúdica dentro da corrente histórico-cultural do pensamento psicológico. Estes autores partem do pressuposto de que a

¹No sentido apontado por Leontiev, onde a atividade principal refere-se não à atividade quantitativamente predominante, mas sim “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” (citado por Rocha, 1994, pp.49- 50).

cultural do pensamento psicológico. Estes autores partem do pressuposto de que a compreensão sobre o homem não pode prescindir da análise dos fatores condicionantes da cultura ou das condições concretas de vida que modulam o desenvolvimento dos sujeitos. Isto implica a necessidade de compreender como as formas de organização dos grupos sociais, principalmente no que se refere à dimensão simbólica, afetam e constituem o indivíduo.

Ao proceder uma análise sobre como as pesquisas sobre o jogo, ancoradas no paradigma histórico-cultural, têm se posicionado ao estudo da realidade e do imaginário, Rocha e Góes (1993) apontam para um investimento maior das mesmas na compreensão sobre a maneira como, na atividade lúdica, se dá o movimento de “*imersão na realidade, sobre a qual toda a atividade se apóia e para qual ela permite apropriações e representações mais e mais refinadas*” (p.5). Ainda, segundo as autoras, “*o desenvolvimento da capacidade da criança em operar a partir de deslocamentos cada vez maiores em relação ao real acaba sendo apenas insinuado no corpo teórico e não explorado nas análises e na busca de compreensão do lúdico*” (p.5). Para elas, uma das possibilidades de investigação sobre como a criança opera a partir de deslocamentos cada vez maiores em relação ao real, “*pode se constituir seguindo o eixo das alterações das relações entre palavra-objeto-ação*”. E seguem: “*Este eixo consiste em investigar de que forma a participação da palavra no desenvolvimento do jogo de papéis se altera e, alterando-se, provoca modificações qualitativas fundamentais na estrutura desta atividade*” (pp.6-7).

Estas considerações foram bastante significativas na elaboração do objetivo deste trabalho; assim, procura-se também analisar de que forma a inserção

diferenciada da palavra, quanto à posição que ocupa em relação à ação e ao objeto no jogo de papéis, altera o jogo e, alterando-o, provoca transformações na forma como a criança transgride os limites colocados pelo real.

CAPÍTULO I

A CRECHE ENQUANTO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO.

Por ser a família o contexto tradicionalmente mais aceito para o cuidado e educação de crianças pequenas, torna-se desafiador pensar a creche enquanto um outro contexto que, em complementação à família, possa promover o desenvolvimento infantil.

Para que se possa dimensionar o papel da creche enquanto instituição voltada para o cuidado e educação da criança pequena, torna-se importante conhecer a sua história - a creche em suas várias dimensões : social, política, psicológica e ideológica; esta compreensão, segundo Haddad (1991) deve ocorrer à luz dos modelos de família (e acrescentaria maternidade) socialmente construídos.

A história da creche liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos. Essas modificações, segundo Oliveira (1992), inserem-se no conjunto complexo de fatores contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, políticas e culturais. A creche deve ser compreendida, ainda segundo a autora, especialmente dentro do contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização torna-se mais acelerada.

De acordo com informações dos estudos históricos realizados por Haddad (1991), *“as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e no início do século XX no Brasil, acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por indivíduos capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças”* (p.24).

Assim, segundo ela, durante muito tempo a creche foi interpretada com a função de combate à pobreza e à mortalidade infantil. Para atingir esses objetivos, adotaram-se padrões de funcionamento que variavam conforme o que se acreditava serem os determinantes da pobreza e da mortalidade infantil.

Desta forma, ainda segundo Haddad, se, por um lado, o objetivo explícito da creche era atender os filhos das mães trabalhadoras e liberá-las para o trabalho, por outro, as práticas adotadas refletiam mais uma preocupação em reforçar o lugar da mãe no lar com os filhos. Assim, percebe-se claramente uma contradição entre o discurso “oficial” e as práticas adotadas nas creches. A creche acabou assumindo também o papel de doutrinadora, aconselhando as mães sobre os cuidados apropriados, segundo uma determinada classe social, para com o marido e os filhos, evitando os perigos que levassem à vagabundagem e à morte. Propagando critérios ideais de conduta familiar e de maternidade, os grupos femininos filantrópicos e religiosos estavam *“convictos de que o cuidado materno era o melhor para a criança e que o cuidado em grupo era certamente um substitutivo inadequado”*; desta forma, *“os provedores sempre atuavam na promoção da ideologia da família, estabelecendo com as famílias uma relação de favor e salientando sua incompetência em arcar com as responsabilidades junto aos filhos”* (ibid, p. 25).

É nesse contexto, segundo a autora, *“que se entende a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevalecimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantrópico, ocupando a falta econômica e moral da família, não legitimando a condição da mulher trabalhadora, devendo ainda evitar e prevenir a desorganização familiar”* (ibid p.25).

Pode-se justificar, a partir disto, a sua marca de instituição emergencial, sem um espaço legítimo de atuação, competindo com a família (moldando-se a esta) em relação ao cuidado da criança pequena. Esta marca irá definir a forma precária com que a creche tem atuado, dada a ausência de legislação específica e normas básicas de funcionamento, caracterizando-se pela má qualidade de atendimento.

No Brasil, a situação não se diferencia. *“Até o início deste século o atendimento de criança em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos, caracterizado por uma relação de favor e gerando nas mulheres sentimentos de pecado ou de culpa por não estarem assumindo a educação de seus filhos”* (Oliveira, 1992, p. 18).

Com o início do processo de industrialização no país, já na segunda metade do século passado, um grande contingente de mulheres é absorvido pelo trabalho nas fábricas. Desta forma, as mulheres tiveram que solucionar o problema do cuidado a seus filhos encontrando, especialmente nos vizinhos, esse apoio.

Esta questão passa a ter um novo rumo a partir do início deste século. Com a chegada dos imigrantes europeus, que vieram para trabalhar nas fábricas, iniciava-se, a partir da década de 20, o processo de reivindicação dos direitos trabalhistas,

inclusive creches para os filhos. O setor patronal, interessado em conter esses movimentos e ao mesmo tempo em garantir uma melhor produção, acaba criando “*vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários*” (ibid, p. 18).

No entanto, ainda segundo Oliveira (1992), tanto o discurso dos patrões quanto o próprio movimento operário tinham um ideal de mulher voltada para o lar devendo só trabalhar por muita necessidade econômica. Com isso, as poucas creches criadas continuavam a ser vistas apenas como paliativos, remediando uma situação, como um “mal necessário” (p.18).

Nas décadas de 30, 40 e 50, as poucas creches existentes fora das indústrias eram responsabilidade de entidades filantrópicas contando com alguma ajuda governamental para desenvolver seu trabalho.

Como reflexo da propagação dos princípios higienistas, a partir da revolução pasteuriana, do final do século passado, “*a creche passa a ser defendida também neste período (décadas de 30, 40 e 50) por médicos e sanitaristas preocupados com a higiene das condições de vida da população mais pobre, que dispunha, em geral, apenas de moradias insalubres e superlotadas. As crianças destas famílias eram vítimas de freqüentes infecções*” (ibid, p. 19). É assim, segundo Haddad (1991), que se observa “*a normatização dos horários de alimentação, sono, treino de toalete e uma ruptura ainda maior com as famílias atendidas como meio de evitar a contaminação*” (p.26). Desta forma, adotando princípios higienistas, acreditava-se estar combatendo a pobreza e a mortalidade infantil.

Oliveira (1992) resume este período como sendo de cunho assistencial - custodial. A preocupação era com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. O trabalho voltado para educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas, não era valorizado.

Com o avanço da industrialização no país, a partir da década de 50 e especialmente nos períodos seguintes, novos elementos, segundo Oliveira (1992), acresceram-se à discussão sobre a creche. Ocorreu, dentre outros pontos, um aumento do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho, bem como a redução do espaço de brincar das crianças, fruto da especulação imobiliária nas médias e grandes cidades. Aumentou-se a demanda por tal serviço e mesmo professoras, funcionárias públicas, etc, além das operárias e domésticas, começaram a procurar creches para seus filhos.

Durante o período dos governos militares pós - 1964 dois aspectos podem ser destacados sobre as creches : aumento de repasse de verbas das instâncias governamentais para as entidades filantrópicas, acentuando seu caráter assistencial, e uma gradativa orientação técnica ao trabalho realizado por estas, incluindo uma preocupação com aspecto da educação formal das crianças nas creches. Esta orientação técnica fundamenta-se na teoria da “carência cultural”, que surge nos E.U.A. na década de 60 e chega ao Brasil na década seguinte, considerando basicamente que as dificuldades das crianças em aprender devem-se à carência de estimulação que determinados ambientes familiares propiciam, neste caso, as famílias das camadas sociais menos favorecidas. Desta forma, algumas creches e, principalmente as pré-escolas, acabam adotando programas de educação compensatória para suprir essas carências.

Assim, segundo Oliveira (1992), as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas embasadas nas idéias de carência e deficiência e as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores considerados de acordo com um processo dinâmico de viver e desenvolver-se; daí se conclui que as crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos educacionais diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas.

Por outro lado, se anteriormente foram os princípios higienistas que orientaram o funcionamento das creches, no período pós-guerra, segundo Haddad, são os discursos psicológicos que chegam às creches, refletindo o movimento psicanalista que defendia a relação da criança com sua mãe com a fonte subjacente de seu desenvolvimento emocional e as relações sociais, como decorrentes desse primeiro protótipo de interação. *“Tais discursos, baseados sobretudo nos estudos de John Bowlby (1981), sobre carência dos cuidados maternos, e de René Spitz (1979), sobre depressão anaclítica e hospitalismo, procuravam demonstrar que a ausência afetiva mãe - criança, em determinados momentos na infância, torna-se irreversível, podendo produzir personalidades delinqüentes e psicopatas. Assim, a institucionalização, privando a criança dos cuidados maternos, acarretaria sérios prejuízos em seu desenvolvimento mental, físico e social”* (Haddad, 1991, p. 27).

No plano institucional, ainda citando Oliveira, essas teorias preconizavam a importância da estimulação dos cuidados físicos e afetivos à criança, reavaliando -se a razão adulto - criança e o perfil do profissional que trabalhava diretamente com ela. Desta forma, ao defender um modelo de creche substituta materna, esta corrente coloca a creche e a família num campo de competição em relação aos cuidados da criança

pequena gerando nas mães um sentimento de culpa por não estarem cuidando de seu filho; por outro lado, o próprio trabalho desenvolvido pelas creches continua a ser desvalorizado, uma vez que só continua a fazer sentido em função da ausência da mãe e não por ter um valor próprio.

A partir da segunda metade da década de 70, com a abertura política, houve uma mudança significativa nas discussões e conquistas sobre a creche. A partir da organização de movimentos sociais (grupo populares e feministas) a creche gradativamente sai da condição de dádiva, de favor, para se constituir como um direito do trabalhador. O poder público passa a assumir a organização, manutenção e gestão direta de um maior número de creches (início da conquista de uma rede pública de creches), observando-se também um envolvimento maior das famílias no trabalho aí desenvolvido.

Segundo Rosenberg (1989), *“esse período não corresponde apenas nos diversos países, a uma expansão das redes públicas e dos recursos alocados, mas a uma nova procura em compreender essa instituição na complexidade psicológica, social, econômica e política”* (p.92).

Esses estudos viriam a questionar a ideologia presente no conhecimento científico produzido até então e a partir disto novas formas de organização e relação começam a ser discutidas e propostas. Como consequência, começam a surgir *“estudos empíricos sobre interação entre as crianças, realizados em creches que as legitimam, não só como locais privilegiados de estudos, mas como lugares privilegiados para a*

socialização da criança pequena” (Perosa, 1987). Estes estudos irão refletir diretamente nas concepções sobre crianças e sobre o processo de desenvolvimento.

Entre os pressupostos que guiaram as pesquisas sobre a infância até um passado recente, Carvalho e Beraldo (1989) apontam dois: o “mito da criança incompetente” e o “mito do futurismo” (p. 56). Estes dois aspectos já foram anteriormente apresentados neste trabalho. O que nos leva a retornar estes aspectos é a possibilidade de se vislumbrar as relações entre essa concepção da infância e a ausência de percepção do papel potencial da interação entre crianças no desenvolvimento. Estes dois mitos levam à priorização do papel do adulto como condutor deste processo. Pois em ambos, a criança não é vista como portadora de competências significativas no que se refere ao desenvolvimento do outro.

A concepção de infância que vem emergindo ao longo das últimas décadas envolve um questionamento profundo desses pressupostos. Segundo Carvalho e Beraldo (1989), *“cada vez mais, percebe-se a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase de sua vida. Essa visão só é possível quando se deixa de buscar o significado dos comportamentos e características da criança em suas implicações para a vida adulta, e se passa a considerá-los como parte de um sistema adaptado às necessidades de cada fase”* (p.57).

Essa mudança é expressa, por exemplo, na revalorização do brincar, no sentido de se compreender a ludicidade enquanto conquista evolucionária humana, que é básica e diferenciadora do ser humano em qualquer fase da vida e através da qual ele expressa-se e exercita-se.

Estas mudanças levam também a se discutir o papel da creche enquanto local onde a convivência entre crianças com idades diferenciadas e cada vez mais precoce, ocorre de maneira intensa.

Estas mudanças relacionam-se com o contexto político - econômico presente nas décadas de 70 e 80, marcado por movimentos organizados, incluindo operários e feministas, na luta pela democratização do país e pela busca da superação das desigualdades sociais, os quais propiciam algumas conquistas significativas para a educação pública brasileira em geral, e para a educação infantil, em particular. Pela primeira vez, na constituição de 1988, a educação infantil em creches e pré-escolas é reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado. Esta conquista - a inclusão da creche no sistema educativo - acena para a superação do caráter assistencialista que predomina nos programas destinados à faixa etária de 0 - 6 anos e, segundo Haddad (1991), cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creches como direito da criança. Tal conquista desvincula a creche da mãe trabalhadora ou da família pobre, o que possibilita que as reais necessidades da criança sejam reconhecidas e consideradas, o que, com certeza, não se limita aos cuidados físicos; desta forma, a educação de crianças em creche, ao invés de dádiva ou favor, passa a ser considerado um direito da criança e uma opção da família, criando assim condições legais para que propostas educacionais possam ser pensadas a partir das características específicas das crianças nesta fase do desenvolvimento (0 - 6 anos). Estas conquistas irão refletir também nos interesses e concepções de pesquisadores que trabalham direta ou indiretamente com esta faixa etária, que passam agora a dirigir seus estudos para a compreensão da natureza do fenômeno “interação criança - criança”.

Após este breve histórico pode-se reafirmar o quanto se torna desafiador pensar nesta instituição enquanto um contexto que, em complementação e não em substituição à família, possa propiciar o desenvolvimento infantil em toda sua complexidade.

Aliando este desafio à prática que a autora vem desenvolvendo há alguns anos junto à creche, especificamente na elaboração de uma proposta pedagógica coerente com as necessidades específicas do desenvolvimento infantil (0 - 6 anos), é que surgiu o interesse de desenvolver o presente estudo. Nesta perspectiva, acredita-se que a creche, por se constituir num ambiente coletivo onde a criança interage com crianças de diferentes idades e com outros adultos que não os de seu círculo familiar, constitui-se um dos espaços educacionais privilegiados para a compreensão dos *“aspectos relativos a processos de significação do sujeito e a instâncias interativas em que esses processos se constituem”* (Góes e Smolka, 1997, p. 7).

Acredita-se que, quando se fala em interações, evidencia-se a natureza social do homem que se constitui e se desenvolve enquanto sujeito na relação com outro, numa atividade prática comum e que tem a linguagem enquanto elemento central. Enfim, de que a constituição das funções intrapsicológicas se dá a partir da inserção do sujeito na cultura e numa prática social. Por ser a brincadeira a atividade central da criança de 0 -6 anos, busca-se compreender a dinâmica de seu desenvolvimento a partir do brincar.

Neste sentido, o próximo capítulo apresenta um breve histórico sobre a construção das bases para a elaboração de uma “nova psicologia do jogo” e sobre o papel do jogo no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva sócio-histórica,

buscando construir uma base teórica para a discussão sobre as mudanças de ordem qualitativa que ocorrem na atividade lúdica e, conseqüentemente, no psiquismo da criança a partir do momento em que a palavra passa a ser a precursora das ações no jogo de papéis.

CAPÍTULO II

A PSICOLOGIA E O JOGO

BREVE HISTÓRICO SOBRE A ELABORAÇÃO DAS BASES DE UMA NOVA TEORIA SOBRE O JOGO.

Os principais teóricos da corrente histórico - cultural que investigaram a atividade lúdica de maneira sistematizada foram Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Tais teóricos contrapõem-se às posições naturalistas tradicionais em Psicologia, particularmente aquelas que enfatizam a busca do prazer e do aperfeiçoamento cognitivo como forças motivadoras do brincar e que seriam consideradas como suficientes para explicar o seu aparecimento e desenvolvimento. Segundo estas concepções, a motivação para brincar faria parte da própria natureza infantil, sendo, portanto, essencialmente individual e determinada basicamente por fatores internos (instintos biológicos, inatos); neste sentido, concebem a atividade lúdica como algo natural e universal no homem, que aparece e se desenvolve independente do contexto histórico-cultural em que o mesmo vive. Na busca de superação desta forma de compreender a atividade lúdica, aqueles teóricos irão conduzir suas hipóteses e investigações contrapondo-se às posições naturalistas sobre o brincar. Neste sentido eles elaboram seus conceitos, discutindo as concepções que mais amplamente eram difundidas naquele momento histórico. Contudo, apesar dos trabalhos serem desenvolvidos há mais de meio século, ainda hoje podem ser considerados como revolucionários na Psicologia.

Dentre os três autores citados, Elkonin foi quem, de forma mais sistematizada, desenvolveu seus pressupostos sobre o jogo ou, mais especificamente, sobre o jogo de papéis. Contudo, como poderá ser observado a partir deste breve histórico sobre o esforço do mesmo na elaboração de “uma nova teoria do jogo”, seu processo não foi solitário; ao contrário, suas hipóteses foram discutidas com inúmeros colaboradores dentre os quais Leontiev, com base nas idéias de L.S.Vygotsky. A sistematização de seu percurso na elaboração desta “nova psicologia” encontra-se no livro *“Psicologia del juego”* (Elkonin, 1984).

Neste livro, Elkonin coloca que o seu interesse pela psicologia do jogo infantil inicia-se na década de 30. Porém, até 1953, sua participação nas investigações sobre o assunto limitou-se a conferências e publicações; assim, somente a partir deste ano ele reinicia o trabalho teórico e experimental sobre essa problemática.

Suas observações iniciais sobre o jogo infantil deram-lhe base para pressupor que o aspecto fundamental no jogo de crianças pré-escolares é o papel que a criança toma para si. No transcorrer da realização do papel, transformam-se as ações da criança e sua atitude em relação à realidade. Desta forma, ele irá levantar a hipótese de que a *“situação imaginária, onde a criança adota o papel de outras pessoas e executa suas ações e atitudes típicas, em situações lúdicas especiais, constituem a unidade fundamental do jogo”*. E continua, *“um aspecto essencial para criar esta situação lúdica é a transferência do significado de um objeto a outro”* (p.7).

Segundo ele, esta não era, a princípio, uma idéia nova na psicologia do jogo, reportando-se a uma citação de J.Selly, datada de 1901:

“A essência do jogo infantil consiste na interpretação de algum papel”, e “aqui descobrimos o que possivelmente constitua o aspecto mais interessante do jogo infantil: as transformações de objetos insignificantes e pouco interessantes em verdadeiros seres vivos” (1901, pp.47 e 51; apud Elkonin, 1984, p. 7).

Contudo, ao proceder a uma revisão da literatura sobre o jogo, o autor apresenta dois aspectos diante dos quais se posiciona criticamente. O primeiro refere-se à interpretação do jogo como manifestação da imaginação e esta, enquanto um aspecto já desenvolvido; em segundo lugar, que este desenvolvimento se daria naturalisticamente. Os autores citados por Elkonin, partidários dessas idéias são K. Groos, W. Stern, K. Buhler dentre outros.

Para o autor, estas concepções parecem não corresponder à verdade sobre a natureza do jogo, acreditando, ao contrário, que a função da imaginação, que segundo ele é uma das capacidades mais complexas do ser humano, dificilmente estaria desenvolvida em idade tão precoce; o jogo seria a atividade em que pela primeira vez a imaginação apareceria. Ele questiona também a concepção de jogo enquanto uma atividade instintiva, comum e igual tanto para os filhotes de animais quanto para as crianças.

Essas idéias de Elkonin foram severamente criticadas por ocasião da realização de uma de suas conferências no Instituto Pedagógico de Leningrado, em 1932. Foi, contudo, naquela ocasião que L.S. Vygotsky, que se encontrava em Leningrado para proferir algumas conferências, respaldou as idéias fundamentais expostas por Elkonin. Os problemas do jogo infantil interessavam a Vygotsky pela

relação deste tema com seus trabalhos sobre a psicologia da arte e suas investigações acerca do desenvolvimento da função simbólica (significação).

Durante suas conferências no Instituto Pedagógico Hertzen, de Leningrado, no início de 1933, Vygotsky abordou questões referentes à psicologia das crianças em idade pré-escolar e, em especial, sobre o jogo, na medida que desenvolveu este problema como central para a compreensão do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. As idéias expressadas por Vygotsky, segundo Elkonin, apresentaram as bases para suas investigações posteriores sobre a psicologia do jogo.

Em abril de 1933, um ano antes de sua morte, Vygotsky, escreveu para Elkonin apresentando alguns pontos sobre as investigações iniciadas por ele. Primeiramente referiu-se à necessidade de se pensar em novos experimentos sobre as regras do jogo; depois fez referência ao trabalho de Gross, apontando tanto a necessidade de proceder uma crítica à sua posição naturalista sobre a natureza do jogo, como também sobre questões que, segundo Vygotsky, foram posteriormente renovadas e enriquecidas por ele, principalmente no que se refere ao papel das regras no jogo na idade pré-escolar e o papel do jogo no desenvolvimento, no sentido de apontar que a situação imaginária é o caminho para a abstração. Por fim, Vygotsky, fez apontamentos sobre o surgimento da imaginação no jogo (antes do jogo não há imaginação), colocando como fundamental, para a elaboração de uma nova teoria do jogo, abordar questões relativas à regra e à imitação, que segundo ele, são centrais e se relacionam à situação imaginária.

Os primeiros trabalhos nesta direção foram realizados por O.N. Varshavskala, que investigou experimentalmente a relação entre a palavra, o objeto e a ação na atividade lúdica e pré-lúdica da criança; e por E.A. Gershenson, que estudou a relação entre a situação imaginária e a regra no jogo. Porém, segundo Elkonin, uma grande parte dos materiais obtidos desapareceram com o bloqueio de Leningrado. O que sobrou, porém, foi utilizado por ele durante os capítulos do livro *“Psicologia del juego”*.

Depois da morte de Vygotsky em 1934, Elkonin começou a estabelecer contatos com o grupo de pesquisadores, colaboradores e alunos de Vygotsky, que agora se encontravam sob a orientação de A.N. Leontiev, em Jarkov. No início de 1936, apresentou os primeiros estudos experimentais e as concepções teóricas sobre o jogo realizados por Varshavskala, Gershenson e Fradkina, sob sua direção, para um grupo de psicólogos de Leningrado, dentre os quais Leontiev, que posteriormente lhe escreveu apontando, em primeiro lugar, a necessidade de se investigar a relação interna entre a assimilação das relações sociais e a situação imaginária e, em segundo lugar, sobre a importância de se investigar a pré-história do jogo para a compreensão de sua natureza. Desta forma, segundo Elkonin, estas considerações feitas por Leontiev exerceram uma profunda influência em suas investigações posteriores sobre o jogo, tornando-se referências básicas para seus estudos. A partir de 1938, Elkonin começa a trabalhar junto com Leontiev e seus colaboradores na cadeira de Psicologia do Instituto Pedagógico “N.K. Krupskala”, em Leningrado, o qual era dirigido por este.

Elkonin destacou dois estudos sobre o jogo que foram realizados num curto período (1937 - 1941) antes da guerra, período em que toda produção ficou

estagnada. Estes estudos foram realizados por Lukov, em Jarkov, e por Fradkina, em Leningrado respectivamente, *“A compreensão da palavra pela criança no processo do jogo”* (1937) e *“A psicologia do jogo na primeira infância : raízes genéticas do jogo de papéis”* (1946).

O trabalho teórico e experimental sobre o jogo foram reiniciados por Elkonin a partir de 1953 e, segundo ele, concentraram-se, em primeiro lugar, na explicação da origem histórica do jogo infantil; em segundo lugar, em descobrir o conteúdo social do jogo enquanto tipo principal de atividade nas crianças pré-escolares; em terceiro lugar, o problema do simbolismo e a relação entre o objeto, a palavra e a ação no jogo; e finalmente, em questões teóricas gerais e na análise crítica das teorias existentes sobre o jogo.

O autor, ao realizar um breve resumo sobre o percurso das investigações realizadas por ele sobre a psicologia do jogo infantil, pretendeu mostrar que durante a elaboração deste problema e na criação de uma nova teoria psicológica do jogo infantil, participou um grande número de investigadores orientados pelos trabalhos de L.S. Vygotsky. Estes trabalhos, segundo Elkonin, têm se efetuado em relação orgânica com as investigações sobre os problemas gerais da psicologia e a teoria do desenvolvimento da psique infantil. *“As investigações teóricas e experimentais, fundamentalmente as realizadas por A.N. Leontiev, A.V. Zaporozhets e por P. Ya. Galperin, passaram a ser parte orgânica das investigações sobre a psicologia do jogo”* (pp.10 - 11).

Elkonin sintetiza, na forma de algumas teses, as contribuições que os trabalhos destes teóricos propiciaram para a elaboração de uma nova teoria psicológica sobre o jogo infantil:

1. a elaboração e o avanço na hipótese acerca do surgimento histórico da forma de jogo que hoje pode ser considerada como típica das crianças em idade pré-escolar, e a demonstração teórica de que o jogo de papéis é social por sua origem e, portanto, seu conteúdo é também social;
2. a revelação das condições responsáveis pelo surgimento desta forma de jogo, na ontogênese e a demonstração de que o jogo, no final da idade pré-escolar, não surge espontaneamente; ao contrário, forma-se por influência da educação;
3. o destaque para a unidade fundamental do jogo; a explicação de sua estrutura psicológica interna e, sucessivamente, seu desenvolvimento e seu desaparecimento;
4. o esclarecimento sobre o fato de que o jogo, na idade pré-escolar, resulta de toda a esfera da atividade humana e das relações interpessoais; o seu conteúdo é, portanto, fundamentalmente o homem - sua atividade e suas relações- e que, em função disso, o jogo é uma forma de orientar as tarefas e motivações da atividade humana;
5. a demonstração de que a transferência de significados de um objeto a outro, a generalização e a síntese das ações lúdicas, constituem a condição mais importante para que a criança penetre na esfera das relações sociais e, assim, as modele de forma peculiar na atividade lúdica.

Esta exposição está presente, segundo Elkonin, tanto nos trabalhos experimentais quanto nas sínteses teóricas e nas hipóteses que acompanham todas as investigações. Na realidade todas estas proposições são abordadas e aprofundadas no livro *“Psicología del juego”*. No decorrer deste trabalho procurou-se reportar ao conteúdo destas investigações, as quais podem ser consideradas, ainda hoje, revolucionárias quanto à compreensão da atividade lúdica.

Na busca de confirmação de sua hipótese sobre a origem histórica do jogo de papéis, Elkonin realizou inicialmente um estudo sobre a palavra “jogo”. Contudo ele irá afirmar que nenhuma investigação etimológica pode conduzir à compreensão das características do jogo, simplesmente porque a história das transformações na utilização das palavras seguem leis determinadas, entre as quais se destaca a transferência de significados. A palavra “jogo” não constitui um campo científico num sentido estrito. Até o presente momento, diz Elkonin, “ *não temos uma diferenciação satisfatória destas atividades e uma explicação adequada das distintas formas de jogo*”(p.15). Para ele, isto se deve, provavelmente, porque toda uma série de investigadores se preocupa em encontrar algo comum entre as variadas e qualitativamente diferentes ações designadas pela palavra “jogo”. Este aspecto tem conduzido a algumas conclusões negativas no sentido de se afirmar a impossibilidade de se ter uma definição precisa e a delimitação do jogo na ampla esfera da atividade humana. Desta forma, estes autores acabam por adotar uma posição negativa em relação à possibilidade de se criar uma teoria geral sobre o jogo com o propósito de se conhecer sua natureza. Estas dificuldades são também evidenciadas nos estudos sobre o jogo infantil, onde, segundo o autor, o problema da psicologia do jogo não é tratado na maioria dos estudos

americanos sobre a psicologia infantil (por exemplo, no “Manual de Psicologia infantil” , 1972, publicado sobre a organização de Paul Mulssen).

Ao reportar-se a estudos etnográficos sobre os problemas da estética, Elkonin irá encontrar alguns dados iniciais que constituíram uma grande ajuda para a compreensão da essência psicológica do jogo. A partir destes estudos, ele concluiu que na sociedade adulta contemporânea não existem formas de jogo desenvolvidas como o jogo protagonizado; elas desapareceram e foram substituídas: uma parte, por formas diversas de arte; outra, pelo esporte. Contudo, o jogo de papéis aparece e mantém-se durante a infância, constituindo uma das formas fundamentais de atividade na vida da criança contemporânea.

Quanto à evolução dos jogos durante o desenvolvimento, Elkonin diz que o percurso vai dos jogos de papéis para os jogos de regras, e não o contrário. *“Ao serem repetidas inúmeras vezes na atividade coletiva real, as regras das relações humanas se distinguiram gradualmente. Sua reconstrução, fora da situação real, utilitária, constituiu o conteúdo dos jogos desportivos . Porém, o jogo de papéis tem também este mesmo conteúdo e nisto está a semelhança entre ambos. A diferença está no fato de que nos jogos de papéis, as regras e normas das relações entre as pessoas se manifestam de uma forma mais ampla e concreta”* (p.21).

Contudo, segundo o autor, se ao longo do desenvolvimento observa-se que a função estritamente didática do jogo de papéis diminui, isto não significa em absoluto a diminuição da importância desta atividade para o desenvolvimento da criança; ao contrário, à medida que as crianças pequenas se afastam da atividade conjunta com

os adultos, como ocorre na sociedade contemporânea, a importância do jogo de papéis para o desenvolvimento da criança aumenta.

Deste modo chega-se à conclusão de que o jogo humano é aquela atividade em que se reproduzem as relações sociais entre as pessoas, fora das condições de uma atividade diretamente útil. O jogo, no homem, é aquela atividade, através da qual se extrai sua essência social, propriamente humana, seus objetivos e normas de relações entre as pessoas.

Segundo o autor, a partir desta consideração sobre o jogo de papéis é que se pode compreender sua semelhança com a arte, a qual também possui em seu conteúdo as normas da vida e da atividade humana, assim como seu sentido e motivo. A arte, tal como ele a entende, consiste em interpretar estes aspectos da vida e da atividade humanas por meios especiais - as formas artísticas - levando as pessoas a viverem estes problemas, aceitando ou negando o sentido da vida proposto pelo artista. A semelhança entre o jogo e a arte explica-se pelo desaparecimento das formas desenvolvidas do jogo na vida dos membros adultos da sociedade e sua substituição por distintas e variadas formas de arte.

Quanto ao aspecto referente ao processo de emergência, desenvolvimento e declínio do jogo, Elkonin coloca a necessidade de analisar o jogo a partir da integração de todos seus elementos, visto que as teorias existentes procederam a uma análise desintegradora dos elementos envolvidos nesta atividade e isto tem levado à elaboração do conceito de jogo como *“uma expressão da capacidade relativamente madura da imaginação, o que tem dado lugar a uma identificação do jogo com a*

imaginação, considerando-o como uma forma da criança alienar-se da realidade, como um mundo fechado e particular da ilusão autística infantil relacionado às suas afeições profundas” (p.23). O autor irá se opor a essa análise desintegradora do todo em seus elementos. Neste sentido, reporta-se à Vygotsky o qual, ao investigar os problemas relacionados à linguagem e ao pensamento, foi o primeiro autor a aplicar em psicologia o método integrador do todo, orientado pelo princípio de C. Marx. Segundo Vygotsky: *“entendemos por unidade o produto de análise que a diferencia dos elementos, possui todas as propriedades fundamentais do todo, propriedades que constituem partes vivas e não divisíveis desta unidade...”* (1956, p. 48, apud Elkonin , 1984, p.24). Para Elkonin, esta deve ser a via a ser utilizada para estudar o surgimento, o desenvolvimento e o desaparecimento do jogo.

A questão colocada posteriormente refere-se à *“Como encontrar esta unidade do jogo, unidade indivisível e que conserva as propriedades do todo?”* (p.24). Segundo ele, isto só é possível ao se proceder a análise do jogo de papéis, tal como aparece na idade pré-escolar média. Para analisar o surgimento, desenvolvimento e declínio do jogo, ele se orienta pelo princípio metodológico de C. Marx, de acordo com o qual *“as manifestações de um nível superior em níveis inferiores de desenvolvimento, de um ou outro fenômeno, podem ser compreendidas se este nível superior já é conhecido”* (p.24). Este princípio metodológico contrapõe-se ao evolucionismo, na medida em que parte das formas desenvolvidas para a história de seu surgimento e declínio; este princípio constituiu -se como fundamental nas investigações de Elkonin.

Para buscar esta unidade do jogo, Elkonin desenvolveu, junto com seus colaboradores, dentre os quais Fradkina e Leontiev, vários experimentos. Estes

experimentos levaram-no a concluir que é o papel e as ações organicamente vinculadas a ele, que constituem a unidade fundamental da forma de jogo desenvolvida, unidade que não é possível ser decomposto. Nela se encontram “*os aspectos afetivo-emocionais e técnico- operacionais da atividade*” (p.27). Portanto, a unidade indivisível e que conserva as propriedades do todo, buscada pela análise marxista, só pode ser encontrada no jogo de papéis e, mais especificamente, no papel e nas ações organicamente vinculadas a ele.

Decorre do exposto a necessidade de se questionar em que medida a realidade que rodeia a criança exerce uma determinada influência no jogo de papéis. Este aspecto relaciona-se com a explicitação da natureza real do jogo de papéis, ou seja, a busca da compreensão sobre o problema do conteúdo dos papéis que as crianças tomam para si no jogo.

A realidade em que a criança vive pode se dividir em duas esferas diferentes, mas que se relacionam: a primeira é a esfera dos objetos, das coisas, tanto as naturais quanto aquelas criadas pelas mãos do homem; a segunda é a esfera da atividade das pessoas, a esfera do trabalho e das relações entre as pessoas. Contudo, após realização de vários experimentos coordenados por N.V. Koroleva (1957), concluiu-se que o jogo de papéis é mais sensível à esfera da atividade das pessoas e das relações entre elas e que o conteúdo do jogo é dado por esta esfera da realidade.

Ao se considerar que na vida real a atividade concreta das pessoas e suas relações são significativamente variadas, os temas dos jogos são também variados e mutáveis. Em diferentes épocas históricas, dependendo das condições históricas, sociais

e geográficas da vida cotidiana, as crianças realizam jogos diferentes em relação aos temas. Porém, por mais variados que possam ser os temas abordados nos jogos, o fator que os une é a atividade do homem e as relações das pessoas na sociedade. Este aspecto, segundo Elkonin, conduz à necessidade de se diferenciar no jogo o tema do conteúdo. O tema do jogo é dado por aquela esfera da realidade que as crianças reproduzem no jogo. Os temas são significativamente variados e refletem as condições concretas da vida das crianças, condições estas que, progressivamente, lhes permitem uma visão mais ampla da vida. O conteúdo do jogo é tudo aquilo que é reproduzido pela criança em relação às características da atividade e das relações entre os adultos em sua vida laboral e social. No conteúdo do jogo a criança expressa o conhecimento mais ou menos profundo que ela possui da atividade das pessoas adultas; este conteúdo pode refletir tanto o aspecto externo da atividade humana, aquilo com o que o sujeito atua, ou as relações do homem com relação à sua própria atividade e com as outras pessoas, ou, finalmente, o sentido social do trabalho do homem.

Desta forma, conclui-se que o caráter concreto das relações entre as pessoas que se encontram reproduzidas no jogo, podem ser muito diferentes. Podem ser relações de cooperação ou de ajuda mútua ou podem, ao contrário, ser relações de poder, de domínio,... Isto dependerá das condições concretas da vida da criança.

O caráter condicional que os temas dos jogos infantis possuem em relação às condições sociais da vida, é um ponto de concordância entre a maioria dos pesquisadores. Contudo, segundo Elkonin, ainda que alguns psicólogos concordem com esta condicionalidade, eles, ao mesmo tempo, consideram o jogo como um fenômeno biológico, por sua natureza e por sua origem.

Para ele, *“as teorias biológicas do jogo, que vêem a essência do jogo na manifestação de instintos e de tendências inerentes à criança, não se encontram em condições de explicar satisfatoriamente seu conteúdo social”* (p.32).

Deste ponto de vista, diz Elkonin, *“a sensibilidade especial do jogo para a esfera da atividade humana e das relações entre as pessoas, demonstra que o jogo não somente extrai seus temas das condições de vida das crianças, mas que é social por seu conteúdo interno e não pode ser um fenômeno biológico por sua natureza. O jogo é social por seu conteúdo precisamente porque é social por sua natureza, por sua origem; quer dizer, ele surge das condições de vida da criança na sociedade. As teorias do jogo que vêem sua fonte nos instintos e tendências internas, praticamente eliminam a questão referente ao surgimento histórico do jogo de papéis. E é, necessariamente, a história do surgimento do jogo de papéis que pode apontar caminhos para a compreensão de sua natureza”* (pp. 32 - 33).

Ao realizar estudos sobre o surgimento histórico do jogo de papéis, Elkonin pretendeu dar respostas, ainda que de forma hipotética, a duas questões. Em primeiro lugar, determinar se o jogo de papéis sempre existiu, ou, ao contrário, se em algum período da história da humanidade esta forma de jogo não existia; em segundo lugar, determinar quais foram as condições sócio-históricas e qual a posição social da criança que podem estar relacionadas com o aparecimento do jogo de papéis.

Como já apresentado anteriormente, Elkonin utilizou uma perspectiva marxista ao relacionar condições materiais de uma cultura com o desenvolvimento do psiquismo dos membros da mesma. A partir disso, o autor irá buscar em estudos

antropológicos, principalmente nos de Margareth Mead, as bases para a compreensão dos aspectos citados anteriormente.

Ao comentar os dados de pesquisas realizados por aquela autora com crianças de sociedades primitivas, o autor aponta um nível de desenvolvimento diferenciado (menos desenvolvido) destas em relação às crianças das sociedades contemporâneas, no que se refere ao jogo de papéis, embora se mostrem mais independentes e mais participantes no trabalho dos adultos. Nestas sociedades, as crianças utilizam, em seus momentos livres, instrumentos semelhantes aos usados pelos adultos em seu trabalho, mas em escala reduzida. Com o tempo, as crianças passam a utilizá-los em condições que se aproximam às do trabalho dos adultos. Assim, devido à proximidade do contexto em que as crianças vivem e o universo de trabalho do adulto, não havia a necessidade social do jogo de papel.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a decorrente complexificação dos instrumentos e as novas formas de divisão de trabalho, as crianças foram, gradativamente, sendo retiradas da esfera da vida adulta, agora mais complexa e demandando maiores responsabilidades. Desta forma, aparecem as condições histórico-culturais a partir das quais surge o jogo de papéis. Além disso, os instrumentos de trabalho em escala reduzida perdem sua função originária, conservando apenas a semelhança externa com os instrumentos de trabalho utilizados pelos adultos. Surgem, assim, os brinquedos, através dos quais as crianças irão reproduzir, na esfera de produção e na esfera social, a vida adulta da qual ainda não participam mas que desejam participar.

A atividade lúdica e o desenvolvimento infantil

Como pode-se observar através dos estudos e experimentos realizados por Vygotsky, Leontiev e Elkonin, estes autores, ao negarem a idéia de uma tendência inata para brincar, determinada pela maturação, desenvolveram todo um esforço teórico-metodológico para criar as bases para uma nova e revolucionária teoria psicológica sobre o jogo. O princípio básico, fundante, para a elaboração desta nova teoria, é que a capacidade de brincar é resultante das relações sociais e das condições concretas de vida da criança e que a partir delas, a criança emerge como sujeito lúdico.

Ao compreenderem que o jogo de papéis organiza-se como uma atividade conectada à realidade, esses autores procuram em suas análises superar a dicotomia entre o real e o imaginário, apontando para formas a partir das quais estas duas esferas se relacionam dialeticamente no jogo.

Vygotsky, em seu ensaio *“La Imaginacion y el arte en la infancia”* (1987), aponta para as relações e interpenetrações constantes entre o real e o que denomina de criativo (que pode se expressar em diversas atividades do indivíduo, inclusive na atividade lúdica). O impulso criativo, para o autor, é aquele que permite ao sujeito reordenar os elementos extraídos da realidade em novas combinações. Neste ensaio, o autor propõe três níveis de relação entre o real e a fantasia, sintetizados a seguir.

Nos dois primeiros níveis ele relaciona experiência e fantasia. Num primeiro nível, aponta o autor, é a fantasia que se vincula à realidade, na medida em que

retira elementos da última, sendo estes pertencentes à experiência anterior do sujeito, que são reelaboradas em sua imaginação. No segundo nível é a experiência que se apóia na imaginação, na medida em que a capacidade de imaginação possibilita a ampliação das experiências; como no caso, por exemplo, de se construir imaginariamente algo que não se viveu, mas que nos foi relatado ou descrito por alguém. Por último, a fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem e nem semelhante a nenhum objeto real. Ao se transformar em imagem cristalizada, recebendo assim forma material, a fantasia começa a existir realmente no mundo e a influenciá-lo. Desta forma, Vygotsky nos apresenta o círculo das relações entre fantasia e a realidade, onde os elementos do real são tomados pelo sujeito que os reorganiza constituindo a fantasia, que em forma de imagens, constantemente são materializadas, passando a interferir e modificar a realidade, constituindo-se, então, enquanto elementos desta.

A partir de suas colocações sobre as relações entre o imaginário e o real, o autor nos mostra que os movimentos dialéticos entre essas duas esferas são constantes: não há um limite rígido entre o real e o imaginário; ao contrário, essas duas esferas são altamente permeáveis em termos de se influenciarem mutuamente.

O jogo de papéis constitui-se uma atividade de extrema relevância para a observação das relações entre o gesto, a imagem e a palavra, enquanto categorias semióticas; constitui-se, portanto, uma atividade importante para a compreensão dos aspectos referentes ao desenvolvimento da criança na esfera do imaginário. Porém, como poderá ser observado, o fato da criança tornar-se mais competente para atuar nesta esfera, não significa que a mesma deixa de buscar a verossimilhança entre a realidade e

sua representação. Pode-se observar isto, por exemplo, quando, nos jogos mais evoluídos, onde a busca de representações da realidade é cada vez mais detalhada e exigente, há uma alternância entre este aspecto e o aumento da capacidade da criança de prescindir da presença concreta de objetos e de dispensar a execução de algumas ações sem comprometer o jogo em sua viabilidade, o que não era possível em etapas anteriores do desenvolvimento da atividade lúdica. Esta alternância entre a adesão e descolamento da realidade, neste momento do desenvolvimento, é propiciada sobretudo pela participação da palavra. Desta forma, “ *a partir de uma certa etapa, a criança pode criar sem se prender àquilo de que dispõe concretamente para imaginar, e sem precisar realizar ações, mesmo que substitutivas, que imprimam certa estruturação ao jogo. Opera-se, então, uma nova emancipação, para a qual o papel desempenhado pela palavra é imprescindível*” (Rocha, 1997, p.85). Estes aspectos referentes ao papel da linguagem no desenvolvimento da atividade lúdica serão retomados na parte final deste capítulo.

Pode-se observar que ao longo do desenvolvimento da atividade lúdica ocorrem alterações de ordem qualitativa tanto em relação aos seus aspectos estruturais como nas relações entre eles, o que envolve modificações no papel e lugar que estes elementos ocupam. Porém, este desenvolvimento não segue uma sequência linear, hierárquica e cronologicamente organizada, em que os níveis crescentes de complexidade sucedem-se de modo sistemático e as estruturas mais simples deixam de existir; ao contrário, o fato da criança ser capaz de envolver-se em formas mais complexas não significa que abandone as formas prévias de atividades, predominantes em fases anteriores do desenvolvimento.

Os aspectos abordados a seguir referem-se à compreensão das relações entre o real e o imaginário na atividade lúdica; ou seja, como o real e o imaginário, numa relação dialética, impregnam cada um dos elementos estruturais (objetos, ações e gestos, papéis e temática - ou situação imaginária) que compõem o jogo e o papel da palavra em relação aos movimentos de adesão e descolamento da realidade na atividade lúdica. Segundo aqueles autores, estes aspectos são reciprocamente dependentes e, portanto, não podem ser estudados como estruturas isoladas, mas como parte de um processo de desenvolvimento integral.

O real e as regras participam do jogo no sentido de orientar a escolha dos objetos substitutivos, a forma de utilizá-los (ações e gestos), os papéis assumidos (e as relações entre eles) e as temáticas desenvolvidas.

Quanto à escolha dos objetos substitutivos, ou seja, o objeto que representa o outro na brincadeira, existe sempre um critério, uma regra a ser seguida: o fato do objeto admitir ou comportar o gesto simbólico. Assim, quando no jogo a criança escolhe um objeto para substituir outro, há sempre um critério implícito e este não se refere à semelhança física entre o substituto e o representado e sim, ao fato do objeto substitutivo poder comportar o gesto simbólico a ser realizado. Assim, quanto à utilização de objetos, nem tudo pode ser tudo na brincadeira.

Quanto aos gestos e ações substitutivas, pode-se também observar na atividade lúdica da criança o movimento de adesão à realidade; ou seja, o que a criança faz na brincadeira é tomado daquilo que ela observa as pessoas a sua volta fazerem

concretamente. As ações são generalizadas mas conservam aspectos e traços originais que não podem ser alterados.

Quanto ao desempenho de papéis no jogo, a realidade é explicitada na medida em que se observa que a criança apóia-se nos papéis conhecidos a partir de sua realidade concreta, e representa no jogo o que há de típico neles (o que há de típico em “ser mãe”, em “ser professora”). Da mesma forma, as temáticas desenvolvidas no espaço lúdico têm por base as situações das relações humanas observadas pelas crianças.

Assim, segundo Rocha e Góes, 1993, “ *a estruturação de um jogo se constrói dos recortes feitos pela criança no que ela percebe em sua cultura, elaborados criteriosamente de uma seleção que tem como referência as suas possibilidades de verossimilhança com o real*” (p. 04).

Ao mesmo tempo em que os teóricos da abordagem histórico-cultural preocupam-se em compreender o movimento de adesão à realidade executado pela criança na atividade lúdica, eles irão analisar também de que forma o imaginário participa do jogo, ou seja, de que forma, no jogo, a criança emancipa-se da realidade.

A imaginação, nesta perspectiva teórica, é compreendida como um processo psicológico especificamente humano, que se origina a partir da atividade, em especial da atividade lúdica. Este processo, em sua gênese, relaciona-se à capacidade da criança lidar com o mundo atribuindo-lhe novos significados, além daqueles socialmente estabelecidos. Neste sentido, conclui-se que é através desta categoria psicológica que o homem emancipa-se dos limites colocados pelo real.

No que se refere à constituição do imaginário, Vygotsky aponta para a existência de dois processos que garantem o movimento de emancipação da realidade, ou seja, o uso de objetos-pivô e o desempenho de ações-pivô. Estes dois processos irão, contudo, constituir-se ao longo do desenvolvimento.

Quanto ao uso de objetos, observa-se que, no início do desenvolvimento, o comportamento da criança é determinado pelo campo perceptual. A criança irá agir com os objetos segundo o que ele determina; assim, a criança será orientada pelos significados sociais associados aos objetos e pelas características físicas dos mesmos. Isto significa que a ausência de um objeto implicará na ausência da ação que se realiza com ele. As ações realizadas, tendo por base somente o campo perceptivo, limita, portanto, o desenvolvimento da atividade lúdica.

Quando, porém, a criança começa a brincar usando um objeto pelo outro (denominado por Vygotsky de objeto-pivô), isto é, quando aprende a agir com um objeto não somente pelo significado socialmente definido para ele, ocorre uma transformação fundamental em seu psiquismo: ocorre um rompimento do vínculo significado-objeto e a criança passa, então, a poder atuar com os objetos de forma independente de seu significado original (socialmente definido). Gradualmente, *“a criança pode aprender a movimentar-se neste campo com mais e mais competência, pode com mais liberdade construir novas realidades na esfera lúdica”* (Rocha e Góes, 1993, p. 05).

O jogo possibilita o mesmo movimento em relação às ações, isto é, possibilita a emancipação do significado das ações reais, concretas, o que implica que o

mesmo seja atribuído às ações substitutivas (denominadas por Vygotsky de ações-pivô). Este movimento permite à criança fazer no jogo aquilo que ainda, enquanto criança, não tem competência para fazer, apropriando-se, assim, de parcelas da realidade que a cultura em que se desenvolve, interdita-lhe. Assim, as ações substitutivas permitem a liberdade de ação, propiciada pela esfera do imaginário (constituição de novos significados), que lhe permite transgredir *“os limites colocados pelo desenvolvimento real, configurando instâncias de constituição de seu desenvolvimento proximal”* (ibid, p.5).

Pode-se observar que as modificações que ocorrem em relação às ações durante o desenvolvimento seguem dois eixos: as transferências de ações realizadas numa determinada situação para outras, diferentes daquelas em que a ação original aconteceu, e a realização de ações com objetos diferentes, procurando observar as exigências de semelhanças mínimas entre o objeto substituto e o objeto representado. Estes dois eixos ampliam-se, o que permite observar uma variedade cada vez maior de substituições. Ao mesmo tempo, observa-se também um movimento referente à estrutura de coordenação das ações: de início, uma ação se repete muitas vezes, sendo determinada basicamente pelo objeto; posteriormente, observa-se uma complexificação desta estrutura inicial, passando para duas ou mais ações, sem nenhuma relação entre si. A próxima transformação que se processa na estrutura da atividade lúdica relaciona-se com o desempenho de um papel; este aspecto pode ser identificado em jogos que representam uma cadeia de ações retiradas da vida real as quais são organizadas pelo papel desempenhado. As alterações que decorrem desta transformação na atividade lúdica são bastante significativas neste trabalho.

O desempenho de um papel pela criança reestrutura radicalmente as ações com os objetos. Estas se tornam cada vez mais variadas e encadeadas, seguindo cada vez mais a ordem lógica tomada da realidade. Por outro lado, observam-se também as influências que a presença de determinados objetos 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 às ações realizadas (com eles ou com outros objetos com os quais a criança atua). Os brinquedos constituem um cenário a partir do qual as ações adquirem um sentido e que ao mesmo tempo facilitam o processo de assumir um determinado papel. A importância deste “cenário” é maior para as crianças menores, uma vez que as crianças mais velhas conseguem sustentar seu papel de maneira relativamente independente dos objetos, em função basicamente da linguagem, como veremos posteriormente.

Gradualmente, os papéis desempenhados assumem lugar central na estrutura do jogo e se modificam, passando de mais generalizados para mais tipificados. Progressivamente, as relações entre os papéis assumidos por diversas crianças começam a se estruturar e a se integrar cada vez mais e de uma forma mais prolongada, perdendo, assim, o seu caráter de instabilidade e ocasionalidade, o que cria as condições para o aparecimento das temáticas que, agora, orientarão o jogo.

A situação imaginária (temática) dará ao jogo nuances referentes à coordenação e negociação de papéis e também favorece que os acordos em relação aos papéis a serem desempenhados sejam feitos anteriormente à realização do jogo; aspecto, portanto, diretamente ligado ao planejamento da atividade lúdica e de extrema importância do ponto de vista do desenvolvimento.

Podemos, portanto, concluir que o percurso da criança ao se apropriar da atividade lúdica segue a sequência ações/papéis/temáticas. Contudo, como já apontamos anteriormente, isto não significa que o desenvolvimento ocorra de forma linear, ou seja, que as estruturas mais simples sejam substituídas pelas mais complexas e que, a partir deste momento, aquelas deixem de existir.

Outro aspecto significativo nas discussões referentes ao papel da atividade lúdica refere-se às regras. Como já apontamos anteriormente, Vygotsky será o primeiro autor a salientar, através de suas correspondências com Elkonin, que as regras e o imaginário são elementos-chave tanto no jogo de papéis quanto no jogo de regras. Neste sentido, estaremos nos reportando a algumas de suas citações para compreender mais claramente os propósitos de suas colocações a respeito destes aspectos.

No livro *“A Formação Social da Mente”* (1988), o autor nos diz que *“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 brincar das crianças”* (p. 109). O aspecto que decorre desta afirmação, e que nos interessa particularmente neste trabalho, diz respeito à identificação de regras e ao imaginário como categorias fundamentais que participam tanto dos jogos de papéis quanto dos jogos de regras, e de que, no caso dos jogos de papéis, as regras têm a função de normatizar as ações, alterando-se e complexificando-se até permitirem, no caso dos jogos de regras, que o comportamento seja regulado por regras altamente condicionais e distanciadas de vivências diretas da criança. Assim, pode-se perceber que, no jogo de papéis, a realidade, longe de ser uma dimensão

esquecida e relegada a segundo plano, estabelece as parâmetros a partir dos quais as ações no “faz-de-conta” acontecem.

Desta forma, todos os aspectos estruturais do jogo são incorporados pelas crianças (no jogo) a partir das possibilidades de verossimilhança entre a realidade e sua representação; a realidade é, portanto, sua referência para “brincar”. Em síntese, e retomando Vygotsky, *“não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”* (p.108).

O papel da linguagem no desenvolvimento do jogo

O aspecto central para a compreensão das relações entre o imaginário e o real na atividade lúdica, e mais especificamente sobre como, no jogo, a criança transgride a esfera do real, é a linguagem. Na perspectiva sócio-histórica, este aspecto é fundamental para a compreensão do processo através do qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito histórico-cultural. Neste sentido, a categoria que permite entender o processo de apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos superiores, é a mediação. Nesta perspectiva teórica, a mediação, ou a atividade mediada, ocupa o lugar de conceito básico, a partir do qual se alicerçam todos seus postulados.

Na ontogênese, o processo de transformação do indivíduo, enquanto ser biológico, em sujeito histórico-cultural, ocorre em função do mesmo estar imerso num mundo cultural e que, a partir das relações que estabelece com os outros, reorganiza seu

psiquismo, passando a ter um funcionamento psicológico tipicamente humano. Este processo de internalização do mundo cultural pelo sujeito se dá fundamentalmente através da mediação. A linguagem, enquanto instância mediadora, difere dos outros instrumentos mediadores em função de suas características peculiares, possibilitando uma forma particular de mediação: a semiótica. A linguagem assume, portanto, nesta perspectiva teórica, um lugar de destaque.

A linguagem tem uma natureza dual: por um lado, o seu domínio permite ao sujeito dar significado e transformar a realidade, agir sobre o outro; a linguagem afeta, também, a atividade do próprio indivíduo, na medida em que regula suas funções psíquicas, transformando-as em funções psicológicas mediadas e, portanto, superiores. Por outro lado, *“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.”* (Rocha, 1994, p. 16).

As referências à linguagem, neste trabalho, estarão voltadas para a compreensão sobre o papel da palavra no desenvolvimento da atividade lúdica, no sentido apontado por Vygotsky de que, por trás do significado da palavra nas diferentes etapas do desenvolvimento, encontram-se diferentes processos psíquicos.

Nesta perspectiva, Rocha, (1994), aponta que *“as alterações identificáveis nas formas das 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”* (p. 60).

A linguagem do outro é fundamental na emergência da capacidade lúdica na medida que atribui significados ou intenções lúdicas às ações da criança. O papel do outro no desenvolvimento da atividade lúdica se faz presente também, mais tarde, na forma de proposições ou atribuições de papéis determinados às crianças, contribuindo, dessa forma, para o aparecimento da capacidade da criança em assumir papéis, o que provocará alterações significativas na estrutura do jogo.

Quanto às 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, determinando 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”* (Rocha, 1994, p. 60).

A linguagem é responsável também por mudanças significativas na capacidade da criança em assumir um papel no jogo. Elkonin, ao analisar os experimentos realizados sobre as premissas do jogo de papéis, aponta que em todas estas investigações *“o caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos para uma ação lúdica generalizada e, desta, a uma ação lúdica protagonizada (desempenho de um papel): comer com a colher; alimentar com a colher; alimentar com a colher a boneca; alimentar a boneca como mamãe; esta seria, em forma esquemática, o caminho em direção ao jogo de papéis* (p.178). Pode-se perceber que estas ações envolvem a linguagem tanto em relação à nomeação da boneca quanto ao falar como se fosse “a mamãe”. A criança, neste caso, aprende a nomear-se como um adulto que realiza as ações que ela desempenha no jogo; esta nomeação se dá, inicialmente, num sentido genérico (“Eu sou a mamãe”) e mais tarde, numa etapa posterior do desenvolvimento, num sentido específico (“Eu sou a mamãe tal”) . A criança começa, portanto, a assumir papéis. Em continuidade a esse processo, o nomear-se também se antecipará à execução das ações e a criança passará, então, a enfocar o papel em primeiro plano e, posteriormente, com base nele, definirá as ações que executará. Assim, pode-se observar o papel da linguagem em relação ao processo de articulação entre as ações e o desempenho de papéis no jogo protagonizado.

Elkonin destaca também o papel do adulto neste processo, sendo que em cada passo dos enumerados anteriormente, ele atua de uma forma especial; assim, segundo ele, *“ 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).

Com a introdução da linguagem (agora, antecipando as ações) a criança passa a ser capaz de operar com elementos ausentes, sem nenhum suporte material, ou seja, passa a existir a possibilidade da realização de alguns segmentos do jogo sem a presença de objetos e ações-pivô; com a ampliação da atuação no campo de significados, a criança supera cada vez mais os limites colocados pela realidade concreta. Assim, com a participação da linguagem, modificações podem ser identificadas em relação à estrutura do jogo: novos personagens podem ser introduzidos no jogo sem a necessidade da participação de um elemento concreto; eles podem ser evocados pela palavra. Em relação aos objetos, podem existir dois tipos de situação: elementos concretos usados como substitutos de elementos reais, com a introdução de modificações a nível do significado e a nomeação de um objeto sem a necessidade da existência de qualquer elemento concreto (real ou substituto). Neste último caso, a nomeação de um objeto (ausente) provoca uma reestruturação das ações, que se constituem agora enquanto gestos simbólicos, os quais passam a ser realizados tendo como suporte o objeto imaginado e significado pela palavra; assim, o significado interfere na estrutura das ações, que devem se reorganizar em função (somente) da nomeação do objeto.

Quanto às ações, podem-se identificar transformações pela introdução da palavra, na medida em que, quando passam a ser indicadas por esta, em algumas situações, elas não precisam ser representadas.

Assim, no desenvolvimento da atividade lúdica, observam-se gradualmente as transformações na relação entre o objeto, a palavra e a ação. De início, a palavra acompanha os gestos. Ao deslocar-se para o início do processo, antecipando o

novo significado, ela passa a orientar as ações possíveis e necessárias com os objetos. Por fim, a palavra pode, por si só, sustentar a criação imaginária (ou pelo menos parte dela), tornando -se possível prescindir dos apoios concretos. Observamos assim modos diferenciados de participação da palavra em suas relações com os objetos e ações (gestos). Estes níveis representam um aumento de sofisticação na estrutura do jogo simbólico, embora modos anteriores continuem sendo possíveis e se integrem aos novos.

Ao proceder uma análise sobre como os teóricos da vertente histórico-cultural abordam os movimentos de adesão e descolamento do real na atividade lúdica, Rocha, (1997), aponta que *“a possibilidade de transformação do real, pela construção imaginária, é mais fortemente apontada por Vygotsky (1987) em seu trabalho ‘La imaginación y el arte en la infancia’. Em contrapartida, nos capítulos em que aborda o brincar, no livro ‘Formação social da mente’ (Vygotsky, 1988), bem como nos trabalhos desenvolvidos por Leontiev e Elkonin, prevalecem análises que enfatizam como, no faz-de-conta, a criança se aproxima cada vez mais da realidade, com base no aumento da exigência de verossimilhança”*; e continua: *“desse modo, nos esforços de investigação inspirados nesses teóricos, notamos 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 de independência em relação a esse mesmo real. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade da criança de operar com base em uma independência cada vez maior em relação à realidade, de produzir algo diferente e, de alguma forma, não se submeter totalmente ao que já está dado acaba sendo apenas insinuado no corpo teórico, mas não explorado de forma mais completa nas análises e na busca de compreensão do faz-de-conta”* (p.83).

Um dos caminhos para a superação dessa tendência, segundo ela, “*está no destaque da linguagem como participante fundamental dos dois movimentos constitutivos do faz-de-conta: adesão e distanciamento do real*” (p.84). Neste sentido a autora irá reafirmar a necessidade da realização de estudos e pesquisas sobre a participação da palavra, no que se refere às modificações que se processam nas relações entre objetos e ações que decorrem de sua inserção na atividade lúdica.

Neste trabalho procurou-se, através da análise de episódios, evidenciar as transformações que ocorrem na atividade lúdica a partir da participação diferenciada da palavra antecedendo o desenrolar da atividade, o que, do ponto de vista teórico, permitiria aos participantes compartilharem significados ao redor dos quais se organizam as ações desempenhadas. Isto significa um avanço em termos do desenvolvimento no sentido das possibilidades da criança atuar na esfera do imaginário na atividade lúdica, e consequentemente, emancipar-se da realidade.

CAPÍTULO III

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CAMPO

A INSTITUIÇÃO E O GRUPO DE CRIANÇAS

A coleta de dados foi realizada na Instituição de Educação Infantil (IEI) do Jardim São Miguel, onde são atendidas crianças de 3 meses a 6 anos e 11 meses. Trata-se de uma creche pública, vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Piracicaba; a capacidade total de atendimento da mesma é de 140 crianças divididas em grupos etários. A razão adulto-criança (número de crianças por adulto) para cada um desses grupos é definida pela Secretaria, através de sua equipe de técnicos e baseia-se em estudos sobre desenvolvimento infantil em espaços coletivos.

A creche possui 02 pavimentos, sendo que na parte de cima estão : o hall de entrada, a sala da direção e da agente de saúde , 06 salas, 02 sanitários (um para as crianças e o outro para os adultos) e a sala dos funcionários. Neste pavimento são atendidas as crianças de 2 a 6 anos e 11 meses. No pavimento inferior funciona os serviços de apoio (cozinha,lavanderia,almoxarifado), além do refeitório , das 02 salas destinadas ao atendimento do berçário (crianças de 3 meses a 2 anos), 02 banheiros para uso das crianças , 01 para adultos e do playground.

A Instituição contava na época com um grupo de 23 funcionários, sendo 10 monitores, 02 professoras de pré-escola, 01 Diretora, 01 agente escolar de saúde e 09 funcionários ligados aos serviços de apoio.

O grupo de sujeitos da pesquisa era denominado Maternal II, onde eram atendidas 15 crianças, entre 3 a 4 anos, as quais ficavam com 01 monitora durante toda a rotina diária.

Em função da própria dinâmica da creche (por exemplo, faltas eventuais de monitoras), eventualmente outras crianças participavam das atividades, em períodos determinados da rotina. As atividades destas, porém, não foram consideradas para efeito de análise dos dados.

O espaço físico do Maternal II era uma sala de 30 metros quadrados dividida em “áreas de trabalho”²: o espaço para a realização da “**roda da conversa**” (atividade realizada no início e no final da rotina diária), a casa, o canto das atividades repousantes e o das atividades pedagógicas e a área de blocos. O espaço onde era realizada a “**roda da conversa**” (vide rotina) era denominado também pelas crianças como “**garagem**” e era onde se localizavam os banquinhos de madeira de um lado e, de outro, os “carros” (velotrol, bicicleta, carros de passeio e de corrida); as crianças transitavam com os mesmos neste espaço, uma vez que, em relação à sala, era o local menos estruturado; a “**casa**” consistia numa área delimitada por estantes de caixotes e de madeira onde se dispunham objetos (painéis, tampas, liquidificador, garrafa térmica,...

² Este termo é utilizado para denominar/delimitar os diferentes ambientes que compõe a sala de atividades; cada uma destas áreas comportava brinquedos e outros materiais que davam suporte a diferentes tipos de ações/brincadeiras por parte das crianças.

todos em tamanho original) e brinquedos relacionados ao trabalho doméstico; esta área comportava também uma caixote de madeira onde eram guardados os acessórios, as fantasias e roupas de adultos que eram utilizadas pelas crianças durante as brincadeiras; no início de nosso trabalho esta área estava coberta por uma tenda feita com retalhos de tecidos. A **área de blocos** era organizada basicamente por duas estantes de aço encostadas na parede onde se localizavam os carrinhos, personagens de desenhos animados, sucatas (potes e embalagens plásticos, pedaços de madeira, sementes diversas, ...); a **área das atividades pedagógicas** era onde se localizavam 04 mesas com 04 cadeiras cada uma, onde as crianças desenvolviam atividades organizadas e dirigidas pela monitora (pintura, desenho, colagem,...); a **área de atividades repousantes** era delimitada por uma estante de aço onde se localizavam os livros de histórias e por uma armário de madeira (“estante azul”) e ficava no canto oposto à entrada da sala; neste local existiam também colchonetes e almofadas dispostos no chão e encostados na parede entre as duas estantes. A “**estante azul**” era o local onde a monitora guardava seus materiais e aqueles que não estavam disponíveis às crianças durante todo tempo (cola, tesoura, papéis diversos, botões,...). A sala foi organizada desta forma pela antiga monitora das crianças e poderia ser considerada como diferente das outras, em função da quantidade e variedade dos materiais, sendo este um dos aspectos que foi levado em consideração na escolha da sala, não só pela existência dos mesmos, mas em função da preocupação da mesma em propiciar experiências significativas para as crianças durante as brincadeiras. A maior parte dos brinquedos ali existentes foi trazida e organizada por ela; em função disso é que esta sala se diferenciava das demais.

A **rotina diária** do Maternal II era a seguinte:

das 7:00 às 8:30 horas: **entrada e café da manhã;**

das 8:30 às 11:00 horas: **atividades específicas;**

das 11:00 às 11:45 horas: **almoço e higiene;**

das 12:00 às 14:00 horas: **sono;**

das 14:00 às 16:00 horas: **atividades específicas;**

14:00 e 16:00 horas, respectivamente, **café da tarde e sopa ;**

a partir das 16:00 horas: **saída** das crianças.

Todas estas **atividades**, ligadas mais diretamente **ao cuidado** (higiene, alimentação e sono) eram comuns a todas as crianças e realizadas, praticamente, nos mesmos horários e ambientes (refeitório, sala de sono).

Por outro lado, havia **as atividades específicas** para cada turma, que tanto poderiam ser realizadas na área interna (sala de atividades) como na área externa (parque, rua, área de lazer- localizada próxima à creche, passeios diversos). As atividades realizadas pelo Maternal II, na área interna, se concentraram, basicamente, em **dois períodos**: das **8:30 - 10:30 horas** e das **14:30 - 16:00 horas**. Foram nestes intervalos de tempo que se realizou o trabalho de videogravações. Estes horários foram utilizados alternadamente em função de alterações tanto da rotina da creche quanto da pesquisadora. Durante estes momentos as crianças permaneciam na sala e tinham a liberdade para brincar da forma e com os materiais que quisessem.

O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

As Videograções

No período inicial de coleta de dados ocorreu a saída da monitora que estava com as crianças há aproximadamente um ano e meio e que foi com quem se mantiveram os primeiros contatos para discutir a possibilidade de realização do trabalho. Com sua saída, houve mudanças tanto em relação à organização do espaço físico quanto em relação às atividades da rotina diária, observando-se uma maior preocupação em disciplinar as crianças e com a execução de atividades pedagógicas diretivas; o brincar, nas áreas de trabalho, que anteriormente era o eixo central da rotina, passou a ter menos tempo nas atividades semanais. Em função disso, algumas alterações fizeram-se necessárias no processo de coleta de dados, como exposto a seguir.

O recurso principal utilizado para a coleta de dados foi a gravação em videotape de atividades lúdicas. Porém, antes de iniciarem-se as gravações, foram realizadas sessões de observações de atividades na sala com o objetivo de estabelecer contato com as crianças e com a monitora e também conhecer a rotina do grupo com o qual o trabalho seria realizado.

O momento inicial foi marcado por mudança em relação ao adulto que ficaria com a turma a partir da saída da monitora que estava com as crianças há um ano e meio e com quem se estabeleceram as primeiras conversas sobre o trabalho. A partir da saída da antiga monitora, outras duas ficaram com as crianças até o momento da definição de quem ficaria com elas, o que ocorreu em meados de Setembro. Durante este

processo mantiveram-se contatos informais com as duas monitoras e, paralelamente, conversou-se com a responsável pela creche a qual informou sobre o processo de substituição e também sobre a necessidade da existência de um período de adaptação da nova monitora em relação às crianças, assim como do grupo em relação a ela. Aproveitou-se este período para coletar informações sobre a instituição e sobre as crianças do Maternal II, as quais foram relatadas no início deste capítulo.

A partir da definição da monitora e tendo respeitado um período de aproximadamente 15 dias para as devidas adaptações, conversou-se com a mesma sobre o objetivo de nosso trabalho e sobre a possibilidade das gravações. Inicialmente foi proposto que participassem das mesmas tanto o adulto quanto todas as crianças, sendo que foi desta forma que se iniciaram as observações iniciais e as primeiras gravações.

Durante o período inicial de observação, nenhum registro foi feito para que assim se pudesse interagir de maneira mais espontânea com as crianças e com o adulto, facilitando a inserção da pesquisadora no grupo.

A partir destas observações e do contato com a monitora, puderam-se definir os melhores períodos da rotina para as gravações assim como, ainda que de forma abrangente, as situações que seriam priorizadas no registro em vídeo. Quanto aos períodos de gravações decidiu-se pelos dois horários citados anteriormente. Quanto às situações a serem observadas principalmente no que se referia à participação da monitora nas atividades, pode-se perceber uma preocupação da mesma com a disciplina das crianças e também o predomínio de atividades diretivas; o brincar, a partir dos interesses e motivações das crianças, estava sendo pouco considerado na rotina

diária. Em função desses dados e, considerando o objetivo de nosso trabalho, definiu-se que as gravações focalizariam apenas as crianças - as interações que ocorressem entre elas durante as brincadeiras.

As vídeogravações foram realizadas durante um período de 04 meses, totalizando 12 sessões de gravação, com duração média de 40 minutos cada uma. Planejou-se inicialmente a realização de sessões semanais, porém, em função de alterações da rotina da creche as mesmas tornaram-se mais ou menos espaçadas.

Nas duas primeiras sessões de gravação registrou-se a rotina estabelecida pela monitora o que incluía a presença de todas as crianças presentes naquele dia. Após o trabalho de observação das fitas e considerando os aspectos relacionados à participação do adulto, já relatados anteriormente, decidiu-se proceder as gravações limitando o número de crianças que participariam em cada sessão, assim como da não presença da monitora na sala. O motivo principal que levou a delimitar o número de crianças presentes em cada sessão refere-se à dificuldade encontrada na captação do som, aspecto que será relatado posteriormente. A partir do momento em que se decidiu por essas alterações, procurou-se a diretora da Instituição para discutir a possibilidade da divisão do grupo durante os períodos de gravação; ela, após avaliar a possibilidade de ocupação de outros espaços da creche durante esses períodos, autorizou a proceder a divisão; posteriormente, conversou-se com a monitora sobre as dificuldades sendo que a mesma concordou com a divisão. Desta forma, durante as gravações, apenas uma parte do grupo permanecia na sala de atividades do Maternal II junto com a pesquisadora; as outras crianças ficavam com a monitora em outro local. As escolhas das crianças que ficavam com a pesquisadora foi aleatória e acontecia em forma de revezamento, isto é, a

cada sessão de gravação escolheu-se uma média de 06 crianças dentre meninos e meninas; em três sessões trabalhou-se apenas com as meninas para conseguir captar mais nitidamente suas falas, visto que quando os meninos estavam presente isto se tornava mais difícil em função do tipo de brincadeira que desenvolviam, principalmente quando envolvia os carros maiores.

Durante as sessões, a gravação era contínua. Isto significa que foram registradas seqüências de atividades lúdicas onde se evidenciasse a dimensão simbólica seja em ações e/ou palavras. Procurou-se registrá-las desde o momento inicial (ou pelo menos quando a pesquisadora a identificasse) até o seu término, o que ocorria em função de vários aspectos: interferência de outra criança, mudança de tema na brincadeira, mudança de área de trabalho, saída das crianças em função da hora do almoço e/ou do lanche, chegada dos pais. A prioridade foi dada tanto para as interações entre crianças quanto para a interação da criança com objetos (reais e/ou substitutos); mas como estas ocorriam a todo e qualquer momento, teve-se que proceder continuamente a uma seleção. Esta seleção foi realizada sem critérios pré-definidos, ou seja, a escolha desta ou daquela situação, desde que a atividade se enquadrasse dentro do critério mais amplo de jogo simbólico, foi feita aleatoriamente. Foi, portanto, a partir da dinâmica estabelecida pelas crianças durante as gravações que emergiram as situações sobre as quais se focalizou a câmera.

Algumas dificuldades foram encontradas no trabalho de gravação. As mais difíceis de serem solucionadas foram aquelas decorrentes dos limites do próprio equipamento utilizado. Utilizou-se uma câmera portátil que é dotada de um microfone não direcional; em virtude do número de crianças e da constante movimentação das

mesmas, não foi possível utilizar microfone acoplado. Com isso, ocorreu a captação de muitos sons simultâneos, os quais acabaram, muitas vezes, sobrepondo-se ao som da situação que estava em foco da câmera. Além disso, nem sempre foi possível focalizar simultaneamente todos os participantes envolvidos numa determinada brincadeira, em função dos limites do foco da câmera. Procurou-se, na medida do possível, diminuir estes problemas tanto pelo manejo do próprio equipamento com maior aproximação (zoom) da situação focalizada, quanto reduzindo o número de crianças em cada sessão, o que, porém, não impediu que o registro de algumas situações tenha sido marcado por eles quanto também pela inviabilidade de transcrições de outras.

Outra dificuldade encontrada referiu-se à redução da amplitude do olhar que ocorre no momento em que se passa a utilizar a câmera. Ao focalizar uma situação, perde-se o que está ocorrendo ao redor. Por outro lado, ganha-se em profundidade, à medida em que podem-se registrar detalhes muitas vezes não percebidos no momento em que ocorreram, quanto também pela impossibilidade, através da utilização do zoom da câmera, de destacar alguns aspectos das situações que no momento da gravação suscitou interesse. Quanto às opções que o pesquisador tem que fazer ao dirigir o foco da câmera, pode-se perceber que, só com a experiência é que certas dificuldades puderam ser superadas e assim as escolhas foram feitas com menor vacilação.

Durante o trabalho de gravação procurou-se interferir o menos possível nas interações entre as crianças; apenas o fazendo quando por solicitação delas, o que raramente ocorreu.

O Processo de Transcrição dos Episódios a serem Analisados

O trabalho de transcrição das videogravações restringiu-se aos eventos que foram recortados na configuração dos episódios. Durante este trabalho, a preocupação central foi garantir, a partir de descrições detalhadas de ações/gestos e falas das crianças, uma articulação entre os aspectos verbais e não verbais das atividades lúdicas, que constituíram os episódios para análise. Procurou-se garantir com isso que o processo de descrição dos episódios revelasse, na medida do possível, toda a dinâmica interativa das brincadeiras.

Em razão dessas brincadeiras, muitas vezes, envolverem várias crianças simultaneamente, tornou-se necessária a descrição das várias ações/falas que ocorreram, procurando garantir sua sincronicidade. Em função disto, um mesmo episódio necessitou ser visto várias vezes até que se evidenciasse a aproximação necessária entre a descrição do mesmo e a complexa dinâmica estabelecida durante as brincadeiras.

Para facilitar a leitura e compreensão dos episódios, utilizaram-se nomes (fictícios) para as crianças.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

Como foi possível observar nos aspectos teóricos apresentados no Capítulo II, a teoria histórico-cultural aponta para o fato de que o jogo de faz-de-conta, estruturado pelo real e pelo imaginário, permite à criança conhecer e apropriar-se de sua realidade, integrar-se a ela, ao mesmo tempo em que pode, através do jogo, projetar e construir novas realidades. Aponta, ainda, para o fato de se compreender que essas possibilidades não se efetivam de forma espontânea e automática; ao contrário, originam-se e dependem das condições concretas em que os sujeitos estão inseridos.

Com base nisso, acredita-se que o material empírico a ser apresentado pode permitir a discussão de algumas questões significativas, que possibilitem refletir sobre a forma como se aborda o faz-de-conta, sobretudo em contextos institucionais, e sobre o lugar que, a partir dessas reflexões, essa atividade pode ocupar no processo de desenvolvimento (humanização) dos sujeitos. Em anexo apresenta-se a transcrição dos episódios gravados.

Do ponto de vista teórico, como já apontado no Capítulo II, tanto no que se refere ao uso de objetos quanto ao desempenho de ações, o que ocorre ao longo do desenvolvimento é uma emancipação, por parte da criança, do uso de significados sociais associados aos objetos. As ações realizadas com os objetos (reais ou substitutos) tendem a se emancipar do campo perceptivo, sobretudo a partir da participação diferenciada da

palavra; a criança aprenderá a agir com um objeto não somente pelo significado socialmente definido para ele, em decorrência do rompimento do vínculo significado-objeto mas de forma independente de seu significado original (socialmente definido), tornando-se assim cada vez mais competente para construir novas realidades na esfera lúdica.

A seguir, a partir da análise dos episódios, procurar-se-á identificar aspectos referentes a esta emancipação, por parte das crianças que foram sujeitos deste estudo.

Gabriel está agachado no chão, na entrada da área da casa, com uma panela e uma tampa de alumínio de tamanho real. Com a tampa virada para baixo no chão pega a panela com a mão direita e um pedaço de madeira com a outra mão. vira a panela e passa a madeira no interior da mesma, como se estivesse retirando o seu conteúdo (“comida”), despejando-o cuidadosamente sobre a tampa: coloca a madeira (“talher”) no chão e ao mesmo tempo, com a outra mão despeja o “resto da comida”. balançando a panela para o conteúdo acabar de cair. Em seguida, pegando a tampa com as duas mãos faz um movimento de girá-la e de jogar lentamente o conteúdo para cima, como se estivesse soltando o conteúdo do fundo do recipiente. A seguir, começa a despejar, com a ajuda da madeira (“talher”), o conteúdo da tampa sobre a panela ; vira totalmente a tampa sobre a panela, batendo nesta, como que para retirar todo o conteúdo: coloca a tampa e a madeira de lado, segura a panela com mão direita “despejando” o seu conteúdo em outro recipiente (imaginário). Em seguida, despeja mais um pouco de conteúdo numa máquina de costura de plástico que estava próxima balançando a panela e, a seguir, faz o movimento contrário, de despejar o conteúdo da máquina na panela, batendo na mesma para que o “conteúdo” caia. Em seguida, chega Renê que joga uma garrafa térmica sobre Gabriel, que interrompe a brincadeira (episódio 01, grifo nosso).

Neste episódio, observa-se Gabriel brincando com utensílios de cozinha. Pode-se identificar o aparecimento de ações e objetos substitutivos: um pedaço de madeira como “colher” e a máquina de costura como um objeto que contém “algo que pode ser despejado”. Quanto às ações, observa-se que é a partir delas que os objetos são transformados: a ação de virar a máquina de costura sobre a panela e de balançá-la para o “conteúdo cair” e a ação de passar o pedaço de madeira (“colher”) no interior da

panela como que para retirar o seu conteúdo; as ações, de “colocar / despejar alimentos” são executadas diversas vezes e de diferentes formas. Os objetos com os quais Gabriel atua e os gestos são os suportes materiais para os deslocamentos de significados, necessários para que ele consiga brincar. Por outro lado, apesar da presença de outras crianças na área da casa, onde a brincadeira ocorre, não se observa o envolvimento das mesmas na brincadeira de Gabriel: não aparecem papéis, assim como não se observa coordenação de ações das crianças que brincam naquele espaço da sala de atividades.

Estes aspectos podem ser observados também inicialmente no episódio a seguir:

Letícia está sentada no chão na entrada da área da casa. Tem em sua frente um motor e um copo (sem a hélice, somente a parte plástica) de liquidificador de tamanho real, e mais alguns objetos de plástico: 02 jarrinhas de plástico, um pote e alguns objetos pequenos (que serão utilizados, na brincadeira, como o 'conteúdo' a ser colocado nos outros objetos).

*Enquanto segura as 02 jarrinhas (que estão encaixadas uma dentro da outra) com a mão direita, leva, com a outra mão o copo do liquidificador até a sua base encaixando-o; em seguida, desencaixa as jarrinhas retirando com sua mão esquerda o 'conteúdo' de uma delas jogando o no liquidificador; depois despeja o restante do 'conteúdo' que estava dentro da jarrinha; observa a primeira, coloca-a no chão e a seguir pega a segunda e a leva até o copo despejando também seu 'conteúdo' (neste caso fictício); olha em direção às outras crianças que estão brincando em outro espaço; em seguida, volta a jarrinha ao chão encaixando novamente uma em cima da outra; com a mão direita, pega um objeto pequeno do chão, o coloca na jarrinha de cima, leva-a até o copo e despeja o 'conteúdo' (ela continua atenta às outras crianças); volta a jarrinha em cima da outra e depois com as duas mãos segura o pote que estava no chão e o leva até a boca do copo do liquidificador 'despejando o seu conteúdo', balançando-o (lentamente) quatro vezes, deixando-o a seguir no chão; ela olha, então, para as outras crianças e diz: “**Viu filha! Tá fazendo chocolate**”; volta seu olhar para os objetos que estavam no chão, colocando cada uma das mãos na boca de um objeto, batendo (lentamente) e por várias vezes as palmas das mãos neles; uma criança (que não estava no vídeo) responde: “**Se você tá fazendo chocolate mãe, eu já vô indo**”; Letícia olha em direção à criança e diz: “**Eu tô, filha**”, ao mesmo tempo em que enfia as duas mãos nos objetos. A criança (Natália) diz para outra criança (Jéssica - que também não estava aparecendo no vídeo): “**Então tome, que eu vô come bolo de chocolate**”. A outra criança (Jéssica) diz: “**É meu! Eu que vou fazer di di chocolate**”; Letícia responde: “**Eu que tô fazendo**”; em seguida, Natália chega até onde estava Letícia e pergunta: “**Porque você está fazendo bolo de chocolate**”; Letícia: “**Porque eu quero filha!**”; Natália: “**Eu não gosto de bolo de chocolate**”; Letícia: “**É bolo de manana!**”; Natália: “**Mas eu não gosto de bolo de banana**”; Letícia: “**Tá uma dilícia!**”; Natália: “**Eu gosto di bolo di, di di, di di, di, di, di**”; Letícia: “**De mamão, não tem!**” (episódio 02, grifo nosso).*

Neste episódio, observa-se, como no anterior, ações e objetos (líquidificador e outros objetos; ações de encher/esvaziar) sendo utilizados como suportes materiais para os deslocamentos de significados; há, contudo, a participação de elementos novos, no caso, os papéis (mãe e filha) e a temática (fazer bolo) que alteram, pelo menos durante a sua ocorrência, a estrutura da brincadeira; a definição de papéis e temática, proposta por Leticia, permite que o jogo se reorganize: os papéis, agora, organizam as ações das duas crianças, que devem se complementar, coordenadamente; esta coordenação está, contudo, longe de ser estável, a partir do momento em que há discordância (implícita) entre o papel de mãe (que tenta decidir do que será o “sabor do bolo”) e o papel de filha (que, a princípio, deveria aceitá-lo); há, portanto, a partir do desempenho de papéis, uma reestruturação da brincadeira, propiciada, sobretudo, pela participação da linguagem que implicou num esforço por parte dos envolvidos em coordenar suas ações e papéis para que a brincadeira se desenvolvesse. Neste caso, esta coordenação ocorreu durante um pequeno período de tempo (aproximadamente 1 minuto) em relação ao episódio como um todo (que durou aproximadamente 8 minutos).

Observa-se, portanto, que a participação diferenciada da palavra, antepondo-se ao desenrolar da atividade, permite aos participantes compartilharem significados ao redor dos quais se organizam as ações desempenhadas. A capacidade de romper os significados habituais e atribuir outros, novos, a ações e objetos, exigindo a concretude material de elementos presentes no campo perceptual e a representação através de gestos, alterna-se com a possibilidade da participação de elementos ausentes, como no caso do “bolo”, que compõe o jogo, pela palavra, sem nenhum suporte concreto para ele.

Abaixo apresenta-se outro episódio que ilustra este aspecto:

*Natália, Jéssica e Larissa estão na área da casa. Natália veste um maiô por cima da roupa, em seguida diz: “Eu vou na piscina” pegando um kimono na caixa de fantasias; depois se dirige para o canto da roda da conversa; Larissa e Jéssica a acompanham; chegando lá Natália estende o kimono (“toalha”) no chão deitando sobre ele. Larissa deita ao seu lado; as duas se deitam de bruço com os cotovelos apoiados no chão e com a cabeça levantada como se estivessem “tomando sol”; Jéssica fica sentada num banquinho próxima às duas. Natália diz para a monitora: “A gente está na piscina, depois a gente vai nadá”; Larissa diz: “O carro vai passá por cima de nós dois,né”, se dirigindo ao carrinho de Renê e Gabriel que estão brincando perto delas; Natália responde: “Não tem problema o carro passá,né?”. Neste momento os dois passam com o carrinho (um empurrando o outro). **Gabriel fala: “tchauzinho”**; as duas riem e Natália olhando para sua esquerda diz: “Ele caiu. Renê”. Os dois passam novamente com o carrinho no sentido contrário a cena anterior; Natália segue com os olhos o movimento do carro em seguida diz para Larissa: “**Ô filhinha, o ônibus tá chegando não vai dá tempo da gente ir na piscina, né!**”; Larissa responde: “é”. Natália diz: “Não vai dá tempo porque o ônibus vai chegá; ah, vamos levantá”, as duas se levantam; Larissa fica em pé e Natália fica sentada segurando o kimono (“toalha”); Natália diz “Vamos nadá”; **Jéssica olha para Larissa e diz: “de roupa não pode”**; Natália puxa a “toalha” e diz para Larissa: “Vamos nadar”; **Jéssica diz: “Não, com isso não pode!”** referindo-se à “toalha” usada pelas duas que estão “nadando na piscina”(movimentos de rolar no chão); **Jéssica completa: “Com o pano (“toalha”) não pode, com o pano tem que tomar sol”**; Natália e Larissa continuam “nadando”(emitindo movimentos de rolar; de se arrastar, com movimentos alternados das pernas, como se estivessem nadando); as duas também brincam segurando, cada uma, uma ponta do kimono; depois de algum tempo Natália, levantado-se com o kimono, diz: “Agora eu vou tomar o sol”; Larissa, acompanhando-a, diz: “É mesmo”; **Jéssica completa: “Ali na frente”**; Natália indo para o centro da sala, em pé, diz: “Aqui tem sol”. (episódio 03, grifo nosso).*

A participação diferenciada da palavra, antecipando o desenvolvimento da atividade foi observada nesta brincadeira de “ir à piscina” (temática). Natália encontra um maiô na área da casa e o veste; em seguida, pega um kimono e transforma-o, através da palavra, numa “toalha”; acompanhada por Larissa e Jéssica, elas dirigem-se à “piscina”. Observa-se aqui que os objetos que dão suporte à brincadeira são o maiô e a “toalha”; as ações realizadas por Natália e Larissa e que caracterizam o já anteriormente definido “ir à piscina” são o “tomar sol” (as meninas estão deitadas de bruço, apoiadas nos cotovelos) e “nadar” (movimentos de rastejar-se no chão imitando os movimentos de nadar). Posteriormente “entram em cena” os dois meninos (Renê e Gabriel) que brincam de velotrol próximo a elas; Gabriel está no velotrol e Renê o empurra. Os movimentos de “ir e vir” dos meninos e a fala “tchauzinho” de Gabriel, acabam sendo

incorporados por elas na brincadeira de “ir à piscina” aspecto observado, sobretudo, através da fala de Natália para Larissa de que “Ô filhinha, o ônibus tá chegando não vai dá tempo da gente ir nadá, né!”. Assim, através da linguagem, novos elementos (ônibus, rua,...) são acrescentados à brincadeira. Outro aspecto que chama atenção nesta brincadeira é a participação de Jéssica. Durante todo o desenrolar da atividade ela mantém-se próxima às duas meninas sem evidenciar uma participação direta na mesma. Contudo, no momento em que Natália diz que “vai nadar” e pega a “toalha” para “ir à piscina”. Jéssica manifesta-se dizendo: “De roupa não pode!”, (...), “Não, com isso não pode” ,(...), “Com o pano não pode, com o pano tem que tomar sol”, referindo-se possivelmente a idéia (baseada na realidade- significado social) de que não se usa roupa e toalha para nadar. Interessante observar que, até o momento em que a fala ocorreu, a participação de Jéssica na brincadeira não havia sido evidenciada. Neste sentido, podemos apontar para o fato de que, mesmo não se manifestando diretamente em relação à atividade, Jéssica “participava” da brincadeira ; o que, possivelmente, garante a possibilidade desta “participação” são as referências concretas (significados sociais) que as crianças possuem por compartilharem de uma mesma cultura.

A seguir pode-se observar como este aspecto está presente em outro episódio:

Letícia e Adriano estão na área livre próxima à porta. Letícia está sentada na carroceria de um caminhão de madeira medindo aproximadamente 80 x 40 cm. Adriano está agachado à sua frente. Adriano começa a empurrá-la com os joelhos, que estão abertos, tendo a cabine do caminhão entre as pernas; Adriano está de frente para Letícia e o caminhão e os empurra para trás. A área da garagem está congestionada, visto que outras crianças brincam com outros carros. Adriano se levanta, dá a volta, pega a corda que estava amarrada na frente do caminhão e começa a puxá-lo; Letícia se mantém em cima da carroceria com um lenço preto amarrado na cabeça e um objeto (suporte da cuia de chimarrão) no braço esquerdo como se fosse uma pulseira. A corda amarrada no caminhão tem aproximadamente 1,20m; Adriano segura em sua extremidade; num dado momento começa a dobrar a corda encurtando-a. Letícia muda sua posição em cima da carroceria ficando de joelho; coloca as mãos sobre a cabine, segurando-se. Adriano vem até o caminhão, se agacha, ficando na

altura de Letícia, aproxima seu rosto do dela, sorri; Letícia muda sua posição novamente sentando-se na carroceria: o caminhão está agora próximo à estante azul (da monitora); Adriano puxa o caminhão até à estante azul, sendo que a cabine se encosta na mesma; ele puxa a cabine pela lateral e nesse momento solta a corda que escorrega para o lado direito do caminhão: Adriano passa com o corpo por cima da cabine e pega a ponta da corda mantendo-a em sua mão direita. Letícia, em cima da carroceria, segura um pedaço de bexiga esticando-a várias vezes, retira a "pulseira" colocando-a na carroceria. Neste momento aproxima-se João; Adriano faz o gesto de empurrá-lo com as mãos, afastando-o; ele sai, Adriano o acompanha com o olhar; em seguida volta a mexer com a corda que estava sobre o caminhão; começa a balançá-la no ar até que toca em Letícia, interrompendo, então, seus movimentos mantendo a corda em sua mão esquerda. Adriano pega então a "pulseira" que estava na carroceria; Letícia, imediatamente a retira de sua mão colocando-a em seu braço esquerdo; Adriano passa, então, a sua mão direita no rosto (entre a orelha esquerda e o pescoço) de Letícia por duas vezes seguidas como se estivesse lhe fazendo um carinho; na primeira vez ele passa a mão e retira rapidamente dizendo: "Uau!"; na segunda vez ele passa novamente a mão desta vez mais vagarosamente que da primeira; Letícia faz o movimento de esticar por duas vezes as extremidades da bexiga como se fosse estilingá-la próximo às mãos de Adriano que na segunda vez diz: "Au!"; Letícia sorri. Adriano debruça-se sobre a cabine no caminhão pegando um pedaço de bexiga da mão de Letícia: ao se levantar pega outro pedaço que estava na carroceria; Letícia tira de sua mão um dos pedaços dando-lhe um pedaço menor dizendo: "Põe na boca, põe na boca". Adriano coloca-o na boca e em seguida o retira jogando-o fora com a mão esquerda. Com o outro pedaço que permaneceu em sua mão Adriano estica-o na perna esquerda de Letícia. Neste momento, Letícia com o outro pedaço de bexiga faz o movimento de girá-lo por várias vezes com as duas mãos ao mesmo tempo, tendo as mãos próximas ao seu peito. Adriano, que continua sentado no chão apoiado sobre a cabine do caminhão, olha em direção à área do estacionamento: em seguida estica o pedaço de bexiga com as duas mãos soltando uma das extremidades dizendo: "Au"; novamente estica o pedaço de bexiga no joelho de Letícia que reage dizendo: "Au!"; os dois continuam com este jogo se alternando no movimento de esticar a bexiga e dizer 'uau'.

O próximo momento do jogo se estabelece com a chegada de um carro de plástico que chega da direção da área de estacionamento que fica na frente do local onde estão Letícia e Adriano (próximos ainda da estante azul): Adriano devolve o carro empurrando-o para a mesma direção que havia chegado Letícia tente pegá-lo em movimento, mas não consegue; o carro volta e ela toca-o com a mão esquerda; Adriano empurra-o novamente; o carro retorna e desta vez ela segura-o com a mão esquerda, afastado de Adriano; Adriano se dirige ao carro pegando e trazendo-o próximo aos dois; Letícia pega-o e o coloca com a mão esquerda da cabine, empinando-o. Letícia está agora sentada na carroceria com as pernas abertas para dar encaixe ao carro. Ela retorna, então, a esticar o pedaço de bexiga; depois passa o pedaço por várias partes do carro que está à sua frente. Adriano olha em direção a movimentação da sala. Por duas vezes, Juninho se aproxima dos dois, ele se encontra em cima de um carro; Adriano e Letícia o afasta empurrando seu carro; na segunda vez, Adriano o acompanha empurrando seu carro até a área do estacionamento. Letícia colocou quase todo o carro na carroceria e está agora sentada sobre ele; permanece ali por alguns minutos depois sai e vai pegar um outro carro que estava mais no meio da sala; de joelhos e próxima do caminhão, ela coloca-o em cima da cabine transversalmente; depois de algum tempo retira-o e se dirige para outra área da casa levando-o. (episódio 04, grifo nosso).

Neste episódio observa-se que durante um longo período (de aproximadamente 9 minutos) os dois mantêm-se na brincadeira: Letícia permanece

sentada sobre a “carroceria” do caminhão, sendo que em alguns momentos Adriano a puxa ou a empurra. O que chama a atenção é a quase ausência total da fala por parte das crianças e que, apesar disto, a brincadeira prolonga-se por um período de tempo significativo. Inicialmente, pode-se apontar para a existência de algo que cria a possibilidade da participação conjunta das duas crianças, ou seja, o “caminhão”, na medida em que aponta para a possibilidade de haver a participação (a nível das ações e papéis) daquele que “empurra/puxa” e daquele que é “empurrado/ puxado”. Porém, não são essas as ações que predominam durante todo o tempo em que a atividade desenvolve-se, o que permite levantar a hipótese de que, além do objeto e das ações realizadas com ele, outros elementos (a nível do imaginário) estejam presentes nessa atividade, o que permite o desenrolar do jogo.

Assim, pode-se apontar para o fato de que na brincadeira de faz -de- conta existem elementos que não são (ou não estão) necessariamente evidenciados através de ações concretas, mas que, ainda assim, permitem a constituição de “enredos” carregados de significados partilhados. Pode-se levantar, neste sentido, a existência da “terceira pessoa” apontada por Bakhtin, 1995:

“Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem, que se exprime por meio do discurso interior? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?”. Ao se questionar, ele irá apontar para a existência da “terceira pessoa”. Segundo ele, a “orientação para

uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência de forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso” (p. 146, grifo nosso).

O aprofundamento destas e outras questões referentes ao discurso interno fogem do objetivo deste trabalho; contudo, as situações identificadas naqueles episódios apontam para a necessidade da compreensão dos mecanismos subjacentes à atividade lúdica que não são diretamente explicitados pela linguagem, mas que, com certeza, constituem as situações do faz-de-conta (a nível do imaginário). Estas questões podem constituir-se como objetos de estudo de extrema importância para a compreensão da constituição social do brincar.

Ao discutir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1988) aponta para o fato de que na brincadeira, *“a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade”* (p.117). No episódio apresentado a seguir, analisam-se, especialmente, aspectos referentes ao desenvolvimento do comportamento voluntário na criança, a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Marquinho, Renê e Gabriel estão brincando com carros na área da garagem. Renê está andando num velotrol, Gabriel está andando num carro de corrida e Marquinho está num carro de passeio. Os três andam em círculo, um atrás do outro. Num determinado momento Renê pega uma garrafa plástica de refrigerante que havia caído da estante que divide a área da casa com a área dos jogos. Renê começa, então, a bater com a garrafa no carro e nas costas de Marquinho que estava próximo a ele; em seguida, sucessivamente, Marquinho e Gabriel, pegam outras garrafas transformando-as em “armas para bater” (episódio 05, grifo nosso).

Durante a brincadeira (que durou aproximadamente 15 minutos) há alternância entre bater com a garrafa nos colegas, bater a garrafa no chão e nos carros; quando a sequência de ações envolve o bater no colega, observa-se que as mesmas sofrem transformações de diferentes formas, a depender do efeito que causou no colega; este aspecto pôde ser observado, por exemplo, quando, num dos momentos que Marquinho (que é o que mais sofre as ações de “bater” por parte dos colegas) “perde sua arma” (a garrafa havia caído no chão) ele, imediatamente, diz: “Pára, pára !”. Renê, que havia levantado a garrafa para dirigir-se a ele, muda o sentido de sua ação, dirigindo-a a Gabriel, até o momento em que Marquinho recupera sua “arma”. Outra alteração observada refere-se à frequência e à força com que as batidas são realizadas, ou seja, quando uma batida sai com mais força e há o protesto do colega, observa-se claramente um controle da ação seguinte que é executada com menos força, assim como, quando as batidas são sucessivas, elas são seguidas por um momento de pausa, como se estivessem dando um tempo para recomeçar.

Dois momentos dessa brincadeira de bater no colega chamam a atenção no sentido de evidenciar o processo de auto-controle por parte das crianças diante dos protestos dos colegas: num determinado momento, Gabriel acerta Marquinho (possivelmente numa parte mais sensível) que acaba evidenciando um indício de choro; imediatamente Gabriel e Renê interrompem a brincadeira; Gabriel ao mesmo tempo que olha em direção à pesquisadora, pede desculpa à Marquinho; logo em seguida, eles retomam a brincadeira. Outro exemplo, neste sentido, evidencia-se quando Gabriel acerta uma parte do corpo de Renê que imediatamente protesta e diz: “Só vale na cabeça!”. Durante todo o tempo, a pesquisadora interrompeu a brincadeira apenas uma vez para explicar que só podia bater com o corpo da garrafa por ser mais “mole” e que o

fundo era mais duro e por isso causava dor. Renê pareceu compreender este aspecto, pois, num determinado momento, após ter batido em Gabriel, dirige-se à pesquisadora e diz: “Eu bati aqui!”. Apesar de estar mostrando justamente o fundo da garrafa, evidencia ter compreendido a orientação, tendo apenas se equivocado no momento de apontar a parte da garrafa.

Estes aspectos evidenciam que, na brincadeira, a criança esforça-se para superar os limites de seu desenvolvimento real e, neste caso específico, observa-se, como no jogo, as crianças lidam, a todo momento, com a questão dos limites que são colocados, sobretudo, pelas regras existentes, mesmo quando estas não são explícitas. O jogo, favorece, assim, a constituição de instâncias de desenvolvimento proximal, tanto pela existência das regras quanto, pela necessidade da criança aprender a separar objeto e significado.

Apontou-se, anteriormente, que em alguns momentos da brincadeira de “bater no colega” havia algumas pausas; foi justamente nesses momentos, que surgiram as brincadeiras “ritmadas”, onde os sons das batidas no chão ou nos carros embalavam as crianças, que as repetiam sucessiva e simultaneamente.

Essa brincadeira mostrou-se significativamente interessante por evidenciar esforço e competência, por parte das crianças, em regular seus comportamentos em função dos limites (protestos) colocados pelos colegas. Apesar da temática girar em torno de “bater no outro”, o que chama a atenção, muito mais que as batidas, foram os aspectos referentes aos desafios colocados por esta situação de interação que envolve diretamente o sensível limite entre si próprio e o colega. Num momento em que tanto se

discute a influência de brinquedos e da mídia na determinação ou não do comportamento “agressivo” das crianças, acredita-se ser oportuno refletir sobre o real significado de alguns comportamentos das crianças em situações como a exposta anteriormente, assim como o papel do adulto (suas interpretações e intervenções) em relação às mesmas.

Durante o período de filmagens pôde-se perceber que Gabriel e Renê formam uma diáde que muito frequentemente interage no grupo. A seguir apresentam-se dois episódios onde se observa a participação dos dois:

Gabriel e Renê estão em cima dos carros (velotrol e um carro de corrida); Gabriel segura um rádio transmissor; em seguida diz para Renê: “Pegou fogo lá em casa, bombeiro venha logo”. Renê: “O dragão, o dragão”; Gabriel (segurando o rádio próximo à orelha): “O dragão tacou fogo na nossa casa, uri, uri,uri” (imitando o som do carro de bombeiros), começa a pedalar o carro se dirigindo às meninas que brincam em outro espaço da sala e diz: “O dragão pegou fogo aqui?”; Vanessa: “An?”; Gabriel “O dragão tacou fogo aqui, no teto; vamos sair rápido daqui” (batendo a palma da mão na cabeça da Natália, que está de costas para ele). Gabriel sai correndo em direção a outro espaço da sala; Renê faz o gesto de pegar uma mangueira e atirar água em direção à casa(que fica num canto à sua frente) fazendo o som de “Tchii” (espirrando água); Gabriel faz o gesto de tirar a mangueira da mão de Renê e diz para ele: “Não! Eu tenho uma bem grande”, fazendo o mesmo gesto de apontar a mangueira para a casa como se estivesse espirrando água. Em seguida se dirige à casa ficando à sua entrada; volta até onde está Renê e diz: “Eu não coloquei a roupa de dragão (retirando a “mangueira” da mão de Renê), venha aqui (fazendo os gestos de vestir a calça, o capacete)” ; em seguida se dirige à casa, mas volta rapidamente até Renê que faz o gesto de colocar as botas; Gabriel “veste, as botas”, dizendo: “A bota, a bota”; os dois “ vestem as botas” e depois se dirigem à casa, dizendo: “vamos lá dentro apagar o fogo”; os dois fazem o gesto de encher a boca como se estivesse apagando o fogo e Renê emite o som “fuu” (episódio 07, grifo nosso).

Renê e Gabriel estão na área de descanso onde tem-se dois colchonetes estendidos e duas almofadas no chão. Renê está deitado de bruços e Gabriel está sentado sobre suas costas, como se estivesse montando um cavalo; ele segura em sua mão direita a ponta de uma corda de aproximadamente 1m de comprimento. Renê fica de quatro o que faz com que Gabriel fique sentado sobre suas costas, agora com uma certa distância do chão; por duas vezes Renê dá o ‘pinote’ sendo que Gabriel o acompanha com seu corpo e ao mesmo tempo tentando bater com a corda (‘arreio’) na lateral direita do corpo de Renê (‘cavalo’) o que, porém, acaba sendo dificultado em função do comprimento da mesma (comprimento maior do que o necessário para executar essas ações); em seguida, Renê levanta o corpo jogando suas costas para trás e os braços para cima, movimentos que são acompanhados por Gabriel que se ‘joga’ para trás e em pé, afastando-se temporariamente do corpo de Renê, momento que acaba sendo utilizado para arrumar a corda que, em função dos movimentos, acabou se enroscando em seu pé esquerdo; Renê permanece ajoelhado e olhando para Gabriel (com a cabeça virada para trás e para a esquerda) enquanto aguarda-o terminar de arrumar a corda

Em seguida, Gabriel ajoelha-se próximo e na lateral esquerda de Renê, largando a corda no chão; ele coloca, então, o seu corpo sobre a bacia de Renê, o braço esquerdo sobre suas costas e o braço e mão esquerda ficam próximo às nádegas dele; Gabriel balança seu corpo duas vezes sobre o de Renê, que reage a esses movimentos levantando sua perna direita para trás o que faz com que o ‘cavaleiro’ (Gabriel) seja arremessado para trás; ao ser arremessado Gabriel diz: “Ahá”, caindo sentado no colchonete onde permanece por alguns segundos segurando em Renê; em seguida retomam os movimentos: agora, Renê está de bruço e Gabriel tenta laçá-lo com seu braço e sua perna

esquerda e com o seu corpo sobre o dele; esses movimentos são interrompidos rapidamente quando Gabriel olha para a câmera apontando-a , chamando a atenção de Renê e dizendo: “Ah! ueureureure” (como que se quisesse indicar algo em relação a presença da pesquisadora que se encontrava próxima a eles); Renê ri e se joga de bruços sobre as almofadas: Gabriel estende sua mão direita, pega a ponta da corda movimentando-a em direção ao traseiro de Renê, movimentos que são dificultados, mais uma vez, em função do comprimento da mesma: Renê vira-se de lado, olha em direção à câmera, aponta-a com a mão esquerda emitindo sons semelhantes aos emitidos anteriormente por Gabriel: “pepepepá”. Gabriel lhe diz “Vamos, vamos...”: agora é Gabriel que se deita de bruços sobre as almofadas com o corpo esticado; Renê fica em pé batendo-o por nove vezes em Gabriel que permanece estático: Renê diz algo para Gabriel que ,então, levanta a cabeça e em seguida se ajoelha de costas para Renê; este se aproxima de Gabriel passando a corda por suas coxas puxando-as para trás: esta ação é seguida por movimentos de Gabriel que primeiro empurra Renê com sua perna esquerda depois levanta o corpo (mantendo a cabeça e os pés no chão) fazendo movimentos seguidos de levantar e abaixar o corpo como se quisesse se livrar da corda , por último dá um ‘pinote’ levantando de tal forma seu corpo que a corda se solta sendo que Renê continua segurando-a e dizendo: “Péra aí, pérai” enquanto começa a diminuir o tamanho da corda juntando ponta com ponta; Gabriel o aguarda primeiro ajoelhado e depois empinando o bumbum para cima o que provoca risos em Renê que continua a executar as ações anteriores: depois de ter diminuído a corda e tendo Gabriel à sua frente na posição já apresentada, Renê bate com a corda em seu bumbum: Gabriel se joga para o lado o lado direito do vídeo e olha em direção à câmera dizendo algo: os dois riem e Gabriel diz,apontando para a pesquisadora: “Ela está dando jóia para nós”. Renê ri e se joga sobre as almofadas, segurando a corda dobrada: Gabriel se ajoelha, Renê se levanta, senta nas costas de Gabriel (que está ajoelhado) , dá uma ‘chicotada’ no traseiro de Gabriel, levanta o laço fazendo movimentos giratórios no ar como se fosse lançá-lo; em seguida, dá outra chicotada; Gabriel, então, levanta o corpo e os dois caem para trás. Os garotos permanecem por mais algum tempo brincando com este tema cavalo-cavaleiro (episódio 06, grifo nosso).

No primeiro episódio desta sequência observa-se a predominância da linguagem orientando a atividade lúdica que se inicia a partir da fala de Gabriel: “Pegou fogo lá em casa, bombeiro venha logo”. A partir da definição da temática (“pegou fogo na casa”) tem-se a formação de todo o enredo: a definição de papéis (bombeiros), a tentativa de incorporação das meninas (que brincavam com as esponjas) na brincadeira, dos objetos reais (rádio amador, carrinhos) e imaginários (capacetes, mangueiras de diferentes tamanhos - “Eu tenho uma maior” [Gabriel], das botas), das ações (colocar o saco plástico na cabeça como se fosse uma máscara), dos gestos (vestir o capacete, calçar as botas, encher a boca com ar para “apagar o fogo” ou para “livrar-se da fumaça”) e dos sons: do carro do bombeiro: “uri, uri, uri” e da água que saía da mangueira e apagaria o fogo: “Tchii”. Este episódio (assim como outras situações similares observadas) revela uma riqueza de detalhes em relação ao real, mas, além disso, revela sintonia entre os personagens e que, na realidade, pode estar evidenciando

aspectos da interação entre René e Gabriel; este aspecto, parece apontar para o fato de que a construção coletiva da atividade lúdica fornece a base para a construção do próprio grupo infantil com seus papéis, suas regras e seus temas, não se caracterizando, portanto, como uma atividade que ocorre desvinculada de outras esferas da vida da criança. Ao brincar, a criança revela suas preferências, suas afinidades, seus desejos e estes aspectos demandam a existência do outro que complementa, que partilha as ações e os papéis no jogo.

No segundo episódio, observa-se a predominância da linguagem gestual. As ações (o girar o “arreio” no ar, os pinotes, os movimentos de montaria) e a coordenação entre elas apontam para a existência de papéis que se complementam (cavalo/cavaleiro), e evidenciam a temática (brincar de montaria).

Em relação, ainda a estes episódios, acredita-se ser significativo relevar dois aspectos. O primeiro, relaciona-se à não linearidade do desenvolvimento do jogo, como já apontado no Capítulo II; podem-se perceber diferentes situações lúdicas sendo desenvolvidas pela mesma criança, no caso, por exemplo, de Gabriel: ele brinca sozinho, em duplas, em trios, em grupos; quanto à linguagem, observam-se tanto situações onde a mesma antecipa as ações e o uso dos objetos (palavra-objeto-ação), quanto situações que esta equação se inverte (ação-objeto-palavra); observam-se, assim, modos diferenciados de participação da palavra em suas relações com os objetos e ações (gestos). Estes níveis representam um aumento de sofisticação na estrutura do jogo simbólico, embora modos anteriores continuem sendo possíveis e se integrem aos novos.

O segundo aspecto refere-se à participação da pesquisadora durante o período de contato com as crianças, no sentido de apontar para as representações que vão sendo constituídas tanto em relação à sua presença quanto em relação à utilização da câmera.

A interação das crianças tanto com a pesquisadora quanto com a câmera foi, desde o início, tranqüila, uma vez que as crianças demonstraram estar a vontade com ambas. Ao longo do tempo, observaram-se aspectos interessantes, no sentido de apontar para as significações que foram sendo constituídas em relação a elas. A pesquisadora foi solicitada (verbalmente ou não) mais freqüentemente em situações que poderiam ser caracterizadas por “conflitos” ou desentendimentos entre participantes do jogo, seja em função da disputa por um objeto, seja por uma “entrada mais dura do colega” que causou algum dano ou para “pedir o consentimento” para que a brincadeira prosseguisse (talvez porque em outras situações as mesmas foram impedidas por outros adultos). Em algumas situações a “tia” era solicitada para contar algo sobre “lá em casa” ou sobre os planos da próxima brincadeira.

Quanto à câmera, duas situações evidenciaram a constituição de significados por parte das crianças: numa situação (não transcrita) uma criança, que segurava uma máquina fotográfica nas mãos, pára em frente à pesquisadora e começa a imitá-la; a segunda situação (apresentada a seguir) evidencia a incorporação da mesma numa brincadeira de “mamãe/filhinha”, onde a “mãe” diz à “filha” que olhava em direção à câmera: “Dá jóia assim filha”, referindo-se ao gesto de dizer OK.

Os episódios a seguir procuram ilustrar a interação das crianças com a pesquisadora e com a câmera no sentido apontado anteriormente:

Natália e Leticia estão na área da casa. Natália brinca com um liquidificador que está sobre uma das estantes; Leticia está sentada na caixa de fantasias comendo pão e olhando em direção à Natália. Natália olha em direção à pesquisadora e diz: “Oh tia!”; Pesq. “Oi!”; Natália: “ Eu tô fazendo pão”; Pesq. “Pão!”; Natália: “Pão com massa!”. A seguir chega Jéssica que diz à Natália: “De verdade, Natália?”; Natália: “De mintirinha”. Natália permanece por mais algum tempo manuseando o liquidificador (episódio 08, grifo nosso).

Num dos momentos de uma brincadeira entre Natália, Jéssica e Leticia, Natália, num ato sincronizado entre fala, gesto e olhar, enfatiza para sua “filha” (Jéssica) que esta deverá tomar seu café depois que tomar banho: “Filha, depois que você tomá banho você vai tomá seu café, tá na hora já”, apoiando o braço esquerdo sobre a mesa, indo e vindo com a mão (em forma de pinça) e olhando seriamente para Jéssica. A seguir Jéssica olha para a pesquisadora fazendo um ar de “xis” para a câmera; a pesquisadora faz um gesto de positivo (indicando que podia continuar), que Natália entende como sinal de “jóia” e diz para Jéssica (que continua olhando para a câmera): “Dá jóia assim filha”, fazendo o gesto de positivo. Jéssica faz, então, o gesto de “jóia” para a pesquisadora e continua a olhá-la por mais algum tempo (episódio 10, grifo nosso)

Natália e Jéssica estão na área da casa escolhendo alguns objetos e colocando-os numa sacola de plástico transparente; Natália segura a sacola com a mão direita enquanto se abaixa e pega com a outra mão uma caixa de plástico (de transportar leite) e entrega-a a Jéssica dizendo: “..... na caixa ... da mamãe”; as duas meninas saem, então, se dirigindo para a área onde estão localizados os banquinhos de madeira (encostados na parede próxima a entrada da sala); as duas sentam-se nos banquinhos e Jéssica coloca a caixa no chão procurando por seus pés dentro da mesma; Natália puxa-a para perto dela, afastando Jéssica com seu braço esquerdo; ajeita a caixa próxima aos seus pés levanta a sacola como se fosse colocá-la dentro da caixa; neste momento, chega João (que estava sobre um carro tipo de corrida) e toma a caixa de Natália que olhando para a pesquisadora protesta (chorosa): “Aai! Eu pegueei mais primeiro, eu peguei mai primeiro” (João aqui, deixa de puxar a caixa mantendo apenas as suas mãos nela olha, então, em direção à pesquisadora; Natália continua (inicialmente gritando e depois diminuindo o tom da voz): (gritando) Oh tia! Tiiá, (diminuindo) o João Victor está pegando a caixa que nós pegamo”; João que já havia soltado a caixa pega-a novamente dizendo (gritando): “É, é”; sendo seguido por Jéssica que argumenta: “Você está andando de carro, não pode andar com dois; não, não pode pegá”; João: “Não você não vai por, ...” (apontando para o saco plástico que estava na mão direita de Natália) Jéssica diz para João fazendo gesto (indicativo de não) com a mão: “Não, nós não vamos quebrar”; Natália que neste momento segura também a caixa (com a mão esquerda), coloca-a sobre suas pernas e diz para João: “Mas ... nós vamos colocar brinquedo aqui dentro”; João, gritando, diz olhando para ela: “Não vai nada”; Natália com voz ‘calma’: “Lógico que vai. Né tia?” (olhando para a pesquisadora); João: “Não!”, olhando em seguida para a pesquisadora. Natália e Jéssica se levantam vindo em direção à câmera, Natália se levanta dizendo: “Tiiá! Oh tiiá o João Victor...”; Jéssica, tentando pegar a caixa da mão de Natália diz: “Deixa que eu levo”; Natália não solta a caixa, mas Jéssica segura com as duas mãos um dos lados da caixa. As duas dirigem-se, então, para o centro da sala onde colocam a caixa no chão; João permaneceu próximo aos banquinhos, olhando as duas se retirarem. Em seguida, já no centro da sala, João se aproxima com seu carro; Natália, coloca os brinquedos da sacola na caixa e depois senta-se dentro da mesma (como se estivesse numa

banheira): João, ainda em cima do carro, brinca com uma corujinha, voltando a interagir(sem conflitos) com elas (episódio 12, grifo nosso).

A análise dos episódios procurou evidenciar a importância do lúdico no desenvolvimento de certas competências da criança. A seguir, com a intenção de finalizar esta parte do trabalho apontam-se alguns processos psicológicos que se desenvolvem com a atividade lúdica no sentido de implicar numa maior sofisticação deste funcionamento.

Como pôde-se observar, quando a criança age com os objetos no faz-de-conta, ela aprende a superar sua dimensão concreta e seu uso específico, socialmente definido. Ao utilizar os objetos substitutos e desenvolver ações substitutas, ela ultrapassa os limites colocados pelo seu campo perceptual, pelos atributos concretos e imediatos dos objetos e por suas possibilidades reais de ação. Estas eram características de fases anteriores do desenvolvimento, onde o vínculo significado-objeto não havia sido rompido; a criança dependia, assim, da existência concreta dos objetos para brincar. Ao se processar este rompimento, a criança passa, cada vez mais, a poder agir de forma a superar as possibilidades oferecidas pelo campo perceptual e agir na esfera do campo de significados.

A atividade lúdica favorece, assim, a emergência e o desenvolvimento de vários processos psicológicos que são interdependentes, tais como: a inserção na dimensão simbólica, em função, sobretudo, da transformação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança; desta forma, esta atividade capacita-a para a aquisição de novas formas de representação do mundo, favorece também o desenvolvimento do comportamento voluntário, lançando as bases para o surgimento do

jogo de regras e da atividade instrucional, que caracterizarão as fases posteriores do seu desenvolvimento.

O papel desempenhado pela palavra nesse processo é fundamental; como já apontado anteriormente, a palavra possibilita o conhecimento cada vez maior sobre o mundo, favorecendo análises mais refinadas e exigentes da realidade; por outro lado, ela permite que a atividade lúdica sustente-se mesmo na ausência de gestos, objetos e da própria fala; este aspecto, relaciona-se à possibilidade da criança executar o movimento de descolamento desta mesma realidade, superando, assim, os limites colocados pelo seu desenvolvimento real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 80 observou-se gradualmente penetrar no ideário pedagógico brasileiro o discurso da necessidade da escola (e acrescentariamos, da pré-escola) formar “cidadãos críticos, reflexivos, participativos”. Esse discurso reflete todo um movimento de revisão da forma tradicional de conceber educação dentro da equação básica : o professor ensina, o aluno aprende; refletia sobretudo, o fracasso de um ensino tecnicista voltado à formação de uma mão de obra (des)qualificada solicitada pelo mercado de trabalho a partir do movimento desenvolvimentista desencadeado na década de 60. Ancorado, basicamente, na perspectiva construtivista, os professores, de uma certa forma “forçados” pelos sistemas públicos de ensino, viram-se progressivamente defendendo a idéia da necessidade de formar alunos dentro daqueles padrões. A idéia, tão propagada, de que “o aluno constrói o seu próprio conhecimento” passou, cada vez mais a fazer parte dos discursos da escola. Acredita-se, porém, que da forma como essas idéias chegaram até a escola, ou seja, via discurso dos órgãos oficiais de ensino, muitos professores sequer questionaram-se sobre o porquê, a partir de um certo momento, “temos que formar cidadãos críticos,...”; consequentemente poucos são os que, com consciência do que isto significa, saberiam dimensionar quais as implicações deste novo ideário na práxis pedagógica e sobre as transformações, em termos das relações entre a educação e a sociedade, que decorrem desse posicionamento político-pedagógico: formar cidadãos críticos - porquê e para que? O que significa ser crítico do ponto de vista sócio-político? O que significa ser crítico do ponto de vista cognitivo e

lingüístico? Que domínios fazem-se necessários para que o aluno possa colocar-se no mundo de uma forma mais crítica? O que muda para o indivíduo o fato de ser crítico? Estas são questões que possivelmente poucos tiveram a oportunidade de refletir dentro dos espaços educacionais de que participam, visto que, na maioria das vezes, estes discursos chegam à escola com inúmeros vieses teórico-metodológicos, acenando, muitas vezes, para soluções mágicas dos problemas educacionais sem, contudo, dimensioná-los sobre suas reais possibilidades de contribuição para a solução dos mesmos.

Por outro lado, apesar dos discursos irem numa direção, as práticas educacionais, na maioria das vezes, apontam para o sentido contrário. Em um estudo sobre o trabalho pedagógico (mediações da professora) em pré-escola, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de fazer de conta, de imaginar, Rocha (1997) mostra que as mediações da professora efetivam-se num sentido contrário ao da criação e da transformação; segundo ela, *“nas condições educacionais analisadas, o discurso imaginário do faz-de-conta, e mesmo o discurso sobre o faz-de-conta, é censurado, embora de forma nem sempre explícita e talvez não intencional”* (p.81).

Como formar cidadãos criativos, críticos, participativos, se desde muito cedo as instituições sociais em geral, e a escola em particular, apresentam, com muito pouca flexibilidade, o que é certo e o que é errado? Se desde muito cedo somos incentivados a enxergar o mundo apenas pela ótica da objetividade? Se desde muito cedo se aprende de que forma e de que côr deve ser o telhado da casa, a copa da árvore, o sol e as nuvens? Se desde muito cedo se aprende que o “final da estória” não pode ser

mudado? Se o que se “faz de conta” é algo que não existe, então não precisa ser levado a sério!

Neste momento, e a partir do que já foi apresentado, é necessário retomar alguns aspectos sobre o imaginário e, especificamente, sobre o imaginário na atividade lúdica.

Como já apresentado anteriormente, Vygotsky (1987) em seu ensaio *“La imaginación y el arte en la infancia”* aborda o brincar como uma atividade dependente de um impulso específico, denominado criativo, sendo este impulso o que permite ao sujeito reordenar os elementos retirados da realidade e organizá-los em novas combinações. O imaginário seria, então, a capacidade humana que permite, no jogo, assim como em outras atividades humanas, como nas artes, a liberdade em relação ao real. É nesta possibilidade que reside o caráter revolucionário do jogo, na medida que permite ao sujeito não se subordinar às condições concretas e reais que lhes são apresentadas; é o que permite a superação dos limites com os quais se defronta. No livro *“A formação Social da mente”* (1988) ele afirma que o brinquedo emancipa pois, ao aprender a brincar, a criança toma posse de uma atividade que permite a transgressão do real, porém, sustenta-se nela. Afirma também que *“sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”* (Vygotsky, 1988, p.118).

Ainda citando Vygotsky (1988) *“a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e*

está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge da ação” (p. 106). A partir daí pode-se reafirmar que o imaginário desenvolve-se através da ação, não sendo, portanto, condição prévia para a criança brincar; ao contrário, ele é consequência das ações lúdicas, desenvolvendo-se através da possibilidade da criança operar cada vez mais no campo de significados.

A partir dessas colocações, pode-se (re)dimensionar a importância da atividade lúdica para os sujeitos em seu percurso de desenvolvimento e humanização. Ao favorecer, desde o início, a capacidade da criança lidar com o significado, ao mesmo tempo que decorre dessa capacidade, o brincar relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da capacidade de criar e de imaginar outras realidades permitindo à criança ir além dos limites habituais e cotidianos. Assim, citando Rocha (1997) *“se por um lado, o processo de evolução do brinquedo envolve memória, registro e reprodução de algo já observado, por outro lado, também envolve a sofisticação da capacidade imaginativa. As alterações da atividade lúdica referem-se, portanto, não só a progressiva incorporação de elementos em sua estrutura, que a aproximam do real, como também ao desenvolvimento do imaginário”* (p.71).

Nesta perspectiva, Vygotsky (1988) diz que *“o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”* (p.117).

É oportuno, neste momento, retomar os apontamentos iniciais deste trabalho em alguns aspectos. Em primeiro lugar, lembrar que os estudos de Vygotsky sobre a Psicologia da Arte, onde apresentou suas idéias sobre imaginário, datam da década de 30, assim como os experimentos e reflexões realizadas por Elkonin sobre a Psicologia do jogo numa perspectiva histórico-cultural. Portanto, parece que as preocupações com o aspecto criativo do homem é um fato que não pode ser considerado tão recente.

Hoje, contudo, observa-se surgir a cada dia “teorias” que se apresentam como revolucionárias quanto à forma de abordar as funções das esferas criativa, cognitiva e afetiva para o desenvolvimento do ser humano. Assim, têm-se hoje, por exemplo, a Teoria das Inteligências Múltiplas, a Inteligência Emocional e outras teorias afins que apresentam-se como inovadoras no sentido de compreender o funcionamento psicológico humano. Questiona-se, aqui, o que há realmente de novo e/ou contemporâneo nas mesmas.

O importante, talvez, seja o fato de se refletir sobre o porque, com que objetivo, hoje, essas preocupações (re)surgiram. Sobre isto, freqüentemente, ouvem-se na grande mídia, falas que explicitam preocupações com aspectos tais como: num mundo altamente competitivo nossas crianças precisam aprender desde cedo a ter controle emocional ou a escola ‘tal’ já adota em seu currículo a idéia de Q.E. e os professores estão sendo capacitados para desenvolver nas crianças o controle emocional em situações de crise/conflito.

Numa reportagem recente, a revista Nova Escola 7apresenta uma reportagem (de capa) com o seguinte título: *“Inteligências Múltiplas - como essa nova teoria é aplicada no ensino de Matemática por uma escola paulista”*. Abaixo apresentam-se algumas citações desta reportagem:³

Para o psicólogo Howard Gardner que elaborou a Teoria das Inteligências Múltiplas *“inteligência é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural e comunitário”* (grifo nosso).

“O propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingir objetivos de ocupação e diversão adequados ao seu espectro particular de inteligências”. *“Se todo o espectro é estimulado, a criança se desenvolve mais harmoniosamente”*. *“Isso previne as chamadas ‘obstruções da rota’ de certas inteligências”* (grifo nosso).

“A proposta é oferecer aos estudantes condições de usarem suas habilidades específicas para chegar ao pensamento matemático”. *“Diversificando as atividades para integrar as inteligências, você dá chance ao aluno de olhar várias vezes uma mesma idéia”* (grifo nosso).

A partir dessas afirmações questiona-se: que concepção de homem e de desenvolvimento estariam norteando essas afirmações? Essas concepções irão refletir diretamente na forma como o trabalho pedagógico é efetivado na prática: *“na prática, o programa implantado junto com os professores se traduz em atividades nas quais os*

³ Revista Nova Escola. Por Josiane Lopes, Abril de 1997, pp. 08-15.

conteúdos são desenvolvidos de modo a integrar as demais habilidades”. “Não se trata de um novo currículo, mas de um conjunto de estratégias de ensino” . “Agora os alunos reagem à Matemática de forma muito diferente, sem ansiedade” (grifo nosso).

A partir dessas afirmações, parece que a preocupação central é com o domínio de certas habilidades consideradas difíceis pelos alunos, mas que são consideradas como necessárias para a futura inserção dos mesmos no mercado de trabalho. As condições históricas- culturais a partir das quais essas “facilidades ou dificuldades” são geradas não são apontadas e, na prática, tudo parece se transformar em estratégias de ensino para se incentivar essa ou aquela habilidade que esteja menos desenvolvida no aluno. Reagir à Matemática de forma diferente parece restringir-se ao controle da ansiedade e não ao fato de ser possível abordá-la de forma criativa, reinventando-a.

Este mesmo enfoque é dado **ao lúdico**. Ao final da reportagem há alguns exemplos sobre como os jogos são utilizados para trabalhar a Matemática, por exemplo, na pré-escola. Quanto ao jogo de amarelinha: *“semanalmente, a turma senta-se no chão, em torno do desenho numerado. Cada aluno tem sua vez. O jogo segue o esquema tradicional e a própria turma banca o juiz. A professora vai fazendo a ‘ponte’ matemática, formulando questões como: qual é o próximo número que o jogador deve alcançar; qual foi o número que ele jogou por último; quem conseguiu ir até o número mais alto. Quando erra e cede a vez ao colega, o aluno anota em um papel, com seu nome escrito pela professora, em qual número parou”*. Percebe-se aqui o jogo de amarelinha sendo utilizado meramente como recurso (meio didático) para o desenvolvimento de tópicos instrucionais. Ao propor essa atividade parece não existir,

por parte da professora, a preocupação com o inventar, com o criar; parece que as ações das crianças têm que se submeterem apenas ao que já está definido como certo ou errado pela professora (e pela Matemática)!

A atuação desta professora parece ir de encontro ao já apresentado por Rocha (1997) onde ela diz que “ *o real apresentado para as crianças é um real estável, cujas propriedades podem ser sistematicamente agrupadas segundo padrões bem definidos; não é um real transformável, sujeito a rupturas e reorganizações imaginárias. O apelo da professora é na direção da realidade, e, por isso, as ações substitutivas, os papéis, as temáticas e os objetos simbólicos são, por suas mediações, centrados no real*” (p.79).

Novamente aqui a pergunta refere-se ao que há de novo nesta e em outras teorias apresentadas como revolucionárias.

Acredita-se que o novo só é possível a partir de novas referências teórico-metodológicos; de referenciais que apontem para a constituição histórico-cultural do homem; que rompa com a idéia de conceber o imaginário como um acessório, algo secundário em relação ao real; que conceba o faz-de-conta, que foi a preocupação central desse trabalho, como sendo estruturado pelo real e pelo imaginário, o qual permite à criança conhecer e apropriar-se da sua realidade, integrar-se a ela; mas, ao mesmo tempo, permite a ela projetar e construir novas realidades. Conceber, por fim, que essas possibilidades não se efetivam naturalmente, sem que existam condições concretas para isso.

Ao se proceder esta análise, não se pretende responsabilizar os professores, em particular, pelas práticas que efetivam. Como já apontado no início deste trabalho, subjacente a toda prática existe sempre uma concepção de homem, e neste caso específico, de criança e do lúdico. Na realidade, as concepções dos educadores *“devem ser tomadas como construções histórico-culturais, com base nas quais se podem ouvir outras vozes que participam de sua formação”* (Rocha, 1997, p. 81).

Acredita-se ser oportuno retomar uma citação de Kramer, 1993:

“...Uma educação que pretende contribuir para a construção de uma sociedade democrática, uma educação pública que tem seu compromisso firmado com a justiça social e, portanto, com a profunda transformação da sociedade brasileira, precisa ser popular e, nesse sentido, precisa abraçar carinhosamente a questão da cidadania. As crianças são cidadãs é bandeira-de-luta-transformada-em-jargão nos últimos tempos. A professora e o professor são cidadãos, digo. Homens, mulheres, trabalhadoras, trabalhadores, pais, mães, filhos e filhas, irmãs e irmãos, negros e brancos, adultos e adolescentes, as professoras e os professores são seres humanos. Humanos porque são sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Cidadãos com direito a uma vida digna, merecedores de condições que lhes permitam exercer com dignidade o seu trabalho, as professoras e os professores têm direito de acesso aos conhecimentos e de serem autores de suas vozes. Vozes nascidas da prática cotidiana, feitas de contradições e recusa, de esperança e resistência, de busca” (p.10).

Sabe-se que o sistema sócio-político desenvolve estratégias precisas para a reprodução de suas práticas e valores e que os espaços educacionais muitas vezes reproduzem essas leis que emergem de um contexto social mais amplo que é a sociedade e o seu sistema de produção. Assim parece claro que, de maneira geral, não interessa o que e de que forma a criança (e o adulto) possa ser capaz de projetar de novo nos espaços educacionais que participam; ao contrário, o que prioriza-se nestas instituições é o que o indivíduo é capaz de reproduzir em termos de práticas e valores considerados úteis para o sistema sócio-político. Assim, a escola, através de sua prática, irá priorizar o desenvolvimento de processos psicológicos específicos (memória, percepção, atenção,...) no sentido oposto ao da criação. E isto estende-se também à esfera do lúdico como já apontado anteriormente em relação ao estudo desenvolvido por Rocha, 1994.

Finalmente, devem-se inserir essas reflexões no contexto da educação infantil, ou mais especificamente, no contexto das instituições responsáveis por este tipo de atendimento, ou seja, as creches e as pré-escolas.

Como já se apontou no capítulo sobre a creche, as práticas educacionais nesta instituição são significativamente marcadas, por um lado, pelo assistencialismo e, por outro, no caso das pré-escolas, por modelos de educação compensatória. O desenvolvimento da atividade lúdica sofre, portanto, a influência dessas duas tendências, o que acaba por colocá-la numa posição periférica no contexto pedagógico. Acredita-se, porém, que o trabalho junto aos educadores que atuam com a educação infantil deva priorizar reflexões na linha de redimensionar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, sobretudo no sentido de apontar como as concepções sobre o jogo e sobre o papel que ocupa em relação ao desenvolvimento infantil, ao invés de

possibilitar o desenvolvimento de certas competências da criança acaba por cerceá-las. Releva sobretudo a importância do imaginário para a constituição do humano pela possibilidade da criança inserir-se na dimensão simbólica, o que a capacita para a aquisição de novas formas de representar e colocar-se no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOMTEMPO, E. et al. **Psicologia do Brinquedo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Nova Estela, 1986.
- BOWLBY, J. **Cuidados Maternos e Saúde Mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- CAMPOS, M.M. **Histórico de Creche**. Fundação Carlos Chagas (mimeo).
- CARVALHO, A.M.A.; BERALDO, K.E.A. **Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas**. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Novembro 1989, pp. 55-61.
- CNDM e CECF. **Criança - Compromisso Social**. "Série de Manuais sobre Creche". Brasília, 1987.

- CRUZ, M.N.da. **Palavra e Gestos no Jogo Interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995.
- ELKONIN, D.B. **Psicologia del Juego**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- FERREIRA, M.G. **Psicologia Educacional - Análise Crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B.(orgs.). **A Significação nos Espaços Educacionais - interação social e subjetivação**. São Paulo: Papirus, 1997.
- HADDAD, L. **A Creche em Busca de Identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.
- KHISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil - A Arte do Disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem - as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

NOVA ESCOLA, Revista. São Paulo, Fundação Victor Cívita, Ano XII, número 101, Abril de 1997, pp.08-17.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Jogo de Papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano.** Tese de Doutorado, IPUSP, 1988.

OLIVEIRA, Z. et al. **Creches: crianças, faz-de-conta & Cia.** Rio de Janeiro.Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z.(org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez. 1994.

PEROSA,G.B. **A Representação de creche como local de coleta de dados para pesquisadores do desenvolvimento da faixa de 0 a 6 anos.**Botucatu, Faculdade de Medicina da UNESP, 1987. (mimeo).

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança.**Rio de Janeiro:Record. 1926 (1ª edição).

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975 (1ª edição,1946).

ROCHA, M.S.P.M.L. e GÓES, M.C.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 (mimeo).

ROCHA, M.S.P.M.L.da. **A Constituição Social do Brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

ROSEMBERG, F.(org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

SPITZ, R.A. **O Primeiro Ano de Vida**. São Paulo: Martins Fonte, 1979.

VYGOTSKY, L.S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**. Madrid: Akal Editor, 1982.

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

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

ANEXOS

TRANSCRIÇÕES DOS EPISÓDIOS

1. Gabriel brincando sózinho com os utensílios da área da casa.

Gabriel está agachado no chão, na entrada da área da casa, com uma panela e uma tampa de alumínio de tamanho real. Com a tampa virada para baixo no chão pega a panela com a mão direita e um pedaço de madeira com a outra mão, vira a panela e passa a madeira no interior da mesma, como se estivesse retirando o seu conteúdo (“comida”), despejando-o cuidadosamente sobre a tampa; coloca a madeira (“talher”) no chão e ao mesmo tempo, com a outra mão despeja o “resto da comida”, balançando a panela para o conteúdo acabar de cair. Em seguida, pegando a tampa com as duas mãos faz um movimento de girá-la e de jogar lentamente o conteúdo para cima, como se estivesse soltando o conteúdo do fundo do recipiente. A seguir, começa a despejar, com a ajuda da madeira (“talher”), o conteúdo da tampa sobre a panela; vira totalmente a tampa sobre a panela, batendo nesta, como que para retirar todo o conteúdo; coloca a tampa e a madeira de lado, segura a panela com mão direita despejando o seu conteúdo em outro recipiente (imaginário). Em seguida, despeja mais um pouco de conteúdo numa máquina de costura de plástico que estava próxima balançando a panela e, a seguir, faz o movimento contrário, de despejar o conteúdo da máquina na panela, batendo na mesma para que o “conteúdo” caia. Em seguida, chega Renê que joga uma garrafa térmica sobre Gabriel, que interrompe a brincadeira. (fita 01)

2. Leticia brincando na área da casa com Natália.

Leticia está sentada no chão na entrada da área da casa. Tem em sua frente um motor e um copo (sem a hélice, somente a parte plástica) de liquidificador de tamanho real, e mais alguns objetos de plástico: 02 jarrinhas de plástico, um pote e alguns objetos pequenos (que serão utilizados, na brincadeira, como o ‘conteúdo’ a ser colocado nos outros objetos).

Enquanto segura as 02 jarrinhas (que estão encaixadas uma dentro da outra) com a mão direita, leva, com a outra mão o copo do liquidificador até a sua base encaixando-o; em seguida, desencaixa as jarrinhas retirando com sua mão esquerda o ‘conteúdo’ de uma delas jogando o no liquidificador; depois despeja o restante do ‘conteúdo’ que estava dentro da jarrinha; observa a primeira, coloca-a no chão e a seguir pega a segunda e a leva até o copo despejando também seu ‘conteúdo’ (neste caso fictício); olha em direção às outras crianças que estão brincando em outro espaço; em seguida, volta a jarrinha ao chão encaixando novamente uma em cima da outra; com a mão direita, pega um objeto pequeno do chão, o coloca na jarrinha de cima, leva-a até o copo e despeja o ‘conteúdo’ (ela continua atenta às outras crianças); volta a jarrinha em cima da outra e depois com as duas mãos segura o pote que estava no chão e o leva até a boca do copo do liquidificador ‘despejando o seu conteúdo’, balançando-o (lentamente) quatro vezes, deixando-o a seguir no chão; ela olha, então, para as outras crianças e diz: “Viu filha! Tá fazendo chocolate”; volta seu olhar para os objetos que estavam no chão, colocando cada uma das mãos na boca de um objeto, batendo (lentamente) e por várias vezes as palmas das mãos neles; uma criança (que não estava no vídeo) responde: “O

você tá fazendo chocolate mãe, eu já vô indo”; Leticia olha em direção à criança e diz: “Eu tô, filha”, ao mesmo tempo em que enfia as duas mãos nos objetos. A criança (Natália) diz para outra criança (Jéssica - que também não estava aparecendo no vídeo): “Então tome, que eu vô come bolo de chocolate”. A outra criança (Jéssica) diz: “É meu! Eu que vou fazer di di chocolate”; Leticia responde: “Eu que tô fazendo”; em seguida, Natália chega até onde estava Leticia e pergunta: “Porque você está fazendo bolo de chocolate”; Leticia: “Porque eu quero filha!”; Natália: “Eu não gosto de bolo de chocolate”; Leticia: “É bolo de manana!”; Natália: “Mas eu não gosto de bolo de banana”; Leticia: “Tá uma dilícia!”; Natália: “Eu gosto di bolo di, di di, di di, di, di, di, di, di”; Leticia: “De mamão, não tem!”. Natália vai até uma estante da área da casa falando algo em voz baixa. Depois se dirige à caixa de fantasias onde está uma boneca e começa a passar ‘baton’ (giz branco) na boca dela, dizendo: “Qué passá baton? Qué! Então...” (se dirigindo à boneca e começando a passar o giz na boca dela); Leticia diz: “Eu não quero!”; Natália responde: “Mas eu tô passando na minha irmã!”; Leticia olha então em direção ao local onde estavam Natália e a boneca e diz: “Nossa, que feio!”; Natália: “Ah mãe! Bonito né mãe!”; passa a mão sobre os lábios da boneca dizendo (baixinho): “Ah! Tá borrado”, retirando todo o ‘baton’ de sua boca. Depois de algum tempo ela sai da área da casa.

Durante todo este diálogo Leticia se manteve junto aos objetos, apresentando ações sucessivas de encher/ esvaziar os objetos e levá-los até a boca do copo do liquidificador, ‘despejando os conteúdos’; após a saída de Natália, Leticia se levanta coloca alguns objetos dentro do liquidificador, levanta-o e anda em direção a uma mesa próxima a área de repouso, onde estavam Larissa e Jéssica; logo em seguida, retorna à área da casa, coloca o liquidificador no chão e volta a desenvolver ações de encher/ esvaziar os objetos e levá-los ao liquidificador; essas ações são agora acompanhadas da ação de ligar/desligar o liquidificador - movimentos contínuos de deslizar (com o dedo indicador direito) o botão de controle de velocidade do mesmo - movimentos que são realizados lentamente. Leticia permanece nesta atividade por mais, aproximadamente, 5 minutos, sempre atenta (dirigindo olhares frequentes) às outras crianças; depois desse tempo levanta-se novamente segurando o liquidificador e se dirige à mesa, onde Larissa, Jéssica e Natália iniciavam uma atividade de colar botões; Leticia olha atentamente; volta a área da casa onde deixa o liquidificador e retorna à mesa onde começa a brincar com os botões.

3. Natália, Larissa e Jéssica - brincando “na piscina”.

Natália, Jéssica e Larissa estão na área da casa. Natália veste um maiô por cima da roupa, em seguida diz: “Eu vou na piscina” pegando um kimono na caixa de fantasias; depois se dirige para o canto da roda da conversa; Larissa e Jéssica a acompanham; chegando lá Natália estende o kimono (“toalha”) no chão deitando sobre ele, Larissa deita ao seu lado; as duas se deitam de bruço com os cotovelos apoiados no chão e com a cabeça levantada como se estivessem “tomando sol”; Jéssica fica sentada num banquinho próxima às duas. Natália diz para a monitora: “A gente está na piscina, depois a gente vai nadá”; Larissa diz: “O carro vai passá por cima de nois dois, né”, se dirigindo ao carrinho de Renê e Gabriel que estão brincando perto delas; Natália responde: “Não tem problema o carro passá, né?”. Neste momento os dois passam com o carrinho (um empurrando o outro), Gabriel fala: “tchauzinho”; as duas riem e Natália olhando para sua esquerda diz: “Ele caiu, Renê”, as duas riem. Os dois passam

novamente com o carrinho no sentido contrário a cena anterior; Natália segue com os olhos o movimento do carro em seguida diz para Larissa: “Ô filhinha, o ônibus tá chegando não vai dá tempo da gente ir na piscina, né?; Larissa responde: “é”. Natália diz: “Não vai dá tempo porque o ônibus vai chegá; ah, vamos levantá”, as duas se levantam; Larissa fica em pé e Natália fica sentada segurando o kimono (“toalha”); Natália diz “Vamos nadá”; Jéssica olha para Larissa e diz: “de roupa não pode”; Natália puxa a “toalha” e diz para Larissa: “Vamos nadar”; Jéssica diz: “Não, com isso não pode!” referindo-se à “toalha” usada pelas duas que estão “nadando na piscina”(movimentos de rolar no chão); Jéssica completa: “Com o pano (“toalha”) não pode, com o pano tem que tomar sol”; Natália e Larissa continuam “nadando”(emitindo movimentos de rolar; de se arrastar, com movimentos alternados das pernas, como se estivessem nadando); as duas também brincam segurando, cada uma, uma ponta do kimono; depois de algum tempo Natália, levantado-se com o kimono, diz: “Agora eu vou tomar o sol”; Larissa, acompanhando-a, diz: “É mesmo”; Jéssica completa: “Ali na frente”; Natália indo para o centro da sala, em pé, diz: “Aqui tem sol”. (fita 01)

4. Letícia e Adriano - brincando com o caminhão de madeira.

Letícia e Adriano estão na área livre próxima à porta. Letícia está sentada na carroceria de um caminhão de madeira medindo aproximadamente 80 x 40 cm. Adriano está agachado à sua frente. Adriano começa a empurrá-la com os joelhos, que estão abertos, tendo a cabine do caminhão entre as pernas; Adriano está de frente para Letícia e o caminhão e os empurra para trás. A área da garagem está congestionada, visto que outras crianças brincam com outros carros. Adriano se levanta, dá a volta, pega a corda que estava amarrada na frente do caminhão e começa a puxá-lo; Letícia se mantém em cima da carroceria com um lenço preto amarrado na cabeça e um objeto (suporte da cuia de chimarrão) no braço esquerdo como se fosse uma pulseira. A corda amarrada no caminhão tem aproximadamente 1,20m; Adriano segura em sua extremidade; num dado momento começa a dobrar a corda encurtando-a. Letícia muda sua posição em cima da carroceria ficando de joelho; coloca as mãos sobre a cabine, segurando-se. Adriano vem até o caminhão, se agacha, ficando na altura de Letícia, aproxima seu rosto do dela, sorri; Letícia muda sua posição novamente sentando-se na carroceria; o caminhão está agora próximo à estante azul (da monitora); Adriano puxa o caminhão até à estante azul, sendo que a cabine se encosta na mesma; ele puxa a cabine pela lateral e nesse momento solta a corda que escorrega para o lado direito do caminhão; Adriano passa com o corpo por cima da cabine e pega a ponta da corda mantendo-a em sua mão direita. Letícia, em cima da carroceria, segura um pedaço de bexiga esticando-a várias vezes, retira a “pulseira” colocando-a na carroceria. Neste momento aproxima-se João; Adriano faz o gesto de empurrá-lo com as mãos, afastando-o; ele sai, Adriano o acompanha com o olhar; em seguida volta a mexer com a corda que estava sobre o caminhão; começa a balançá-la no ar até que toca Letícia, interrompendo, então, seus movimentos mantendo a corda em sua mão esquerda. Adriano pega então a “pulseira” que estava na carroceria; Letícia, imediatamente a retira de sua mão colocando-a em seu braço esquerdo; Adriano passa, então, a sua mão direita no rosto (entre a orelha esquerda e o pescoço) de Letícia por duas vezes seguidas como se estivesse lhe fazendo um carinho; na primeira vez ele passa a mão e retira rapidamente dizendo: “Uau!”; na segunda vez ele passa novamente a mão desta vez mais vagarosamente que da primeira; Letícia faz o movimento de esticar por duas vezes as

extremidades da bexiga como se fosse ‘estilingá-la’ próximo às mãos de Adriano que na segunda vez diz: “Au!”, Leticia sorri. Adriano debruça-se sobre a cabine no caminhão pegando um pedaço de bexiga da mão de Leticia; ao se levantar pega outro pedaço que estava na carroceria; Leticia tira de sua mão um dos pedaços dando-lhe um pedaço menor dizendo: “Põe na boca, põe na boca”, Adriano coloca-o na boca e em seguida o retira jogando-o fora com a mão esquerda. Com o outro pedaço que permaneceu em sua mão Adriano estica-o na perna esquerda de Leticia. Neste momento, Leticia com o outro pedaço de bexiga faz o movimento de girá-lo por várias vezes com as duas mãos ao mesmo tempo, tendo as mãos próximas ao seu peito. Adriano, que continua sentado no chão apoiado sobre a cabine do caminhão, olha em direção à área do estacionamento; em seguida estica o pedaço de bexiga com as duas mãos soltando uma das extremidades dizendo: “Au”; novamente estica o pedaço de bexiga no joelho de Leticia que reage dizendo: “Au!”, os dois continuam com este jogo se alternando no movimento de esticar a bexiga e dizer ‘uau’.

O próximo momento do jogo se estabelece com a chegada de um carro de plástico que chega da direção da área de estacionamento que fica na frente do local onde estão Leticia e Adriano (próximos ainda da estante azul); Adriano devolve o carro empurrando-o para a mesma direção que havia chegado Leticia tente pegá-lo em movimento, mas não consegue; o carro volta e ela toca-o com a mão esquerda; Adriano empurra-o novamente; o carro retorna e desta vez ela segura-o com a mão esquerda, afastado de Adriano; Adriano se dirige ao carro pegando e trazendo-o próximo aos dois; Leticia pega-o e o coloca com a mão esquerda primeiro sobre o seu colo e depois encaixa a sua traseira na carroceria e sua frente em cima da cabine, empinando-o. Leticia está agora sentada na carroceria com as pernas abertas para dar encaixe ao carro. Ela retorna, então, a esticar o pedaço de bexiga; depois passa o pedaço por várias partes do carro que está à sua frente. Adriano olha em direção a movimentação da sala. Por duas vezes, Juninho se aproxima dos dois, ele se encontra em cima de um carro; Adriano e Leticia o afasta empurrando seu carro; na segunda vez, Adriano o acompanha empurrando seu carro até a área do estacionamento. Leticia colocou quase todo o carro na carroceria e está agora sentada sobre ele; permanece ali por alguns minutos depois sai e vai pegar um outro carro que estava mais no meio da sala; de joelhos e próxima do caminhão, ela coloca-o em cima da cabine transversalmente; depois de algum tempo retira-o e se dirige para outra área da casa levando-o.

Marquinho, Renê e Gabriel estão brincando com carros na área da garagem. Renê está andando num velotrol, Gabriel está andando num carro de corrida e Marquinho está num carro de passeio. Os três andam em círculo, um atrás do outro. Num determinado momento Renê pega uma garrafa plástica de refrigerante que havia caído da estante que divide a área da casa com a área dos jogos. Renê começa, então, a bater com a garrafa no carro e nas costas de Marquinho que estava próximo a ele; em seguida, sucessivamente, Marquinho e Gabriel, pegam outras garrafas transformando-as em “armas para bater”.

6. Renê e Gabriel - brincando de montaria.

Renê e Gabriel estão na área de descanso onde tem-se dois colchonetes estendidos e duas almofadas no chão. Renê está deitado de bruços e Gabriel está sentado

sobre suas costas, como se estivesse montando um cavalo; ele segura em sua mão direita a ponta de uma corda de aproximadamente 1m de comprimento. Renê fica de quatro o que faz com que Gabriel fique sentado sobre suas costas, agora com uma certa distância do chão; por duas vezes Renê dá o 'pinote' sendo que Gabriel o acompanha com seu corpo e ao mesmo tempo tentando bater com a corda ('arreo') na lateral direita do corpo de Renê ('cavalo') o que, porém, acaba sendo dificultado em função do comprimento da mesma (comprimento maior do que o necessário para executar essas ações); em seguida, Renê levanta o corpo jogando suas costas para trás e os braços para cima, movimentos que são acompanhados por Gabriel que se 'joga' para trás e em pé, afastando-se temporariamente do corpo de Renê, momento que acaba sendo utilizado para arrumar a corda que, em função dos movimentos, acabou se enroscando em seu pé esquerdo; Renê permanece ajoelhado e olhando para Gabriel (com a cabeça virada para trás e para a esquerda) enquanto aguarda-o terminar de arrumar a corda.

Em seguida, Gabriel ajoelha-se próximo e na lateral esquerda de Renê, largando a corda no chão; ele coloca, então, o seu corpo sobre a bacia de Renê, o braço esquerdo sobre suas costas e o braço e mão esquerda ficam próximo às nádegas dele; Gabriel balança seu corpo duas vezes sobre o de Renê, que reage a esses movimentos levantando sua perna direita para trás o que faz com que o 'cavaleiro' (Gabriel) seja arremessado para trás; ao ser arremessado Gabriel diz: "Auaí", caindo sentado no colchonete onde permanece por alguns segundos segurando em Renê; em seguida retomam os movimentos: agora, Renê está de bruço e Gabriel tenta laçá-lo com seu braço e sua perna esquerda e com o seu corpo sobre o dele; esses movimentos são interrompidos rapidamente quando Gabriel olha para a câmera apontando-a, chamando a atenção de Renê e dizendo: "Ah! ueureureure" (como que se quisesse indicar algo em relação a presença da pesquisadora que se encontrava próxima a eles); Renê ri e se joga de bruços sobre as almofadas; Gabriel estende sua mão direita, pega a ponta da corda movimentando-a em direção ao traseiro de Renê, movimentos que são dificultados, mais uma vez, em função do comprimento da mesma; Renê vira-se de lado, olha em direção à câmera, aponta-a com a mão esquerda emitindo sons semelhantes aos emitidos anteriormente por Gabriel: "pepepepá". Gabriel lhe diz "Vamos, vamos,..."; agora é Gabriel que se deita de bruços sobre as almofadas com o corpo esticado; Renê fica em pé batendo-o por nove vezes em Gabriel que permanece estático; Renê diz algo para Gabriel que, então, levanta a cabeça e em seguida se ajoelha de costas para Renê; este se aproxima de Gabriel passando a corda por suas coxas puxando-as para trás; esta ação é seguida por movimentos de Gabriel que primeiro empurra Renê com sua perna esquerda depois levanta o corpo (mantendo a cabeça e os pés no chão) fazendo movimentos seguidos de levantar e abaixar o corpo como se quisesse se livrar da corda, por último dá um 'pinote' levantando de tal forma seu corpo que a corda se solta sendo que Renê continua segurando-a e dizendo: "Péra aí, péraí" enquanto começa a diminuir o tamanho da corda juntando ponta com ponta; Gabriel o aguarda primeiro ajoelhado e depois empinando o bumbum para cima o que provoca risos em Renê que continua a executar as ações anteriores; depois de ter diminuído a corda e tendo Gabriel à sua frente na posição já apresentada, Renê bate com a corda em seu bumbum; Gabriel se joga para o lado o lado direito do vídeo e olha em direção à câmera dizendo algo; os dois riem e Gabriel diz, apontando para a pesquisadora: "Ela está dando jóia para nós". Renê ri e se joga sobre as almofadas, segurando a corda dobrada; Gabriel se ajoelha, Renê se levanta, senta nas costas de Gabriel (que está ajoelhado), dá uma 'chicotada' no traseiro de Gabriel, levanta o laço fazendo movimentos giratórios no ar como se fosse laçá-lo; em seguida, dá outra chicotada; Gabriel, então, levanta o corpo e os dois caem para trás. Os garotos permanecem por mais algum tempo brincando com este tema cavalo-cavaleiro.

7. Gabriel e Renê - brincando de bombeiro.

Gabriel e Renê estão em cima dos carros (velotrol e um carro de corrida); Gabriel segura um rádio transmissor; em seguida diz para Renê: “Pegou fogo lá em casa, bombeiro venha logo”. Renê: “O dragão, o dragão”; Gabriel (segurando o rádio próximo da orelha): “O dragão tacou fogo na nossa casa, uri, uri,uri” (imitando o som do carro de bombeiros), começa a pedalar o carro se dirigindo às meninas que brincam em outro espaço da sala e diz: “O dragão pegou fogo aqui?”; Vanessa: “An?”; Gabriel “O dragão tacou fogo aqui, no teto; vamos sair rápido daqui” (batendo a palma da mão na cabeça da Natália, que está de costas para ele). Gabriel sai correndo em direção a outro espaço da sala; Renê faz o gesto de pegar uma mangueira e atirar água em direção à casa(que fica num canto à sua frente) fazendo o som de “Tchii” (espirrando água); Gabriel faz o gesto de tirar a mangueira da mão de Renê e diz para ele: “Não! Eu tenho uma bem grande”, fazendo o mesmo gesto de apontar a mangueira para a casa como se estivesse espirrando água. Em seguida se dirige à casa ficando à sua entrada; volta até onde está Renê e diz: “Eu não coloquei a roupa de dragão (retirando a “mangueira” da mão de Renê), venha aqui (fazendo os gestos de vestir a calça, o capacete)” ; em seguida se dirige à casa, mas volta rapidamente até Renê que faz o gesto de colocar as botas; Gabriel “veste, as botas”, dizendo: “A bota, a bota”; os dois “vestem as botas” e depois se dirigem à casa, dizendo: “vamos lá dentro apagar o fogo”; os dois fazem o gesto de encher a boca como se estivesse apagando o fogo e Renê emite o som “fuu”.

8. Natália e Letícia - brincando de fazer pão.

Natália e Letícia estão na área da casa. Natália brinca com um liquidificador que está sobre uma das estantes; Letícia está sentada na caixa de fantasias comendo pão e olhando em direção à Natália. Natália olha em direção à pesquisadora e diz: “Oh tia!”; Pesq. “Oi!”; Natália: “Eu tô fazendo pão”; Pesq. “Pão!”; Natália: “Pão com massa!”. A seguir chega Jéssica que diz à Natália: “De verdade, Natália?”; Natália: “De mintirinha”. Natália permanece por mais algum tempo manuseando o liquidificador. Depois disso diz para Jéssica que se encontra em outra área próxima da casa: “Você quer suco?”; Jéssica responde: “Eu não”; Natália insiste: “A mamãe coloca para você no copo”, retirando o copo do liquidificador e colocando seu “conteúdo” num copo plástico; Jéssica responde: “Eu quero”, se dirigindo até à mesa onde está Vanessa brincando com uma caixa que contém esponjas, saboneteiras e sabonetes (de uso das crianças); Natália sai da área da casa com o copo plástico na mão se dirigindo à mesa onde estão Jéssica e Vanessa dizendo e com a mão estendida e segurando o copo: “Tome. Tome filha! Filha tome” (aqui, com voz alterada, em função à falta de atenção de Jéssica que neste momento disputa com Vanessa a caixa com as saboneteiras); Jéssica pega o copo de plástico com a mão direita, fazendo o gesto de beber e em seguida entrega o mesmo à Natália voltando a disputar a caixa com Vanessa. Natália permanece ao lado de Jéssica lhe dizendo: “Qué mais?, qué mais filha?, qué mais? (insistindo, com voz alterada, novamente em função da não atenção de Jéssica, que continua a interagir com Vanessa). Natália insiste com a “filha” até obter sua resposta: “Quero”. Neste momento Natália retorna à casa, pegando o copo do liquidificador e dizendo: “A mamãe serve aí na mesa e você bebe”, se dirigindo à Jéssica. Sai da área da casa segurando o

motor com a mão direita, o copo do liquidificador com o braço esquerdo encostando-o no seu corpo e o copo plástico com a mão direita, colocando-os em cima de uma mesinha ao lado da que estavam Jéssica e Vanessa e dizendo: “Filha senta aqui prá você beber, filha senta aqui filha, que a mamãe vai fazer bolo com refrigerante”, encaixando o copo do liquidificador em sua base(motor). Em seguida, se dirige à área da casa e age como se estivesse procurando algo em suas prateleiras; depois de algum tempo diz : “Cadê o bolo?”, insistindo em procurá-lo até que encontra na caixa de fantasias algo em formato de botijão de gás (formato arredondado); tenta tirar uma borrachinha de sua extremidade superior, mas não consegue; joga, então o objeto na caixa e se dirige à mesa onde já estava o liquidificador, segurando um copinho de plástico que já estava em sua mão.

Obs: O episódio a seguir decorre do anterior:

9. Natália, Jéssica e Letícia - brincando com as saboneteiras.

Natália, Jéssica e Letícia estão brincando numa mesa próxima a área da casa. Ao lado está Vanessa brincando com a caixa de saboneteiras. Sobre a mesa está o liquidificador, uma garrafa plástica de refrigerante com rótulo, um copinho de plástico e uma jarriinha que estava sendo usada como copo. Natália se aproxima da mesa para deixar a garrafa de guaraná e diz para Jéssica: “Você vai querer coca?”; Jéssica responde: “Eu vou”, se dirigindo à mesa segurando uma esponja e uma saboneteira. Neste momento é abordada por Letícia que toma sua saboneteira, dirigindo à mesa onde está Vanessa. Ao mesmo tempo, Natália deixa uma garrafa de plástico sem rótulo (“coca”) sobre a mesa onde está Jéssica e se dirige a outra mesa dizendo: “Deixe a mamãe vai pegar uma”, pegando uma saboneteira; Vanessa lhe diz: “É prá passá no papai noel,tá!”; neste momento Jéssica também pega uma saboneteira. Natália, sentada à mesa ao lado diz para Jéssica: “Filha vem aqui bebê café”(que neste momento tinha ido até a mesa ao lado, onde pega uma esponja e uma saboneteira). Em seguida Natália lhe diz: “Você qué coca-cola”. Neste momento chega Letícia segurando duas saboneteiras e uma esponja e diz: “Eu comprei dois sabonetes, qual cê qué? Esse?” , mostrando para Natália uma esponja e uma saboneteira que segura com a mão direita. Natália lhe diz: “Eu quero esse”, pegando a saboneteira. Jéssica diz: “Eu vim com uma buchinha,mamãe”; Letícia diz para Natália: “Cê qué desse bom prá passar no cabelo” se referindo à esponja, Natália diz: “Não, eu quero sabonete”; Jéssica diz: “É isso que é sabonete”, abrindo a saboneteira e mostrando o sabonete que está dentro.(...)

10. Natália, Jéssica e Letícia - brincando de fazer vitamina.

(...) Natália, Jéssica e Letícia estão sentadas à mesa. Natália pegando a jarriinha e o copinho faz o movimento de despejar o “líquido” (da jarra para o copinho); ela coloca a jarriinha na mesa e mantém o copinho na mão esquerda e diz para Jéssica: “Então você vai bebê”, dando a jarriinha para Jéssica que responde: “Mãe, eu não quero café, eu quero vitamina” apontando o copo do liquidificador; Natália diz: “Hái!” (expressando impaciência), e segue: “Qué, qué vitamina! É vitamina com ovo!”, pegando o copo do liquidificador fazendo o gesto de despejar no copinho de plástico e

retornando-o no liquidificador; Jéssica, olhando para Letícia diz: “É com ovo”(…); Natália entrega o copinho para Jéssica e diz : “Tome filha! Filha, tome”; Jéssica pega a jarriinha e faz o gesto de beber, levando o copinho até a boca e deixando-o depois em cima da mesa. Natália pergunta para Jéssica: “Cê não gosta de refrigerante?”; Jéssica responde: “Eu gosto, mas depois eu bebo”, segurando a jarriinha que estava sobre a mesa e levando-a à boca enquanto Natália faz o gesto de encher o copinho com a garrafa de guaraná. Natália diz para ela: “Mais vai bebê! Porque agora tá acabando; o pai bebeu quatro gole”. Natália pega então a jarriinha e a “enche” de refrigerante entregando para Jéssica , dizendo: “Tome filha.É refrigerante com banana”; enquanto Natália “enchia” a jarriinha Letícia , que estava todo o tempo sentada entre Natália e Jéssica, diz: “Eu vô querê!” , olhando para Natália.

Durante todo o tempo em que Natália interagiu com Jéssica, esta (Jéssica) esteve num jogo paralelo com Letícia usando as saboneteiras, as esponjas e os sabonetes que seguravam. Isto fez com que novo jogo se iniciasse: Jéssica abre a saboneteira sobre a mesa onde também está uma esponja; pega o sabonete que estava na saboneteira, fechando e deixando-a sobre a mesa; em seguida, pega a esponja e o sabonete, esfregando-o na esponja (no ar), dizendo para Letícia: “Pode abrir. Papel é de verdade, olha” mostrando a esponja para ela e se referindo ao plástico (embalagem) da esponja. Jéssica coloca o sabonete na saboneteira fechando-a e diz para Letícia: “Vou tomá banho!”. Natália num ato sincronizado entre fala, gesto e olhar, enfatiza para sua “filha” que esta deverá tomar seu café depois que tomar banho: “Filha, depois que você tomá banho você vai tomá seu café, tá na hora já”, apoiando o braço esquerdo sobre a mesa , indo e vindo com a mão (em forma de pinça) e olhando seriamente para Jéssica. A seguir Jéssica olha para a pesquisadora fazendo um ar de “xis” para a câmara; a pesquisadora faz um gesto de positivo (pode continuar) , que Natália entende como sinal de “jóia” e diz para Jéssica (que continua olhando para a câmara): “Dá jóia assim filha” , fazendo o gesto de positivo. Jéssica faz, então, o gesto de “jóia” para a pesquisadora.

Letícia, que continua sentada entre as duas, tira o sabonete da saboneteira passa-o pelo rosto e pelo corpo e em seguida guarda-o na saboneteira dizendo: “Já tomí banho; agora ...”; Natália interrompe a fala de Letícia e complementa: “Tampara, tampar e colocar a bucha do, no lugar certo”, batendo com o dedo indicador direito na mesa e balançando a cabeça como que para “reforçar” sua ordem.

Jéssica pegando a saboneteira e a bucha, se levanta dizendo: “Quero tomar banho, não tomei”; Natália responde: “Então tome.”; e continua: “Vai tomar banho e volta logo, tá filha; o seu chuveiro está queimando!”, acompanhando com o olhar a Jéssica que vai até a área da casa para “tomar banho”. Natália ainda se dirigindo à Jéssica e sentada de lado na cadeira olhando para a área da casa diz: “Veje se não solta fogo na orelha, aí tá; esse fogo vem na orelha”. Jéssica , na área da casa diz: “Ah! Eu vou pegar a minha toalha”. Natália se volta a ela e diz: “A sua toalha está queimada; ah! a sua toalha está de cocô ;o seu gato fez cocô em cima dela”. Jéssica volta próximo à mesa onde estavam Natália e Letícia trazendo, em seu ombro, uma “toalha” (pano), a saboneteira e a esponja. Senta-se à mesa onde estavam as duas meninas colocando a “toalha”, a saboneteira e a esponja sobre a mesa e diz: “Agora, a minha toalha” colocando-a sobre a mesa; Letícia puxa a toalha da mesa. Jéssica diz: “É meu!”; Letícia responde: “É da creche”; Jéssica: “É mesmo. Faz de conta que era meu”.(Fita 4)

Obs: Este episódio decorre do anterior:

11. Natália, Letícia e Jéssica - “tomo banho de lua!”

Natália, Letícia e Jéssica estão sentadas numa mesa próxima à área da casa. Jéssica segura uma esponja em sua mão direita; Letícia segura com a mão direita a saboneteira e com a mão esquerda, segura, a “toalha” e a esponja. Jéssica esfrega várias vezes o sabonete na esponja (no ar); sentada, ergue a esponja e o sabonete sobre a cabeça fazendo um som de água caindo- “xiiiiii”- gesticulando com o corpo como se estivesse molhando-se; guarda,então, o sabonete na saboneteira e com a mão esquerda começa a se esfregar com a esponja, passando-a pelo pescoço, desce pelo corpo; se levanta e continua com os movimentos de “tomar banho”. Neste momento, Natália olhando para Jéssica, canta: “Tome, tomo banho de lua”; Jéssica senta-se segurando a esponja; Letícia responde, cantando: “Tomo banho de chuva”; as três riem. Jéssica: “Tome um banho, (interrompe e depois continua) tome um banho de chuva”. Letícia: “Eu tomo um banho de lua”; Jéssica: “Da chuva” e continua: “tomo banho di, di ...”; Letícia: “Di luu, di luua”(num tom de correção); Natália: “Ruua”; Letícia: “Ruua , ... tomo ba ...” quando é interrompida por Jéssica que canta: “Olha o saco pequená”, reiniciando os movimentos referentes a se esfregar- “tomando banho”: primeiro os pés que estão sobre a cadeira e depois subindo, passando a esponja com a mão direita pela barriga e braço. Ao mesmo tempo que os movimentos de Jéssica, Letícia e Natália continuam ‘cantando’: Letícia: “Tomo banho de chuvá”; Natália: “Tomo banho de ruua”. Jéssica a seguir diz: “Tô tomando banho, já”, olhando para esponja quando observa que o saquinho (embalagem) rasgou e diz: “Eih! Furou Lê”; ao mesmo tempo Letícia dá a “toalha” para a Natália, colocando-a sobre a mesa. Depois da fala de Jéssica as três riem e Jéssica dá a esponja para Letícia ver e depois é Natália quem a pega e diz: “Agora dá aqui um pouquinho a mamãe vai tirá”, tirando então o saquinho plástico que envolvia a esponja e colocando-a sobre a mesa. Jéssica diz: “tirá, tomá banho de verdade” (se referindo provavelmente a esponja que, agora, estava sem a embalagem); Jéssica e Letícia disputam então a esponja que Natália havia colocado sobre a mesa sob protesto de Jéssica que diz: “Não Lê. É meu Lê. É meu”. Letícia então com voz de sedução: “Vão tocáa?”(Vamos trocar) dando a outra esponja que estava embalada por um saquinho e pegando a que Jéssica segurava e havia soltado. Letícia após pegar a esponja diz para Jéssica: “Cê qué com, com toalhinha?”, Jéssica confirma fazendo que sim com a cabeça. Há aqui a participação de Vanessa que durante todo o tempo permaneceu quieta brincando com a caixa de saboneteiras, neste momento ela diz (cantando): “Tô, tô tomando banho de sabonetí”.As três meninas olham em direção à Vanessa. A seguir, Letícia esfrega a esponja (sem embalagem) sobre a cabeça dizendo: “Eu tô lavando o cabelo com sabaão”.Jéssica entrega outra esponja para Natália e diz: “Abra aqui prá mim, mamãe” (se dirigindo a esponja que estava com o plástico); Natália segura a esponja enquanto Jéssica pega um sabonete esfregando-o nos olhos dizendo: “Agora lavá o olho”. As três riem. Ainda rindo e segurando a esponja que Jéssica havia lhe dado, Natália diz: “Tá encardido esse sabonete.Tá encardida. A mamãe não consegue filha” jogando então a esponja sobre a mesa. Ao mesmo tempo Jéssica passa o sabonete no rosto e no cabelo de Letícia.Jéssica pega então a esponja que Natália havia jogado na mesa, pega o sabonete e com movimento de esfregar diz: “Vou passar sabaão!”. Natália joga o plástico (da outra esponja) em direção a Jéssica; pega a “toalha” sobre a mesa e a joga dizendo: “Joga essa lata de bucha” com tom e expressão facial indicativos de que estava brava. Neste momento a brincadeira é interrompida por alguém que bate à porta.

12. Natália, Jéssica e João - a disputa de um brinquedo.

Natália e Jéssica estão na área da casa escolhendo alguns objetos e colocando-os numa sacola de plástico transparente; Natália segura a sacola com a mão direita enquanto se abaixa e pega com a outra mão uma caixa de plástico (de transportar leite) e entrega-a a Jéssica dizendo: “..... na caixa ... da mamãe”; as duas meninas saem, então, se dirigindo para a área onde estão localizados os banquinhos de madeira (encostados na parede próxima a entrada da sala); as duas sentam-se nos banquinhos e Jéssica coloca a caixa no chão procurando por seus pés dentro da mesma; Natália puxa-a para perto dela, afastando Jéssica com seu braço esquerdo; ajeita a caixa próxima aos seus pés levanta a sacola como se fosse colocá-la dentro da caixa; neste momento, chega João (que estava sobre um carro tipo de corrida) e toma a caixa de Natália que olhando para a pesquisadora protesta (chorosa): “Aai! Eu pegueei mais primeiro, eu peguei mais primeiro” (João aqui, deixa de puxar a caixa mantendo apenas as suas mãos nela olha, então, em direção à pesquisadora; Natália continua (inicialmente gritando e depois diminuindo o tom da voz): (gritando) Oh tia! Tiiá, (diminuindo) o João Victor está pegando a caixa que nós pegamos”; João que já havia soltado a caixa pega-a novamente dizendo (gritando): “É, é”; sendo seguido por Jéssica que argumenta: “Você está andando de carro, não pode andar com dois; não, não pode pegá”; João: “Não você não vai por, ...” (apontando para o saco plástico que estava na mão direita de Natália) Jéssica diz para João fazendo gesto (indicativo de não) com a mão: “Não, nós não vamos quebrar”; Natália que neste momento segura também a caixa (com a mão esquerda), coloca-a sobre suas pernas e diz para João: “Mas ... nós vamos colocar brinquedo aqui dentro”; João, gritando, diz olhando para ela: “Não vai nada”; Natália com voz ‘calma’: “Lógico que vai. Né tia?” (olhando para a pesquisadora); João: “Não!”, olhando em seguida para a pesquisadora. Natália e Jéssica se levantam vindo em direção à câmera, Natália se levanta dizendo: “Tiiá! Oh tiiá o João Victor...”; Jéssica, tentando pegar a caixa da mão de Natália diz: “Deixa que eu levo”; Natália não solta a caixa, mas Jéssica segura com as duas mãos um dos lados da caixa. As duas dirigem-se, então, para o centro da sala onde colocam a caixa no chão; João permaneceu próximo aos banquinhos, olhando as duas se retirarem. Em seguida, já no centro da sala, João se aproxima com seu carro; Natália, coloca os brinquedos da sacola na caixa e depois senta-se dentro da mesma (como se estivesse numa banheira); João, ainda em cima do carro, brinca com uma corujinha, voltando a interagir passivamente com elas.